

Historias digitales mediante *Windows Movie Maker*: Una herramienta para mejorar la escritura en inglés *

José Luis Otárola Heredia

Docente Investigador Universidad de Concepción, Campus Concepción - Chile

joseotarola@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7980-8683>

Claudio Heraldo Díaz Larenas

Docente investigador Universidad de Concepción, Campus Concepción - Chile

claudiódiaz@udec.cl

 <http://orcid.org/0000-0002-9024-2497>

Jocelyn Carola Cuitiño Ojeda

Docente investigador Instituto Inglés Antuquenu, Puerto Montt - Chile

jocelyncuitino@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-5742-1197>

RESUMEN

La escritura es una de las cuatro habilidades comunicativas del inglés que debe ser trabajada en clases; sin embargo, por su naturaleza, y al tratarse de un proceso, no puede desarrollarse apropiadamente en algunas ocasiones. Esta investigación-acción se realizó en un establecimiento educacional público de la región del Bio Bio - Chile. Se trabajó con 19 estudiantes de séptimo año de primaria y se implementó una intervención pedagógica que contribuyera a mejorar la habilidad de escritura en inglés de los estudiantes, mediante el desarrollo de historias digitales breves creadas con el programa Windows Movie Maker. Se utilizó una tarea de escritura que fue evaluada con una rúbrica analítica, tanto al inicio como al final de la intervención. Para verificar la significancia de los resultados, se utilizó el test de Wilcoxon. Se aplicaron además cuestionarios de opiniones a los estudiantes para identificar sus percepciones respecto de esta intervención. Entre los resultados obtenidos, se puede destacar que la implementación de esta intervención no sólo contribuyó de manera significativa a la mejora en el desempeño de los estudiantes, al momento de escribir en inglés, sino que también ayudó a generar una sensación de agrado hacia las actividades de escritura en inglés.

PALABRAS CLAVE

Escritura, historias digitales, inglés

Digital stories through Windows Movie Maker: A tool to improve writing in English

ABSTRACT

Writing is one of the four communicative skills that must be practiced inside the classroom; however, due to its nature and considering that writing is a process, it cannot be properly developed on certain occasions. This action research took place in a public school in the Bio Bio region - Chile. The participants of this study were 19 seventh grade students, and an intervention sequence was conducted to improve students' writing skill in English, by producing short digital stories using Windows Movie Maker. A writing task was developed

Recibido: 01/03/2019 Aceptado: 12/11/2019

* Este artículo se desprende del proyecto de investigación titulado "Creación de historias digitales: Uso de Windows Movie Maker para el mejoramiento de la expresión escrita en inglés de estudiantes de séptimo año básico" inserto en el marco de la obtención del grado de Magister en Educación.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: OTÁROLA HEREDIA, José Luis; DÍAZ LARENAS, Claudio Heraldo y CUITIÑO OJEDA, Jocelyn Carola. Historias digitales mediante *Windows Movie Maker*: Una herramienta para mejorar la escritura en inglés. En: Entramado. Enero - Junio, 2020 vol. 16, no. 1, p. 122-136 <http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.16083>



by the students and assessed with an analytic rubric at the beginning and end of the intervention. The results were compared using the Wilcoxon test in order to determine if there were statistically significant differences. In addition, a perceptions questionnaire was applied to identify students' thoughts about the intervention. Regarding the results, it can be stated that this intervention not only helped to improve the students' performance when writing in English, but also contributed to generate a positive impression when they had to face writing tasks.

KEYWORDS

Writing, digital stories, English

Histórias digitais usando o Windows Movie Maker: uma ferramenta para melhorar a escrita em inglês

R E S U M O

Escrever é uma das quatro habilidades comunicativas do inglês que deve ser trabalhada em sala de aula; no entanto, devido à sua natureza, e como é um processo, ele não pode se desenvolver adequadamente em algumas ocasiões. Esta pesquisa-ação foi realizada em um estabelecimento educacional público na região de Bio Bio - Chile. Trabalhamos com 19 alunos do ensino fundamental da sétima série e uma intervenção pedagógica foi implementada para ajudar a melhorar a capacidade de escrita dos alunos em inglês, através do desenvolvimento de pequenas histórias digitais criadas com o programa Windows Movie Maker. Foi utilizada uma tarefa de escrita avaliada com uma rubrica analítica, tanto no início quanto no final da intervenção. Para verificar a significância dos resultados, foi utilizado o teste de Wilcoxon. Questionários de opinião também foram aplicados aos estudantes para identificar suas percepções em relação a essa intervenção. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que a implementação dessa intervenção não apenas contribuiu significativamente para a melhoria do desempenho do aluno, no momento da redação em inglês, mas também contribuiu para gerar uma sensação de prazer em relação às atividades de escrever em inglês.

PALAVRAS-CHAVE

Redação, histórias digitais, Inglês

I. Introducción

La enseñanza de un segundo idioma tiene una alta relevancia en el desarrollo de la dimensión intelectual del estudiantado, puesto que el trabajo con otras estructuras lingüísticas permite el desarrollo del pensamiento. Al ser el inglés un idioma que está presente en gran parte del mundo, el aprendizaje de una segunda lengua permite expandir y transformar la dimensión cultural del ser humano. Las formas tradicionales de enseñanza del inglés, y los bajos resultados que se han obtenido en diferentes exámenes estandarizados en Chile, son un claro ejemplo de que es necesario realizar cambios en la manera que se enseña esta segunda lengua. Desde esta mirada, es fundamental el papel del docente como agente de cambio al interior del aula.

La enseñanza del inglés implica trabajar con cuatro habilidades comunicativas: la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita. En la asignatura de inglés del currículum nacional, es evidente que los estudiantes tienen problemas con la producción escrita de textos, en los cuales los errores lingüísticos se relacionan con aspectos gramaticales, ortográficos y léxicos, los que dificultan la comprensión del mensaje e inciden en la calidad del texto generado.

En la producción de textos escritos, estos problemas se hacen evidentes cuando, al momento de que los estudiantes escriben textos cortos, desde el punto de vista gramatical, por ejemplo, utilizan el sustantivo seguido del adjetivo (propio del español); o bien, se utilizan palabras no adecuadas al contexto. En este sentido surgen las siguientes preguntas de investigación: *¿Cómo se puede mejorar la producción escrita de los estudiantes en la asignatura de inglés?* De ella se desprenden las siguientes interrogantes: *¿Podría mejorar la producción escrita en inglés de los estudiantes si esta es mediada por el uso de tecnología?* Y, por último, *¿Puede la creación de historias digitales cambiar la percepción de los estudiantes frente al proceso de escritura en inglés?*

La forma en que se trabaja la habilidad de escritura en inglés en el contexto escolar, es lo que se transformó en el punto de inicio de esta investigación. Se buscó una forma para ayudar a los estudiantes a mejorar sus niveles de escritura en inglés, y desde ahí surgió como recurso la creación de historias digitales breves mediante el programa *Windows Movie Maker*. Se optó por este programa por la factibilidad técnica de los computadores disponibles en el establecimiento educacional al momento de realizar esta investigación. La idea era que los estudiantes vincularan la escritura con una actividad más motivante, gracias al uso

de la tecnología, puesto que las historias digitales eran de temática libre, con el fin de dar espacio a los intereses propios de los estudiantes.

En este artículo se determinan desde un punto de vista teórico aquellos aspectos que influyen en el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés y la forma como esta impacta en el uso de historias digitales en el proceso de aprendizaje, desde la mirada de diferentes estudios empíricos. En el apartado de Diseño y Metodología se presentan tanto el diseño investigativo que orientó este estudio como también los instrumentos que permitieron la recolección de datos, y su procedimiento de análisis. Se explicitan los resultados obtenidos tras la aplicación de los diferentes instrumentos para luego abordar la discusión que surge de los hallazgos de este estudio y su contraste con los antecedentes teóricos y empíricos. Finalmente, se presentan las conclusiones según los objetivos planteados en esta investigación, con la inclusión de algunas proyecciones para futuros estudios en esta área.

En síntesis, los objetivos de este estudio son (1) Evaluar el efecto de una intervención sustentada en la creación de historias digitales en el mejoramiento de la producción escrita en inglés, y (2) Describir la percepción de los estudiantes sobre el trabajo realizado y su efecto en la habilidad de escritura en inglés.

2. Marco de referencia

2.1. Antecedentes teóricos

La expresión escrita como habilidad comunicativa del inglés

Las habilidades comunicativas se dividen en dos tipos: el primero que refiere a las habilidades de orden receptivo: comprensión auditiva y lectora; y el segundo que aborda las habilidades de expresión oral y escrita, también llamadas de producción. El foco de este estudio es la habilidad de expresión escrita.

Para Ur (2009), el desarrollo de la expresión escrita en inglés tiene como finalidad que los estudiantes sean capaces de adquirir las habilidades necesarias que les permitan comunicar ideas propias de una manera similar en la que se supone escriben en su lengua materna, mediante el uso de su propio lenguaje como resultado de una instrucción adecuada. Este objetivo de la escritura en una segunda lengua resulta relevante, porque complementa la visión del desarrollo de la expresión escrita que está establecido en los Planes y Programas (2016) del Ministerio de Educación, el cual señala que la escritura debe estar estrechamente

relacionada con situaciones comunicativas significativas para los estudiantes.

Brown (2001) afirma que existen diferentes tipos de escritura que se clasifican de la siguiente manera:

- *Imitativa*: los estudiantes trabajan de manera muy controlada con la finalidad de dominar la mecánica de la escritura.
- *Intensiva*: la escritura continúa siendo una actividad controlada, pero el contexto comienza a aparecer como un factor importante, que no resulta determinante puesto que el eje central es la forma.
- *Responsiva*: la mecánica de la escritura ya ha sido dominada por los estudiantes. Aquí se privilegia el uso de contextos más significativos y convenciones del discurso para alcanzar el objetivo de producir un texto.
- *Extensiva*: los estudiantes dominan de manera efectiva las estrategias y procesos de escritura, independientemente del propósito del escrito. El foco de este tipo de escritura se centra en organizar y desarrollar ideas propias de manera coherente, mediante el uso de diferentes recursos sintácticos y léxicos.

Estos tipos de escritura denotan que ella es un proceso gradual en el cual se comienza con el uso de modelos que se deben imitar y que sirven como una base, con la cual los estudiantes pueden comenzar a trabajar y desarrollar esta habilidad para así llegar eventualmente a la consolidación de la escritura.

Ur (2009) reafirma que la escritura en una segunda lengua es un proceso y no una finalidad. La mejora en la calidad de los textos escritos es perfectible mediante el uso de borradores, los cuales permiten a los estudiantes y profesores no sólo detectar errores, sino que también ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su propio trabajo y a los profesores les permite reflexionar sobre el método de enseñanza, en pos de transformar la escritura en una actividad placentera y que responda a los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Al ser la escritura un proceso gradual que se va perfeccionando mediante la práctica constante y sistemática, requiere que los docentes sean capaces de implementar estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar en el tiempo sus habilidades de escritura en una segunda lengua. Una de estas estrategias es la retroalimentación. Stagg (2010) plantea que la retroalimentación de los textos escritos, entregada por el docente a sus estudiantes puede ser de dos tipos:

- Basada en criterios: el profesor establece ciertas categorías que considera relevantes en el escrito (nivel de detalle, secuencia de ideas, uso de vocabulario, entre otros) que tienen como propósito el indicar qué tan bueno fue el desempeño del estudiante, gracias a un sistema de puntajes asociados a los niveles de logro de las categorías establecidas en la pauta de corrección.
- Basada en la lectura: el profesor visualiza y experimenta el texto como si fuera el lector. En este tipo de retroalimentación, el foco está puesto en el cómo el texto logra alcanzar su propósito comunicativo (entretener, informar, persuadir, etcétera)

Otro aspecto por considerar es la calidad de la retroalimentación y cómo esta incide en el progreso de los estudiantes. Parr y Timperley (2010) realizaron un estudio sobre cómo la retroalimentación de la expresión escrita se transforma en una herramienta que permite no solo la evaluación de la enseñanza, sino que también permite visualizar el aprendizaje y el progreso de los estudiantes. Uno de los hallazgos principales indica que mientras más capaz sea el profesor de entregar retroalimentación sobre la calidad requerida para evaluar la escritura (en un contexto mayoritariamente formativo), mayor va a ser el avance de los estudiantes al momento de producir textos escritos.

Bruno y Santos (2010) en su estudio sobre los comentarios escritos como una forma de retroalimentación, afirman que un factor que también determina la efectividad de la retroalimentación está relacionado con el tiempo en el cual esta se provee a los estudiantes. Ellos sugieren que la retroalimentación debe ser una instancia aplicada de forma sistemática, porque demanda tiempo de comprensión de parte de los estudiantes, ya que les entrega información relevante sobre qué es lo que el profesor espera que sean capaces de realizar.

Finalmente, Ur (2009) plantea que el proceso de retroalimentación de la escritura debe ser ejecutado de manera cuidadosa para no generar en los estudiantes la idea recurrente de que la cantidad de errores en el texto generado por ellos es determinante en el proceso de evaluación de esta habilidad de la lengua. Los errores que emergen del proceso de escritura deben ser tratados de manera tal, que no se hable de *correcciones*, sino que la retroalimentación se plantee como entrega de consejos para la mejora del texto, dándole un sentido de evaluación formativa, valorando el proceso de escritura y orientándolo a la evaluación final del texto que será fruto de la re-escritura de borradores previos que permiten la profundización del aprendizaje de las mecánicas de la lengua y el desarrollo de la metacognición.

Historias digitales

Cuando se habla de expresión escrita, normalmente se tiende a asociar la escritura al papel y lápiz; sin embargo, se olvida que el uso de computadores, teléfonos inteligentes, tablets, entre otras herramientas digitales, también son utilizados para expresarse de manera escrita, puesto que permiten agregar otros recursos multimediales. El mensaje resulta más claro e interesante no sólo para quien lo escribe, sino también para quien lo lee. Bandi-Rao y Sepp (2014) hacen hincapié en el punto anterior, afirmando que el uso de los teléfonos inteligentes y tablets han acercado a los estudiantes a la escritura multimedial, ya que, por ejemplo, al tomar alguna foto, agregan algún fragmento de creación propia y, además, buscan información extra en internet para complementar la foto, y entregar un mensaje. Este finalmente termina siendo publicado en alguna plataforma online o red social.

Robin (2016) define las historias digitales como una combinación entre el antiguo arte de contar historias y el uso de diferentes recursos multimediales (textos, imágenes, música, audio, etcétera), los cuales se mezclan gracias a algún tipo de software computacional para crear y contar una historia. En cuanto a los componentes y duración de las historias digitales, Chan, Churchill y Chiu (2017) plantean que las historias digitales solo deben durar un par de minutos y que existen siete elementos fundamentales que permiten dar sentido a estas historias.

- *Punto de vista*: se relaciona con la perspectiva del autor al momento de crear una historia.
- *Pregunta dramática*: ayuda a mantener la atención del lector, la cual debe ser resuelta al final de la historia.
- *Contenido emocional*: dice relación con el cómo la audiencia se conecta con la historia mediante las emociones.
- *Voz personal*: se vincula a la manera en la cual el autor usa su propio estilo para crear una historia y, a su vez, ayudar a las personas a entender el contexto en el cual esta se desarrolla.
- *Música*: se refiere a la forma como los sonidos ayudan a complementar la historia creada.
- *Economía*: se relaciona con el uso adecuado de contenido al momento de contar la historia, sin recurrir al uso de elementos innecesarios ni recargar de información extra a la audiencia.
- *Flujo*: asociado al ritmo de la historia y a la forma en que esta progresa.

Uso de las historias digitales en contextos educativos

Las historias digitales se han transformado en una herramienta que permite a los estudiantes desarrollar la habilidad de resumir lo que han aprendido o lo que ellos

quieren comunicar a los demás mediante el uso de imágenes, audios, y narraciones (Garrety, 2008). Robin (2016) afirma que las historias digitales son un gran apoyo para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de la edad, porque desarrollan no sólo la creatividad, sino que también promueven habilidades sociales y de comunicación, aprenden a organizar sus ideas y a expresar opiniones en un ambiente colaborativo.

Smeda, Dakich y Sharda (2014) plantean que el uso de historias digitales también ayuda a vincular la enseñanza y el aprendizaje desde una mirada constructivista, porque apoyan la integración de medios digitales con un modelo innovador de enseñanza; además, las historias digitales potencian la motivación de los estudiantes al interior de la sala de clases, al crear un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje de un nuevo contenido.

Lo más destacable de las historias digitales, es que su versatilidad permite que sean utilizadas en las diferentes asignaturas que forman parte del currículum, ya que promueven el desarrollo de estrategias de aprendizaje que están centradas en el estudiante; por otro lado, al ser una herramienta que promueve la reflexión y el aprendizaje activo, las historias digitales pueden ser utilizadas por los docentes para enseñar algún contenido, reforzar ideas o ejemplificar; o bien los estudiantes pueden crear sus propias historias para expresar vivencias, reflexionar sobre alguna materia de interés personal o para comentar aspectos relevantes de algún contenido visto en clases (Wang y Zhan, 2010).

2.2. Antecedentes empíricos

Existen diferentes investigaciones enfocadas en el uso de historias digitales en contextos educativos. Tahiri, Danaye Tous y MovahedFar (2015) utilizaron la técnica de *Digital Storytelling*, debido a la versatilidad que esta forma de trabajo puede entregar a los estudiantes. Si bien su trabajo estaba enfocado en el desarrollo de habilidades orales de sus estudiantes, la idea central de su trabajo es que el uso de tecnología promueve un trabajo en el cual el estudiante es el protagonista principal en la sala de clases, lo cual ayuda a generar un ambiente que potencia un aprendizaje más significativo.

En esta misma línea, Robin (2016) indica que el desarrollo de historias digitales no solo se transforma en una actividad más motivante para los estudiantes, sino que también promueve su creatividad, permite que puedan compartir sus ideas con los demás miembros de su comunidad, y ayuda a facilitar el proceso de escritura a los estudiantes gracias al proceso de planificación y la elaboración de borradores

que promueven a su vez la reflexión. Un ejemplo de esto es el trabajo realizado por Shelby-Caffey, Úbédá y Jenkins (2014), quienes, al finalizar su trabajo, reconocen que el grupo de estudiantes en el cual se realizó su investigación se transformó en un conjunto de estudiantes más activos y responsables de su propio aprendizaje.

Awada (2014) realizó un estudio comparativo entre la escritura usando el programa *Windows Movie Maker* y la escritura tradicional para determinar si existía alguna diferencia en el nivel de desempeño de escritura en inglés en un grupo de estudiantes del Líbano. Los hallazgos de esta investigación revelaron que no sólo había una diferencia significativa en el nivel de desempeño de la escritura de los estudiantes, al utilizar el programa de edición de video, sino que también la implementación de este modo de trabajo ayudó en la disminución de las actitudes negativas de los estudiantes frente a la escritura en inglés.

3. Diseño y metodología

El presente trabajo se enmarca en el diseño de la investigación-acción, la cual se describe como una “reflexión relacionada con el diagnóstico” (Elliot, 1990, p. 23), habilidad que se transforma en determinante para llevar a cabo la investigación-acción, porque desde la reflexión del docente que está inserto en un sistema educacional, se comienzan a develar situaciones problemáticas que afectan algún aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos de estudio son:

- Evaluar el efecto de la intervención sustentada en la creación de historias digitales en el mejoramiento de la producción escrita en inglés.
- Describir la percepción de los estudiantes sobre el trabajo realizado y su efecto en la habilidad de escritura en inglés.

Para esto, se diseñó una propuesta que se realizó en 10 sesiones de trabajo durante el primer semestre del año lectivo 2018. Las sesiones fueron desarrolladas dentro del horario asignado semanalmente a la asignatura de inglés (tres horas pedagógicas de 45 minutos cada una, distribuidas en un bloque de 90 minutos, y uno de 45 minutos). En líneas generales, las sesiones de esta propuesta se estructuraron de la siguiente manera:

En cuanto a las sesiones de 90 minutos:

- Se trabajó con los estudiantes en el laboratorio de computación.
- Se comunicó el objetivo de la sesión y los estudiantes trabajaron de manera individual.

- Cada estudiante usó un computador con herramientas de edición de texto e internet para proceder con la escritura de una historia breve en inglés y la búsqueda de recursos multimediales tales como música e imágenes que fueran necesarias para complementar la historia.
- A medida que progresaban en la escritura, los estudiantes utilizaban el programa *Windows Movie Maker* para crear una historia en formato digital.
- Durante el desarrollo de las sesiones se monitoreó el trabajo de los estudiantes, se resolvieron dudas emergentes y se registraban notas sobre la disposición de los estudiantes frente a la tarea asignada.

En cuanto a las sesiones de 45 minutos:

- Se desarrollaron en la sala de clases.
- Su objetivo principal era que cada uno de los estudiantes de manera individual mostrara su avance.
- Cada estudiante explicaba su trabajo y tomaba notas de las sugerencias entregadas para mejorar su trabajo.
- Se registraban notas respecto a la disposición de los estudiantes frente a la tarea asignada.

3.1. Participantes

Los participantes de este estudio fueron 19 estudiantes de séptimo año de primaria pertenecientes a un establecimiento educacional público de la región del Bio- Bio, Chile. Este establecimiento educacional imparte enseñanza pre-primaria (Kindergarten) y primaria (primero a octavo), posee un índice de vulnerabilidad social del 65%, y una matrícula de 480 estudiantes y dos cursos por nivel. Los estudiantes viven en el área urbana, y en su mayoría en barrios muy alejados del establecimiento educacional. Llegan normalmente en microbús y en furgones escolares al establecimiento.

En el caso del grupo con el cual se trabajó en esta investigación, un 36% de la muestra está conformada por mujeres y el 64% por hombres. En cuanto a la distribución por edad de los estudiantes, un 78% de ellos tiene 13 años de edad, mientras que un 20% tiene 12 años de edad y el 2% restante tiene 14 años. Respecto a la composición de su grupo familiar, el 56% de los estudiantes vive con ambos padres, un 25% de ellos vive sólo con su madre, en tanto que el 19% restante vive con sus abuelos o algún otro familiar. En cuanto a los promedios de las calificaciones del grupo, en una escala de 1 a 7, un 68% de los estudiantes tiene un promedio entre 5.0 y 5.9, 25% de ellos tuvo un promedio entre un 6.0 y 7.0 y el 7% restante tuvo un promedio menor a 4.0.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Para la recolección de datos, se utilizó una *tarea de escritura de una historia digital* tanto en la etapa inicial como en la etapa de evaluación final de la intervención. La evaluación consistía en la creación de una historia digital breve en inglés, de manera individual y con una temática a libre elección y utilizando el programa *Windows Movie Maker*. En ambos casos (pre y post- intervención), la evaluación se dividió en dos clases. La primera sesión estaba relacionada con la planificación y escritura de una historia breve en inglés, de manera individual, donde los estudiantes debían considerar aspectos tales como: contexto, inicio, desarrollo, cierre y personajes antes de comenzar con la escritura. La segunda sesión estaba enfocada en la creación de un video de no más de tres minutos de duración usando el programa *Windows Movie Maker* para representar la historia escrita en la primera sesión, incluyendo imágenes y música que consideraran pertinentes.

Finalmente, los videos fueron copiados en un pendrive y revisados por dos docentes para su evaluación, mediante el uso de una rúbrica analítica de desempeño en escritura de historias digitales. Esta rúbrica analítica de desempeño se dividió en cinco criterios: *Estructura de la historia*, *Contenido*, *Uso de vocabulario*, *Gramática y puntuación*, *Creatividad y uso de recursos multimedia*, con cuatro niveles de desempeño: *Excelente*, *Bueno*, *Necesita mejorar* e *Insatisfactorio*. Esto entregaba un total de veinte puntos.

También se aplicaron cuestionarios breves de preguntas abiertas. Uno de ellos se aplicó en una etapa intermedia de la intervención y el otro en la etapa de evaluación. Las preguntas estaban enfocadas en identificar cómo se sentían los estudiantes al escribir en inglés tanto en la etapa intermedia como en la etapa final de la intervención. Una segunda pregunta se centrada en averiguar si seguirían escribiendo en inglés y por qué. El propósito de dichos cuestionarios era indagar sobre las percepciones de los estudiantes respecto al proceso de escritura, y determinar si es que a lo largo de la intervención se produjo algún cambio en la opinión de los estudiantes sobre la escritura en inglés.

3.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos

3.3.1. Tarea de escritura de una historia digital y rúbrica analítica de desempeño

Este instrumento fue aplicado en dos etapas: primero en la sala de clases y su foco central fue escribir una historia breve en inglés; mientras que en una segunda etapa los estudiantes crearon un video en el laboratorio de computación,

utilizando la historia escrita. Cada parte de la evaluación se realizó en sesiones de 70 minutos aproximadamente tanto en la etapa diagnóstica (pre-intervención) como en la etapa de evaluación (post-intervención). En la sesión de planificación y escritura de la historia, a cada estudiante se le entregó una hoja con las instrucciones de la evaluación, en la cual planificaban y escribían su historia con ayuda de un diccionario. La sesión dos se enfocó en traspasar la historia escrita en la primera sesión al programa *Windows Movie Maker*, para crear un video que incluyese imágenes y música, el cual sería evaluado mediante el uso de una rúbrica analítica de desempeño.

Mediante el uso de una rúbrica analítica de desempeño, se evaluó pre y post intervención a los estudiantes de séptimo

año. Esta acción estuvo a cargo del profesor de inglés que trabajaba con los estudiantes (evaluador 1) y un profesor de inglés que se desempeñaba en otro establecimiento educacional de la comuna (evaluador 2). Cada evaluador analizó una copia de cada uno de los videos realizados por los estudiantes, los que fueron evaluados bajo los criterios desglosados en la Tabla 1.

3.3.2. Cuestionario de opiniones a los estudiantes

La aplicación de este cuestionario se realizó en un periodo de 5 minutos en una sesión de la etapa intermedia de la implementación de la propuesta y también en la etapa de evaluación final. Cada uno de estos cuestionarios contenía sólo una pregunta de tipo abierta y fueron respondidos de manera escrita e individual.

Tabla 1.
Rúbrica analítica de desempeño

Criterio a evaluar	Excelente (4)	Bueno (3)	Necesita mejorar (2)	Insatisfactorio (1)
Estructura de la historia	La historia tiene todas las partes propias de la misma: título, inicio, desarrollo y cierre, el cual está bien estructurado	La historia tiene todas las partes propias de la misma: título, inicio, desarrollo y cierre, el cual está incompleto o se presenta de manera abrupta	En la historia falta alguna de las partes propias de la misma: título, inicio, desarrollo y cierre, o bien los segmentos no están bien estructurados	La historia se presenta como una descripción de hechos, que no representan una estructura definida.
Contenido	Desarrolla los acontecimientos de la historia de manera clara y completa, mediante el uso de variados detalles que resultan relevantes para la historia.	Desarrolla la mayoría de los acontecimientos de la historia de manera clara, mediante el uso de algunos detalles que resultan relevantes para la historia.	Algunos de los acontecimientos de la historia son desarrollados, mediante el uso de algunos detalles relevantes para la historia.	Algunos de los acontecimientos de la historia son desarrollados, mediante el uso de algunos detalles relevantes para la historia.
Uso de vocabulario	Las palabras utilizadas son pertinentes con el texto escrito. Además utiliza diferentes conectores de manera correcta para unir ideas en el texto.	La mayoría de las palabras utilizadas son pertinentes con el texto escrito. Además utiliza conectores de manera correcta para unir ideas en el texto.	Algunas de las palabras utilizadas no son pertinentes con el texto escrito. Además utiliza algunos conectores de manera incorrecta para unir ideas en el texto.	Las palabras utilizadas no son pertinentes con el texto escrito. Además no utiliza conectores de manera correcta para unir ideas en el texto; o bien no utiliza conectores.
Gramática y puntuación	No existen errores gramaticales que impidan la comprensión de la historia; además hay un correcto uso de los diferentes elementos de puntuación.	Existen no más de 4 errores gramaticales, pero estos no dificultan la comprensión de la historia. Se utilizan diferentes elementos de puntuación, pero algunos de manera incorrecta	Existen no más de 7 errores gramaticales, pero algunos de estos dificultan un poco la comprensión de la historia. Se utilizan diferentes elementos de puntuación, pero varios de manera incorrecta	Existen más de 7 errores gramaticales, que dificultan la comprensión de la historia. Se utilizan pocos elementos de puntuación y/o son utilizados de manera incorrecta
Creatividad y uso de recursos multimedia	La historia contiene diversos detalles creativos y/o descripciones que combinados con el uso de recursos multimedia contribuyen al disfrute del lector	La historia contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que combinados con el uso de recursos multimedia contribuyen al disfrute del lector	La historia contiene pocos detalles creativos y/o descripciones. Además, el uso de recursos multimedia distrae un poco al lector.	La historia no incluye detalles creativos que ayuden al disfrute del lector. Por otra parte, los recursos multimedia utilizados tienen un efecto distractor en el lector.

Fuente: Elaboración propia

3.3.3. Procedimiento de análisis de los datos

En primer lugar, se ingresaron los datos obtenidos en el programa SPSS Statistics 23 y posteriormente se procedió a determinar el grado de concordancia entre los dos evaluadores, mediante el cálculo del coeficiente kappa usando el programa estadístico previamente mencionado. Según López y Pita (1999), el cálculo de este coeficiente permite aumentar el grado de fiabilidad de una medida realizada por dos evaluadores. Para interpretar la fuerza de concordancia entre los evaluadores, ambos autores plantean una clasificación de los valores de Kappa, los cuales se presentan a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2.
Valores del índice Kappa

Valoración del índice Kappa	
Valor	Fuerza de la concordancia
Menor a 0.20	Pobre
0.21 – 0.40	Débil
0.41 -0.60	Moderada
0.61 -0.80	Buena
0.81 – 1.00	Muy Buena

Fuente: López y Pita (1999) "Medidas de concordancia: el índice Kappa"

El coeficiente Kappa se calculó para cada uno de los cinco criterios para determinar el grado de concordancia entre ambos evaluadores. Una vez terminado este proceso, se tabularon porcentajes que representaban los resultados de acuerdo con los niveles de desempeño y criterios de evaluación establecidos en la rúbrica analítica de desempeño tanto en la evaluación pre-intervención como en la evaluación post-intervención, y se hizo la representación gráfica de los resultados. Finalmente, para visualizar el efecto que tuvo la intervención en los resultados entre pre y post intervención, se procedió a utilizar el programa SPSS Statistics 23 para ejecutar la prueba de normalidad de muestras de Shapiro-Wilks en las diferentes dimensiones de la rúbrica analítica de desempeño. Dado que los resultados obtenidos en la prueba de normalidad demostraban que estos no seguían una distribución normal como para poder realizar la prueba T de Student, que permite la comparación de resultados de una muestra, se procedió a analizar los datos con la prueba no paramétrica denominada test de rangos de Wilcoxon, que permite comparar los resultados obtenidos por una misma muestra cuando los resultados no presentan una distribución normal.

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios de opiniones a los estudiantes, en primer lugar, se transcribieron las respuestas de los estudiantes, se agruparon las respuestas según tipo de valoración (positiva y negativa), y frecuencia de ideas,

las cuales permitieron realizar un análisis de contenido. Según Kvale (1996), la categorización de contenido permite encontrar lo esencial en el discurso y reducir a categorías más sencillas lo que es declarado por quienes responden a cuestionarios o entrevistas. Permite una vinculación entre ideas expresadas por diferentes personas y ayuda a la comprensión de un fenómeno. Cáceres (2003) afirma que dentro de los objetivos de esta técnica está revelar el contenido explícito que emana de los datos analizados, reestructurar y clasificar los datos en conjuntos similares para generar vínculos y especulaciones sobre estos y su posible relación con teorías previas, de tal forma de generar datos que sean válidos y confiables.

4. Resultados

Respecto a la tarea de escritura de las historias digitales, los resultados están organizados en tres macro dimensiones: Creación de cuentos en inglés, Uso del lenguaje, y Creatividad y uso de recursos multimedia, los cuales son presentados mediante el uso de estadística descriptiva que permite visualizar el nivel de desempeño de los estudiantes (*Insatisfactorio, Necesita mejorar, Bueno y Excelente*) en relación con los criterios *Estructura de la historia, Contenido, Uso de vocabulario, Gramática y puntuación y Creatividad y uso de recursos multimedia*.

En cuanto a los cuestionarios de opiniones a los estudiantes, las respuestas se organizan en dos dimensiones: *Gusto por la escritura en inglés y Emociones de los estudiantes al escribir en inglés*. Se levantaron categorías y determinó la frecuencia con que estas se presentaban en los cuestionarios. Por último, se transcribieron algunas de las respuestas a modo de ejemplo, de las categorías que emergieron del análisis de los datos cualitativos.

4.1. Tarea de escritura de una historia digital y rúbrica analítica de desempeño

En primer lugar, fue necesario determinar el grado de congruencia entre los evaluadores. Para ello se utilizó el programa SPSS Statistics 23 con el fin de calcular el coeficiente Kappa. Los resultados de esta prueba se explican a continuación en la Tabla 3.

Según lo establecido por López y Pita (1999), el valor de kappa representa el grado de concordancia que existe entre dos evaluadores; mientras más cerca del valor 1, mayor será la fuerza de concordancia entre las evaluaciones.

Al observar los resultados pre y post-intervención del coeficiente kappa mostrados en la Tabla 3, se evidencia que en la dimensión *Creación de cuentos en inglés*, el

Tabla 3.
Resultados coeficiente Kappa inter-evaluadores

Tabla Coeficiente Kappa			
Dimensión	Criterio	Pre-intervención	Post-intervención
Creación de cuentos en inglés	Estructura de la historia	.661	.717
	Contenido	.714	.711
Uso del lenguaje	Uso de vocabulario	.712	.790
	Gramática y puntuación	.717	.835
Creatividad y uso de recursos multimedia	Creatividad y uso de recursos multimedia	.612	.732

Fuente: Elaboración propia

coeficiente obtenido muestra que existe una buena fuerza de concordancia tanto en la etapa pre-intervención como en la post-intervención en ambos criterios considerados dentro de esta dimensión. En cuanto al Uso del lenguaje, los valores de kappa reflejan que existe un buen grado de concordancia en la etapa pre-intervención, y en la etapa post-intervención se muestra que existe un *muy buen grado* de concordancia entre los evaluadores de las historias digitales. Finalmente, en la dimensión *Creatividad y uso de recursos multimedia* el valor de kappa obtenido en ambas etapas, representa un buen grado de concordancia entre los evaluadores.

Para realizar el análisis de los resultados por dimensión, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilks mediante el programa SPSS Statistics 23. Como el valor que se obtuvo al realizar esta prueba fue $p < 0.05$, se rechazó la hipótesis nula y se asumió que los datos obtenidos en ambos momentos de la intervención no tenían una disposición normal; por lo tanto, se aplicó la prueba no paramétrica test de Wilcoxon, en cada una de las dimensiones con el propósito de determinar si la diferencia existente entre los resultados pre y post-intervención era estadísticamente significativa.

4.1.1. Resultados dimensión Creación de cuentos en inglés

En la etapa de pre-intervención se aplicó la *Tarea de escritura de una historia digital y la Rúbrica analítica de desempeño* que permitieron revisar el trabajo realizado por los estudiantes. La Figura 1 a continuación muestra que un 52% de los estudiantes se encontraba en el nivel de desempeño *Necesita mejorar* y un 37% fue encasillado en un nivel *Insatisfactorio* en el criterio *Contenido*. En cuanto a la *Estructura de la historia*, un 42% de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Insatisfactorio*; mientras que un 16% de ellos fue evaluado en este mismo criterio con un nivel de desempeño *Bueno*.

Los resultados post-intervención que están representados en la Figura 2, indican que respecto al criterio *Estructura de la historia*, el 42% de los estudiantes fueron clasificados en el nivel de desempeño *Bueno* y el 58% restante obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*. En el criterio *Contenido*, un 47% de los estudiantes fue clasificado en un nivel de desempeño *Bueno* y el 53% de ellos obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*.

Con la finalidad de determinar si la diferencia en los resultados de esta dimensión era estadísticamente significativa, se ejecutó el test de Wilcoxon con ayuda del programa SPSS Statistics 23. Como se obtuvo un valor $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula que establece que no hubo una diferencia entre los resultados de pre y post-intervención. Se puede afirmar que sí que existe una mejora significativa en los resultados obtenidos por los estudiantes de séptimo año de primaria entre la medición antes ($Md=4$) y después ($Md=7$) de la intervención en la dimensión Creación de cuentos en inglés ($z = -3.895, p < 0.05$).

4.1.2. Resultados dimensión Uso del lenguaje

En la Figura 3 se presentan los resultados de la pre-intervención para la dimensión *Uso del lenguaje*, en la cual un 63% de los estudiantes fue encasillado en el nivel de desempeño *Necesita mejorar* y el 11% de ellos obtuvo un nivel de desempeño *Bueno* en el criterio *Uso de vocabulario*. En cuanto al criterio *Gramática y puntuación*, un 37% de los estudiantes fue clasificado en el nivel *Insatisfactorio*; mientras que un 16% fue encasillado en un nivel de desempeño *Bueno*, y un 47% en el nivel *Necesita mejorar*.

Los resultados post-intervención en el criterio Uso de vocabulario, reflejan que el 53% de la muestra obtuvo un nivel de desempeño *Excelente* y el 47% restante fue encasillado en un nivel *Bueno*. En cuanto al criterio *Gramática y puntuación*, los resultados se distribuyen en un

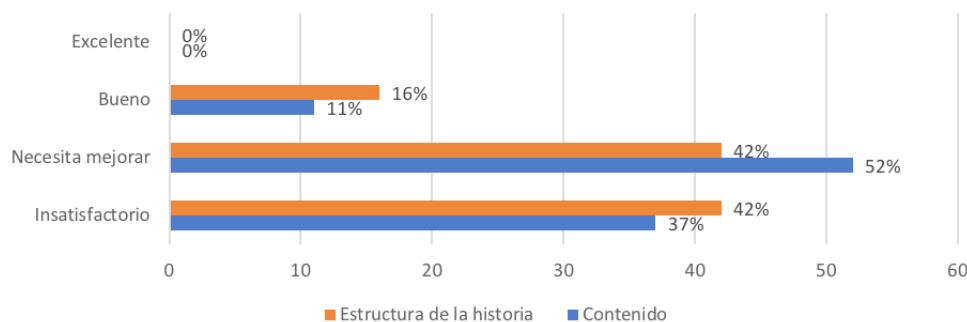


Figura 1. Resultados pre-intervención dimensión *Creación de cuentos en inglés*
Fuente: Elaboración propia

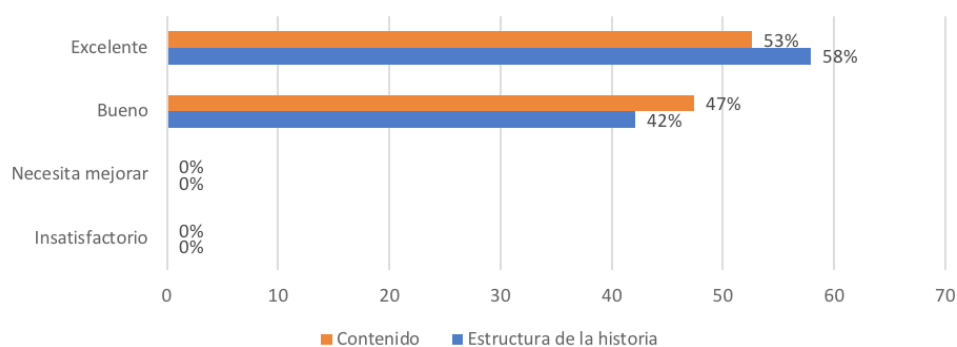


Figura 2. Resultados post-intervención dimensión *Creación de cuentos en inglés*
Fuente: Elaboración propia

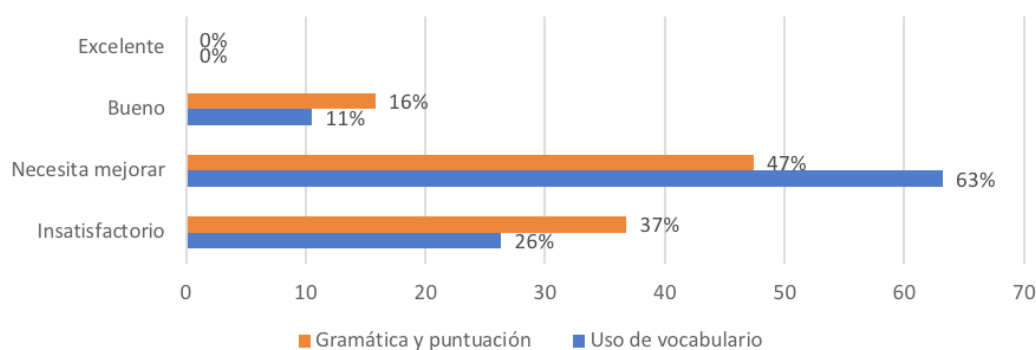


Figura 3. Resultados pre-intervención dimensión *Uso del lenguaje*
Fuente: Elaboración propia

63% de estudiantes que obtuvieron un nivel de desempeño Bueno y un 37% en un nivel de desempeño Excelente (Ver Figura 4).

Como se obtuvo un valor $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula que establece que no hubo una diferencia entre los resultados pre y post-intervención. Se puede afirmar que sí existe una mejora significativa en los resultados obtenidos por los estudiantes de séptimo año de primaria en la dimensión *Uso del lenguaje*, entre las mediciones realizadas antes ($Md=4$) y después ($Md=7$) de la intervención ($z = -3.850$, $p < 0.05$).

4.1.3. Resultados dimensión *Creatividad y uso de recursos multimedia*

Los resultados de esta dimensión en la etapa pre-intervención muestran en la Figura 5 que un 58% de los estudiantes fueron clasificados en el nivel de desempeño *Necesita mejorar*. En el nivel de desempeño *Bueno* quedó encasillado el 31% de los estudiantes y un 11% en el nivel *Insatisfactorio*.

En cuanto a los resultados post-intervención en esta dimensión, 21% de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Bueno*, mientras que el 79% restante quedó encasillado en el nivel *Excelente*, según los resultados de la rúbrica analítica de desempeño graficados en la Figura 6. Como se obtuvo un valor $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula que establece que no hubo una diferencia entre los resultados de pre y post-intervención. Se puede afirmar que sí existe una mejora significativa en los resultados de los estudiantes y sus niveles de desempeño de la dimensión *Creatividad y uso de recursos multimedia* entre las mediciones realizadas antes ($Md=2$) y después ($Md=4$) de la intervención ($z = -3.946$, $p < 0.05$).

Cuestionario de opiniones a los estudiantes

Dimensión Gusto por la escritura en inglés

En el cuestionario que se aplicó, una vez terminada la intervención, al preguntar a los estudiantes si les gustaba escribir en inglés, 17 de ellos afirmó que Sí les gustaba escribir en inglés, 1 manifestó que No y el otro estudiante

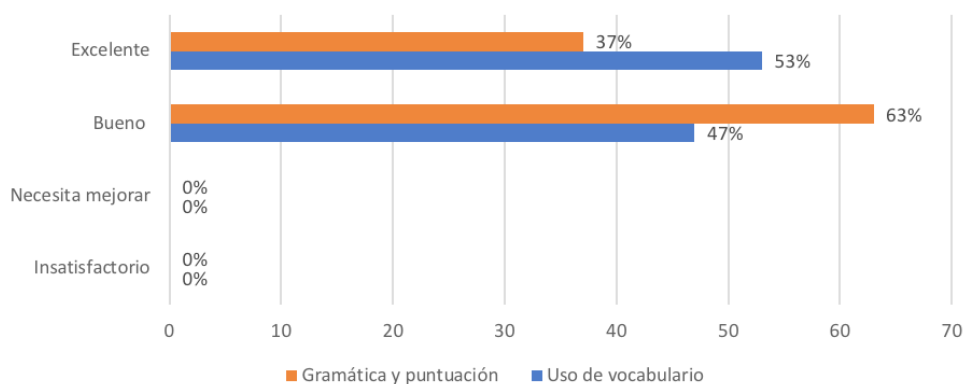


Figura 4. Resultados post-intervención dimensión *Uso del lenguaje*
Fuente: Elaboración propia

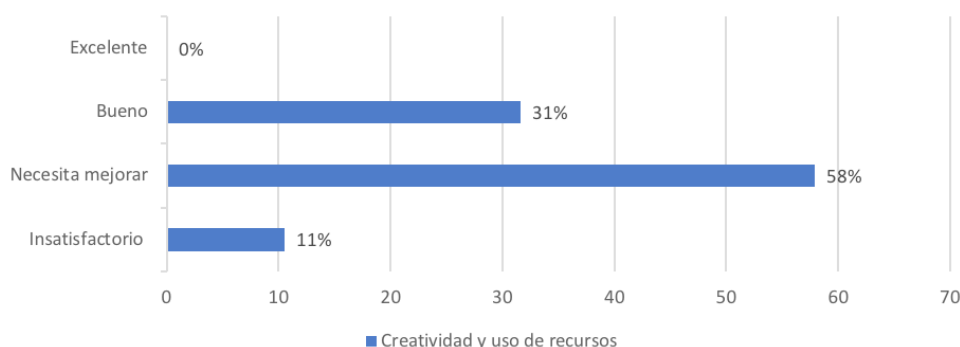


Figura 5. Resultados pre-intervención dimensión *Creatividad y uso de recursos multimedia*
Fuente: Elaboración propia

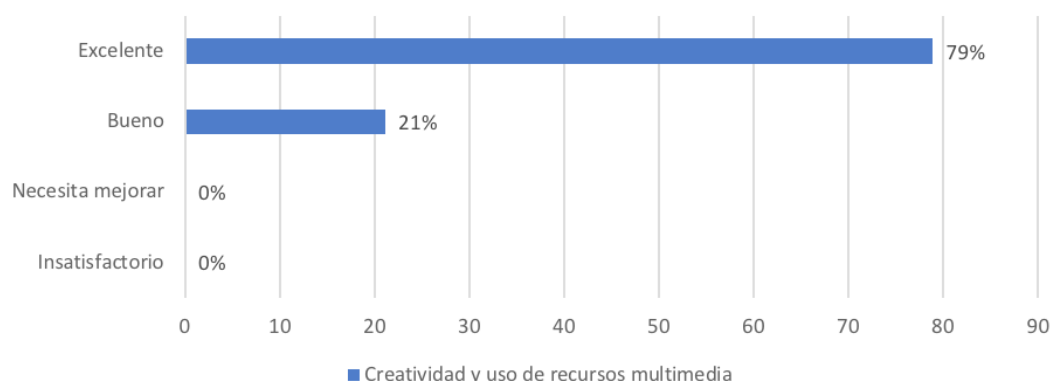


Figura 6. Resultados post-intervención dimensión *Creatividad y uso de recursos multimedia*

Fuente: Elaboración propia

respondió Más o menos. Las razones para estas respuestas quedan expresadas en la Tabla 4 que se presenta a continuación y que recoge algunas de estas impresiones.

Los resultados obtenidos en esta etapa final de la intervención contrastan con aquellos de la etapa intermedia, en la cual la mayoría de los estudiantes que formaron parte de este estudio manifestaban un bajo gusto por la escritura con frases tales como: No me gusta escribir en inglés porque me equivoco en las palabras o No me gusta porque escriben al revés.

Dimensión Emociones de los estudiantes al escribir en inglés

Las emociones de los estudiantes al escribir en inglés, que fueron declaradas en las respuestas del cuestionario aplicado en la etapa final de la intervención, están contenidas en la Tabla 5.

Las respuestas dadas por los estudiantes en esta etapa final de la intervención, difieren de aquellas que estaban contenidas en los cuestionarios intermedios, ya que la mayoría de los participantes manifestaron una sensación de nerviosismo, lo que se evidencia en respuestas tales como *Me siento nervioso porque igual es un poco difícil y Nervioso porque no sé muy bien si lo que estoy escribiendo está bien.*

5. Discusión y conclusiones

Una vez finalizada la intervención, y tras analizar los resultados obtenidos, es posible indicar que la propuesta implementada en esta investigación fue adecuada y permitió dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio del proyecto.

Respecto de la primera sub-pregunta de investigación *¿Podría mejorar la producción escrita en inglés de los estudiantes si esta es mediada por el uso de tecnología?*, al comparar los resultados obtenidos en la etapa pre-intervención con aquellos que se obtuvieron en la etapa de post-intervención, se puede afirmar que hubo una mejora estadísticamente significativa en los niveles de desempeño de los estudiantes de séptimo año al crear historias digitales en inglés, con la ayuda del programa de edición de videos *Windows Movie Maker*. En relación con la segunda sub-pregunta de investigación *¿Puede la creación de historias digitales cambiar la percepción de los estudiantes frente al proceso de escritura en inglés?*, gracias a los datos recolectados en las etapas intermedia y final de la intervención, se puede concluir que el trabajo de historias digitales realizado durante las diferentes sesiones de trabajo influyó de manera positiva en la percepción de los estudiantes acerca de una tarea de escritura en inglés, lo que generó en ellos una sensación de confianza y de logro, al ver los resultados de su propio trabajo.

Esta intervención, al estar directamente relacionada con la reflexión y la actuación docente en el aula, no solo ayudó al trabajo de los estudiantes, quienes generalmente no estaban muy motivados con la asignatura de inglés ni con la escritura, sino que también abrió un abanico de alternativas metodológicas en las cuales la tecnología puede estar al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como sugerencia para futuros ciclo de intervención, sería interesante hacer un seguimiento a los participantes del estudio y aplicar nuevamente los instrumentos en una etapa posterior para determinar si el trabajo con historias digitales se traduce en un aprendizaje significativo y permanente en el tiempo, o si puede representar una ayuda concreta para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, al potenciar las diferentes formas de aprendizaje.

5.1. Discusión

La creación de historias digitales breves en inglés mediante el uso del programa *Windows Movie Maker* contribuyó a mejorar el nivel de desempeño en la habilidad de escritura de los estudiantes.

La implementación de historias digitales en la asignatura de inglés en el contexto de esta intervención fue una decisión acertada puesto que, tal como lo plantea Robin (2016), ellas ayudan a crear un ambiente de aprendizaje más significativo para los estudiantes. Apelan además a la inclusión de sus intereses dentro de un contexto que normalmente no considera este factor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Simultáneamente los estudiantes desarrollan su creatividad y aprenden a comunicarse de una manera más efectiva gracias al uso de los recursos tecnológicos que tienen a su disposición. Este tipo de herramientas centra el proceso de enseñanza en el estudiante, quien adquiere un rol más activo al interior del aula y el docente se transforma en un mediador dentro de este proceso (Wang y Zhan, 2010).

Otro factor que fue determinante en la obtención de resultados favorables en la etapa de post-intervención fue la sistematización de la retroalimentación que se hizo durante la intervención (Bruno y Santos, 2010). Tal como lo sugiere Ur (2009), las historias creadas por los estudiantes, se revisaron en conjunto y se analizaron algunas recomendaciones que apuntaban a la mejora en la calidad de los textos, sin la necesidad de centrar la revisión en la calificación solamente. Esto finalmente se tradujo no sólo en la mejora de los textos escritos de los estudiantes, sino que también implicó que desarrollaran una actitud más positiva frente a la realización de tareas de escritura en inglés. También, en algunos casos, se desarrolló la motivación de los estudiantes para seguir escribiendo en inglés (Awada, 2014).

Es necesario hacer énfasis en que la implementación de este tipo de actividades debe hacerse con rigurosidad para evidenciar efectos positivos en el desempeño de los estudiantes. Si bien esta intervención resultó muy beneficiosa para los estudiantes, esto fue gracias a que el establecimiento educacional disponía de los recursos

Tabla 4.
Resultados dimensión Gusto por la escritura en inglés

Gusto por la escritura en inglés	Frecuencia	Ejemplo tipo de respuestas de los estudiantes
Alto	17	Estudiante 2: "Sí, porque uno aprende cosas nuevas y palabras nuevas y porque es entretenido" Estudiante 8: "Sí, porque es un idioma que me parece entretenido y además queda muy bien con el tema de los cuentos que me encanta hacerlos" Estudiante 19: "Sí, porque es muy entretenido. Puedo aprender otro idioma y me hace feliz escribir en inglés en el computador"
Regular	1	Estudiante 5: "Más o menos porque es un poco difícil escribir en inglés"
Bajo	1	Estudiante 10: "No porque es muy difícil, y me demoro mucho"

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.
Resultados dimensión Emociones de los estudiantes al escribir en inglés

Emociones	Frecuencia	Ejemplo respuestas de los estudiantes
Felicidad	9	Estudiante 11: "Feliz, feliz por mi resultado" Estudiante 3: "Contenta porque ya sé escribir cuentos y me siento más confiada" Estudiante 6: "Feliz, bien porque me entretuve escribiendo en inglés"
Tranquilidad	12	Estudiante 2: "Ahora me siento más tranquilo porque entiendo más lo que escribo" Estudiante 14: "Al día de hoy me siento más tranquilo al escribir porque ahora sé lo que escribo" Estudiante 1: "Me siento cómoda porque ya sé escribir en inglés y no me equivoco"
Confianza	6	Estudiante 16: "Me sentí muy bien, porque estoy segura de lo que escribí y los resultados fueron buenos" Estudiante 18: "Ahora me siento más confiado. Con tanta práctica, uno aprende más"

Fuente: Elaboración propia

tecnológicos necesarios para llevar a cabo esta investigación. La cantidad de estudiantes fue además un factor que ayudó al buen desarrollo de la implementación de la propuesta.

5.2. Conclusiones

Los principales resultados que emanan de esta investigación se presentaran de acuerdo con los objetivos específicos planteados anteriormente.

Evaluar el efecto de la intervención sustentada en la creación de historias digitales en el mejoramiento de la producción escrita en inglés.

Para evaluar el impacto de la intervención, se aplicó la *Tarea de escritura de una historia digital* (post-intervención), la cual fue revisada mediante una *Rúbrica analítica de desempeño en escritura de historias digitales*, con el objetivo de comparar los resultados pre y post intervención. Los resultados obtenidos fueron presentados de manera descriptiva con la ayuda de gráficos, y luego, para la comparación de los datos, se determinó si la diferencia entre ambas mediciones era estadísticamente significativa, mediante la prueba de tipo no paramétrica test de Wilcoxon.

En la etapa de pre-intervención, en las dimensiones *Creación de cuentos en inglés*, *Uso del lenguaje y Creatividad y uso de recursos multimedia*, los resultados de los estudiantes se concentraron mayoritariamente en los niveles *Necesita mejorar e Insatisfactorio*. Sin embargo, en la etapa post-intervención, se observó un cambio en el encasillamiento de los estudiantes respecto de su nivel de desempeño, al escribir una historia breve en inglés modalidad historia digital. Desde un punto de vista estadístico, el desplazamiento de los resultados de los estudiantes desde los niveles más bajos de desempeño (*Necesita mejorar e Insatisfactorio*) a los niveles *Bueno y Excelente* en las tres dimensiones refleja que se produjo una mejora significativa en la expresión escrita en inglés de los participantes de esta investigación y en la calidad de los textos que crearon.

Describir la percepción de los estudiantes sobre el trabajo realizado y su efecto en la habilidad de escritura en inglés.

Tras finalizar la intervención los participantes respondieron un Cuestionario de opiniones, cuyas respuestas se agruparon en las dimensiones *Gusto por la escritura y Emociones de los estudiantes al escribir en inglés*.

Un número importante de estudiantes manifestó un alto grado de agrado por la escritura en inglés, indicando que no sólo aprendieron cosas nuevas, sino que también

las actividades realizadas durante la intervención fueron entretenidas. En relación con las Emociones de los estudiantes al escribir en inglés, estas fueron muy positivas ya que manifestaron que no sólo se sentían felices, sino que además se sintieron más confiados y tranquilos al momento de escribir en inglés gracias a la naturaleza de la intervención. Es importante destacar que el cambio desde una mirada más pesimista de la escritura en inglés hacia una percepción más positiva fue como resultado de la forma progresiva y procesual con la que se trabajó la escritura en inglés en las diferentes sesiones de intervención. Se logró un mayor grado de comprensión de los estudiantes respecto de la calidad de sus textos, lo que se tradujo en la mejoría de los resultados post-intervención.

Si bien al término de esta investigación se pudo determinar que la implementación de las historias digitales ayudó en la mejora del desempeño en la habilidad de escritura en inglés de los estudiantes de séptimo año de primaria, es necesario seguir investigando respecto a este tema, con el fin de determinar si los resultados obtenidos son permanentes en el tiempo, y si estos pueden ser generalizables a otros contextos educativos.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

1. AWADA, Ghada. Relative Impact of Windows Movie Maker Journaling on Writing Proficiency and Apprehension. En: Arab World English Journal. Enero, 2014. Vol. 5, no.3, p. 31-44. https://www.researchgate.net/publication/274637947_Relative_Impact_of_Windows_Movie_Maker_Journaling_on_Writing_Proficiency_and_Apprehension
2. BANDI-RAO, Shoba, y SEPP, Mary. Designing a Digital Story Assignment for Basic Writers Using the TPCK Framework. En: Journal of Basic Writing. 2014. Vol. 33, no. 1, p. 103-123. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139833.pdf>
3. BISQUERRA, Rafael. Métodos de investigación educativa. I ed. Barcelona: CEAC, 1989.
4. BROWN, Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2 ed. Londres: Longman, 2001.
5. BRUNO, Inês, y SANTOS, Leonor. Written comments as a form of feedback. En: Studies in Educational Evaluation, Septiembre, 2010. Vol. 36, no. 3, p. 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.12.001>
6. CÁCERES, Pablo. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. En: Psicoperspectivas. 2003. Vol. 2, p. 53-82. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
7. CHAN, Banny, CHURCHILL, Daniel, y CHIU, Thomas. Digital Literacy Learning In Higher Education Through Digital Storytelling Approach. En: Journal of International Education Research. Junio, 2017. Vol. 13, no. 1, p. 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144564.pdf>

8. CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Idioma Extranjero: Inglés Programa de estudio séptimo básico. Decreto Exento Mineduc N° 628/2016 (2016). https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-20550_programa.pdf
9. CRESPO, Any y PINTO, Eva. El Desarrollo de la Escritura en Inglés en la Educación Secundaria: una misión posible. En: Revista Multidisciplinaria Dialógica. Julio-Diciembre, 2016. Vol. 13, no. 2, p. 28-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219285>
10. ELLIOT, John. La investigación-acción en educación. 1 ed. Madrid: Ediciones Morata. 1990.
11. GARRETTY, Cynthia. Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning. En: Retrospective Theses and Dissertations, 2008. Vol. 68, no. 3. <https://doi.org/10.31274/rtd-180813-16984>
12. KVALE, Steinar. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. California: SAGE Publications. 1996. 326p.
13. LÓPEZ, Ignacio, y PITA, Salvador. Medidas de concordancia: el índice Kappa. En: Cad Aten Primaria. 1999. Vol. 6, p. 169-171. <http://fisterra.com/mbe/investiga/kappa/kappa2.pdf>
14. MCKERNAN, James. Investigación y currículum. 2 ed. Madrid: Ediciones Morata. 2001.
15. MCMILLAN, James, y SCHUMACHER, Sally. Investigación Educativa. 5 ed. Madrid: Pearson Addison Wesley. 2005.
16. PANCA, Pertiwi, y NURJANAH, Sati. Implementation of Project Based Learning Model with Windows Movie Maker Media in Improvement of Short Story Writing. En: Journal of Education, Teaching and Learning. Marzo, 2017. Vol. 2, no. 1, p. 164-167. https://www.researchgate.net/publication/319572921_Implementation_of_Project_Based_Learning_Model_with_Windows_Movie_Maker_Media_in_Improvement_of_Short_Story_Writing
17. PARR, Judy, y TIMPERLEY, Helen. Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. En: Assessing Writing. 2010. Vol. 15, no. 2, p. 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
18. ROBIN, Bernard. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. En: Digital Education Review. Diciembre, 2016. Vol. 30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf>
19. SHELBY-CAFFEY, Crystal, ÚBÉDA, Edwin, y JENKINS, Bethany. Digital Storytelling Revisited: An Educator's Use of an Innovative Literacy Practice. En: Reading Teacher. Noviembre, 2014. Vol. 68, no.3, p. 191-199. <https://www.learntechlib.org/p/155775/>
20. SMEDA, NAJAT, DAKICH, Eva, y SHARDA, Nalin. The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. En: Smart Learning Environments. Diciembre, 2014. p.1-21. <https://sl-journal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40561-014-0006-3>
21. STAGG, Shelley. Improving Student Writing Using Feedback as a Teaching Tool. En: The Literacy and Numeracy Secretariat. Octubre, 2010. p. 1-4. http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WWW_Improving_Student_Writing.pdf
22. TAHRIRI, Abdorreza, DANAYE, Maryam, y MOVAHEDFAR, Solmaz. The Impact of Digital Story telling on EFL Learners' Oracy Skills and Motivation. En: International Journal of Applied Linguistics & English Literature. Mayo, 2015. Vol. 4, no. 3. P. 144-152. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1321/1309>
23. UR, Penny. A course in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2009.
24. WANG, Shuyan, y ZHAN, Hong. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Digital Storytelling. En: International Journal of Information and Communication Technology Education. 2010. Vol. 6, no. 2. p.76-87. <https://www.semanticscholar.org/paper/Enhancing-Teaching-and-Learning-with-Digital-Wang-Zhan/0361b8227774ff123e270cdba832778e2d24b3b7>
25. YILORM, Yasna. Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción?. En: Estudios pedagógicos. 2016. Vol. 42 (especial). p. 103-116. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000300009