



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS

**RELATO DIGITAL COMO ESTRATEGIA
FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Para obtener el grado de

Maestra en Ciencias de la Educación

PRESENTA

Teresa Cuevas Martínez

Director(a)

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

Codirector(a)

Dra. Kimberly Marie Muñoz

Comité Tutorial

Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli

Mtra. Anakaren Cruz Pérez

Pachuca de Soto Hidalgo, mayo de 2026.

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial de la **TESIS** titulada **"RELATO DIGITAL COMO ESTRATEGIA FORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR"**, realizado por la sustentante **TERESA CUEVAS MARTÍNEZ** con **número de cuenta 244491** perteneciente al programa de **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

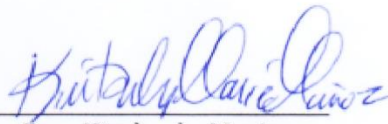
Por lo que la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Lugar, Hidalgo a 08 de abril de 2026

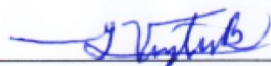
El Comité Tutorial



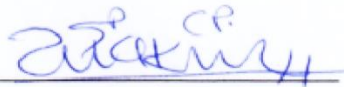
Dra. Maritza Librada
Cáceres Mesa
Director



Dra. Kimberly Marie
Muñoz
Codirector



Dra. María Guadalupe
Veytia Bucheli
Miembro del comité



Mtra. Anakaren Cruz
Pérez
Miembro del comité

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todas las personas que formaron parte de este proceso y que, de distintas maneras, hicieron posible la culminación de esta investigación.

En primer lugar, expreso mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa, por su acompañamiento, orientación y paciencia a lo largo de este camino. Sus aportaciones fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Asimismo, agradezco a la Dra. Kimberly Marie Muñoz por su apoyo, retroalimentación y disposición constante para enriquecer esta investigación.

Asimismo, agradezco a la Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli y a la Mtra. Ana Karen Cruz Pérez, por su acompañamiento, sus valiosas observaciones y su disposición para enriquecer este trabajo. Sus comentarios fueron clave para fortalecer esta investigación.

A mi familia, especialmente a mis padres, Gabriel y Lía, por su apoyo incondicional, su comprensión y por estar siempre presentes, incluso en los momentos más desafiantes.

A Carlos, por su cariño, paciencia y por acompañarme con amor en este proceso, recordándome constantemente que soy capaz de lograr lo que me proponga.

Finalmente, me agradezco a mí misma por no rendirme, por continuar a pesar de las dificultades y por creer en este proyecto.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo explorar la pertinencia, coherencia y relevancia pedagógica del Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés en Educación Superior, a partir de su validación mediante juicio de expertos. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión y análisis de la validez de contenido de una propuesta educativa dirigida a docentes de inglés.

La investigación se fundamenta en las aportaciones del pensamiento narrativo de Bruner, el enfoque sociocultural de Vygotsky y los principios del Task-Based Language Teaching (TBLT), los cuales permiten conceptualizar el relato digital como una estrategia que integra dimensiones lingüísticas, narrativas y tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como objeto de estudio, se diseñó un Taller de Storytelling Digital orientado al fortalecimiento de competencias comunicativas, digitales y didácticas en docentes. Este fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes evaluaron aspectos como la coherencia teórica, la claridad metodológica, la pertinencia pedagógica y la viabilidad de implementación.

Los resultados evidencian que el taller presenta un alto potencial pedagógico como estrategia formativa, al promover el uso significativo del lenguaje, la creatividad y la integración de herramientas digitales. Asimismo, las aportaciones de los expertos permitieron identificar áreas de mejora relacionadas con la organización del ciclo didáctico, la claridad en la presentación de actividades y la incorporación de ejemplos y materiales de apoyo.

Se concluye que el relato digital, integrado desde un enfoque basado en tareas, constituye una estrategia innovadora que puede fortalecer la práctica docente en la enseñanza del inglés en Educación Superior, favoreciendo procesos de aprendizaje más reflexivos, participativos y contextualizados.

Palabras clave: Relato digital, enseñanza del inglés, educación superior, TBLT, juicio de expertos.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relevance, coherence, and pedagogical value of a Digital Storytelling Workshop as a training strategy for English language teaching in Higher Education, through its validation by expert judgment. The research follows a qualitative approach focused on understanding and assessing the content validity of an educational proposal designed for English teachers.

The study is grounded in Bruner's concept of narrative thinking, Vygotsky's sociocultural approach, and the principles of Task-Based Language Teaching (TBLT), which support the integration of digital storytelling as a strategy that combines linguistic, narrative, and technological dimensions in the teaching and learning process.

As the main object of study, a Digital Storytelling Workshop was designed to enhance teachers' communicative, digital, and pedagogical competencies. The workshop was evaluated through expert judgment, considering aspects such as theoretical coherence, methodological clarity, pedagogical relevance, and feasibility of implementation.

The findings indicate that the workshop has strong pedagogical potential as a training strategy, promoting meaningful language use, creativity, and the integration of digital tools. Additionally, expert feedback helped identify areas for improvement related to the organization of the instructional sequence, clarity in activity design, and the inclusion of supporting materials and examples.

It is concluded that digital storytelling, when integrated through a task-based approach, represents an innovative strategy that can strengthen teaching practices in Higher Education by fostering more reflective, participatory, and contextualized learning processes.

Keywords: digital storytelling, English language teaching, higher education, TBLT, expert judgment.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 Pregunta de investigación.....	12
1.2 Preguntas específicas	12
1.3 Objetivo General.....	12
1.4 Objetivos Específicos	12
1.5 Justificación	13
CAPÍTULO 2. ESTADO DEL CONOCIMIENTO.....	17
2.1 Innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	17
2.2 Narrativa digital como estrategia didáctica en Educación Superior	26
2.3 El Relato Digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	32
2.4 TBLT y tareas comunicativas en ELT	43
2.5 Reflexiones sobre el Estado del conocimiento	47
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	50
3.1 Introducción al Marco Teórico.....	50
3.1.1 Definición y alcance del Marco Teórico	50
3.1.2 Justificación de los enfoques teóricos seleccionados.....	52
3.2 El constructivismo en la Enseñanza de idiomas.....	54
3.2.1 Relación entre pensamiento y lenguaje en el aprendizaje de idiomas.	54
3.3 Aportaciones de Jerome Bruner sobre el Pensamiento Narrativo.....	56
3.3.1 El pensamiento narrativo según Jerome Bruner	57
3.3.2 El lenguaje como herramienta cultural en la educación.....	60
3.4 Task-Based Language Teaching (TBLT).....	61
3.4.1 Orígenes y fundamentos teóricos del TBLT.....	61
3.4.2 La noción de tarea en el TBLT.....	64
3.4.3 El ciclo de la tarea: pre-task, task cycle y post-task	68
3.4.4 El relato digital como tarea comunicativa.....	70
3.4.5 Beneficios y Desafíos del TBLT en la enseñanza del inglés.	72
3.5 El relato digital.....	76
3.5.1 Definición y características del relato digital	77
3.5.2 Antecedentes históricos: De la narrativa oral a la era digital	79

3.5.3	Tipos y formatos de relato digital	80
3.6	Relatos digitales como herramientas culturales de aprendizaje y construcción de sentido	82
3.7	Conclusiones del Marco Teórico	86
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO		88
4.1	Tipo y Diseño de Investigación	89
4.2	Población, muestra y sujetos de estudio	91
4.3	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	94
4.4	Marco Contextual	97
4.5	Análisis de Datos	99
4.5.1	Procedimiento de análisis	99
4.5.2	Análisis cuantitativo descriptivo	100
4.5.3	Análisis cualitativo de respuestas abiertas	103
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN		107
5.1	Resultados de la validación por expertos	108
5.2	Síntesis de hallazgos	110
5.3	Discusión de resultados	112
5.4	Propuesta de rediseño del taller	115
CONCLUSIONES GENERALES		121
REFERENCIAS		124
ANEXOS		135
ANEXO A. Diseño original del Taller		135
ANEXO B. Instrumento de validación por juicio de expertos		173
ANEXO C. Matriz analítica de respuesta de expertos.		178
ANEXO D. Propuesta de rediseño del taller.		185
ANEXO E. Materiales Didácticos del Taller		222
ANEXO F. Respuestas de los expertos al instrumento de validación.		232

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En un mundo cada vez más interconectado y digitalizado, el dominio del inglés como lengua extranjera continúa siendo una prioridad en la educación superior, al constituirse como un medio esencial para la comunicación académica, científica y profesional. No obstante, una enseñanza del idioma efectiva depende, en gran medida, de la capacidad del docente para integrar estrategias pedagógicas innovadoras, que respondan a las necesidades de los estudiantes actuales y a las exigencias de una sociedad del conocimiento mediada por la tecnología (Ojeda, 2005).

La UNESCO ha subrayado que las competencias digitales docentes son esenciales para transformar la educación y preparar a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad globalizada y tecnológicamente mediada. Según su marco de competencias TIC para docentes (UNESCO, 2019), los educadores deben desarrollar habilidades para integrar de manera significativa las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo metodologías activas y centradas en el estudiante. En el caso de la enseñanza de idiomas, estas recomendaciones cobran especial relevancia, ya que el dominio de una lengua extranjera como el inglés se ha convertido en una herramienta clave para la participación en redes académicas, científicas, laborales y culturales a nivel mundial.

La importancia de incorporar contenidos que promuevan una mayor apropiación del conocimiento en el aula de clase se evidencia cada vez más en las actuales dinámicas de la educación universitaria en Latinoamérica. Ribero et al. (2019) plantean la necesidad de un cambio significativo de las cátedras jerarquizadas tradicionales, que no permiten la creación de escenarios de discurso y análisis de conocimientos y, en cambio, son solo un espacio para la transmisión de información. De esta manera, se están articulando procesos

innovadores que permiten a los maestros y estudiantes crear mejores espacios de interacción en el salón de clases mediante la creación de contenidos aplicados a los nuevos medios de comunicación que se están incorporando en el salón de clases.

En América Latina, la enseñanza del inglés como lengua extranjera continúa enfrentando desafíos estructurales relacionados con la calidad de la formación docente, la escasa integración de tecnologías educativas y la falta de continuidad en las políticas lingüísticas. A pesar de los esfuerzos por incorporar este idioma en los planes de estudio, persisten brechas en la capacitación del profesorado y en el acceso a metodologías innovadoras que promuevan aprendizajes significativos (British Council, 2015). En el caso de México, los bajos niveles de dominio del inglés se han documentado sistemáticamente en evaluaciones internacionales. De acuerdo con el índice EF English Proficiency Index (EF EPI) de 2023, México se encuentra en el lugar 89 de 113 países, con un nivel de aptitud bajo. En Latinoamérica, México ocupa el puesto 19 de 20, solo por encima de Haití.

En el contexto mexicano, el Modelo Educativo 2017 de la Secretaría de Educación Pública destacan que el aprendizaje de una lengua extranjera forma parte de las competencias para la vida y es fundamental para la participación de los estudiantes en un mundo globalizado (SEP, 2017). Artime Contreras et al. (2023) destacan que en México ha habido un retroceso en los últimos años en el dominio del inglés en todos los niveles educativos, y no se han identificado cambios significativos para enfrentar esta problemática. Entre los problemas más relevantes en materia de política educativa destacan: la falta de una estrategia nacional clara, la nula incorporación del inglés en las políticas estatales, la escasa implementación local, la baja calidad educativa y el currículo desarticulado en los diferentes niveles educativos.

De acuerdo con el British Council (2015), a pesar de que el dominio del inglés se ha consolidado como una prioridad en las políticas educativas nacionales, aún persisten importantes brechas entre la planeación institucional y la práctica docente y existe un alto porcentaje de profesores de inglés que no cuenta con el nivel de dominio lingüístico ni con la preparación pedagógica necesaria de impartir la asignatura de manera efectiva, lo que limita la adopción de enfoques comunicativos y metodologías contemporáneas como el *Task Based Language Teaching (TBLT)*.

En respuesta a este panorama, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de la cual forma parte la UAEH, plantea en su Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, como parte de las líneas de acción del objetivo específico 2.4 —"Contribuir a la mejora continua de la calidad mediante la integración de la dimensión internacional en las instituciones de educación superior"— la acción de “desarrollar e implantar un programa para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en todas las instituciones asociadas a la ANUIES” (ANUIES, 2016, p.53).

Esta situación también se refleja en el contexto local, ya que estudios como el de Zepeda, Godínez, Hidalgo y Espinosa (2012) han identificado problemáticas estructurales como la escasez de docentes calificados, la falta de programas sistemáticos de formación en servicio, las condiciones laborales poco favorables y la ausencia de metodologías apropiadas para la enseñanza del idioma. Estas limitaciones trascienden en la calidad de la enseñanza y representan una dificultad en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera.

En el caso particular de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), y específicamente del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), se aplicó un

cuestionario diagnóstico a quince docentes de inglés con el propósito de explorar su conocimiento y percepción sobre el uso del relato digital como herramienta educativa. Los resultados mostraron que, si bien la mayoría de los participantes no estaban familiarizados con el concepto de relato digital, manifestaron un alto interés por conocerlo, experimentarlo y aplicarlo en sus clases de inglés. Este hallazgo resulta significativo, pues refleja una actitud positiva hacia la innovación pedagógica y una apertura al uso de metodologías que integran tecnología y narrativa como recursos didácticos. Asimismo, el cuestionario evidenció algunas limitaciones en la formación tecnológica del profesorado, lo cual representa una oportunidad para diseñar propuestas de desarrollo profesional orientadas a fortalecer sus competencias digitales y didácticas mediante el uso de estrategias innovadoras.

Ante este panorama, surge la necesidad de proponer, revisar y validar recursos pedagógicos que promuevan la innovación en la enseñanza del inglés. En este sentido, se diseñó el Taller de Storytelling Digital, una propuesta basada en los principios del Task-Based Language Teaching (TBLT) (Ellis et al., 2020) y del pensamiento narrativo de Bruner (1994), orientada a fortalecer las competencias comunicativas, tecnológicas y reflexivas de los docentes de inglés.

Sin embargo, antes de implementarse, resulta necesario validar su pertinencia, coherencia y validez de contenido mediante la participación de expertos en enseñanza de la lengua inglesa y didáctica, con el fin de asegurar que la propuesta cumpla con criterios de calidad y aplicabilidad pedagógica (Robles Garrote & Rojas, 2015). Esta validación permitirá no solo afinar los elementos estructurales del taller, sino también aportar

evidencia científica sobre su potencial como estrategia formativa transferible a distintos contextos educativos.

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo valoran los expertos en enseñanza de la lengua inglesa y en didáctica; claridad, coherencia, pertinencia y validez de contenido del Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa para la enseñanza del inglés?

1.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los elementos teóricos, pedagógicos y metodológicos que conforman el diseño del Taller de Storytelling Digital basado en TBLT?
- ¿Cómo describen los expertos la coherencia, claridad, pertinencia y viabilidad del Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa?
- ¿Qué observaciones y recomendaciones ofrecen los expertos para mejorar la estructura, componentes didácticos y aplicabilidad del Taller de Storytelling Digital, para la enseñanza de la lengua inglesa?

1.3 Objetivo General

Analizar, a través del juicio de expertos, la pertinencia, coherencia y relevancia pedagógica del Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés en educación superior, con base en el Task-Based Language Teaching (TBLT) y el pensamiento narrativo.

1.4 Objetivos Específicos

- Identificar los elementos teóricos, pedagógicos y metodológicos que estructuran el diseño didáctico del Taller de Storytelling Digital basado en TBLT.

- Describir las opiniones, valoraciones y observaciones emitidas por los expertos respecto a la coherencia, claridad, pertinencia y viabilidad del taller.
- Analizar las aportaciones y recomendaciones de los expertos para orientar mejoras en la estructura didáctica y aplicabilidad del taller en contextos de formación docente, para la enseñanza de la lengua inglesa.

1.5 Justificación

En el contexto actual de la educación superior, caracterizado por la transformación digital y la necesidad de metodologías de enseñanza más dinámicas, el relato digital emerge como una estrategia formativa que integra lenguaje, tecnología y narrativa para potenciar el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera. Esta herramienta no solo promueve la competencia comunicativa, sino también el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y digitales en docentes y estudiantes, respondiendo a las demandas de la sociedad del conocimiento (Robin, 2008; Ohler, 2013).

La presente investigación se justifica en primer lugar desde una perspectiva teórica y académica, al buscar contribuir al cuerpo de conocimiento sobre el uso del relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés. Fundamentada en el pensamiento narrativo de Jerome Bruner (1994) y el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), la propuesta articula la dimensión narrativa, tecnológica y comunicativa del aprendizaje. Asimismo, integra los principios del Task-Based Language Teaching (TBLT) (Ellis et al., 2020), que conciben el aprendizaje de una lengua como un proceso mediado por tareas auténticas y significativas, reforzando la idea de aprender a través del uso del lenguaje en contextos funcionales.

Desde una perspectiva práctica e innovadora, esta investigación se centra en la validación por expertos de un taller de Storytelling Digital orientado a docentes de inglés. Este proceso busca garantizar la pertinencia, coherencia y validez de contenido de la propuesta antes de su implementación, considerando la opinión de especialistas en enseñanza de lenguas y didáctica (Robles Garrote & Rojas, 2015). Dicha validación permitirá fortalecer el diseño del taller y asegurar su aplicabilidad en contextos diversos de formación docente, especialmente en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, donde se identificó —a partir de un cuestionario exploratorio— el interés del profesorado por incorporar estrategias tecnopedagógicas innovadoras como el relato digital.

Desde una justificación metodológica, esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo que prioriza la comprensión y valoración experta de un producto educativo. La elección del juicio de expertos como método de validación responde a la necesidad de asegurar la calidad, relevancia y viabilidad de la propuesta formativa desde perspectivas profesionales con experiencia en los campos de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas. Este procedimiento, además de proporcionar evidencias sobre la validez de contenido del taller, posibilita un proceso de mejora continua a partir de la triangulación de valoraciones cualitativas y cuantitativas. En este sentido, la metodología elegida es coherente con la naturaleza exploratoria, interpretativa y de fortalecimiento del diseño pedagógico del estudio (Robles Garrote & Rojas, 2015).

En cuanto a la relevancia social y educativa, el estudio responde a la necesidad de impulsar la actualización y profesionalización docente en la enseñanza del inglés mediante el uso de estrategias innovadoras que integren el componente tecnológico, comunicativo y

creativo. La validación del taller de Storytelling Digital contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas más significativas, reflexivas y contextualizadas, que favorezcan tanto la motivación docente como la formación de estudiantes capaces de construir y comunicar conocimiento en entornos digitales. Esta propuesta se alinea, además, con los objetivos de la Agenda 2030 de la UNESCO, particularmente con el Objetivo 4 sobre educación de calidad, al promover el uso de tecnologías y metodologías inclusivas orientadas a la mejora del aprendizaje.

Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) a las que se adscribe este proyecto son: Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa, al considerar la aplicación de un diagnóstico para conocer el estado actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto de los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH; y Currículum, Innovación Pedagógica y Formación, al proponer una revisión crítica del diseño curricular con el fin de mejorar la formación de estudiantes y docentes (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, s.f.).

Finalmente, esta investigación tiene el potencial de impulsar nuevos estudios en el ámbito del relato digital y la enseñanza del inglés, al ofrecer un referente metodológico replicable para futuras investigaciones. La validación del taller no solo contribuye a la consolidación de su diseño, sino que abre la posibilidad de realizar estudios comparativos, adaptaciones curriculares o implementaciones piloto en diversos contextos educativos, fortaleciendo así la integración del relato digital y del enfoque TBLT en la formación docente contemporánea.

Esta investigación también busca atender vacíos de conocimiento identificados en el contexto mexicano respecto al uso del relato digital como estrategia formativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en el nivel superior. Si bien existen estudios que abordan la narrativa digital en niveles básicos o en contextos internacionales, son escasas las investigaciones que analizan su implementación con docentes de inglés en formación continua, desde un enfoque cualitativo y situado.

Los hallazgos de este estudio permitirán generar insumos concretos para el diseño de programas de capacitación docente basados en estrategias tecnopedagógicas innovadoras, fortaleciendo las prácticas pedagógicas en el aula de inglés. Entre los principales beneficiarios se encuentran los docentes participantes, quienes podrán incorporar nuevas herramientas didácticas en su práctica profesional, así como los estudiantes universitarios, quienes podrían experimentar entornos de aprendizaje más dinámicos, contextualizados y multimodales.

A nivel institucional, los resultados pueden aportar elementos valiosos para el fortalecimiento de políticas de formación docente continua y la mejora de los indicadores de egreso vinculados al dominio del idioma inglés. Se espera que los resultados obtenidos sienten las bases para nuevas propuestas que exploren el potencial del relato digital en otros niveles educativos y disciplinas, contribuyendo así a una educación más inclusiva, innovadora y centrada en el sujeto que aprende.

CAPÍTULO 2. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Para la revisión y selección de la literatura se tomaron en cuenta publicaciones con un máximo de 10 años de publicación (2014-2024), y se consideraron tres categorías de análisis; 1) Innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera, 2) Narrativa digital en Educación Superior y 3) Relato Digital en la enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera y 4) Task-Based Language Teaching (TBLT) y tareas comunicativas en English Language Teaching (ELT).

Los documentos seleccionados y analizados se obtuvieron de diversos repositorios académicos como Google Académico, Dialnet y Redalyc, priorizando artículos publicados en revistas indexadas. En total se analizaron 29 documentos, de los cuales 27 corresponden a investigaciones de carácter internacional (93.1%) y 2 a estudios de carácter nacional (6.9%). La mayor parte de las publicaciones proviene de Colombia (41%), seguida de Ecuador (24%), España (11%), Chile (7%), México (7%), Perú (3%), China (3%) y Ucrania (3%), lo que evidencia una amplia diversidad geográfica y un creciente interés internacional en la innovación pedagógica y el uso de recursos digitales en la enseñanza del inglés.

2.1 Innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una Lengua Extranjera

Los estudios que consideran a la innovación como parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como LE ofrecen una gama variada de metodologías que han sido exploradas y puestas en marcha para comprobar sus efectos. Las investigaciones recuperadas en esta categoría son de los siguientes países: Colombia, Ecuador y México. Las metodologías recuperadas en esta categoría demostraron efectos

positivos en los alumnos estudiados, tales como mejora de interés, motivación, manejo de tiempo y mejora de habilidades lingüísticas, entre otros

Montes et al. (2022) destacan la necesidad de impulsar el aprendizaje del inglés desde prácticas educativas innovadoras, para lograr aprendizajes significativos. Este estudio se centra en el uso de la estrategia del M-Learning, para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de segundo grado de primaria de la IED las Mercedes San Pablo, en Barranquilla, Colombia. Las autoras destacan la importancia de integrar las TIC a la educación, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes de hoy, que son nativos digitales.

Las autoras recuperan el término de estrategias didácticas desde su función como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el papel del docente como el encargado de seleccionar y adaptar tales estrategias de acuerdo a los intereses y necesidades particulares de sus estudiantes. Y enfatizan en los cambios que los avances tecnológicos han incorporado al campo de la educación.

En este sentido, enfatizan el uso pedagógico de las TIC como antecedente para el uso de la metodología del M-Learning o mobile-learning. El M-Learning es, en esencia, el proceso de aprendizaje llevado a cabo a través del uso de dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes, tabletas u otros dispositivos. El uso de esta metodología brinda la posibilidad de acceder a contenido educativo en cualquier momento y lugar, facilitando así el aprendizaje personalizado, el aprendizaje autónomo, la inmediatez en la evaluación, el aprendizaje colaborativo y la posibilidad de crear redes de aprendizaje. Por ello, se enfatiza en la necesidad de educar en correcto uso de las tecnologías, con el fin de lograr las metas educativas.

Ya que la sociedad actual no puede ser entendida sin el uso de dispositivos digitales, se concluye que no se debe pasar por alto el potencial educativo de estas herramientas, que han pasado de ser herramientas de comunicación a tener usos y fines de enseñanza y aprendizaje. El uso del M-learning como estrategia de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés también sirve de medio para hacer posible otro tipo de metodologías, tales como la gamificación, el uso de videos educativos, el uso de podcasts o incluso la creación de relatos digitales. Aportando diversas posibilidades de aprendizaje, el M-Learning, como nueva tecnología, se fundamenta en el uso de varios dispositivos, aplicaciones y herramientas que permiten la gestión de información y recursos interactivos.

El estudio “Impulso a la certificación del idioma inglés mediada por la inteligencia artificial en estudiantes de nivel superior” (Rodríguez, 2024) tuvo como objetivo analizar el alcance de la certificación del idioma Inglés EnglishScore del British Council en estudiantes de nivel superior de una institución pública del estado de Tabasco, siendo esta certificación la única evaluación de idioma inglés realizada a través de un dispositivo móvil supervisada por inteligencia artificial en el mundo, a través del uso de tecnología de detección facial.

La certificación EnglishScore del British Council se apoya de la metodología del M-learning al ser una certificación que se aplica a través de dispositivos móviles, lo que permite una mayor flexibilidad en cuanto a la gestión del tiempo y la disponibilidad de los alumnos. Además, al ser una evaluación supervisada por IA, se convierte en una certificación innovadora y práctica.

El estudio de Rodríguez (2014) concluye que la obtención de una certificación centrada en la empleabilidad ayuda a evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la

materia de inglés de los programas educativos de la universidad. Además, demuestra que el dominio de una segunda lengua y el tener un documento aprobatorio, optimizan el proceso de empleabilidad del estudiante en sus áreas profesionales.

Además, el autor señala que el uso de la IA en un examen de certificación del idioma inglés realizado a través de dispositivos móviles garantiza la confiabilidad de los resultados de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y la seguridad de los protocolos de monitoreo remoto utilizados en la aplicación de este instrumento de evaluación. En cuanto a innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, se demuestra que el uso de la IA tiene gran potencial para revolucionar la forma en que un idioma se aprende y se certifica, volviendo estos procesos más eficientes, atractivos y accesibles para los estudiantes y docentes de nivel superior y da paso a futuras líneas de investigación mediadas por la inteligencia artificial en estudiantes de dicho nivel educativo.

Vera-Balderas (2022) realizó un análisis de tipo interpretativo y de investigación-acción, en el que recuperó experiencias de enseñanza y aprendizaje en el idioma inglés, de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la UAEH, al utilizar videos de YouTube para el desarrollo de las competencias comunicativas y habilidades lingüísticas de los alumnos como parte de su formación profesional, partiendo del problema de que los estudiantes universitarios no alcanzan las metas propuestas por la misma institución, que exige un nivel de dominio intermedio/avanzado del idioma como requisito de egreso.

A partir de los hallazgos de esta investigación, y entre las acciones que se realizaron, se creó un repositorio de videos de YouTube que se compartió con alumnos de primero, cuarto y sexto semestre, con el objetivo de que practicara el idioma inglés y, un

mes y medio después, las experiencias recuperadas mediante grupos focales mostraron que la práctica de las funciones que proporcionan los videos de YouTube, como la activación de subtítulos, la pausa y la repetición de los mismos permite desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas en los alumnos, resultando en un mejor dominio del idioma.

Esta tesis representa un importante antecedente para este proyecto de investigación, ya que se realizó en el contexto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y al ser de investigación-acción, ofrece una solución parcial a las problemáticas sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en este contexto específico. Sin embargo, es oportuno dar seguimiento a las acciones llevadas a cabo, para formular otras soluciones a las problemáticas que aún persisten en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en los estudiantes universitario.

La autora concluye que los videos de YouTube funcionan como herramienta de mediación para que los alumnos accedan a su zona de desarrollo próximo en el dominio del inglés, sin embargo, no permiten la práctica de la competencia discursiva. Por ello, es importante explorar en metodologías que ofrezcan la posibilidad de practicar las demás habilidades lingüísticas.

Mendoza et al. (2021) plantean en “El conectivismo como teoría innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés” el objetivo de examinar las herramientas tecnopedagógicas que transforman y mejoran las actividades de aprendizaje actuales basadas en la teoría del conectivismo, con el fin de demostrar un mejoramiento en el desarrollo de habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

En contraste con el enfoque tradicional que ve a la educación como un proceso inmutable, que no puede ser cambiado ni alterado, el estudio se enfoca en el uso de las

tecnologías introducidas al ámbito educativo, especialmente aquellas que se enfocan en la enseñanza y adquisición del idioma inglés como LE, tomando en cuenta la visión del aprendizaje como un proceso continuo y adaptativo, que evoluciona a través de los años.

El conectivismo, una teoría de aprendizaje para la era digital promovida por George Siemens, se basa en la formación de conexiones y explica cómo la introducción de las tecnologías en el entorno educativo ha creado oportunidades para que los estudiantes aprendan y compartan información en línea a través de correos electrónicos, buscadores o navegadores web, wikis, foros, redes sociales, YouTube y cualquier otra vía en la red que permita a los usuarios compartir información con otros usuarios.

Algunas de las herramientas tecno pedagógicas innovadoras que se rescatan en este estudio son; Storybird, que es una interfaz para crear comics, y puede ser una herramienta para crear historias, postales o tarjetas para la clase y mejorar la producción escrita principalmente, Glogster, que es una herramienta que permite al estudiante crear un póster virtual interactivo, e integra textos, gráficos, videos, fotos, dibujos, música o sonidos, Animaker, que consiste en crear videos animados, Powtoon, similar a animaker, YouTube, para ver, comentar y subir videos, Prezi, diseñado para crear presentaciones llamativas y Join Game Quizizz, que brinda la posibilidad de que los estudiantes se conecten a un juego de preguntas previamente elaboradas por el docente.

El método que se aplicó en la investigación fue de tipo cualitativo, bibliográfico y exploratorio. Los temas abordados fueron extraídos de Internet y se realizó un análisis de artículos publicados, en su mayoría de los últimos cinco años. Se demostró que el conectivismo tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a aprender inglés de manera tecno pedagógica (cognoscitiva). Los autores concluyen que el conectivismo se presenta

como una teoría innovadora para la enseñanza de inglés, que se basa en la red para diseñar, monitorear y evaluar el proceso de adquisición de competencias para aprender el idioma. Asimismo, el uso de herramientas tecno pedagógicas ha demostrado ser un método útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La teoría del conectivismo es idónea para sustentar cualquier tema que promueva el uso de las TIC en la educación, por lo que resulta pertinente considerarla para este proyecto de investigación, ya que promueve el aprendizaje mediante conexiones y redes de aprendizaje, así como la participación activa en la creación y distribución de contenido. La integración de esta teoría en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés puede enriquecer la experiencia de los estudiantes y mejorar su dominio del idioma.

El artículo “Aula invertida para fortalecer la competencia intercultural de estudiantes de inglés” Molina y Rivera (2021) presenta los resultados de un curso experimental de inglés con enfoque intercultural, en el que se utilizó la metodología del aula invertida, siguiendo un modelo constructivista de aprendizaje. Los autores destacan que es una metodología que implica tiempo por parte de los docentes, ya que requiere planearse con antelación para tener éxito.

El aula invertida o *flipped classroom* propicia la autonomía y el liderazgo en los estudiantes, como parte de su proceso de aprendizaje, sin embargo, se concluye que la figura del docente como guía del proceso de aprendizaje no deja de ser importante. Los estudiantes que participaron en la experiencia de aprendizaje de este estudio valoraron positivamente los resultados, reconociendo que fue una experiencia gratificante y motivadora.

Este estudio concluye que las aulas invertidas crean condiciones y posibilidades para que la enseñanza del inglés incluya un enfoque intercultural. Es decir, oportunidades para que tanto los maestros como los estudiantes compartan roles y mejoren el curso. Los estudiantes pueden desempeñar un papel importante al preparar las clases con anticipación, lo que les permite incorporar sus propias expectativas de aprendizaje y contenidos personales. Los maestros, por su parte pueden negociar el control de la clase mientras conocen mejor las necesidades y capacidades de aprendizaje de los estudiantes para ir más allá de las estructuras gramaticales del idioma. Esto les permite a los estudiantes marcar su propio ritmo.

Cajamarca et al. (2020) realizaron una investigación en la que aplicaron una metodología explicativa con un diseño casi experimental y cuyo objetivo fue determinar el impacto de la gamificación como estrategia metodológica utilizada para motivar el aprendizaje del inglés. El estudio se aplicó en una muestra de 98 estudiantes de 9 a 13 años, y se utilizó la plataforma Edutainment Mobbyt, una herramienta digital gratuita y segura para menores de edad que permite realizar actividades didácticas, como la creación de videojuegos. En esta plataforma se realizaron actividades como juegos de trivias o la creación de historietas simples.

Se propone a la gamificación como una estrategia didáctica innovadora, que busca motivar a los estudiantes a adquirir y practicar la LE de una forma dinámica, despertando el interés y gusto por el idioma, y contribuyendo al desarrollo de las cuatro habilidades básicas requeridas en el aprendizaje de un idioma; hablar, escribir, leer y escuchar.

De manera general, los autores concluyen que el uso de la gamificación en el salón de clases es muy importante para los estudiantes, porque fomenta el aprendizaje y, en la

mayoría de los casos, estimula la adquisición de nuevos conocimientos. Según los datos analizados, un porcentaje mayor participa activamente en el aprendizaje de una nueva lengua a través de actividades lúdicas y juegos.

Cajamarca et al. (2020) encontraron que, al implementar el uso de la gamificación como estrategia didáctica, los estudiantes presentaron una mayor motivación e interés para adquirir nuevos conocimientos en inglés, mismos que incorporan como parte de su vida cotidiana, además de que facilita el análisis y adquisición de contenidos de una forma significativa. Esto revela la necesidad por parte de los docentes de adaptarse e incorporar métodos innovadores a su práctica, que integren las TIC, lo que implica dejar atrás los métodos más tradicionales de repetición y memorización, que han pasado a ser obsoletos.

En el artículo “El uso del podcast en el fortalecimiento de competencias comunicativas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés”, Cruz y Monsalve (2018) desarrollaron una estrategia mediada por las TIC para mejorar la habilidad de comunicarse en inglés mediante el uso de podcast. Utilizaron la teoría constructivista y el enfoque de aprendizaje significativo, así como un enfoque cuantitativo y un alcance correlacional, con una preprueba y una posprueba.

Los 30 participantes de la muestra realizaron las actividades sugeridas en sesiones de clase y de manera autónoma. La población se dividió en un grupo de control y un grupo experimental. Se llevaron a cabo cuatro sesiones de trabajo de 12 horas mediadas por el uso del podcast como recurso tecnológico. Los resultados confirmaron la hipótesis que planteó la efectividad del uso de podcast para mejorar las habilidades comunicativas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

El estudio se llevó a cabo en la institución Educativa Maximiliano Neira Lamus, ubicado en el barrio de Protecho, en Ibagué, Tolima, Colombia, donde los estudiantes poseen bajos niveles de desempeño en inglés, la mayoría no alcanza el nivel básico A1. Esta problemática representa la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas en la enseñanza-aprendizaje del inglés, por lo que se propone el uso del podcast para lograrlo.

Las teorías de aprendizaje constructivista y las ideas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, que se toman como base teórica para el desarrollo de este proyecto sostienen que incorporar recursos novedosos en el aula motivan a los estudiantes y garantizan un aprendizaje significativo para certificar la adquisición de nuevos conocimientos. Los hallazgos del grupo experimental en la posprueba respaldan estas teorías.

2.2 Narrativa digital como estrategia didáctica en Educación Superior

Para la segunda categoría se tomaron en cuenta las palabras clave *narrativa digital*, *relato digital*, *Storytelling* y *Educación Superior*, con el fin de encontrar estudios que tomaran en cuenta las variables que son claves para este proyecto de investigación; el relato digital y la educación superior. Es importante mencionar que el país del que más producción se encontró acerca de estos temas fue Ecuador, seguido de Colombia y Argentina.

El artículo “El Storytelling en la Educación Superior: un Análisis del Impacto y Pertinencia de la Narración de Historias en el Proceso Formativo” (Benavides y Mendoza, 2020), tuvo como objetivo analizar el impacto y la pertinencia en el proceso formativo de estudiantes de psicología clínica en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. La metodología fue mixta, con el fin de brindar una perspectiva holística, y se examinaron las funciones, la aplicación metodológica y la tipología del storytelling.

Los autores realizaron un análisis documental sobre los principales aportes teóricos derivados de artículos, libros, ensayos y tesis que han estudiado los alcances que ha tenido y puede tener el storytelling con fines educativos. La parte empírica del trabajo se realizó con 120 estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí, a quienes se les realizó una encuesta que tuvo como propósito “conocer su interés por la narración de historias en su proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.151).

El storytelling digital significa una adaptación del antiguo arte de contar historias, que es la forma más antigua de enseñanza a las exigencias de la época actual, incorporando el uso de tecnologías, comprobando su vigencia y versatilidad como metodología, capaz de motivar e interesar a los alumnos, así como dinamizar e innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se agrega a esto que se cree que el lenguaje simbólico de las historias puede iniciar una importante reflexión con el fin de motivar a los estudiantes a abordar de manera diferente los temas diarios en la escuela.

En síntesis, este estudio brinda un panorama sobre algunas de las investigaciones que se han realizado con respecto al tema del storytelling como metodología educativa, que aporta un sustento teórico-metodológico para este proyecto de investigación. La conclusión principal es que la riqueza del relato radica en su innovación, ya que es versátil y capta las emociones de los alumnos para mantener el interés de principio a fin, lo que ayuda a dinamizar el proceso de enseñanza en un contexto particular. Se puede decir que, gracias a metodologías como el storytelling digital, la tradición milenaria de enseñar y aprender a través de historias no sólo se mantiene vigente, sino que se renueva y se adapta al contexto actual, pero sin perder la esencia de contar historias para fomentar el aprendizaje.

Estudios como el de Romero et al. (2022) dan cuenta del potencial de las narrativas digitales como recurso de aprendizaje colaborativo en el contexto de la educación superior a distancia. Este trabajo se centra en la creación de narrativas digitales de manera colaborativa por parte de estudiantes de una universidad ecuatoriana, en un foro académico en línea. El diseño es de tipo no experimental, de corte transversal, con un enfoque cualitativo-cuantitativo.

La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes del ciclo académico octubre 2019 – febrero 2020 en el curso “Prácticum 3”, de la carrera en Gestión Ambiental de la Modalidad de estudios Abierta y a Distancia (MAD) de la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador. A través de un foro académico en línea, se generó una narrativa reflexiva sobre los incendios forestales en el Ecuador, en la que se pidió a cada participante agregar una narración breve, que siguiera la secuencia narrativa del participante anterior, resultando en una narrativa colectiva. Al final, se recogieron datos sobre las percepciones de los estudiantes sobre la actividad. La actividad generó valoraciones positivas en la mayoría de los estudiantes, concluyendo que el foro académico puede ser una herramienta eficaz y apta para crear narraciones digitales colaborativas sobre una temática específica.

Esta experiencia académica abre la puerta a futuras investigaciones sobre nuevos métodos que mejoren la interacción y participación de los estudiantes en actividades académicas asíncronas, y significa un espacio para la utilización de las narrativas en nuevos escenarios educativos, específicamente aquellos que se enmarcan dentro de la modalidad de educación superior a distancia, sin embargo, también son aplicables para las modalidades presenciales o híbridas.

Lo anterior supone la necesidad de que las instituciones educativas creen nuevas opciones académicas adaptadas a las demandas emergentes de la sociedad del conocimiento. Asimismo, la experiencia representó una oportunidad para que los estudiantes exploten los beneficios académicos de trabajar como una red de aprendizaje de forma dinámica e innovadora en la modalidad de estudios a distancia, dinamizando los espacios educativos para la creación de competencias colaborativas.

Por otra parte, permitió a los estudiantes explorar una nueva perspectiva al romper la línea de la formalidad y tradicionalidad de los foros virtuales en la educación a distancia, con la propuesta de utilizar el foro para construir una narrativa colaborativa, fomentando la creatividad en el entorno académico, a partir de una temática de estudio.

Por otro lado, Ribero et al. (2019) realizaron un proyecto de investigación en el que aplicaron metodología mixta, en el entorno de la Educación Superior en la ciudad de Bogotá. Este estudio demuestra cómo las estrategias transmedia pueden ser una herramienta útil en el quehacer pedagógico de los docentes y muestra además la estrecha relación que existe entre medios, pedagogía, comunicación, las tecnologías de información y comunicación y avances tecnológicos.

Los autores utilizan el término de “educomunicación” para destacar la importancia de la comunicación en el desarrollo del trabajo educativo en las instituciones de educación superior, entendiendo que las ciencias de la educación se encuentran necesariamente unidas con las ciencias de la comunicación. En ese sentido, explican que diversas teorías pedagógicas entienden al proceso pedagógico como un modelo comunicativo, en el que existe un emisor (docente), un receptor (alumno), un mensaje (estudiante) y un medio (aula de clase).

El artículo hace un repaso histórico de cómo se han conformado los nuevos lenguajes en “la sociedad digital” o “la sociedad de la información”, con los medios de comunicación como sujetos que permean el contexto educativo, desde los medios escritos, los mass media, el crossmedia, hasta llegar a la tendencia actual de la transmedia, que es el desarrollo de contenidos a través de diferentes medios.

En el contexto educativo, la narrativa transmedia funciona como una metodología que permite al estudiante convertirse en “prosumidor”, es decir aquel que produce y consume sus propios contenidos. Y, por otro lado, el rol del docente se conoce como “edupreneur”, es decir, un gestor de historias conectadas, permitiendo así el desarrollo de una metodología horizontal entre estudiante y docente.

Del análisis del artículo, se puede deducir que las prácticas educativas en la era tecnológica actual deben reevaluarse, ya que es evidente que la tecnología en las aulas ha revolucionado el trabajo docente. El usuario de estas tecnologías no solo recibe contenido, sino que también lo crea y, por lo tanto, tiene más poder de decisión sobre lo que consume. Es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje trasciende los límites de la escuela y que los maestros ahora desempeñan el papel de mediador de información y de impulsores de nuevas formas de interacción. Por lo tanto, la comprensión del conocimiento debe ser multidireccional en lugar de unidireccional.

El artículo “Orientación con narrativas digitales para formar maestros en educación superior a distancia y virtual” (Acevedo-Zapata, 2021) parte de un proyecto de investigación de Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia). Con una metodología de tipo evaluativa no experimental, el objetivo “fue diseñar un instrumento para la evaluación de la mediación

pedagógica en la narrativa visual en los cursos virtuales de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD” (p.225).

Se reflexiona sobre la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia, al ser una modalidad cuya infraestructura es puramente tecnológica, requiere propiciar espacios y entornos adecuados para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, subraya la necesidad de crear espacios virtuales inclusivos.

Para formar maestros de educación superior involucrados, se requieren libros y materiales digitales de alto nivel, así como propuestas curriculares que involucren la relación pedagógica con las tecnologías de la información y la comunicación. El artículo explora en diversas propuestas de innovación y gestión del conocimiento dirigidas a los maestros en educación superior.

En ese sentido, uno de los dispositivos propuestos es el de la narrativa digital, enfocada al desarrollo del pensamiento crítico. En resumen, este artículo muestra cómo las narrativas digitales son el medio más cercano y efectivo para el desarrollo de la autorreflexión y el pensamiento crítico en los procesos de formación de maestros de educación superior a distancia y virtual.

Estas narrativas deben estar conectadas con los procesos de innovación curricular, que deben ser entendidos como procesos de transformación cultural, en los que el sujeto se hace protagonista con su expresión y con las experiencias pedagógicas que le susciten un análisis crítico autobiográfico y social, y así poder establecer una identidad clara como ciudadano cosmopolita y así poder comprender las dinámicas del mundo actual.

El estudio titulado “Gaminclusión: Narrativas Digitales para la Inclusión Educativa” (2024), fue desarrollado en Colombia en el marco de una experiencia de Investigación Basada en Diseño (IBD). La propuesta consistió en la construcción de narrativas digitales mediante videojuegos educativos creados por estudiantes, con el objetivo de promover la inclusión y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Entre los principales hallazgos, se destaca que esta estrategia propició la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la articulación de saberes académicos y contextuales desde la experiencia del estudiantado.

Por otra parte, “Los ODS y la inclusión social de las personas mayores: una experiencia de innovación educativa con TIC en educación superior” (2025), se llevó a cabo en España, en la Universidad de Murcia. Se trató de una investigación cuantitativa con diseño cuasiexperimental en la que participaron 72 estudiantes del Grado en Educación Social. A través del diseño de relatos digitales transmedia enfocados en la inclusión de personas mayores, se evidenció una mejora significativa en las competencias digitales, narrativas y socioemocionales del alumnado, así como una mayor sensibilidad hacia este colectivo.

2.3 El Relato Digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una Lengua

Extranjera

La tercera categoría del estado del conocimiento es primordial para este proyecto, puesto que en ella se exploran aquellas producciones académicas que tienen que ver directamente con el uso del relato digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una LE, detectando a partir del análisis de las investigaciones cuáles son algunas de las fortalezas y

debilidades del uso del relato digital. En esta categoría se analizaron producciones procedentes de Colombia, Ecuador, España y Perú.

El artículo “La narración digital como recurso para el desarrollo del habla inglés” (Piray Lema, 2019) tuvo como objetivo determinar la influencia de la narrativa digital en el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés en estudiantes del primer año de educación básica unificada de la ciudad de Ambato, Ecuador. Se aplicó un enfoque cuali-cuantitativo, con un grupo control y un grupo experimental a una muestra de 40 estudiantes.

El grupo experimental se sometió a la técnica de narrativa digital, mientras que al grupo control se les impartió clases utilizando la técnica tradicional. Para determinar la influencia de la narrativa digital como recurso para motivar el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes, los dos grupos realizaron un test y un postest. Los resultados del estudio demostraron que la técnica narrativa digital generó efectos positivos en la expresión oral de los estudiantes. A través de una prueba T-student, se demostró que el uso de la narrativa digital mejoró la habilidad oral, el pensamiento crítico y la creatividad en el grupo experimental.

Este estudio se enfoca en la habilidad oral del inglés, al considerarla como una de las más difíciles de dominar, y representar uno de los mayores problemas en el caso de Ecuador. Esta problemática se atribuye a diversas causas, entre ellas la falta de prácticas orales en las clases, la falta de interés y motivación por parte de los estudiantes y falta de comunicación en ese idioma.

Otro problema que señala el autor es el uso de métodos tradicionales, como libros en lugar de otros recursos didácticos, por parte de los docentes. Sugiere la necesidad de un cambio en las metodologías tradicionales a una enseñanza innovadora, apoyada por el uso

de la tecnología, como una estrategia oportuna para la enseñanza del inglés como LE, tomando en cuenta que el uso de recursos digitales puede motivar y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a la narración digital, el autor refiere que es una técnica surgida y promovida en Estados Unidos por el Centro para la Narración Digital (Center for Digital Storytelling) en la década de los 90. Desde entonces, se han explorado y expandido sus usos al campo de la educación, encontrando que su uso también favorece el desarrollo de otras áreas como la salud, los servicios sociales, el desarrollo comunitario o los derechos humanos.

Las narrativas o historias digitales pueden ser una herramienta educativa útil para los maestros, al permitirles crear contenidos relevantes y variados para que los estudiantes puedan acceder a ellos desde cualquier lugar y en cualquier momento, y para alumnos, que también pueden crear sus propias historias digitales y mejorar su comprensión del tema. Este estudio develó que la creación de historias digitales se considera un recurso efectivo para mejorar la expresión oral de los estudiantes ya que se observó una mejoría en la competencia de habla inglesa en los estudiantes del grupo experimental. Se concluye que esta metodología permite a los estudiantes no sólo el desarrollo oral del idioma inglés, sino que se ponen en práctica las cuatro habilidades del lenguaje; lectura, escritura, habla y escucha.

La tesis “Transmedia storytelling: narrativa digital colaborativa como estrategia didáctica en la enseñanza de una segunda lengua” (Bettín, 2022) es un trabajo de investigación que se llevó a cabo en estudiantes de octavo grado, que cursaban la clase “World Language” en un colegio en Manchester, Connecticut (Estados Unidos de América).

Se enfoca en el estudio de la narrativa transmedia como estrategia didáctica colaborativa, en la enseñanza de una segunda lengua, que en el caso de este estudio es el español.

La investigación emplea una metodología con enfoque mixto, ya que se recolecta información de datos numéricos y no-numéricos, para describir los eventos, lo que permite una mejor indagación de los datos. Es importante considerar que este estudio se llevó a cabo en un momento en el que la situación global generada a partir de la pandemia representó un reto en los contextos educativos que, en su mayoría, tuvieron que adaptarse a modalidades híbridas o en línea.

De acuerdo con Bettín (2022), el concepto de Narrativa Transmedia o Transmedia Storytelling fue introducido en 1991 por Marsha Kinder y recuperado por Henry Jenkins en el 2003, que lo define como una historia que se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, cada una con una contribución distinta al texto original. Un ejemplo de narrativa transmedia para Henry Jenkins es el largometraje de entretenimiento The Matrix, porque desarrolla una narrativa en múltiples medios, como cómics, cortos animados y videojuegos.

Bettín (2022) reconoce que, el mundo globalizado en el que vivimos crea estudiantes cada vez más participativos, que no se conforman con simplemente absorber información, sino que también la analizan, la producen, la comparten y actúan activamente en una comunidad digital. Esta comunidad digital, aunque puede o no estar relacionada con su vida diaria real, se convierte en parte de su entorno. Debido a esto, se han creado nuevas vías de comunicación, redes y formas de relacionarse y expresarse. Por lo tanto, es responsabilidad de la educación adaptarse para desarrollar nuevas formas de enseñanza que

complementen y transformen las formas tradicionales de aprendizaje, para adaptarse a los nuevos tipos de individuos y entidades.

A partir de la implementación de diversas actividades que incorporaron el uso de narrativas transmedia, realizadas con 17 estudiantes de 8º grado de Saint Bridget School, y del análisis de los resultados, se muestran importantes avances en las habilidades y destrezas comunicativas y digitales por parte de los estudiantes, demostrando que el diseño del OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje) presenta oportunidades de comunicación, fomenta la ayuda mutua, la socialización, y mejora la evocación de conceptos aprendidos. Este trabajo de tesis ofrece un panorama acerca de las posibilidades que representa la narrativa transmedia como herramienta dinámica y eficaz para el aprendizaje de una segunda lengua, demostrando su alcance y amplia gama de posibilidades en la educación.

Belda-Medina et al. (2019) mencionan que el uso del relato digital o DST (Digital Storytelling) en el aprendizaje del inglés como segunda lengua ha sido objeto de investigaciones desde diversas perspectivas. Mediante el trabajo “La enseñanza del inglés (ESL) mediante DST (Digital Storytelling) desde una perspectiva inclusiva y diversa” examinan las posibilidades pedagógicas del DST en el aula de ESL (inglés como segunda lengua) desde una perspectiva inclusiva y diversa.

A partir de una muestra de 186 estudiantes de educación infantil y primaria de la asignatura optativa Integrating Skills in English (Integración de las habilidades comunicativas en inglés) de la Facultad de Educación de Alicante de entre 20-25 años, se desarrolló el proyecto en el que se revisaron historias en inglés y, posteriormente, se crearon historias propias por parte del alumnado, de manera cooperativa, en grupos de cinco a seis integrantes.

Cabe mencionar que esta asignatura de tercer y cuarto curso está destinada al desarrollo de las destrezas y competencia comunicativas del alumnado en su plan de formación educativa. Se trata además de una asignatura relacionada con la enseñanza del inglés, dirigida a futuros educadores de niños de infantil y primaria, cuyo contenido se divide en la parte teórica sobre la enseñanza de la lengua inglesa y la parte práctica, que se basa en la metodología basada en proyectos (PBL), donde se considera que el empleo de relatos digitales es parte de esta metodología.

La contribución de este estudio es importante, ya que no sólo se centra en el empleo de relatos digitales o DST para el aprendizaje del inglés como LE, sino que además incluye una perspectiva de inclusión y respeto a la diversidad, comprendiendo el amplio abanico que representa el tema de la inclusión, que va desde inclusión cultural, integración del alumnado con algún tipo de discapacidad, o inclusión de grupos desfavorecidos como refugiados e inmigrantes.

Destaca una necesidad de formación tecnológica en los alumnos, para la creación de productos narrativos de mejor calidad, ya que en algunos se aprecian algunas fallas técnicas como mala calidad del sonido, o desconocimiento a la hora de grabar e interpretar las voces de los relatos. Los resultados indican una demanda para recibir formación con respecto a esta herramienta digital.

Resulta interesante observar el desarrollo y aplicación de relatos digitales orientados a aprendices de la lengua inglesa, desde un enfoque inclusivo, ya que, como bien lo destacan los autores del proyecto, existe una carencia en cuanto a relatos digitales elaborados desde una perspectiva inclusiva y diversa. Esta observación surgió por parte de

los mismos participantes, a la hora de buscar recursos digitales que sirvieran de modelo para sus propias historias.

Cerezo y Sevilla (2016) presentan el artículo “El aprendizaje del inglés a través de la creación colaborativa de relatos digitales del ámbito turístico”, que nace a partir de un proyecto de investigación en innovación educativa. El proyecto se centra en el uso del relato digital en la enseñanza de inglés para propósitos específicos, particularmente en asignaturas de inglés para Turismo. Se invitó a estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso del Grado de Turismo y el Doble Grado de Turismo y Administración de Empresas de la Universitat de València a crear videos de promoción turística con el fin de reflejar contextos comunicativos alusivos a su profesión, a través de una serie de actividades en equipo y en pares, como la planeación, la elaboración de guiones, la edición de videos, las exposiciones orales y la evaluación.

El análisis de los datos permitió concluir que esta metodología tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, ya que fomentó el desarrollo no sólo de competencias lingüísticas, sino también de competencias interpersonales, de trabajo en equipo, comunicación, digitales, de resolución de problemas y fungió como una actividad motivadora en el aprendizaje de los alumnos.

Para este estudio, se utilizaron instrumentos de recogida de datos cualitativos y cuantitativos, que después fueron analizados mediante estadística descriptiva e interpretativa. Se valoraron los beneficios de implementar el RD en el contexto educativo específico de esta investigación. El proyecto se llevó a cabo en distintas fases, en las que la profesora ejerció como facilitadora y guía de los alumnos, ayudándolos a construir su propio aprendizaje. Al final se recogió la opinión y valoración tanto de los estudiantes

como de las profesoras involucradas en el proyecto, que, según los datos recabados, en ambos casos fue una experiencia positiva, motivadora, innovadora, creativa, divertida y, con alto potencial pedagógico.

El desarrollo y resultados de este trabajo contribuyen de manera importante al tema de esta investigación al estar estrechamente relacionados y al exponer una metodología detallada sobre cómo trabajar con relatos digitales para el aprendizaje del inglés, en alumnos universitarios, en un contexto real, y reconociendo al relato digital como uno de los recursos didácticos más innovadores de las últimas décadas, explicado desde un enfoque socioconstructivista de enseñanza-aprendizaje.

Estudios como la tesis de grado de Chávez (2019) se enfocan en el desarrollo de la habilidad de escucha o *listening*, mediante la aplicación del Storytelling. Este trabajo tuvo un enfoque cualitativo, al aplicar instrumentos como el estudio de campo y la observación participante y, se desarrolló en el Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, en la localidad de Villavicencio, Meta, Colombia. La muestra se conformó por un grupo de 13 estudiantes (hombres y mujeres de edades entre 7 y 8 años) con nivel *beginner* o básico en el idioma.

El proyecto relaciona los beneficios del storytelling digital aplicado al aprendizaje del inglés, así como algunos casos de éxito en su aplicación. Se realizó un diseño e implementación del storytelling como herramienta didáctica, basada en el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) para el fortalecimiento de la competencia de listening del idioma inglés.

Para brindar una experiencia enriquecedora y acorde con las demandas de las nuevas generaciones, en las que la tecnología es un componente esencial de la vida diaria,

para este proyecto se eligió la creación de un relato digital basado en las habilidades requeridas para nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Se aplicó una prueba para medir el nivel de listening en los estudiantes antes y después de implementar el storytelling como estrategia.

De los análisis de resultados y discusión final se pueden concluir que, al igual que otros estudios, se observa un ritmo académico al que los estudiantes están acostumbrados, que gira alrededor de los libros y las estructuras gramaticales, que no estimulan la creatividad en los niños. A partir de la implementación del storytelling en formato digital, se observa un cambio significativo en el interés y atención de los estudiantes.

Además, el grupo meta presenta avances en los resultados de la prueba de listening en cuanto al entendimiento de expresiones básicas, saludos, información personal, descripción, colores, números, lugares. Esto les brinda las bases para alcanzar el nivel A1 en el MCER. Se concluye que esta mejoría en los resultados está estrechamente relacionada a la manera en que el docente presenta y diseña su material didáctico. De aquí surge otra problemática, que es el factor tiempo, ya que una planeación y diseño que incorpore el uso de storytelling digital en el aula es una tarea que implica una inversión considerable de tiempo, que muchas veces el docente promedio no dispone.

Bajo un enfoque mixto, con diseño pre experimental, Ruiz y Soto (2021) desarrollaron la tesis de maestría “Storytelling como estrategia didáctica para el mejoramiento de la producción oral del inglés”, en el que participaron 30 estudiantes de grado séptimo (edades entre 11-14 años) y cuatro docentes de inglés de la Institución Educativa Clemente Manuel Zabala de la ciudad de Cartagena.

Los resultados de esta tesis demostraron que, tanto para estudiantes como para docentes, es importante contar con ambientes de aprendizaje con estrategias como la narración de historias, ya que mejoran las habilidades de comunicación en inglés. Esto se evidencia en los resultados de la implementación de la estrategia didáctica, al observar una notable mejoría en los niveles de inglés de los alumnos (se pasó de un 70% de estudiantes con nivel bajo a un 77% de estudiantes con nivel alto). Los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de adquirir competencias TIC para mejorar la producción oral de inglés. Las conclusiones revelan que el desarrollo de la narración como estrategia didáctica resulta muy pertinente para mejorar la producción oral del inglés de los estudiantes de educación básica.

En la discusión de los resultados, uno de los problemas detectados es el poco conocimiento de las TICs y su incorporación al aula por parte de los docentes de inglés, resultando en estrategias de enseñanza y aprendizaje monótonas y poco innovadoras para los estudiantes. La implementación de relatos digitales en el aula propone un aprendizaje divertido, motivador y que, al mismo tiempo, permita el desarrollo y enriquecimiento del vocabulario y expresión oral en general de los estudiantes.

Se rescata el enfoque que esta tesis pone en la producción oral de los estudiantes, al considerarse esta habilidad el objetivo al que se desea llegar al aprender una segunda lengua, según Ruiz y Soto. Se trata de una habilidad que no se da de manera aislada, ya que para llegar a ella se necesita primero contar con el dominio gramatical, de pronunciación y de vocabulario necesarios que permitan la comunicación. Su evaluación es un poco más complicada, ya que no es tan tangible como la competencia escrita.

La tesis de Ruiz y Soto incluye el diseño de la propuesta *Speaking english with storytelling*, que ofrece un ejemplo de una de las tantas posibilidades en las que se puede

aplicar el storytelling para el aprendizaje de una lengua extranjera que, en el caso específico de este estudio, tuvo el fin de mejorar la producción oral de los alumnos. Al no tener un ambiente en el que los estudiantes estén en contacto con la LE, se hace evidente la necesidad de crear ambientes óptimos para que los alumnos se sientan motivados a practicar la LE, en ambientes que propicien el diálogo y el trabajo colaborativo.

La tesis de doctorado “Método Storytelling en la Comprensión Lectora de Inglés en Estudiantes de la Universidad Pública de Cerro de Pasco”, de Figueroa (2021) tuvo el objetivo de determinar el efecto del storytelling en la comprensión lectora de inglés en estudiantes. El enfoque fue cuantitativo con un diseño experimental y una muestra de 40 estudiantes del Programa de estudios de Lenguas Extranjeras, y el instrumento empleado fue un Test de comprensión lectora en inglés.

Mediante el uso del coeficiente U de Mann Withney, se concluye que la aplicación del método storytelling tiene un efecto significativo en la comprensión lectora de inglés en estudiantes de la universidad pública. A partir de las reflexiones del autor, se confirma que el método storytelling tiene un rendimiento importante en la comprensión e interpretación de los textos en inglés por parte de los alumnos, subrayando la necesidad de comunidades virtuales que potencien habilidades de comunicación en inglés.

El estudio de Chávez-Suárez et al. (2020), realizado en Ecuador, abordó el impacto del relato digital en estudiantes de educación básica superior. Mediante una metodología cuantitativa, los autores identificaron que tanto estudiantes como docentes perciben el storytelling digital como una estrategia eficaz para fortalecer la pronunciación en inglés y reducir barreras afectivas como el miedo o la vergüenza al hablar. Se concluye que esta

estrategia favorece una enseñanza más interactiva, motivadora y cercana a los intereses del estudiantado.

Desde una perspectiva internacional, Tymoshchuk (2025), en Ucrania, desarrolló un estudio cuasi-experimental con estudiantes universitarios del Instituto de Comercio y Economía de Vínnytsia, enfocado en el desarrollo de habilidades orales en inglés mediante el uso del relato digital. Los hallazgos mostraron mejoras significativas en fluidez, pronunciación, vocabulario y comprensión auditiva. Además, se observó un incremento en la motivación y en las competencias digitales de los participantes, destacando el potencial transformador de esta estrategia en contextos de educación superior.

Finalmente, Moradi y Chen (2019), desde China, aportan una mirada teórica y metodológica al integrar principios del constructivismo social con tecnologías digitales aplicadas a la enseñanza de lenguas. Su estudio enfatiza el valor pedagógico del relato digital como medio para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y la construcción de significados a través de narrativas multimodales. Destacan la importancia de vincular el aprendizaje de idiomas con experiencias personales y el uso de recursos tecnológicos accesibles y contextualizados.

2.4 TBLT y tareas comunicativas en ELT

El *Task-Based Language Teaching* o enfoque basado en tareas aplicado a la enseñanza de idiomas ha adquirido importancia en la enseñanza de lenguas, y en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera (ELT) al promover un aprendizaje mediante el uso real y significativo del idioma. En contraste con los métodos tradicionales que se orientan a la enseñanza explícita de la gramática, el TBLT se basa en la producción de tareas comunicativas auténticas, donde la principal herramienta para alcanzar objetivos

específicos es el lenguaje. El TBLT está sustentado en los principios del enfoque comunicativo y del constructivismo, ya que busca desarrollar principalmente la competencia comunicativa a través de la interacción, la negociación de significados, y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Willis & Willis, 2007). Durante los últimos diez años, variadas investigaciones han abordado los efectos positivos del TBLT tanto en el desempeño lingüístico como en la motivación de los estudiantes en los diferentes contextos educativos y culturales donde ha sido aplicado.

Carrero Pérez (2016) estudió el efecto del uso de tareas comunicativas en la interacción oral en inglés y la motivación de 35 estudiantes de grado décimo en un colegio público en Bogotá, Colombia. A través de una investigación cualitativa, donde se combinaron observaciones de aula, entrevistas y mediciones pre y post intervención, la autora concluyó que el uso del TBLT favoreció de manera significativa el desarrollo de la fluidez y la espontaneidad del discurso en inglés. Además, los estudiantes mostraron una mejor disposición hacia la participación oral, y dejaron la idea del error como una amenaza, para integrarlo como parte del proceso comunicativo. Este estudio también reveló que el uso de tareas auténticas puede fomentar la colaboración entre pares y mejorar la confianza de los alumnos al tener la oportunidad de comunicarse en situaciones reales, lo que demuestra el potencial de este enfoque para fortalecer la dimensión lingüística y socioafectiva del aprendizaje.

Los resultados de esta investigación sugieren que, cuando el aprendizaje se centra en el uso del lenguaje para resolver problemas o alcanzar metas comunicativas, el aprendizaje se vuelve más dinámico y contextualizado. Igualmente, se observó mejora en la pronunciación y fluidez discursiva de los participantes, quienes desarrollaron estrategias comunicativas

para compensar sus limitaciones lingüísticas. Este trabajo resulta especialmente relevante en el contexto latinoamericano, al demostrar que la implementación del enfoque TBLT es viable y efectiva en entornos educativos donde los recursos son limitados, siempre que se priorice la interacción y la autenticidad de las tareas.

Rojas y Rueda (2019) pusieron en práctica el aprendizaje por medio de proyectos y tareas en una comunidad indígena Embera Chamí, ubicada al sur de Colombia, donde la situación para aprender inglés es diferente a la de los estudiantes monolingües que hablan español. Las autoras señalaron que el empleo de TBLT, al adaptarse a las exigencias lingüísticas y culturales del entorno, favoreció la adquisición de vocabulario y la evolución de habilidades orales, además de que logró despertar un interés auténtico por el idioma en los alumnos. Este estudio subraya la relevancia de elaborar tareas comunicativas contextualizadas, donde se fomente y reconozca la participación activa del estudiantado.

Las autoras subrayan que la combinación de tareas comunicativas con proyectos colectivos permite generar aprendizajes significativos que trascienden los objetivos lingüísticos, ya que fortalecen la cooperación, el trabajo en equipo y la autoestima de los estudiantes. Además, este estudio sugiere que el éxito del TBLT depende en gran medida de la selección de tareas pertinentes y culturalmente relevantes, así como del rol mediador del docente para facilitar el aprendizaje activo. Su investigación aporta evidencia empírica sobre cómo el enfoque puede contribuir a reducir brechas educativas y promover una enseñanza del inglés más equitativa y contextualizada.

En el contexto chileno, Abarzúa, Cornejo y Sánchez (2020) desarrollaron un estudio transversal durante dos años. El estudio se llevó a cabo con maestros en formación de 24 instituciones secundarias ubicadas en Santiago. La finalidad era analizar la manera en que

el enfoque por tareas afecta el ambiente del aula durante las prácticas pedagógicas. Los investigadores determinaron, mediante grupos focales, observaciones y diarios reflexivos, que la aplicación del TBLT benefició en gran medida el vínculo, la cooperación y la interacción entre los estudiantes y los futuros maestros. Al enfocarse en la solución de problemas y el trabajo en equipo, las tareas comunicativas fomentaron un entorno más empático y participativo, disminuyendo así la brecha convencional entre el docente y el estudiante. De esta forma, el TBLT no solo fortaleció las competencias lingüísticas, sino también las socioemocionales, contribuyendo a la formación integral del profesorado.

Por su parte, Chen (2023), en una revisión teórica desarrollada en China, analizó la implementación del TBLT en escuelas secundarias y universidades, destacando que las tareas comunicativas estimulan la motivación, la participación y la comprensión profunda del idioma. No obstante, indica la necesidad de combinar el enfoque por tareas con instrucción explícita de estructuras gramaticales y mecanismos de evaluación alternativos que permitan valorar el progreso comunicativo más allá de la corrección formal. Además, el autor sugiere que el éxito del TBLT depende del grado de autonomía del estudiante y de la capacidad del docente para adaptar las tareas a las necesidades del grupo. Su revisión resulta relevante para el campo del ELT, pues invita a repensar la formación docente y las prácticas evaluativas desde una perspectiva más comunicativa y centrada en el aprendizaje.

Por último, la investigación de Huseyn (2023), llevada a cabo por un investigador de Azerbaiyán y realizada en un instituto de idiomas en Santiago de Chile, examinó el uso del TBLT como estrategia para innovar pedagógicamente. En un grupo de adultos que aprendían inglés, durante seis semanas se realizaron actividades de comunicación que se basaban en proyectos cooperativos, roles y solución de problemas. Los resultados

mostraron notables avances en la motivación de los participantes, su capacidad comunicativa y su fluidez oral. Además, los maestros notaron que los alumnos mostraban más interés y participación, ya que consideraban las tareas como experiencias relevantes y beneficiosas para su vida diaria.

Además, el estudio determinó retos relacionados con la autonomía del estudiante y la administración del aula, sobre todo en el comienzo de la transición desde métodos tradicionales hacia un modelo enfocado en el alumno. Sin embargo, el análisis posterior demostró que los retos iniciales se convirtieron en oportunidades para aprender, tanto para los maestros como para los estudiantes. Huseyn (2023) enfatiza la relevancia de incorporar la evaluación auténtica y formativa en el ciclo de tareas para supervisar el avance comunicativo y fomentar la autoevaluación. Su investigación, en términos generales, muestra que el TBLT tiene el potencial de ser una herramienta eficaz para promover un aprendizaje más participativo y transformador, particularmente si se ajusta a las circunstancias y requerimientos del contexto educativo.

2.5 Reflexiones sobre el Estado del conocimiento

De las metodologías innovadoras exploradas en la categoría 1, se concluye que el relato digital como propuesta didáctica, no excluye a las demás metodologías descritas, sino que éstas se pueden incorporar al uso y desarrollo de relatos digitales, ya que es posible su desarrollo a través de dispositivos móviles, incorporando así el M-Learning, o desde una metodología de aula invertida, al ser una metodología centrada en el alumno, e incluso es posible hacer uso de la Inteligencia Artificial. Esto hace que el relato digital sea una metodología no sólo versátil e innovadora sino también muy completa al tener la posibilidad de incluir las otras metodologías exploradas en esta categoría. Si bien las

metodologías recuperadas en esta categoría se consideran innovadoras, porque no se apegan a los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de un idioma, y porque en la mayoría de los casos, se apoyan de las tecnologías emergentes, no son metodologías nuevas, puesto que algunas de ellas tienen una amplia historia detrás, pero su aplicación aún no ha sido tan extendida a todas las áreas y contextos.

Las metodologías seleccionadas tienen mucha relación con el relato digital ya que todas fomentan el aprendizaje autónomo y cooperativo, y queda demostrado que mejoran las habilidades de comunicación en inglés, las habilidades tecnológicas y el aprendizaje integral, teniendo en cuenta todos los aspectos del contexto que rodea a los estudiantes.

De la categoría 2, se recuperan publicaciones que utilizan el relato digital o el storytelling digital en el contexto específico de la Educación Superior. Estos estudios concuerdan en que el relato digital una estrategia innovadora, que brinda la posibilidad de captar emociones y es capaz de generar interés en los alumnos, además fomenta el trabajo colaborativo, y forma parte del proceso formativo y disciplinar de estudiantes universitarios. Si bien es una herramienta que se aplica más en contextos de Educación Superior a distancia debido a las condiciones de infraestructura, su éxito demuestra que también es posible su implementación en la Educación Superior de manera presencial.

Estos estudios demuestran cómo el uso del relato digital y las narrativas transmedia pueden ser herramientas transformadoras para la educación inclusiva en la educación superior. Ya sea a través de videojuegos o mediante relatos colaborativos vinculados con la realidad social, estas experiencias promueven no solo el desarrollo de competencias digitales y comunicativas, sino también una conciencia crítica orientada a la justicia social y a los principios de la Agenda 2030. Además, evidencian la relevancia de metodologías

activas e interdisciplinarias que conectan a los estudiantes con problemáticas reales desde una perspectiva humanista y participativa.

En la categoría 3, se encontraron estudios que demuestran la influencia positiva del uso del RD en las 4 habilidades lingüísticas para el aprendizaje del inglés como LE, desde diversos enfoques y miradas; dos documentos que priorizan el desarrollo del habla o la producción oral, uno enfocado al desarrollo de la habilidad de escucha o *listening*, uno con énfasis en la comprensión lectora, uno enfocado en el contexto específico del turismo, y uno que incorpora la perspectiva de inclusión y diversidad. Se concluye, además, que es una metodología con una amplia gama de posibilidades y facilidad de adaptación a diversos niveles y contextos educativos.

Los documentos encontrados en la categoría 3 coinciden, desde diversas perspectivas, usos y aplicaciones en que el relato digital, las narrativas digitales y las narrativas transmedia tienen un amplio potencial como metodologías educativas, ya que fomentan la motivación y el desarrollo de competencias lingüísticas, interpersonales, colaborativas, sociales, digitales y de resolución de problemas, asistiendo a los profesores de idiomas, y específicamente de inglés como LE a construir entornos de aprendizaje constructivistas (Cerezo et al.,2016).

En la actualidad, existen una variedad de técnicas y metodologías disponibles para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés sea un proceso divertido y dinámico, que se adapte a las condiciones de innovación que exige la educación moderna. Aunque la educación ha cambiado con el tiempo, la forma en que se enseña no ha cambiado en gran medida. Incluso puede afirmarse que, en cierta medida, la tecnología supera a los humanos en tareas cognitivas cada vez más complejas. Por lo tanto, el sistema

educativo debe adaptarse a estos cambios (Mendoza et al., 2021). Estos estudios demuestran que el relato digital representa una estrategia eficaz, adaptable a diversos niveles educativos y contextos culturales, que contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias lingüísticas, digitales y comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

La revisión de la literatura acerca del Task-Based Language Teaching (TBLT) y las tareas comunicativas en la enseñanza del inglés o *English Language Teaching* ha permitido identificar la pertinencia y vigencia de este método en el campo de la enseñanza del idioma inglés. Los estudios revisados demuestran que el TBLT fomenta aprendizajes más relevantes al ubicar la lengua en contextos auténticos de comunicación, impulsando la colaboración, la autonomía y la motivación del alumnado. Asimismo, su flexibilidad en términos de metodología lo hace un modelo que puede adaptarse a diferentes niveles y contextos de educación, abarcando desde comunidades rurales hasta universidades. Estos hallazgos refuerzan no solo la pertinencia de enfoques centrados en la acción, sino que también ofrecen sustento teórico y práctico para la propuesta de la presente investigación, en la que el relato digital se concibe como una estrategia complementaria al TBLT, al integrar la comunicación, creatividad y reflexión narrativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1 Introducción al Marco Teórico

3.1.1 Definición y alcance del Marco Teórico

El storytelling digital ha surgido en los últimos años como una poderosa herramienta de enseñanza y aprendizaje que involucra tanto a los docentes como a sus

estudiantes. Sin embargo, hasta hace poco, se ha prestado poca atención a un marco teórico que pudiera emplearse para aumentar la eficacia de la tecnología como herramienta en un entorno de aula (Robin, 2008, p.220).

El marco teórico de esta investigación se centra en el uso del relato digital como una herramienta pedagógica innovadora para la enseñanza del inglés Educación Superior. Se integran contribuciones sobre conceptos clave como la narrativa, las tecnologías digitales y las teorías del aprendizaje, destacando su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas y digitales de los estudiantes.

Desde una perspectiva histórica y teórica, se revisa cómo la narrativa ha sido una herramienta fundamental para transmitir conocimientos y valores culturales. Se revisan las aportaciones de un exponente clave para entender el uso y aplicación de narrativas en contextos educativos: Jerome Bruner (2004), quien sostiene que el pensamiento narrativo es una forma esencial de organizar la experiencia humana, promoviendo una comprensión más profunda de los contextos educativos. En este sentido, el relato digital se presenta como una evolución contemporánea de la narrativa, que incorpora elementos tecnológicos para enriquecer el aprendizaje. Asimismo, el enfoque constructivista de Vygotsky (1995) aporta una perspectiva crucial para este estudio, al destacar la importancia del lenguaje como constructor de significados y mediador del pensamiento y, por ende, del aprendizaje, destacando la importancia de la interacción social a través de los relatos digitales. Este marco teórico busca no solo sustentar la importancia del relato digital en el aula, sino también evidenciar su potencial para abordar los retos actuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel superior, integrando teorías y prácticas que promuevan un aprendizaje activo, significativo y contextualizado.

3.1.2 Justificación de los enfoques teóricos seleccionados.

El presente estudio se sustenta en tres enfoques teóricos complementarios que orientan el diseño, la estructura y la validación del Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa para la enseñanza del inglés: el pensamiento narrativo propuesto por Jerome Bruner (1994), el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1978) y el Task-Based Language Teaching (TBLT) desarrollado por Ellis et al. (2020). La selección de estos enfoques responde a la necesidad de fundamentar la propuesta desde una perspectiva constructivista, comunicativa y multimodal, que reconozca el papel del lenguaje, la interacción y la narrativa en la construcción del conocimiento y en la formación docente.

Desde el enfoque del pensamiento narrativo, Bruner (1994) sostiene que los seres humanos comprenden y organizan su experiencia a través de historias, las cuales permiten construir significados y dar sentido a la realidad. La narrativa, en tanto forma de pensamiento, se convierte en un medio para la interpretación del mundo y la expresión de la identidad personal y profesional. En el ámbito educativo, este enfoque aporta una base teórica para entender el relato digital no solo como una herramienta tecnológica, sino como una forma de pensamiento y de aprendizaje significativo que articula la dimensión cognitiva, emocional y cultural del proceso formativo. En este sentido, el taller busca que los docentes de inglés desarrollen su pensamiento narrativo mediante la creación de relatos digitales que integren experiencias educativas, reflexiones pedagógicas y elementos lingüísticos auténticos.

El enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) complementa esta perspectiva al considerar que el aprendizaje es un proceso social, interactivo y mediado por herramientas culturales y simbólicas. Desde esta visión, el lenguaje y la tecnología se conciben como

instrumentos mediadores que posibilitan la construcción compartida de conocimiento. Aplicado al contexto del Taller de Storytelling Digital, este enfoque permite comprender cómo la colaboración, el diálogo y la mediación tecnológica contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas y digitales en los docentes. El uso del relato digital, por tanto, promueve la interacción y la co-construcción de significados entre los participantes, favoreciendo la reflexión pedagógica y la apropiación del conocimiento a través de la práctica narrativa.

Finalmente, el Task-Based Language Teaching (TBLT) propuesto por Ellis et al. (2020) proporciona el marco metodológico para la organización del taller. Este enfoque parte de la premisa de que el aprendizaje de una lengua ocurre de manera más efectiva cuando los aprendientes utilizan el idioma para cumplir tareas comunicativas significativas. En la versión fuerte del TBLT, el lenguaje se emplea como medio para lograr un propósito comunicativo, y no como un fin en sí mismo. En el caso del presente estudio, el relato digital se concibe como una tarea comunicativa auténtica, en la cual los docentes emplean el inglés para narrar, reflexionar y construir historias educativas con propósito formativo. Las tareas que integran el taller se estructuran en tres fases —pre-task, task y post-task—, lo que asegura la coherencia metodológica con los principios del enfoque.

La integración de estos tres enfoques permite una visión holística del proceso formativo del docente de inglés. Mientras el pensamiento narrativo brinda una comprensión sobre el valor del relato como medio de construcción de sentido, el enfoque sociocultural aporta la dimensión colaborativa y mediada del aprendizaje, y el TBLT ofrece la estructura metodológica centrada en tareas auténticas que promueven la comunicación y la reflexión. En conjunto, estos enfoques fundamentan el Taller de Storytelling Digital como una

estrategia formativa innovadora, coherente con las necesidades actuales de la enseñanza del inglés en educación superior y con las demandas de una pedagogía más reflexiva, tecnológica y humanista.

3.2 El constructivismo en la Enseñanza de idiomas

El constructivismo, como marco teórico, enfatiza que el aprendizaje se construye a partir de interacciones sociales y culturales. En este contexto, las aportaciones de Vygotsky (1995) sobre la relación entre el pensamiento y la palabra ofrecen una perspectiva relevante para comprender cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades lingüísticas en entornos significativos para ellos. Por lo tanto, la perspectiva de Vygotsky (1995) es especialmente significativa en la enseñanza de idiomas, donde el aprendizaje de un nuevo idioma es entendido no sólo como la adquisición de estructuras lingüísticas, sino que implica una transformación del pensamiento, mediante la interacción con el lenguaje.

3.2.1 Relación entre pensamiento y lenguaje en el aprendizaje de idiomas.

Vygotsky (1995) propone que, pese a tener raíces genéticas diferentes, el pensamiento y el lenguaje se unen en el desarrollo humano para crear una unidad dialéctica denominada pensamiento verbal. Este proceso sucede cuando la conexión entre el pensamiento y la palabra se desarrolla y se potencia mediante la interacción social. Dentro del marco del aprendizaje de idiomas, el pensamiento verbal sugiere que el idioma no solo sirve como medio de expresión, sino también como instrumento para mediar y organizar el pensamiento.

Vygotsky (1995) ejemplifica la complejidad que encierra el pensamiento y el lenguaje con algunas traducciones de textos que, por un lado, demuestran cómo el lenguaje está estrechamente relacionado con la cultura de quienes lo hablan y, por otro, ponen de

manifiesto que el aprendizaje de un segundo idioma no significa traducir textos de manera literal, sino encontrar equivalencias lingüísticas que ayuden a interpretar y reconstruir el significado del texto original para ser trasladadas a un nuevo entorno cultural. Uno de los ejemplos que ofrece acerca de la traducción es el siguiente:

Al traducir la fábula de "La cigarra y la hormiga", Krylov sustituye la cigarra de La Fontaine por una libélula. En francés cigarra es femenino, y por lo tanto adecuado para simbolizar una actitud ligera y despreocupada. El matiz se perdería en la traducción literal, puesto que en ruso cigarra es masculino; al sustituir esta palabra por libélula, que en ruso es femenina, Krylov pasó por alto el significado literal en favor de la forma gramatical requerida para expresar el pensamiento de La Fontaine (p.97).

De esta manera, Vygotsky (1995) indica que el sentido de los términos no es inalterable, sino que varía en función de su contexto funcional y las demandas del hablante. En el contexto del aprendizaje de idiomas, se puede aplicar este principio, al entender que aprender un idioma implica aprender a pensar en él y no sólo a traducir literalmente los textos. Esta postura además se complementa con las aportaciones de Bruner (2004), quien recuperó y amplió la perspectiva de Vygotsky con el uso del lenguaje a través del pensamiento narrativo. Por lo tanto, la relación entre las ideas de Vygotsky y Bruner son complementarias, porque ambos autores recuperan la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo del aprendizaje.

Las aportaciones de Vygotsky (1995) tienen aplicaciones directas en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, las actividades de traducción creativa, permiten a los estudiantes explorar las conexiones entre pensamiento y lenguaje mientras

analizan cómo las palabras reflejan y construyen significados. Por otro lado, el uso de relatos digitales fomenta la integración del pensamiento narrativo y el desarrollo del lenguaje, proporcionando un espacio para que los estudiantes construyan y comuniquen sus propias historias.

Asimismo, Vygotsky (1995) enfatiza la importancia de considerar las diferencias culturales en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, al traducir un poema o un texto literario, los estudiantes pueden debatir cómo las metáforas o expresiones idiomáticas reflejan realidades culturales únicas. Este proceso no solo enriquece su comprensión lingüística, sino que también promueve una apreciación intercultural esencial en el aprendizaje de idiomas.

Así pues, las contribuciones de Vygotsky (1995) resultan útiles en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Un ejemplo de esto podría ser el de la traducción creativa, donde los alumnos pueden traducir un relato de su lengua materna a inglés, adaptándolo de manera que conserve el sentido original. Esta tarea les brinda a los estudiantes la oportunidad de aplicar las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, al mismo tiempo que examinan cómo las palabras manifiestan y forman significados. Asimismo, la creación de sus propios relatos promueve la incorporación del pensamiento narrativo del lenguaje, ofreciendo un lugar para que los alumnos generen y transmitan sus propias historias.

3.3 Aportaciones de Jerome Bruner sobre el Pensamiento Narrativo.

“A diferencia de los vastos conocimientos que tenemos sobre el funcionamiento del razonamiento lógico y científico, sabemos muy poco en cualquier sentido formal sobre la manera de hacer buenos relatos” (Bruner, 2004, p.25).

Jerome Bruner (2004), uno de los principales autores de la revolución cognitiva del siglo XX, se dedicó a estudiar “la modalidad narrativa” de la mente, también conocida como el pensamiento narrativo, como una de las formas fundamentales a través de las cuales los seres humanos estructuran su experiencia y comprenden el mundo. Bruner (2004) distingue entre dos modos de pensamiento o funcionamiento cognitivo, que identifica como complementarios e irreducibles entre sí; el lógico-científico o paradigmático, que busca verdades objetivas, y el narrativo, que organiza la experiencia en forma de historias.

Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreducibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento (p.23).

3.3.1 El pensamiento narrativo según Jerome Bruner

De acuerdo a Bruner (2004, el pensamiento narrativo es una herramienta cognitiva esencial que ha sido poco estudiada -a diferencia del pensamiento lógico-científico- que las personas utilizan para organizar y dar sentido a sus vivencias. A diferencia del pensamiento paradigmático, que se centra en buscar verdades universales, el pensamiento narrativo se enfoca en las conexiones particulares de los sucesos, y mientras que un argumento (pensamiento paradigmático) intenta convencer de su verdad, un relato (pensamiento narrativo) lo hace de su semejanza con la vida, es decir, no busca la verdad sino la verosimilitud, un concepto muy importante para Bruner.

Por tanto, un relato -verdadero o ficticio- no puede ser juzgado con los mismos criterios que se aplican para juzgar si un argumento lógico es adecuado o correcto. Mientras que la modalidad lógico-científica del pensamiento intenta cumplir con el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación, y su enfoque está regulado por principios de coherencia y no contradicción, la modalidad narrativa de la mente tiene su propio lenguaje, formas de verificación y aplicación imaginativa. Mientras que la modalidad paradigmática está orientada a producir teorías, modelos e hipótesis verificables, la modalidad narrativa se encarga de producir relatos, obras literarias y crónicas. Algunas diferencias destacables entre ambas modalidades de pensamiento se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Comparación entre las modalidades de pensamiento lógico-científica y narrativa

Aspecto	Modalidad Lógico-Científica	Modalidad Narrativa
Propósito principal	Busca establecer verdades universales a través de sistemas formales.	Se enfoca en la construcción de verosimilitud y significados humanos.
Modo de verificación	Usa pruebas formales y empíricas para validar teorías.	Depende de la coherencia interna y la credibilidad narrativa.
Causalidad	Relación lógica: "Si X, entonces Y".	Relación narrativa: conexión de eventos particulares, a menudo con elementos emocionales o subjetivos.
Tipo de lenguaje	Regulado por la coherencia lógica y la no contradicción.	Centrado en el tiempo, los eventos y las acciones humanas.
Ámbito	Abstracto y generalizado, dirigido a conceptos y principios.	Particular y específico, vinculado a intenciones y emociones humanas.

Resultado ideal	Teorías, argumentos y análisis verificables.	Relatos, dramas o historias con significado humano y cultural.
Enfoque en el conocimiento	Busca trascender lo particular hacia niveles de abstracción superiores.	Se ocupa de los detalles y los eventos que constituyen la experiencia.
Emoción y lógica	La lógica domina; las emociones están ausentes o minimizadas.	Las emociones y la subjetividad son centrales para su construcción.
Aplicación imaginativa	Produce teorías y argumentos sólidos y análisis precisos mediante conexiones lógicas.	Produce relatos significativos y coherentes mediante conexiones humanas.

(Adaptado de Bruner, 2004, pp. 23–54)

El pensamiento narrativo se desarrolla dentro de un contexto cultural, en el que los relatos no necesitan ser objetivamente verdaderos, ya que su valor se encuentra en cómo las narrativas permiten a los individuos entender y navegar por el mundo de manera significativa. Este proceso es particularmente relevante en la educación, donde la narrativa se convierte en un medio poderoso para transmitir conocimientos y valores. “La credibilidad de un cuento se basa en premisas diferentes de las que rigen la credibilidad de la teoría física, incluso en su parte especulativa” (p.26).

Las aportaciones de Bruner (2004) sobre el pensamiento narrativo representan una contribución significativa para el marco teórico de esta investigación, ya que la creación de un relato digital requiere inevitablemente el uso de esta modalidad de pensamiento, pero adaptada a un contexto contemporáneo. Al desarrollar un relato digital, los usuarios recurren al uso de habilidades cognitivas, creativas y tecnológicas, lo que les permite construir y compartir historias en formatos que integran texto, imagen y sonido. Esta mezcla de medios y lenguajes no solo hace más accesible y dinámica la creación de "mundos posibles" —uno de los conceptos centrales de Bruner—, sino que también

impulsa la participación activa de los estudiantes en el proceso de dar significado a sus propias historias.

3.3.2 El lenguaje como herramienta cultural en la educación

Bruner (2004) describe al aprendizaje como un proceso que implica una negociación activa entre el estudiante y el maestro, a diferencia de las visiones más tradicionales que predominaban hasta ese momento en la educación y que consideraban que “el proceso educativo era una transmisión de conocimientos y valores de aquellos que sabían más a aquellos que sabían menos y tenían menos competencia” (p.129). Para ejemplificar esto, Bruner narra una experiencia personal que recuerda de cuando era estudiante, en el que su profesora “la señorita Orcutt” invitaba a los alumnos a maravillarse con ella, introduciendo el conocimiento desde la posibilidad y el asombro, y no desde un mero mecanismo de transmisión, abriendo paso a la negociación y al asombro, y entendiendo a la educación como un acontecimiento humano:

Recuerdo a una profesora, la señorita Orcutt, que hizo esta afirmación en clase:
"Resulta muy curioso, no que el agua se congele a los 32 grados Fahrenheit, sino que pase de un estado líquido a uno sólido". Luego siguió dándonos una explicación intuitiva del movimiento browniano y de las moléculas, expresando un sentido de maravilla igual, incluso mejor, que el sentido de maravilla que yo sentía a esa edad (alrededor de diez años) por todas las cosas a las que dirigía mi atención, incluso asuntos como el de la luz de las estrellas extinguidas que sigue viajando hacia nosotros, aunque su fuente ya se haya apagado. (p.132)

En este sentido, Bruner describe al lenguaje como una poderosa herramienta para lograr una negociación de significados, entendida como un proceso mediante el cual los

estudiantes construyen, reinterpretan y articulan su experiencia y conocimiento a través de narrativas. Según Bruner, en la medida en que los materiales educativos se elijan por su capacidad de adaptación a la transformación imaginativa y se presenten invitando a la negociación y abran paso a la especulación, entonces es cuando la educación pasa a ser parte de lo que él llama “elaboración de cultura” (Cómo las personas participan activamente en la construcción y reconstrucción de la cultura a la que pertenecen al interactuar y negociar significados dentro de una comunidad). De esta forma, el alumno se vuelve parte del proceso de negociación en el que se generan e interpretan los hechos, y se convierte en generador y transmisor de saberes al mismo tiempo

Bruner (2004) también alude la importancia del aprendizaje por descubrimiento, o como Piaget lo llamó tiempo después “aprender inventando”, y afirma que el aprendizaje es una actividad colectiva, que forma parte de una cultura compartida: “No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura” (p.132). Así, subraya la importancia no sólo del descubrimiento y la invención en la educación, sino también del negociar y compartir conocimientos y significados como parte esencial de la creación una cultura conjunta, destacando así la dimensión social del aprendizaje.

3.4 Task-Based Language Teaching (TBLT)

3.4.1 Orígenes y fundamentos teóricos del TBLT.

La importancia de incluir tareas en el currículo en la Enseñanza de una LE nace del enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT), en los años 70's y 80's, y cuyo propósito central fue el de desplazar la atención del aprendizaje gramatical aislado hacia el uso funcional y práctico del lenguaje en contextos reales. El aprendizaje basado en tareas

aplicado al aprendizaje de idiomas o *Task-Based Language Teaching* (TBLT) surgió a partir de este movimiento, a finales del siglo XX, con aportaciones de investigaciones tempranas en Adquisición de Segundas Lenguas (SLA), lo que llevó a cuestionar los enfoques estructurales en la enseñanza de lenguas, en donde el idioma se divide en fragmentos que deben enseñarse de manera secuencial.

Así, investigadores como Prabhu, Willis, Nunan y Ellis, sentaron las bases para replantear la práctica docente y el diseño curricular en torno a tareas significativas más que a tareas lingüísticas preestablecidas. De esta forma, el *Communicative Language Teaching* (CLT) o la enseñanza comunicativa de lenguas, así como el enfoque natural o el *Natural Approach* desarrollado por Krashen (1985, citado por Ellis, Skehan, Li, Shintani, & Lambert, 2020), quien argumentaba que la competencia real de una segunda lengua dependía más de la adquisición como un proceso subconsciente que del aprendizaje consciente, fueron los antecedentes que sentaron las bases de las teorías del lenguaje que enfatizaban la competencia comunicativa.

Estas teorías llevaron al reconocimiento de que comunicar va más allá de solo producir enunciados gramaticalmente correctos. La transición hacia el Task-Based Language Teaching (TBLT) estuvo precedido por un cambio en la enseñanza de lenguas, que pasó de un enfoque sintético, basado en la memorización y secuencias de estructuras gramaticales, a un enfoque analítico, centrado en las funciones comunicativas del lenguaje (como expresar acuerdo y desacuerdo) y en nociones semánticas relacionadas con categorías como el tiempo y el espacio. No obstante, en la práctica, muchos de los materiales didácticos elaborados bajo los programas nocionales conservaron rasgos de los enfoques estructurales, pues las formas lingüísticas seguían presentándose de manera

aislada y practicándose a través de ejercicios controlados, lo que implicaba un cambio limitado en la metodología (Ellis et al., 2020).

De estas limitantes nació la necesidad de una metodología comunicativa más auténtica. Johnson (1982, citado por Ellis et al., 2020) propuso la estrategia *deep-end*, que ponía al estudiante en situaciones donde debía usar el lenguaje que no había sido enseñado aún, para activar la habilidad de usar circunloquios —es decir, dar rodeos en el lenguaje para expresar una idea cuando no se conoce o no se recuerda la palabra exacta—, y de esta manera alcanzar los objetivos comunicativos. Como señalan Ellis et al. (2020), “esto requería tareas comunicativas en las que el uso del lenguaje por parte del estudiante no se evaluaba en función de si era gramaticalmente correcto, sino en función de si se lograba el resultado comunicativo de la tarea” (p.4).

De acuerdo con Howatt (1984, citado por Ellis et al., 2020), la enseñanza comunicativa de lenguas (CLT) distingue dos versiones: una débil, en la que el contenido es definido en términos de funciones y nociones, pero manteniendo metodologías tradicionales, y una fuerte, que proponía estructurar los programas en torno a tareas comunicativas y énfasis metodológico en la fluidez. Es de esta versión fuerte de la CLT de donde surge el Task-Based Language Teaching (TBLT), que buscó superar los enfoques centrados en la práctica mecánica para situar al estudiante en el uso real y significativo de la lengua.

Para Faez y Tavakoli (2019), la popularidad que ha tenido el TBLT en los últimos años surge de la creencia de que se trata de una manera efectiva de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de un idioma, al brindarles la oportunidad de hacer uso del mismo de manera auténtica dentro del aula, en tanto que las tareas tienen el poder de

estimular muchos de los elementos clave para mejorar la adquisición del lenguaje, tales como negociar significados, formular hipótesis de output al promover el diálogo colaborativo y estimular la autonomía del alumno.

Es importante precisar que el Task-Based Language Teaching (TBLT) se concibe en esta investigación como un enfoque pedagógico o didáctico para la enseñanza de lenguas, más que como un marco teórico explicativo del aprendizaje en sí mismo. En este sentido, el TBLT orienta el diseño de las actividades y la organización de la enseñanza, al centrarse en el uso significativo del lenguaje a través de tareas comunicativas.

3.4.2 La noción de tarea en el TBLT

Si bien, el concepto de “tareas” ya figuraba en el enfoque comunicativo y en el enfoque natural propuesto por Krashen, en ninguno de ellos se concibió a las tareas como unidades alrededor de las cuales podía estructurarse un curso completo de enseñanza de lenguas (Ellis et al., 2020). En el marco del *Task-Based Language Teaching* (TBLT), la tarea constituye la unidad central de planificación, enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, las tareas han sido definidas de numerosas maneras por diversos autores.

Nunan (1989) señala que el concepto de tarea es tan extenso que está inmerso en el contexto no-lingüístico, y en un sentido amplio puede entenderse como cualquier actividad o trabajo que las personas realizan en su vida cotidiana, ya sea con o sin mediación del lenguaje. Sin embargo, al trasladar este concepto al campo de la enseñanza de lenguas, el autor establece una distinción importante entre las tareas no lingüísticas y aquellas diseñadas con fines pedagógicos.

En el contexto del aula, Nunan (1989) define a la tarea como una actividad que requiere que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en la lengua

meta, mientras su atención se enfoca en moverse del conocimiento meramente gramatical hacia expresar significado, y donde la intención está en transmitir significado, más que en manipular la forma. Desde esta perspectiva pedagógica, las tareas se conciben como medios para promover el uso comunicativo del idioma y para acercar las actividades de aprendizaje a situaciones de uso real de la lengua, aun cuando se desarrollen dentro de un contexto instruccional.

Por su parte, Faez y Tavakoli (2019) señalan que una tarea es, en esencia, una actividad que se lleva a cabo en el aula y que requiere que los estudiantes utilicen el idioma de manera significativa y comunicativa para alcanzar un resultado específico. Algunos ejemplos de este tipo de tareas incluyen planear un itinerario de viaje, redactar un correo electrónico o una carta, elaborar una queja por un servicio deficiente o preparar una invitación a una fiesta.

Para Ellis et al. (2020), una tarea es una actividad enfocada en el significado, donde los estudiantes emplean la lengua meta para lograr un resultado comunicativo claramente identificable. Desde esta perspectiva, el éxito de la tarea no se evalúa en función de la corrección formal del lenguaje producido, sino del grado en que se alcanza el objetivo comunicativo propuesto. Esta idea destaca el uso auténtico del idioma y sitúa al estudiante como un usuario activo de la lengua, más que como un mero aprendiz de estructuras lingüísticas. A partir de esta definición, los autores proponen una serie de características que permiten delimitar con mayor precisión qué se entiende por una tarea en el marco del TBLT.

En este sentido, Ellis et al. (2020) señalan que una tarea se caracteriza, en primer lugar, por su enfoque principal en el significado, al dirigir la atención de los estudiantes a lo

que desean comunicar y no exclusivamente al cómo lo expresan; en segundo lugar, por la presencia de una brecha -ya sea de información, razonamiento u opinión- que genera una necesidad real de comunicación; en tercer lugar, por la existencia de un resultado comunicativo definido, observable al finalizar la actividad; y finalmente, porque requiere que los participantes recurran a sus propios recursos lingüísticos para completar la tarea, sin depender de modelos previamente prescritos.

En suma, la noción de tarea en el TBLT se sustenta en el uso del lenguaje con fines comunicativos auténticos, en la centralidad del significado, y en la participación activa del estudiante. Esta idea resulta especialmente relevante para el diseño de propuestas pedagógicas que buscan integrar dimensiones lingüísticas, cognitivas y socioculturales, como es el caso del relato digital abordado en la presente investigación.

3.4.2.1 Tipos de tareas en el TBLT

La noción de tarea en el contexto del Task-Based Language Teaching (TBLT) ha sido clasificada de diversas formas. Las tipologías que los autores han propuesto, han permitido comprender mejor la naturaleza, el propósito y las demandas cognitivas que implica el uso de las tareas en el aula, en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

Nunan (2004) distingue dos tipos de tareas principales; las *real-world tasks* o tareas del mundo real, y las *pedagogical tasks*, o tareas pedagógicas. Las primeras remiten a actividades que los estudiantes puedan necesitar en la vida real, es decir, fuera del aula o de contextos académicos, tales como la práctica de una entrevista de trabajo, solicitar información, redactar un correo o realizar una reserva. Por su parte, las tareas pedagógicas son diseñadas especialmente con fines instruccionales y se desarrollan dentro del contexto educativo. Si bien estas últimas pueden no replicar completamente las condiciones del

mundo real, mantienen un enfoque orientado al significado y buscan aproximar al estudiante a usos auténticos del idioma.

Otra clasificación importante es la de Prabhu, quien distingue tres categorías de tareas con algún tipo de brecha o *gap*: de información (*information-gap*), de razonamiento (*reasoning-gap*) y de opinión (*opinion-gap*). Las tareas de información son aquellas en las que los estudiantes deben hallar datos o “información” faltante, necesaria para completar la tarea, y en la que existe un intercambio de comunicación entre los participantes; las de razonamiento, que implican que los estudiantes procesen información para inferir, deducir o resolver un problema; y las de opinión, que invitan a expresar puntos de vista personales, o emitir juicios de valor. Esta tipología es retomada por diversos autores dentro del TBLT por su utilidad para diseñar tareas que promuevan distintos tipos de interacción y procesamiento cognitivo (Ellis et al., 2020).

Ellis (2003), por su parte, clasifica a las tareas en dos tipos; tareas enfocadas (*focused tasks*) y tareas no enfocadas (*unfocused tasks*). Mientras que las tareas no enfocadas (*unfocused*) buscan promover el uso general del lenguaje, sin dirigir la atención a una estructura específica, y priorizan el mensaje sobre la estructura, las *focused tasks* o tareas enfocadas, aunque mantienen un propósito comunicativo, es decir que están diseñadas de manera que favorecen el uso de determinadas formas lingüísticas, integrando así el enfoque en la forma dentro de una actividad orientada al significado, con una intención pedagógica específica.

Willis y Willis (2007) distinguen entre tareas cerradas y tareas abiertas, siendo las cerradas aquellas que suelen tener una sola solución predeterminada o un conjunto limitado de respuestas posibles, lo que puede facilitar la evaluación y el control pedagógico de las

mismas, y las tareas abiertas que, por el contrario, son aquellas que admiten múltiples soluciones o respuestas, y donde el resultado no puede predecirse y los aprendientes son libres de producir o crear su propio resultado. Faez y Tavakoli (2019) señalan que este tipo de tareas puede resultar especialmente valioso para promover la interacción y el compromiso de los aprendientes con el uso significativo de la lengua.

3.4.3 El ciclo de la tarea: pre-task, task cycle y post-task

Dentro del enfoque del Task Based Language Teaching, una de las aportaciones más importantes en la implementación de lecciones basadas en tareas, es el ciclo propuesto por Willis (1996), que prioriza la interacción estudiante-estudiante, y propone un formato estándar que reconoce tres momentos principales: *pre-task*, *task cycle* y *language focus*. Este esquema prioriza el trabajo en pequeños grupos, en la fase de “tarea principal” o *task cycle*, pero permite la intervención del profesor en las fases *pre-task* y *language focus*, y ha sido retomado y discutido por diversos autores (Ellis et al., 2020; Faez & Tavakoli, 2019). La estructura general de este modelo puede observarse en la Figura 1, donde se sintetizan las tres fases propuestas por Willis (1996).

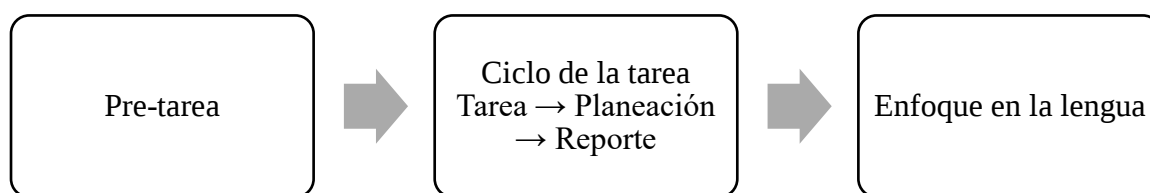


FIGURA 1

Ciclo de la tarea según Willis (1996). Elaboración propia con base en Willis (1996) y Ellis et al. (2020).

La fase del *pre-task* o pre-tarea tiene como propósito introducir el tema y preparar a los estudiantes para la realización de la tarea principal. En esta primera etapa, el docente

puede presentar el tema, activar conocimientos previos, modelar brevemente la actividad, o proporcionar instrucciones claras sobre el resultado esperado (Willis, 1996). Según Ellis et al. (2020), esta fase contribuye a reducir la carga cognitiva inicial y a orientar la atención hacia el objetivo comunicativo, sin desplazar el foco hacia una explicación extensa de estructuras gramaticales. Faez y Tavakoli (2019) señalan que el *pre-task* también puede incluir la introducción de vocabulario o expresiones útiles, siempre que el énfasis se mantenga en la preparación para el uso significativo del lenguaje.

La siguiente fase corresponde al *task cycle* o ciclo de la tarea, considerado el núcleo del enfoque. Willis (1996) divide esta fase en tres subetapas: *task*, *planning* y *report*. En la fase de *task*, los estudiantes realizan una actividad comunicativa en pares o pequeños grupos, priorizando la interacción y la negociación de significado. En esta parte, el docente puede monitorear la realización de las tareas, y brindar apoyo o clarificación si es necesario. En la etapa de *planning*, los estudiantes se preparan para compartir su trabajo con la clase y comentar cómo llevaron a cabo sus tareas. Esto puede realizarse de manera oral o escrita, y el profesor puede brindar apoyo. Finalmente, en el *report*, los estudiantes reportan sus resultados al grupo, y el profesor brinda retroalimentación. Dentro del TBLT, no se espera que todos los alumnos obtengan el mismo resultado, sino que hay un rango de posibles soluciones (Faez y Tavakoli, 2019). Ellis et al. (2020) explican que este enfoque en la forma puede ser reactivo —a partir de errores o dificultades observadas— o planificado, siempre subordinado al logro del significado.

Finalmente, la fase denominada por Willis (1996) como *language focus* o enfoque en la lengua, constituye el momento en el que los estudiantes tienen la oportunidad de discutir, reflexionar y examinar acerca de la tarea realizada. En esta etapa, los estudiantes

pueden analizar palabras y frases que hayan aprendido, y el profesor puede guiar la atención hacia aspectos formales del lenguaje. Ellis et al. (2020) explican que este enfoque en la forma puede ser reactivo —a partir de errores o dificultades observadas— o planificado, siempre subordinado al logro del significado. Para Faez y Tavakoli (2019), esta fase permite integrar la atención a la precisión sin desvirtuar el carácter comunicativo de la tarea.

En conjunto, el ciclo pre-task–task cycle–post-task representa una estructura pedagógica que articula preparación, uso significativo del lenguaje y reflexión posterior. Más que una secuencia rígida, constituye un marco flexible que operacionaliza los principios centrales del TBLT, al equilibrar significado y forma dentro de un proceso dinámico de enseñanza y aprendizaje.

Este ciclo también ofrece un marco útil para analizar qué tipos de actividades corresponden a auténticas tareas comunicativas. En este sentido, resulta pertinente examinar cómo determinadas propuestas didácticas, como el relato digital, se pueden desarrollar bajo esta lógica, manteniendo el enfoque en el significado, la interacción y la producción de un resultado comunicativo concreto.

3.4.4 El relato digital como tarea comunicativa

Dentro del Task-Based Language Teaching, una tarea comunicativa se concibe como una actividad centrada en el significado, que requiere el uso de la lengua meta para alcanzar un resultado identificable, y se caracteriza por promover el uso de recursos lingüísticos propios por parte de los aprendientes (Ellis et al., 2020; Nunan, 2004). Bajo esta definición, el relato digital puede comprenderse como una tarea compleja, que articula dimensiones

narrativas, lingüísticas y multimodales en la producción de un producto comunicativo significativo.

Un relato digital implica la construcción de una historia, mediante la integración de voz, imagen, texto y sonido, lo que la sitúa dentro de las prácticas multimodales contemporáneas (Robin, 2008). Más que una simple actividad tecnológica, constituye un proceso de organización narrativa en el que los participantes estructuran experiencias, opiniones o contenidos académicos con una intención comunicativa clara. En este sentido, se alinea con lo que Bruner (1994) denomina pensamiento narrativo, entendido como una forma de dar sentido a la experiencia a través de la configuración de acontecimientos en una secuencia coherente.

Desde el marco del TBLT, el relato digital cumple con los criterios fundamentales de una tarea. En primer lugar, está orientado a un objetivo comunicativo concreto: la producción de una narrativa digital destinada a una audiencia específica. En segundo lugar, implica una brecha comunicativa —de experiencia, información u opinión— que genera una necesidad genuina de expresión. Finalmente, culmina en un resultado observable y evaluable, rasgo central de las tareas según Ellis et al. (2020) y Faez y Tavakoli (2019).

Además, la elaboración de un relato digital requiere procesos de planificación, negociación y revisión que favorecen la interacción y la reflexión sobre el lenguaje. Como señalan Willis y Willis (2007), las tareas más efectivas son aquellas que demandan el uso significativo del idioma en función de un propósito claro; el relato digital responde a esta lógica al situar la lengua como medio para construir y comunicar significado, no como fin en sí misma.

En consecuencia, el relato digital puede entenderse como una tarea comunicativa compleja y multimodal que materializa los principios del TBLT al integrar significado, propósito y producción auténtica. Su valor pedagógico no radica únicamente en la incorporación de recursos tecnológicos, sino en su potencial para generar experiencias narrativas que promuevan el uso contextualizado del idioma y la construcción de sentido.

3.4.5 Beneficios y Desafíos del TBLT en la enseñanza del inglés.

El lenguaje es un fenómeno profundamente social, y por ello, el proceso de adquisición de un idioma extranjero requiere de la interacción constante entre los estudiantes mismos, entre estudiantes y docentes -quienes proporcionan un andamiaje en el proceso de aprendizaje- y entre estudiantes y la comunidad lingüística de la que buscan formar parte. Por ello, las tareas tienen una dimensión social y física. Y otro aspecto importante a considerar dentro de la enseñanza de lenguas es el de los elementos paralingüísticos, tales como gestos o expresiones faciales, que resultan una parte fundamental dentro del proceso comunicativo. Es por ello que las mejores tareas están diseñadas de tal manera que los estudiantes trabajen en conjunto para lograr un objetivo concreto, como resolver un problema, crear experiencias o crear algo, para lo que necesiten hacer uso de una comunicación auténtica (Willis, 1990, como se citó en Thornbury, 2017).

Un aspecto clave para la enseñanza basada en tareas o *Task-based teaching* (TBT) es que promueve la confianza en los estudiantes al concederles una gama de posibilidades para usar el idioma en el aula sin el temor constante a cometer errores, ya que se prioriza la comunicación. Así, una vez que el alumno comienza a comunicarse, se pueden trabajar estructuras cada vez más complejas y gramaticales, que vayan moldeando el uso del idioma (Willis & Willis, 2007).

Por otro lado, el uso de TBLT en el aula fomenta el “aprender haciendo” en los estudiantes, al motivar “la producción del aprendizaje del idioma mediante la ejecución de tareas y no para la ejecución de tareas” (Ellis et al. 2020, p.155), y así motivar el desarrollo del idioma en función de las necesidades comunicativas de los estudiantes. Así, el uso de tareas comunicativas propicia el espacio para que los estudiantes integren el contenido de las tareas con sus propios recursos lingüísticos, permitiendo que usen su propio idioma para realizar las tareas con éxito a su manera.

Entre los beneficios más destacados del TBLT se encuentra su capacidad para aumentar la motivación y el involucramiento de los estudiantes. Al realizar tareas con propósitos comunicativos claros y resultados tangibles, los estudiantes perciben la relevancia de lo que aprenden, lo que fortalece su autonomía y su sentido de logro (Willis, 1996).

Otro beneficio importante es su contribución al desarrollo integral de las competencias lingüísticas. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la memorización y repetición de estructuras, el TBLT favorece la adquisición natural del idioma al propiciar la exposición repetida y contextualizada al input, la práctica comunicativa significativa y la retroalimentación implícita o explícita durante la interacción. Ellis (2003) subraya que esta combinación de factores promueve una adquisición más profunda y duradera del idioma, ya que el estudiante aprende a usar el inglés con propósitos reales y no únicamente para cumplir con un requisito académico.

Asimismo, el TBLT contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la creatividad, al situar a los estudiantes en contextos donde deben planificar, tomar decisiones y reflexionar sobre el uso

del lenguaje para alcanzar objetivos comunicativos (Richards & Rodgers, 2014). Estas habilidades son particularmente valiosas en contextos de educación superior, donde el dominio del idioma debe acompañarse de competencias discursivas y profesionales.

Finalmente, el TBLT se alinea con los principios de la pedagogía constructivista y sociocultural, al concebir el aprendizaje como un proceso activo, situado e interactivo. La estructura de las tareas (pre-task, task y post-task) no solo facilita la práctica lingüística, sino que también promueve la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes no son receptores pasivos de conocimiento, sino agentes activos que aprenden a través del uso del lenguaje y la colaboración, lo que contribuye a una enseñanza del inglés más significativa, dinámica y centrada en el aprendiz.

La integración del Task-Based Language Teaching (TBLT) con los enfoques narrativos representa una convergencia teórica y pedagógica que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés desde una perspectiva comunicativa, constructivista y significativa. Mientras el TBLT enfatiza el uso del lenguaje como medio para realizar tareas auténticas, los enfoques narrativos —particularmente el pensamiento narrativo propuesto por Bruner (1994)— conciben el lenguaje como un instrumento para construir sentido, interpretar la realidad y expresar la identidad individual y colectiva. Ambos enfoques, por tanto, comparten una visión del aprendizaje centrada en el uso funcional y contextual del idioma.

El TBLT proporciona la estructura metodológica para que el aprendizaje del idioma ocurra a través de tareas comunicativas con propósitos reales, mientras que la narrativa aporta el componente experiencial y reflexivo que permite que dichas tareas se conecten

con las vivencias, emociones y significados de los aprendientes. Según Bruner (1990, 2004), el pensamiento narrativo posibilita a las personas organizar su experiencia y construir conocimiento mediante relatos, lo que en contextos de enseñanza de lenguas se traduce en una oportunidad para usar el idioma en situaciones auténticas y personales, favoreciendo la fluidez, la creatividad y la expresión subjetiva.

Desde esta perspectiva, las tareas narrativas —como la creación de un digital story— constituyen espacios de acción lingüística en los que los docentes o estudiantes utilizan el idioma para relatar, argumentar y reflexionar. Ellis (2003) sostiene que las tareas son el vehículo ideal para promover la adquisición del lenguaje, ya que implican la resolución de problemas comunicativos y la negociación de significados. Al integrar la narrativa dentro de estas tareas, el lenguaje deja de ser un objeto de estudio para convertirse en una herramienta de mediación cultural y personal, coherente con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978).

Asimismo, el relato digital puede considerarse una tarea comunicativa compleja dentro del marco del TBLT. En este tipo de actividades, el participante planifica, organiza y produce una historia en inglés que combina elementos visuales, auditivos y textuales. Este proceso involucra las tres fases del enfoque basado en tareas —pre-task, task y post-task—, y favorece tanto el desarrollo de la competencia lingüística como la competencia digital y multimodal (Robin, 2008; Ohler, 2013). La narrativa digital, al requerir reflexión, creatividad y toma de decisiones, permite que los participantes usen el inglés con un propósito comunicativo auténtico, al tiempo que fortalecen su capacidad para integrar lenguaje, tecnología y cultura.

La relación entre el TBLT y los enfoques narrativos, por tanto, se manifiesta en tres dimensiones esenciales:

- Lingüística: ambos enfoques promueven el uso del idioma en contextos reales y significativos.
- Cognitiva: tanto las tareas como las narrativas exigen procesos de planificación, organización y construcción de significado.
- Sociocultural: ambos enfoques conciben el aprendizaje como un proceso mediado, interactivo y situado en un contexto comunicativo.

En conjunto, la integración del TBLT con los enfoques narrativos permite concebir el Storytelling Digital como una estrategia formativa integral, donde el uso del inglés se convierte en un medio para pensar, crear y comunicar experiencias. Esta articulación no solo promueve el aprendizaje de la lengua, sino también el desarrollo de competencias reflexivas, tecnológicas y expresivas, fundamentales en la formación docente contemporánea.

3.5 El relato digital

El relato digital o digital storytelling (DST), combina dos conceptos imprecisos y expansivos: digital y relato o historia. Mientras que el concepto de “digital” está asociado a la era de la información, el concepto de relato tiene múltiples significados y carece de una definición estricta. Combinar estos dos términos lleva a una descripción más que a una definición: el DST usa la tecnología digital de manera personal para combinar diversos medios con una narrativa coherente (Ohler, 2013).

De acuerdo a Ohler (2013), la forma en que el DST se desarrolla en el aula implica también otras características como el hecho de que las historias suelen estar impulsadas por un objetivo académico, hacen uso de tecnología de gama baja disponible para todos los estudiantes y, por lo general, se presentan en forma de casi-películas cortas (de dos a cuatro minutos) que la audiencia mira a través de medios digitales como una computadora. Además, también son publicadas con frecuencia en servicios de *streaming*, como YouTube o cualquier otro servicio en Internet, que permita acceder al contenido creado.

3.5.1 Definición y características del relato digital

El relato digital es entendido como una forma de narrativa multimedia que combina texto, imágenes, audio y video, que permite generar un espacio único donde los estudiantes pueden explorar y expresar sus ideas. Roig-Vila & Rosales-Statkus (2016) aluden que un relato digital en su forma más conocida es un video corto (de dos a tres minutos de duración), en el que se combinan imágenes, que pueden ser estáticas o en movimiento, con otros elementos multimedia como música, efectos de sonido y la grabación de la narración, donde el autor incluye su punto de vista. No obstante, los autores también señalan que existe más de una visión o definición del concepto de relato digital.

En 1990, Joe Lambert fue cofundador del Centro para los Relatos Digitales (CDS: Center for Digital Storytelling), con sede en Berkeley, California. Desde entonces, Lambert y el CDS han trabajado para brindar ayuda a las personas interesadas en crear y compartir sus narrativas personales. Asimismo, se han encargado de promover los siete elementos del relato digital, que han servido de ayuda para que maestros puedan crear sus propios relatos digitales con sus alumnos (Alismail, 2015; Lambert, 2010; Ohler, 2013; Robin, 2008; Roig-Vila & Rosales-Statkus, 2016).

1. **Punto de vista:** ¿Cuál es el mensaje principal de la historia y desde qué perspectiva se cuenta? Este elemento define el enfoque personal y subjetivo que el autor le da al relato.
2. **Una pregunta dramática:** Es una pregunta clave que captura la atención del espectador y que se responde al final de la historia. Este elemento ayuda a mantener el interés y la expectativa.
3. **Contenido emocional:** Incluye temas serios que cobran vida de una manera personal y poderosa, conectando la historia emocionalmente con la audiencia.
4. **El regalo de tu voz:** Personaliza la historia y ayuda a la audiencia a entender el contexto. La voz del narrador aporta autenticidad y cercanía.
5. **El poder de la banda sonora:** La música u otros sonidos que acompañan la historia apoyan y enriquecen la narrativa, ayudando a crear una atmósfera emocional adecuada.
6. **Economía:** Consiste en utilizar solo el contenido necesario para contar la historia sin sobrecargar al espectador. Es decir, ser conciso y directo. De acuerdo al formato propuesto por el CDS, el guion debe ser solamente de 250 palabras. Esta característica permite crear relatos digitales poderosos y factibles, sin la necesidad de recurrir a la saturación de texto y/o imágenes.
7. **Ritmo:** El ritmo de la historia y la velocidad con la que progresa. Un ritmo adecuado mantiene el interés y permite que la audiencia procese el contenido de manera efectiva. La economía y el ritmo son dos elementos directamente relacionados, que deben tomarse en cuenta en el momento de creación de un relato digital.

3.5.2 Antecedentes históricos: De la narrativa oral a la era digital

Desde tiempos remotos, la narrativa ha sido el vehículo principal para transmitir conocimientos, valores y experiencias. En la antigüedad, las historias se contaban de manera oral, configurando una tradición que permitía a las sociedades preservar su identidad cultural y su memoria colectiva (Gudmundsdottir, 2012).

La narrativa es una forma ancestral de organizar y comunicar el conocimiento, en la forma de relato oral, siendo anterior a la ciencia y a la escritura. De hecho, es bien sabido que los relatos orales constituían el patrimonio cultural e histórico que las comunidades consideraban importante para la constitución de la identidad colectiva y para la socialización de las generaciones jóvenes; su finalidad era transmitir los valores de la cultura local y perpetuar la memoria histórica de un pueblo. Los mitos y leyendas, los cantares de gesta y los relatos épicos son ejemplos de esto. (Díaz, 2019, p.18)

Con la invención de la escritura, la narrativa trascendió los límites de la oralidad, permitiendo la creación de registros más permanentes y accesibles. Textos como las epopeyas homéricas o los manuscritos religiosos son ejemplos de cómo la escritura permitió conservar historias y conocimientos que antes dependían únicamente de la memoria humana. Este cambio marcó un hito en la manera de documentar y transmitir información, facilitando el acceso a generaciones futuras. Posteriormente, la imprenta revolucionó la producción y distribución de relatos, democratizando el acceso al conocimiento y ampliando el alcance de la narrativa escrita. Este avance tecnológico no solo consolidó la escritura como medio predominante de transmisión cultural, sino que

también abrió paso al desarrollo de géneros literarios más complejos y especializados (Ohler, 2013).

En la era contemporánea, la narrativa ha evolucionado hacia formatos digitales, integrando texto, imágenes, audio y video en un mismo relato. Este proceso, conocido como narrativa o relato digital, no solo representa una adaptación tecnológica, sino también un cambio significativo en cómo se construyen y comparten las historias. Según Robin (2008), los relatos digitales combinan elementos multimedia para crear experiencias narrativas inmersivas, transformando el acto de contar historias en una práctica interactiva y colaborativa.

Con respecto a la alineación curricular y la infraestructura tecnológica necesaria para crear un producto audiovisual como un relato digital, Ohler (2013) anima a los maestros a pensar cómo quieren que los proyectos de creación de relatos digitales sean alineados e incluidos dentro del currículo. Idealmente, recomienda que se alineen al contenido de una unidad temática de la manera más fluida posible. También hace énfasis en la importancia de considerar con tiempo de qué manera evaluar los proyectos para que sean dirigidos hacia las metas educativas. Considerando que han pasado más de 10 años desde que Ohler (2013) destacara que el acceso a la infraestructura tecnológica necesaria para crear relatos digitales se estaba volviendo cada vez más accesible. En la actualidad, esta tecnología es aún más asequible, lo que ha simplificado significativamente la creación de este tipo de contenidos.

3.5.3 Tipos y formatos de relato digital

La Universidad de Houston desarrolló un sitio web dedicado a los usos educativos del Storytelling Digital, donde existe un repositorio de relatos digitales creados con fines

educativos. El sitio web https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/example_stories.cfm divide los relatos en tres categorías: narrativas personales, historias que informan o instruyen e historias que examinan eventos (Robin, 2008).

3.5.3.1 Narrativas personales

El tipo de relato digital más común es aquel en el que el narrador comparte sus propias vivencias. Estas historias suelen centrarse en momentos importantes de la vida, y suelen estar cargados de emoción y un valor personal tanto para quien las cuenta como para quien las escucha (Robin, 2008). Dentro de esta categoría, donde las posibilidades son muy amplias, Lambert (2010) identifica distintos tipos de relatos personales, como las historias que rinden homenaje a personajes importantes, las historias que cuentan una aventura, aquellas que narran logros personales o las que se enfocan en la carrera profesional o el trabajo de quien las narra, así como historias personales de superación, amor y descubrimiento. Sin embargo, subraya que estas categorías no son “sagradas” y que incluso pueden surgir categorías adicionales u otras clasificaciones o formas de analizar las historias personales en el proceso creativo.

3.5.3.2 Historias que informan o instruyen

Este es el tipo de relato digital que, de acuerdo a Robin (2008), tiene un fin educativo en sí mismo, puesto que son historias creadas para transmitir material educativo o instruccional en diversas áreas temáticas. Los profesores pueden recurrir a este tipo de historias para presentar información a los estudiantes en materias que van desde matemáticas y ciencias hasta arte, tecnología y educación médica. En el contexto de la enseñanza del inglés en Educación Superior, estos relatos digitales pueden ofrecer una herramienta versátil para desarrollar competencias lingüísticas, permitiendo a los estudiantes interactuar con

contenido auténtico, mejorar su comprensión auditiva y lectora, y practicar habilidades de expresión escrita y oral a través de la creación y análisis de narrativas digitales.

3.5.3.3 Historias que examinan eventos históricos

El tercer tipo de relato digital que caracteriza Robin (2008) es el que se crea específicamente para narrar eventos o sucesos históricos. En un contexto educativo, los alumnos tienen la posibilidad de utilizar imágenes históricas, portadas de periódicos, discursos y otros recursos que estén a su alcance para construir una narrativa que añada profundidad y sentido a los sucesos del pasado.

3.6 Relatos digitales como herramientas culturales de aprendizaje y construcción de sentido

El proceso de creación de relatos digitales para el aprendizaje de un segundo idioma tiene una estrecha relación con los postulados de Bruner (2004) acerca de la dimensión cultural del saber, puesto que el aprendizaje de un idioma no solo requiere aprender su estructura gramatical, como ya se ha revisado, sino que también debe incorporar dimensiones tan importantes como cultura, comunidad y aprendizaje, con significados compartidos. Así, los relatos digitales en un segundo idioma facilitan a los alumnos:

1. Implementar el aprendizaje como un proceso situado culturalmente, al:

- **Incluir componentes culturales del idioma objetivo:** Cuando los alumnos elaboran relatos digitales en inglés, por ejemplo, pueden incorporar elementos culturales del idioma objetivo, como festividades, valores y tradiciones de dicho país. Esto no solo les facilita el aprendizaje y fortalecimiento de la gramática y el vocabulario, sino que también incentiva

el aprendizaje del idioma objetivo de forma contextualizada y, por ende, relevante y auténtica.

- **Facilitar la comparación de culturas:** Los relatos digitales en un segundo idioma pueden contener aspectos que aluden a las diferencias entre la cultura autóctona de un alumno y la del idioma meta, lo que facilita la comparación de ambas culturas en un producto audiovisual, promoviendo un aprendizaje intercultural y situado.

2. Aprender a través de la interacción y la negociación mediante:

- **Aprendizaje colaborativo:** Según Bruner (2004), el aprendizaje no se puede obtener de forma aislada, sino que se produce a través de la interacción. Crear relatos digitales les permite a los estudiantes interactuar con el idioma meta para negociar ideas, estructurar la narración y determinar qué elementos de su creación incluir. Esto implica una comunicación genuina y significativa en el idioma meta.
- **Retroalimentación de pares y profesores:** La comunidad de aprendizaje que surge en la creación de relatos digitales -local o global- (por ejemplo, en plataformas en línea) participa en la evaluación, discusión y mejora del relato digital, enriqueciendo el proceso de aprendizaje.

3. Construir significados compartidos a través de los relatos:

Partiendo de que la narrativa es un aspecto clave en el trabajo de Bruner (2004) sobre la construcción del conocimiento, los relatos digitales proporcionan oportunidades para que los alumnos:

- **Construyan significados en el idioma meta:** A medida que crean relatos digitales, los estudiantes usan el idioma meta como un medio para expresar y compartir significados en forma de ideas, emociones y experiencias importantes para ellos.
- **Crean conexiones personales y emocionales con el idioma:** Basar los relatos digitales en las experiencias, intereses y culturas de los estudiantes, permite construir conexiones memorables y significativas con el aprendizaje del idioma.

4. Promover la identidad y un sentido de ser: El aprendizaje, según Bruner, no es solo el descubrimiento de conocimiento, sino el desarrollo de la identidad personal como miembro de una comunidad cultural. En este sentido, los relatos digitales en un segundo idioma permiten:

- **Construir una identidad bilingüe o bicultural:** Mediante la creación y el intercambio de historias, los estudiantes desarrollan una identidad que se nutre de elementos de su cultura nativa y del idioma meta, fomentando el apego por ambas culturas.
- **Intercambiar historias en una plataforma global:** Al compartir los relatos digitales en una plataforma como YouTube, que no está restringida a un país en específico, los estudiantes están inmersos en comunidades globales donde el idioma es el puente cultural que facilita las conexiones.

5. Promover el aprendizaje significativo a través del uso de herramientas

multimodales: La idea de Bruner (2004) de que el lenguaje y otros sistemas

simbólicos son poderosas herramientas culturales para organizar y transmitir significados se aplica en el uso de relatos digitales al integrar el uso de múltiples lenguajes como escrito, oral y audiovisual.

- **Multimodalidad para el aprendizaje significativo:** Al incluir imágenes, texto y sonidos, los estudiantes pueden ampliar su vocabulario, expresiones y estructuras lingüísticas en contextos auténticos.
- **Los estudiantes adquieren un rol activo en su aprendizaje:** Al crear relatos digitales los estudiantes no sólo consumen el idioma, sino que lo producen de manera creativa, lo que permite que sean participantes activos en la construcción de significados.

Un ejemplo práctico en un proyecto de aprendizaje de inglés como segundo idioma es la creación de relatos digitales sobre una costumbre o festividad para la cultura de origen (por ejemplo, el Día de Muertos en México). En inglés, los alumnos podrían describir:

- La historia y significado de la festividad.
- Las emociones que genera en ellos.
- Comparaciones con festividades similares en culturas de habla inglesa.

Al hacerlo, los estudiantes pondrían en práctica no sólo habilidades lingüísticas como el vocabulario y la gramática, sino que también internalizarían aspectos culturales y narrativos del idioma meta mientras reflexionan sobre su propia cultura y la cultura del idioma que están aprendiendo.

3.7 Conclusiones del Marco Teórico

La elaboración del Marco Teórico de esta investigación ha permitido integrar conceptos clave sobre la narrativa, la tecnología y las teorías del aprendizaje, demostrando su relevancia en el contexto educativo contemporáneo. En este proceso, destacan las aportaciones de autores como Jerome Bruner (1991), quien identifica el pensamiento narrativo como una modalidad esencial para organizar la experiencia humana, y Vygotsky (1995), cuyo enfoque constructivista enfatiza la mediación social y cultural en el aprendizaje, mediante el uso del lenguaje. Estas perspectivas respaldan el uso del relato digital como una herramienta pedagógica que promueve la construcción activa de significados y fomenta la participación entre los estudiantes.

Se resalta la versatilidad del relato digital, el cual combina texto, imágenes, audio y video, ofreciendo múltiples posibilidades para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudios revisados coinciden en que esta metodología impulsa no solo el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, sino también habilidades digitales, creativas y críticas. Además, se observa su potencial para aumentar la motivación estudiantil y generar entornos de aprendizaje dinámicos e inclusivos.

Desde una perspectiva práctica, este marco teórico establece una base sólida para la investigación al vincular el relato digital con los retos actuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel superior. La relevancia de este marco radica en su capacidad para contextualizar y fundamentar el uso de esta herramienta, considerando las demandas de un mundo globalizado y mediado por tecnologías digitales.

El marco teórico no solo sustenta la importancia del relato digital como estrategia educativa, sino que también ofrece una orientación para explorar su implementación y

optimización en contextos universitarios. La integración de perspectivas teóricas y metodológicas aquí presentadas posiciona al relato digital como un recurso capaz de transformar las prácticas pedagógicas, adaptándolas a las necesidades y desafíos de la era digital.

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión y análisis de la validez de contenido de un instrumento educativo: el Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés. Este enfoque permite interpretar las valoraciones y juicios emitidos por especialistas, con el fin de fortalecer la coherencia, pertinencia y aplicabilidad del taller en contextos de formación docente.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación cualitativa busca comprender fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes, priorizando la interpretación y el análisis del significado más que la medición. En este caso, la investigación no pretende comprobar hipótesis, sino validar y mejorar una propuesta formativa mediante el juicio de expertos, lo cual se alinea con los postulados de Robles Garrote y Rojas (2015), quienes señalan que este tipo de validación constituye una técnica rigurosa para evaluar la calidad y validez de contenido de instrumentos o propuestas educativas.

El Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés constituye el objeto central de validación de la presente investigación. Su diseño responde a la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas, tecnológicas y didácticas de los docentes de inglés, mediante la integración del relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del idioma. La propuesta se sustenta teóricamente en los principios del Task-Based Language Teaching (TBLT) (Ellis et al., 2020; Willis & Willis, 2007), el pensamiento narrativo (Bruner, 1994) y la educación sociocultural y mediada por herramientas tecnológicas (Vygotsky, 1978; Robin, 2008; Ohler, 2013).

Desde la perspectiva del TBLT en su versión fuerte, el taller promueve el aprendizaje del idioma a través del uso significativo del lenguaje, mediante la realización de tareas auténticas en las que el docente asume un rol activo como creador y mediador de experiencias comunicativas. A su vez, el relato digital se incorpora como un medio multimodal que articula el componente lingüístico, narrativo y tecnológico, permitiendo que los participantes construyan conocimiento y sentido a partir de la narración de experiencias propias o pedagógicas.

El taller está conformado por cinco sesiones de dos horas cada una, en modalidad presencial o híbrida, orientadas al desarrollo progresivo de competencias narrativas, digitales y reflexivas. Cada sesión fue diseñada con base en las tres fases del TBLT (pre-task, task y post-task), y contempla actividades específicas, tiempos estimados, recursos tecnológicos y productos esperados.

4.1 Tipo y Diseño de Investigación

El estudio se enmarca en un diseño de validación por juicio de expertos, el cual consiste en someter una propuesta educativa al análisis de especialistas en el campo de estudio con el propósito de valorar su calidad, coherencia interna, relevancia y viabilidad. Este diseño se considera exploratorio y descriptivo, pues permite recopilar información cualitativa y cuantitativa sobre los componentes del taller, identificando fortalezas y áreas de mejora.

Según Robles Garrote y Rojas (2015), la validación por expertos posibilita la revisión crítica y argumentada de un producto educativo, aportando evidencias sobre su validez de contenido y su adecuación al contexto de aplicación. En este sentido, la investigación busca garantizar que el Taller de Storytelling Digital cumpla con criterios de

claridad, coherencia, pertinencia, suficiencia, relevancia teórica, viabilidad y adecuación tecnológica, antes de ser implementado.

Robles Garrote y Rojas (2015) sostienen que la validación por expertos es una modalidad de evaluación cualitativa estructurada, cuyo propósito es garantizar que el instrumento u objeto educativo cumpla con los criterios de validez de contenido y pertinencia teórica, es decir, que realmente mida o refleje aquello que se propone abordar. En este sentido, la validación no solo permite detectar inconsistencias o áreas de mejora, sino que enriquece el diseño original a partir del conocimiento acumulado de los especialistas.

La investigación también posee un carácter descriptivo, ya que busca identificar, analizar y sistematizar las opiniones y observaciones de los expertos respecto al diseño del taller, categorizando sus aportaciones en torno a criterios de claridad, coherencia, pertinencia, suficiencia, relevancia teórica, viabilidad y adecuación tecnológica (Robles Garrote & Rojas, 2015). Dichos criterios, además de orientar la evaluación del taller, permiten construir un marco interpretativo que aporte evidencia empírica sobre su validez pedagógica.

Metodológicamente, este tipo de diseño se ubica dentro del paradigma interpretativo, en tanto que la información recolectada no se limita a la medición numérica, sino que se analiza mediante interpretación contextual y categorial de las percepciones de los expertos. Este proceso permite no solo determinar el grado de calidad del taller, sino también comprender las razones y significados detrás de cada juicio emitido, favoreciendo un proceso de mejora continua.

El proceso de validación por expertos propuesto en esta investigación comprende tres momentos principales:

1. Diseño y estructuración del objeto de validación: elaboración del Taller de Storytelling Digital con base en los fundamentos teóricos del TBLT, el pensamiento narrativo y el relato digital.
2. Valoración por parte de los expertos: aplicación de un formulario de validación que combina ítems de escala Likert y preguntas abiertas, para recabar juicios sobre los criterios establecidos.
3. Análisis y sistematización de los resultados: interpretación cualitativa y descriptiva de las valoraciones obtenidas, identificando fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora.

De esta manera, el diseño de investigación cualitativa con validación por expertos no solo evalúa la consistencia teórica y metodológica del taller, sino que asegura su calidad educativa, su coherencia interna y su viabilidad de aplicación en contextos reales de enseñanza del inglés en educación superior.

4.2 Población, muestra y sujetos de estudio

La población de referencia en esta investigación está constituida por cinco profesionales del área de enseñanza de inglés, y didáctica o pedagogía y lingüística aplicada, con experiencia en la formación docente o en el diseño de materiales y programas educativos. Dado que el propósito del estudio no es la generalización estadística, sino la validación cualitativa de un taller pedagógico, se recurre a una muestra intencional (Hernández Sampieri et al., 2014), seleccionada con base en criterios de experiencia, conocimiento especializado y afinidad temática con el objeto de estudio.

En este sentido, los sujetos de estudio fueron 5 expertos que participaron como jueces validadores del *Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés*. Su función fue emitir juicios fundamentados sobre la claridad, pertinencia, coherencia, suficiencia, relevancia teórica, viabilidad y adecuación tecnológica del diseño del taller, con el propósito de estimar su validez de contenido (Robles Garrote & Rojas, 2015; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

La selección de los expertos se realizó de manera intencional y no probabilística, considerando los siguientes criterios:

1. Formación académica en áreas afines a la enseñanza del inglés, la didáctica o la educación.
2. Experiencia profesional comprobable en docencia, investigación o diseño de materiales pedagógicos.
3. Conocimiento o familiaridad con metodologías comunicativas y enfoques contemporáneos como el *Task-Based Language Teaching (TBLT)* o el *Digital Storytelling*.
4. Disponibilidad y disposición para participar voluntariamente en el proceso de validación.

Tabla 2. Perfil de los expertos participantes.

Experto	Área de especialidad	Experiencia docente	Grado académico
Experto 1	Enseñanza del inglés como lengua extranjera	12 años	Doctorado en Educación
Experto 2	Lingüística aplicada	10 años	Maestría en Lingüística
Experto 3	Tecnología educativa	8 años	Doctorado en Educación
Experto 4	Didáctica de lenguas extranjeras	15 años	Maestría en Educación
Experto 5	Innovación educativa	9 años	Doctorado en Educación

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de validación por juicio de expertos.

Se considera adecuada la participación de entre cinco y siete expertos, número recomendado por diversos autores (Hyrkäs et al., 2003; Robles Garrote & Rojas, 2015) para garantizar un equilibrio entre la diversidad de perspectivas y la profundidad del análisis cualitativo. Este rango permite obtener una variedad de opiniones sin comprometer la consistencia y el manejo interpretativo de los datos.

Cada experto recibió una carta de invitación y consentimiento informado, enviada mediante correo electrónico, en la que se explicaron los objetivos del estudio, las condiciones de participación y el uso ético de la información. La interacción con los jueces se llevó a cabo mediante el Formulario de Validación por Expertos, diseñado en Google Forms, el cual combinó preguntas cerradas de escala Likert y preguntas abiertas de carácter cualitativo.

Los datos proporcionados por los expertos constituyeron la base para realizar el análisis descriptivo y de contenido, orientado a identificar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora en el diseño del taller. Este proceso garantizó que la versión final del Taller de Storytelling Digital respondiera a criterios de calidad, pertinencia y aplicabilidad en contextos de enseñanza del inglés en educación superior.

4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de la información se emplearon técnicas e instrumentos propios del enfoque cualitativo, orientados a obtener valoraciones tanto cuantitativas como cualitativas sobre el *Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés*. El propósito fue analizar las percepciones, juicios y sugerencias de los expertos validadores con relación a la claridad, coherencia, pertinencia, suficiencia, relevancia teórica, viabilidad y adecuación tecnológica del taller.

La técnica principal utilizada fue el juicio de expertos, definida por Robles Garrote y Rojas (2015) como un procedimiento sistemático mediante el cual un grupo de especialistas analiza un instrumento o propuesta con el fin de determinar su validez de contenido y su adecuación a los objetivos planteados. Este proceso permite obtener información cualitativa a través de juicios fundamentados, integrando tanto el conocimiento teórico como la experiencia profesional de los participantes.

La información se recolectó mediante un formulario digital elaborado en Google Forms, estructurado en cuatro secciones principales:

1. Datos personales y profesionales del experto.

Incluye preguntas sobre formación académica, área de especialización, años de experiencia docente, institución de procedencia y experiencia con el enfoque *Task-*

Based Language Teaching (TBLT) o el relato digital. Esta información permite contextualizar el perfil de los jueces y sustentar la validez de sus aportaciones.

2. Evaluación del taller mediante criterios estandarizados.

Se utilizó una rúbrica de validación diseñada con base en los criterios propuestos por Robles Garrote y Rojas (2015) y Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes establecen que la validez de contenido puede estimarse mediante la valoración de dimensiones como claridad, coherencia, pertinencia, suficiencia, relevancia teórica, viabilidad y adecuación tecnológica.

Los jueces valoraron cada ítem en una escala Likert de 1 a 4, donde 1 corresponde a “*No cumple*” y 4 a “*Cumple totalmente*”.

3. Valoración global del taller.

En esta sección se solicitó a los expertos emitir una apreciación general sobre el *Taller de Storytelling Digital*, considerando su coherencia teórica, su alineación con los principios del TBLT y del pensamiento narrativo, y su potencial como estrategia formativa en la enseñanza del inglés en educación superior.

4. Preguntas abiertas (información cualitativa).

Esta sección permitió recoger observaciones, sugerencias y recomendaciones específicas sobre los componentes del taller. Las preguntas se formularon para identificar fortalezas, debilidades y propuestas de mejora, favoreciendo la obtención de datos cualitativos ricos y contextualizados.

Instrumentos empleados

1. Formulario de validación por expertos (Google Forms).

Es el instrumento principal de recolección de datos. Integra ítems cerrados tipo Likert y preguntas abiertas. Su diseño responde a la necesidad de combinar análisis cuantitativo descriptivo con análisis cualitativo interpretativo, ofreciendo una visión integral del juicio experto.

Además, el formato digital facilita la recopilación sistemática, la confidencialidad de las respuestas y el almacenamiento automático de los datos.

2. Rúbrica de validación del taller.

La rúbrica empleada fue construida con base en los criterios de validación de Robles Garrote y Rojas (2015), Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Arias et al. (2023). Cada criterio se definió operativamente y se acompañó de indicadores específicos, asegurando que la evaluación de los expertos fuera coherente, transparente y fundamentada.

La rúbrica se diseñó para valorar los siguientes aspectos del taller:

- Claridad de objetivos, redacción e instrucciones.
- Coherencia entre los fundamentos teóricos, metodología y actividades.
- Pertinencia del contenido con el propósito formativo.
- Suficiencia de actividades y recursos para alcanzar los objetivos.
- Relevancia teórica en relación con el relato digital, el pensamiento narrativo y el TBLT.

- Viabilidad de implementación en contextos de enseñanza del inglés.
- Adecuación tecnológica de las herramientas y materiales propuestos.

3. Registro de observaciones.

Además del formulario, se incluyó un espacio para registrar de manera narrativa los comentarios y sugerencias emitidos por los expertos, que posteriormente serán categorizados y analizados mediante análisis de contenido cualitativo (Miles & Huberman, 1994).

Procedimiento de aplicación

El formulario se compartió mediante correo electrónico institucional a los expertos invitados, junto con una carta de invitación y el consentimiento informado. Los participantes contaron con un plazo determinado para responder el instrumento y enviar sus observaciones. Posteriormente, las respuestas fueron exportadas a hojas de cálculo y clasificadas en dos tipos de datos:

- Cuantitativos: derivados de los valores asignados en la escala Likert, analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes).
- Cualitativos: provenientes de las preguntas abiertas, analizados a través de la técnica de análisis de contenido para identificar categorías emergentes relacionadas con fortalezas, debilidades y recomendaciones de mejora.

4.4 Marco Contextual

El presente estudio se desarrolla en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), institución pública

de educación superior con una trayectoria consolidada en la formación de profesionales en diversas áreas del conocimiento dentro de las ciencias sociales y humanidades.

En este contexto institucional, la enseñanza del inglés se articula a través del Programa Institucional de Lenguas (PIL), el cual promueve el desarrollo de competencias lingüísticas alineadas con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Desde su implementación en 1992, este programa ha integrado el inglés como una competencia transversal en los programas educativos de nivel medio superior y superior, respondiendo a las demandas de formación en un entorno globalizado.

La presente investigación se sitúa específicamente en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación superior, con énfasis en los docentes que imparten esta asignatura dentro del ICSHu. A partir de la aplicación de un cuestionario a docentes de inglés del instituto, se identificaron características relevantes relacionadas con su experiencia profesional, el uso de herramientas digitales y sus percepciones sobre estrategias innovadoras de enseñanza, lo cual permitió delimitar el contexto de intervención del estudio.

Si bien algunos de los docentes participantes se encuentran vinculados a programas educativos como la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el interés central de la investigación no se restringe a un programa en particular, sino que se orienta al análisis de las prácticas docentes en la enseñanza del inglés dentro del nivel superior, considerando la diversidad de perfiles y contextos en los que estos profesionales se desempeñan.

La UAEH cuenta con infraestructura tecnológica que favorece la implementación de estrategias didácticas innovadoras, como laboratorios de idiomas, bibliotecas digitales y acceso a plataformas educativas. No obstante, persisten desafíos relacionados con la

integración efectiva de estos recursos en la práctica docente, particularmente en lo que respecta al diseño de actividades que promuevan un aprendizaje significativo mediante el uso de tecnologías.

En este sentido, la presente investigación busca contribuir al fortalecimiento de la práctica docente a través del diseño de un Taller de Storytelling Digital, concebido como una estrategia formativa que integra elementos lingüísticos, narrativos y tecnológicos. Este enfoque permite responder a las necesidades identificadas en el contexto, promoviendo un aprendizaje más reflexivo, contextualizado y coherente con las exigencias de la educación superior contemporánea.

4.5 Análisis de Datos

4.5.1 Procedimiento de análisis

El análisis de datos se llevó a cabo a partir de la información obtenida mediante el proceso de validación por juicio de expertos, aplicado *al Taller de Storytelling Digital basado en TBLT*, dirigido a docentes de inglés. Dicho proceso de validación tuvo como propósito valorar la pertinencia pedagógica, teórica y metodológica del taller, así como identificar fortalezas y áreas de mejora en su planeación y diseño didáctico.

El instrumento utilizado fue un cuestionario aplicado en línea, diseñado En Google Forms, en el que se integraron ítems cerrados con escalas tipo Likert de cuatro niveles (de “No cumple” a “Cumple totalmente”), así como preguntas abiertas orientadas a recabar comentarios cualitativos. La validación se realizó con expertos en dos perfiles principales: especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras y lingüística, y especialistas en didáctica y educación.

El análisis de datos adoptó un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo, ya que, si bien se consideraron las tendencias generales de las valoraciones numéricas, el énfasis se situó en la interpretación de los comentarios abiertos emitidos por los expertos, los cuales permitieron profundizar en la comprensión de los resultados y orientar ajustes al diseño del taller.

4.5.2 Análisis cuantitativo descriptivo

En una primera etapa, se realizó un análisis cuantitativo a partir de las valoraciones otorgadas por cinco expertos (n=5) mediante una escala tipo Likert de cuatro niveles. El propósito fue identificar tendencias generales en la evaluación del diseño del *Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés*, sin realizar inferencias estadísticas, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio y la metodología de validación por juicio de expertos (Robles Garrote y Rojas, 2015).

Con el propósito de ofrecer una visión sistemática de las valoraciones emitidas por los expertos, se realizó un análisis cuantitativo descriptivo basado en el cálculo de medias por dimensión evaluada. Dado que el instrumento empleó una escala tipo Likert de cuatro puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 4 = totalmente de acuerdo), el promedio permite identificar tendencias generales de aceptación, así como áreas susceptibles de ajuste. La Tabla 2 presenta las medias obtenidas en cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 3. Promedios generales por dimensión (n = 5)

Dimensión evaluada	Media
Fundamentación en Bruner	3.8
Fundamentación en Robin y Ohler	3.8
Fundamentación en Vygotsky	3.6

Secuencia y formato	3.4
Claridad de objetivos	3.2
Relevancia de contenidos	3.2
Correspondencia con TBLT	3.2
Versión fuerte del TBLT	3.2
Desarrollo de competencias	3.2
Recursos digitales	3.2
Coherencia general	3.2
Suficiencia teórico-práctica	2.8

Nota. Escala de 1 a 4, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 4 = totalmente de acuerdo.

Los resultados muestran una valoración global favorable del taller. Las dimensiones mejor evaluadas fueron aquellas relacionadas con la fundamentación teórica del enfoque narrativo y del storytelling digital. En particular, los ítems vinculados con los fundamentos de Bruner ($M = 3.8$) y Robin y Ohler ($M = 3.8$) obtuvieron las puntuaciones más altas, seguidos por la fundamentación en Vygotsky ($M = 3.6$). Estos resultados evidencian que los expertos perciben una sólida integración del pensamiento narrativo, el aprendizaje sociocultural y la multimodalidad en el diseño del taller.

Por su parte, los ítems relacionados con la claridad de objetivos, la relevancia de contenidos, la coherencia general del diseño y la correspondencia entre objetivos y metodología basada en TBLT obtuvieron promedios de 3.2, lo que indica una valoración positiva, aunque con ciertos matices.

Si bien los promedios generales muestran una valoración globalmente favorable del diseño del taller, se consideró pertinente analizar las respuestas según el perfil disciplinar

de los expertos que se clasificaron en expertos en Lenguas y expertos en Didáctica. La literatura sobre validación por juicio de expertos señala la importancia de considerar la diversidad de perspectivas en la interpretación de los resultados (Robles Garrote & Rojas, 2015). La Tabla 3 presenta una comparación de medias en aquellas dimensiones donde se observaron diferencias más significativas entre ambos perfiles.

Tabla 4. Comparación de medias según perfil disciplinar

Dimensión	Media Lenguas	Media Didáctica
Versión fuerte del TBLT	2.67	4.0
Correspondencia objetivos–TBLT	2.67	4.0
Secuencia y estructura del taller	2.67	4.0
Fundamentación narrativa (Bruner)	3.67	4.0

Nota. Se observan diferencias en la valoración de los expertos según su área de especialización, particularmente en los ítems relacionados con la alineación estricta al ciclo del TBLT.

La dimensión con menor promedio fue la referida a la suficiencia teórico-práctica del taller ($M = 2.8$), lo que sugiere la necesidad de reforzar algunos elementos operativos, tales como la explicitación de ejemplos, productos esperados y tiempos asignados a cada fase del ciclo de tareas.

En relación con la alineación del taller con la versión fuerte del TBLT, el promedio obtenido fue de 3.2; sin embargo, se identificó variabilidad en las valoraciones, particularmente entre especialistas en lenguas, quienes manifestaron una postura más crítica respecto a la estructuración del ciclo de tareas. Esta variabilidad constituye un hallazgo relevante que se profundiza en el análisis cualitativo.

Los resultados cuantitativos evidencian una valoración positiva en términos generales; sin embargo, las diferencias observadas entre los especialistas en Lenguas y los expertos en Didáctica sugieren matices relevantes en la interpretación del diseño. Particularmente, los expertos en Lenguas mostraron mayor nivel de exigencia en los ítems relacionados con la alineación estricta al ciclo del Task-Based Language Teaching y el esclarecimiento del componente lingüístico. Estos hallazgos no se interpretan como invalidación del diseño, sino como indicios de áreas de fortalecimiento.

En este sentido, el análisis cualitativo adquiere un papel central, ya que permite profundizar en las razones subyacentes a dichas valoraciones numéricas, recuperar las sugerencias específicas de mejora y comprender las tensiones conceptuales identificadas por los especialistas.

4.5.3 Análisis cualitativo de respuestas abiertas

Con el propósito de complementar el análisis cuantitativo descriptivo de la validación del taller, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas abiertas proporcionadas por los expertos participantes ($n = 5$). Este análisis permitió profundizar en las percepciones de los especialistas respecto a las fortalezas del diseño del taller, así como identificar aspectos susceptibles de mejora antes de su implementación.

Las respuestas abiertas fueron analizadas mediante un análisis temático, procedimiento cualitativo que permite identificar patrones de significado dentro de un conjunto de datos mediante la organización y agrupación de la información en categorías interpretativas. Este tipo de análisis facilita la identificación de ideas recurrentes en los datos y la construcción de categorías analíticas que permiten interpretar los fenómenos estudiados (Hernández Sampieri et al., 2014).

A partir de este proceso se identificaron tres categorías principales: fortalezas del diseño del taller, aspectos susceptibles de mejora y recomendaciones para su implementación. A partir de este proceso se identificaron tres temas principales:

- (1) fortalezas del diseño del taller,
- (2) aspectos susceptibles de mejora, y
- (3) recomendaciones para su implementación.

Fortalezas del diseño del taller

En primer lugar, los expertos destacaron la estructura pedagógica y la planeación instruccional del taller, señalando que el diseño presenta una organización clara y coherente. Uno de los evaluadores señaló que el taller muestra “una buena planeación bajo un diseño instruccional bien desarrollado” (Experto 1), lo cual evidencia la claridad en la organización de las actividades y la correspondencia entre los objetivos y las tareas propuestas.

Asimismo, se destacó la integración de diferentes enfoques teóricos, particularmente la articulación entre el enfoque basado en tareas y el relato digital. En este sentido, un experto señaló que una de las principales fortalezas del diseño es “la triangulación pedagógica de los diferentes elementos para llevar a cabo el taller” (Experto 3), lo cual sugiere que el taller logra integrar distintos fundamentos teóricos dentro de una propuesta didáctica coherente.

Otro aspecto valorado positivamente fue la orientación comunicativa del enfoque basado en tareas, ya que permite promover la participación activa de los participantes y el uso significativo del lenguaje. En este sentido, un experto destacó que el TBLT favorece el

compromiso de los estudiantes, ya que “the use of meaningful tasks can increase students’ engagement, since it focuses on the use of language for real purposes and allows the integration and practice of different skills” (Experto 2) [el uso de tareas significativas puede incrementar la participación de los estudiantes, ya que se enfoca en el uso del lenguaje con propósitos reales y permite la integración y práctica de diferentes habilidades].

Finalmente, algunos expertos señalaron la pertinencia de las actividades propuestas en las sesiones finales del taller, destacando que estas reflejan adecuadamente los principios del TBLT y la integración de herramientas digitales. Como señaló uno de los evaluadores, “las dos últimas sesiones planeadas me parecen bastante pertinentes ya que se respetan los principios de TBLT además de la inclusión de la tecnología” (Experto 4).

Aspectos susceptibles de mejora

A pesar de las valoraciones positivas, los expertos también identificaron algunos aspectos que podrían fortalecerse antes de su implementación. Una de las observaciones más recurrentes se relaciona con la organización de la secuencia didáctica y la implementación del ciclo de tareas del TBLT. En este sentido, uno de los expertos sugirió “volver a analizar el ciclo del TBL y reorganizar la secuencia didáctica en general” (Experto 3), lo cual indica la necesidad de revisar la estructura de algunas actividades para asegurar su coherencia con los principios metodológicos del enfoque.

Asimismo, algunos comentarios señalaron la conveniencia de revisar la formulación de los objetivos específicos para asegurar su claridad metodológica. Como mencionó uno de los evaluadores, “los objetivos específicos deben seguir un formato metodológico que incluya qué, cómo y para qué” (Experto 4), ya que estos constituyen un elemento clave para orientar el desarrollo de las actividades del taller.

Otra observación relevante se relaciona con la disponibilidad de materiales y ejemplos concretos que acompañen el diseño del taller. En este sentido, uno de los expertos indicó que “me hubiera gustado ver los ejemplos de los materiales que van a emplearse (videos, plantillas, fichas, checklists, etc.)” (Experto 2), lo cual sugiere la importancia de incluir recursos de apoyo que faciliten la implementación del taller.

Por último, también se señalaron posibles desafíos relacionados con el tiempo disponible para realizar las actividades, así como con el nivel de familiaridad de los docentes con el uso de herramientas digitales. En este sentido, un experto mencionó que la implementación de este tipo de tareas “puede ser demandante en términos de tiempo” y que algunos docentes podrían tener poca experiencia en el uso de tecnologías para la producción digital (Experto 2).

Recomendaciones para la implementación del taller

En cuanto a las recomendaciones para fortalecer la aplicabilidad del taller, los expertos señalaron la importancia de realizar una fase piloto, con el fin de comprobar la viabilidad de los tiempos asignados a cada actividad. Como indicó uno de los evaluadores, sería pertinente “pilotear su desarrollo para corroborar tiempos planeados con tiempos reales” (Experto 1).

Asimismo, se sugirió incorporar materiales de apoyo y recursos complementarios, tales como ejemplos de relatos digitales, guías de trabajo o hipervínculos a herramientas digitales que faciliten el desarrollo de las actividades. En este sentido, uno de los expertos recomendó “poner hipervínculos de materiales de apoyo” para enriquecer la experiencia de los participantes (Experto 1).

Finalmente, también se recomendó considerar el contexto educativo y las características de los participantes, incluyendo su nivel de dominio del idioma y su experiencia docente. Como señaló uno de los evaluadores, es importante “contar con el diagnóstico previo de los estudiantes para la implementación del taller” (Experto 5), así como incorporar consideraciones relacionadas con la diversidad de contextos educativos.

En conjunto, los comentarios cualitativos reflejan una valoración positiva del diseño del taller, reconociendo su potencial para integrar el relato digital y el enfoque basado en tareas en la formación de docentes de inglés. Al mismo tiempo, las observaciones realizadas por los expertos constituyen insumos valiosos para el proceso de rediseño y mejora del taller, el cual será retomado en el apartado de discusión de resultados.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir del proceso de validación por juicio de expertos del taller de *Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés*, diseñado en el marco de esta investigación. Como se describió en el capítulo metodológico, dicho proceso tuvo como propósito obtener una valoración especializada sobre la pertinencia pedagógica, la coherencia metodológica y la claridad del diseño instruccional de la propuesta didáctica antes de su posible implementación en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación superior.

Para ello, se aplicó un instrumento de validación dirigido a especialistas en el área de enseñanza del inglés y educación, quienes evaluaron distintos aspectos del taller, tales como la formulación de los objetivos, la organización de las actividades, la integración de recursos digitales y la viabilidad de la propuesta en contextos educativos reales. Las valoraciones emitidas por los expertos generaron tanto datos cuantitativos como

comentarios cualitativos que permitieron analizar el diseño del taller desde diferentes perspectivas.

Con el fin de presentar de manera organizada los resultados del proceso de validación, el capítulo se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se presentan los resultados de la validación por expertos, derivados del análisis de las valoraciones emitidas por los especialistas. Posteriormente, se ofrece una síntesis de los hallazgos, en la que se integran los principales resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la información recopilada. En un tercer apartado se desarrolla la discusión de resultados, donde los hallazgos se interpretan a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación. Finalmente, se presenta una propuesta de rediseño del taller de Storytelling Digital, la cual incorpora los ajustes sugeridos durante el proceso de validación.

5.1 Resultados de la validación por expertos

El proceso de validación del taller de Storytelling Digital se llevó a cabo mediante la participación de cinco especialistas en el área de enseñanza del inglés y educación, quienes evaluaron distintos aspectos del diseño instruccional de la propuesta didáctica, tales como la claridad en la formulación de los objetivos, la coherencia interna del diseño, la pertinencia pedagógica, la organización de las actividades, la integración del enfoque TBLT, el uso de recursos digitales y la viabilidad de su implementación en contextos educativos reales. Dicho proceso se realizó a través de un instrumento de validación previamente diseñado para este propósito.

El instrumento permitió recabar tanto valoraciones cuantitativas, relacionadas con diversos criterios de evaluación del taller, como comentarios cualitativos, mediante los cuales los expertos pudieron expresar observaciones, sugerencias y recomendaciones para

mejorar la propuesta. En este sentido, el análisis de los datos se realizó considerando dos dimensiones complementarias: por un lado, el análisis cuantitativo descriptivo de las valoraciones emitidas por los expertos y, por otro, el análisis cualitativo de las respuestas abiertas proporcionadas en el instrumento.

En términos generales, las valoraciones de los expertos reflejan una percepción favorable respecto al diseño del taller, particularmente en aspectos relacionados con la pertinencia de la propuesta, la integración del relato digital como recurso pedagógico y la coherencia general entre los objetivos, contenidos y actividades planteadas. No obstante, los especialistas también señalaron algunos aspectos susceptibles de mejora, principalmente relacionados con la claridad de ciertos elementos metodológicos y la necesidad de explicitar con mayor detalle algunos componentes del diseño instruccional.

Con el propósito de contextualizar el proceso de validación, se presenta a continuación el perfil académico y profesional de los especialistas que participaron en la evaluación del taller de *Storytelling Digital*. La **Tabla 1** muestra información general sobre su área de especialidad, experiencia docente y grado académico.

Tabla 5. Perfil de los expertos participantes

Experto	Área de especialidad	Experiencia docente	Grado académico
Experto 1	Enseñanza del inglés como lengua extranjera	12 años	Doctorado en Educación
Experto 2	Lingüística aplicada	10 años	Maestría en Lingüística
Experto 3	Tecnología educativa	8 años	Doctorado en Educación

Experto 4	Didáctica de lenguas extranjeras	15 años	Maestría en Educación
Experto 5	Innovación educativa	9 años	Doctorado en Educación

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de validación por juicio de expertos.

Como puede observarse, los expertos participantes cuentan con formación académica en áreas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras y la educación, así como con experiencia docente en distintos niveles educativos. Estas características aportan elementos relevantes para la valoración del diseño del taller, ya que permiten considerar distintas perspectivas pedagógicas en el proceso de validación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las valoraciones emitidas por los expertos.

5.2 Síntesis de hallazgos

A partir del análisis cuantitativo descriptivo de la validación por expertos y del análisis cualitativo de las respuestas abiertas, fue posible identificar una serie de hallazgos relevantes respecto al diseño del taller de Storytelling Digital propuesto en esta investigación.

En términos generales, los resultados evidencian una valoración positiva del diseño del taller por parte de los especialistas, quienes reconocieron la pertinencia de la propuesta en relación con la enseñanza del inglés en educación superior. Los expertos destacaron particularmente la claridad en la planeación del taller, así como la integración de fundamentos teóricos provenientes del enfoque narrativo, el Task-Based Language Teaching (TBLT) y el uso pedagógico de herramientas digitales.

Además, los resultados cuantitativos reflejan niveles favorables de valoración en los diferentes criterios evaluados, lo cual sugiere que el diseño del taller presenta coherencia entre sus objetivos, contenidos, actividades y estrategias didácticas. Esta valoración positiva también se ve respaldada por los comentarios cualitativos de los expertos, quienes señalaron como fortalezas la organización pedagógica del taller, la articulación entre teoría y práctica, y el potencial del relato digital como recurso para fomentar la creatividad, la participación activa y el uso significativo del idioma.

Por otro lado, el análisis cualitativo permitió identificar algunas áreas de mejora, particularmente relacionadas con la claridad metodológica de ciertos elementos del diseño instruccional. Entre las principales recomendaciones destacan la conveniencia de revisar la formulación de algunos objetivos específicos, fortalecer la explicitación del ciclo de tareas del enfoque TBLT, y proporcionar ejemplos más concretos de materiales y productos esperados durante el desarrollo del taller.

Asimismo, algunos expertos señalaron la importancia de considerar aspectos prácticos para su implementación, tales como la disponibilidad de recursos digitales, el tiempo requerido para el desarrollo de las actividades y el nivel de familiaridad de los docentes con herramientas tecnológicas. Estas observaciones sugieren la necesidad de realizar ajustes que faciliten la aplicación del taller en contextos reales de formación docente.

En conjunto, los hallazgos obtenidos permiten afirmar que el diseño del taller cuenta con una base pedagógica sólida y una valoración favorable por parte de los expertos, al tiempo que proporcionan insumos valiosos para el proceso de ajuste y mejora del diseño

instruccional. En este sentido, las observaciones derivadas del proceso de validación serán consideradas en la propuesta de rediseño del taller, que se presenta más adelante.

5.3 Discusión de resultados

Los resultados obtenidos a partir del proceso de validación por juicio de expertos permiten reflexionar no solo sobre la pertinencia y viabilidad pedagógica del taller de Storytelling Digital propuesto en esta investigación, sino también sobre su potencial como estrategia innovadora en la enseñanza del inglés en Educación Superior. En términos generales, las valoraciones emitidas por los especialistas evidencian una percepción favorable respecto al diseño del taller, particularmente en lo relacionado con la integración del relato digital como estrategia para fomentar el uso significativo del idioma en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este hallazgo resulta relevante, ya que confirma la viabilidad de propuestas didácticas que trascienden enfoques tradicionales centrados en la forma lingüística y apuestan por el uso del lenguaje en contextos auténticos y significativos.

Uno de los aspectos que los expertos destacaron fue la articulación entre el enfoque narrativo y el aprendizaje de lenguas, lo cual coincide con las aportaciones de Bruner (1994), quien señala que la narrativa constituye una forma fundamental de organizar la experiencia humana y construir significado. Desde esta perspectiva, el uso del relato digital en el aula no solo favorece procesos de aprendizaje más contextualizados, sino que también posibilita que los estudiantes se posicionen como agentes activos en la construcción de sus propios discursos. Esto implica que el lenguaje deja de concebirse únicamente como un sistema de reglas para convertirse en una herramienta para expresar experiencias, identidades y significados, lo cual fortalece su dimensión comunicativa y sociocultural.

Igualmente, la incorporación de principios del Task-Based Language Teaching (TBLT) en el diseño del taller fue valorada positivamente por los especialistas, quienes reconocieron que las actividades propuestas promueven el uso del idioma a través de tareas comunicativas con un propósito claro. De acuerdo con Ellis (2003) y Willis y Willis (2007), el enfoque basado en tareas favorece el desarrollo de la competencia comunicativa al situar a los estudiantes en contextos donde el lenguaje se utiliza para lograr objetivos concretos, más que como un fin en sí mismo. En este sentido, el diseño del taller, al centrarse en la producción de relatos digitales como producto final, permite integrar de manera coherente el uso del lenguaje, la creatividad y la resolución de tareas, lo cual refuerza su pertinencia pedagógica.

Asimismo, los resultados pueden interpretarse desde el enfoque sociocultural del aprendizaje, en el cual el conocimiento se construye a partir de la interacción social y la mediación de herramientas culturales. En este sentido, Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se desarrolla a través de procesos de mediación social, en los que las herramientas culturales desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento. El relato digital, al integrar elementos tecnológicos, narrativos y lingüísticos, funciona como una herramienta mediadora que facilita procesos de co-construcción del conocimiento, promoviendo la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje colaborativo. De este modo, el taller no solo propone una estrategia didáctica, sino que también se inscribe dentro de una concepción del aprendizaje como proceso social, situado y mediado.

No obstante, los comentarios cualitativos de los expertos también permitieron identificar algunos aspectos susceptibles de mejora en el diseño del taller. Entre las

principales recomendaciones se encuentra la necesidad de clarificar ciertos elementos metodológicos, particularmente en lo relacionado con la formulación de algunos objetivos, la explicitación de las fases del ciclo de tareas y la descripción de los productos esperados en cada sesión. Estas observaciones ponen de manifiesto la importancia de asegurar una mayor precisión en la planeación didáctica, en consonancia con lo señalado por Willis (1996), quien destaca que la claridad en la organización del ciclo de la tarea resulta fundamental para la efectividad del enfoque basado en tareas. En este sentido, la claridad en la estructuración de las tareas no solo favorece la comprensión del proceso por parte del docente, sino que también incide directamente en la efectividad de la experiencia de aprendizaje, tal como lo señalan Ellis et al. (2020).

Por otra parte, algunos especialistas señalaron la relevancia de considerar las condiciones reales de implementación, tales como el tiempo disponible para el desarrollo de las actividades y el nivel de familiaridad de los docentes con herramientas digitales. Este aspecto resulta particularmente importante en propuestas pedagógicas que integran recursos tecnológicos, ya que la adopción de nuevas herramientas requiere procesos de acompañamiento y formación que permitan a los docentes apropiarse de ellas de manera gradual. En este sentido, diversos autores han señalado que la integración efectiva de tecnologías en la enseñanza depende no solo del diseño de las actividades, sino también de las competencias digitales docentes y del contexto educativo en el que se implementan (Robin, 2008; Ohler, 2013). Lo anterior evidencia que la innovación pedagógica no depende únicamente del diseño de la propuesta, sino también de los contextos en los que se implementa y de las competencias de los actores involucrados.

En este sentido, uno de los aportes más relevantes de esta investigación radica en la generación de una propuesta didáctica que ha sido sometida a un proceso de validación, lo cual fortalece su rigor y viabilidad. Este tipo de procesos se consideran fundamentales en la evaluación de propuestas educativas, ya que permiten asegurar su pertinencia y calidad antes de su implementación (Robles Garrote y Rojas, 2015). A diferencia de otras propuestas que se limitan al plano teórico, el presente estudio ofrece un diseño estructurado que ha sido analizado críticamente por especialistas, lo que permite contar con una base más sólida para su futura implementación.

En términos generales, los resultados del proceso de validación permiten afirmar que el diseño del taller presenta una base pedagógica sólida, sustentada en enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas y en el potencial educativo del relato digital. En este sentido, el uso de tareas comunicativas como eje metodológico se alinea con lo propuesto por Nunan (2004), quien señala que el aprendizaje de lenguas se ve favorecido cuando el lenguaje se utiliza en contextos significativos y con propósitos comunicativos reales. Al mismo tiempo, las observaciones realizadas por los expertos constituyen un insumo valioso para ajustar y fortalecer la propuesta didáctica, lo cual conduce al desarrollo de una versión rediseñada del taller que incorpora las recomendaciones derivadas del proceso de validación. De esta manera, la discusión de los resultados no solo confirma la pertinencia del taller, sino que también evidencia la importancia de los procesos de evaluación y mejora continua en el diseño de propuestas educativas innovadoras.

5.4 Propuesta de rediseño del taller

A partir de los resultados obtenidos durante el proceso de validación por juicio de expertos, se realizó una revisión del diseño original del taller de *Storytelling Digital* con el propósito

de incorporar las observaciones y recomendaciones formuladas por los especialistas. Este proceso de ajuste permitió fortalecer diversos aspectos del diseño instruccional, particularmente en lo relacionado con la claridad de los objetivos, la organización de las actividades y la explicitación de los productos esperados durante el desarrollo del taller.

El rediseño del taller se orientó principalmente a mejorar la claridad metodológica y la coherencia interna de la propuesta, manteniendo al mismo tiempo los fundamentos teóricos que sustentan su estructura pedagógica. En este sentido, se realizaron ajustes en la formulación de algunos objetivos específicos, procurando que estos expresaran con mayor precisión las acciones que se espera que los participantes desarrollen durante cada sesión.

También, se fortaleció la descripción de las actividades correspondientes a cada sesión del taller, incorporando indicaciones más detalladas sobre el desarrollo de las tareas y los productos que los participantes deberán elaborar. De esta manera, se busca facilitar la comprensión del proceso formativo y favorecer una implementación más clara del taller en contextos educativos reales.

Otro de los aspectos considerados en el proceso de rediseño fue la explicitación del ciclo de tareas propio del enfoque TBLT, con el fin de asegurar que las actividades propuestas respondan de manera más clara a las fases de preparación, realización de la tarea y reflexión posterior. Este ajuste contribuye a fortalecer la coherencia entre los fundamentos teóricos del taller y su implementación pedagógica.

Finalmente, se incorporaron algunas recomendaciones relacionadas con el uso de herramientas digitales y la organización del tiempo de trabajo durante las sesiones, con el propósito de favorecer la viabilidad del taller en distintos contextos educativos. Estas modificaciones buscan ofrecer a los docentes una guía más clara para la implementación de

la propuesta, al tiempo que mantienen el enfoque creativo y narrativo que caracteriza al Storytelling Digital.

La versión rediseñada del taller se presenta de manera detallada en el Anexo D, donde se describen los ajustes realizados en cada una de las sesiones, así como los materiales y orientaciones pedagógicas correspondientes.

A partir de los comentarios y observaciones realizadas durante el proceso de validación por juicio de expertos, se elaboró una propuesta de rediseño del taller con el fin de fortalecer su coherencia pedagógica, claridad metodológica y viabilidad de implementación. Las sugerencias de los especialistas permitieron identificar áreas susceptibles de mejora, particularmente en la organización del ciclo TBLT, la incorporación de ejemplos de productos narrativos, la orientación sobre el uso de herramientas digitales y la ampliación de espacios de reflexión pedagógica. En la Tabla 5 se presentan los principales ajustes realizados al diseño original del taller y su justificación pedagógica.

A manera de ejemplo, en la sesión 1 del taller rediseñado se observa con mayor claridad la organización del ciclo TBLT. En la fase de pre-task, se incorporó una actividad de activación narrativa mediante el uso de una imagen significativa y un ejemplo breve de microhistoria, lo cual permite contextualizar la tarea y preparar cognitivamente a los participantes. Posteriormente, en el task cycle, los docentes participan en una actividad de análisis colaborativo de secuencias TBLT relacionadas con el storytelling digital, en la que deben intercambiar información y diseñar una mini-tarea narrativa, favoreciendo la interacción y la negociación de significado. Finalmente, en la fase de post-task, se fortalecieron los espacios de reflexión pedagógica, donde los participantes analizan las

decisiones tomadas durante la tarea y su posible aplicación en contextos de enseñanza del inglés. Este tipo de ajustes permite evidenciar de manera más explícita la función de cada fase del ciclo TBLT, atendiendo a las recomendaciones de los expertos en cuanto a la claridad metodológica del diseño.

Tabla 6. Comparación de la organización del ciclo TBLT en la versión original y rediseñada del taller

A continuación, se presenta un ejemplo visual que ilustra los ajustes realizados en la organización del ciclo TBLT en la primera sesión del taller, con el fin de evidenciar las mejoras en la claridad metodológica derivadas del proceso de rediseño.

Versión original del taller	Versión rediseñada del taller
Pre-task: • Activación general de conocimientos previos. • Introducción breve al tema. • Escasa explicitación del propósito narrativo.	Pre-task • Activación narrativa mediante imagen significativa. • Uso de microhistoria modelo. • Introducción clara del propósito de la tarea.
Task: • Actividades centradas en el análisis o producción. • Interacción presente pero no claramente estructurada. • Falta de claridad en el producto esperado.	Task Cycle: • Análisis colaborativo de secuencias TBLT. Diseño de mini-tarea narrativa en equipos. • Interacción estructurada (intercambio de información, toma de decisiones). • Producto esperado claramente definido.
Post-task: • Reflexión limitada o poco guiada. • Escasa conexión con la práctica docente.	Post-task: • Reflexión pedagógica guiada. • Análisis de decisiones tomadas. • Transferencia a la enseñanza del inglés.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Cierre poco estructurado. | |
|---|--|

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Propuesta de rediseño del taller a partir de la validación por expertos

Aspecto del diseño	Comentario de los expertos	Ajuste realizado en el rediseño	Justificación pedagógica
Claridad de algunos momentos del ciclo TBLT	Se sugirió revisar la organización del ciclo TBLT en algunas actividades para que la secuencia pedagógica sea más evidente.	Se reorganizaron algunas actividades para distinguir de forma más explícita las fases Pre-task, Task Cycle (Task–Planning–Report) y Post-task dentro de cada sesión.	Esto fortalece la coherencia metodológica del taller y facilita que los docentes identifiquen con claridad cómo se aplica el enfoque Task-Based Language Teaching en la práctica (Willis, 1996; Ellis et al., 2020).
Ejemplos y materiales de apoyo	Algunos expertos señalaron que sería útil incluir ejemplos más claros de los materiales o productos esperados durante el taller.	Se incorporaron ejemplos de microhistorias, storyboard y relatos digitales breves , así como plantillas orientadoras para facilitar el desarrollo de las tareas.	Proporcionar modelos concretos favorece la comprensión de las tareas y reduce la incertidumbre durante el proceso creativo del storytelling digital (Robin, 2008; Lambert, 2013).
Orientación tecnológica	Se sugirió especificar con mayor claridad las herramientas digitales que pueden utilizarse para producir los relatos digitales.	Se ampliaron las indicaciones sobre el uso de herramientas accesibles como Canva, PowerPoint o Clipchamp , incluyendo orientaciones básicas para la edición del relato digital.	Esto mejora la viabilidad del taller en contextos educativos con diferentes niveles de acceso tecnológico.
Dosificación del tiempo	Algunos expertos señalaron la necesidad de revisar el tiempo destinado	Se realizaron ajustes menores en la distribución del tiempo para equilibrar las fases de producción y reflexión.	Una mejor dosificación permite mantener el ritmo del taller y asegurar que los participantes completen

	a ciertas actividades prácticas.		los productos narrativos previstos.
Orientación pedagógica para docentes	Se sugirió fortalecer la reflexión final sobre la transferencia del storytelling digital al aula.	Se ampliaron las actividades de reflexión pedagógica en la fase final de cada sesión para vincular la experiencia del taller con la práctica docente.	Esto refuerza el carácter formativo del taller y promueve la aplicación del relato digital como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, los ajustes realizados no implicaron modificaciones estructurales profundas al diseño del taller, sino principalmente mejoras orientadas a clarificar la secuencia pedagógica, fortalecer la orientación didáctica de las actividades y facilitar su implementación en contextos educativos reales. De esta manera, el rediseño del taller mantiene su coherencia con los fundamentos teóricos del Task-Based Language Teaching y del storytelling digital, al tiempo que incorpora las recomendaciones derivadas del proceso de validación por expertos.

CONCLUSIONES GENERALES

La presente investigación tuvo como propósito analizar la pertinencia, coherencia y relevancia pedagógica del Taller de Storytelling Digital como estrategia formativa para la enseñanza del inglés en Educación Superior, a partir de su validación mediante juicio de expertos. A partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que el objetivo general de la investigación fue alcanzado.

En primer lugar, se reconoce que el relato digital constituye una herramienta con alto potencial pedagógico, al favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos, creativos y contextualizados. Su integración permite articular dimensiones

lingüísticas, tecnológicas y narrativas, lo que contribuye al desarrollo de competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, el sustento teórico basado en el pensamiento narrativo de Bruner, el enfoque sociocultural de Vygotsky y los principios del Task-Based Language Teaching (TBLT) permitió fundamentar de manera sólida el diseño del taller, evidenciando que el uso de tareas significativas y contextualizadas favorece la construcción activa del conocimiento y el uso auténtico del lenguaje.

En relación con la validación del taller, los resultados del juicio de expertos evidenciaron que la propuesta presenta un nivel adecuado de coherencia teórica, claridad metodológica y pertinencia pedagógica. No obstante, también se identificaron áreas de mejora, principalmente en la organización del ciclo didáctico, la precisión en la redacción de algunas actividades y la necesidad de incorporar ejemplos más claros y materiales de apoyo que faciliten su implementación.

A partir de estas observaciones, se realizó un proceso de rediseño del taller, lo cual permitió fortalecer su estructura y mejorar su viabilidad en contextos reales de enseñanza. Este proceso evidencia la importancia de la evaluación y validación de propuestas didácticas antes de su implementación, particularmente en contextos de innovación educativa. Por otro lado, se identificó que uno de los principales retos para la incorporación del relato digital en el aula radica en la formación docente, especialmente en el desarrollo de competencias digitales y didácticas que permitan integrar de manera efectiva herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza.

En este sentido, se concluye que el relato digital, cuando se integra desde un enfoque basado en tareas, representa una estrategia innovadora con amplio potencial para

transformar la enseñanza del inglés en Educación Superior, al promover prácticas más participativas, reflexivas y centradas en el estudiante.

Finalmente, se reconoce como limitación del estudio el hecho de que la propuesta no fue implementada en un contexto real, lo cual abre la posibilidad de futuras investigaciones orientadas a su aplicación y evaluación en el aula. Asimismo, se sugiere continuar explorando el uso del relato digital en distintos niveles educativos y contextos, así como su impacto en el desarrollo de competencias específicas en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abarzúa, P., Cornejo, J., & Sánchez, D. (2020). El enfoque por tareas como mecanismo para mejorar el clima de aula: una experiencia de dos años con estudiantes practicantes de inglés en Santiago. *Revista Contextos (Chile)*, 46, 81–100.
- Acevedo-Zapata, S., (2021). Orientación con narrativas digitales para formar maestros en educación superior a distancia y virtual. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 225-245.
- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Arias, J., & Gómez, J. (2024). Gaminclusión: Narrativas digitales para la inclusión educativa. En J. Sánchez-Gómez (Ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2024* (pp. 405–412). Universidad de Salamanca.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=995157>
- Artime Contreras, G., Morales Vázquez, E., y Silván Almeida, R. G. (2023). El estado del inglés como L2 en México durante los últimos años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11642-11658.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6971
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2016). *Proyecto de Internacionalización al 2030 (Versión 2.0)*. Consejo Nacional de la ANUIES. <https://organoscolegiados.anui.es.mx/consejonacional/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/Presentaci%C3%B3n-PDI-V2030-Consejo-Nacional-2.O.2016.pdf>

- Belda-Medina, J., Balteiro, I., Calvo-Ferrer, J. R., Pina Medina, V. M., Rodríguez Aracil, J., y Francés Oltra, N. (2019). La enseñanza del inglés (ESL) mediante DST (Digital Storytelling) desde una perspectiva inclusiva y diversa. In *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària: convocatòria 2018-19* (p. 863). Instituto de Ciencias de la Educación. URI: <http://hdl.handle.net/10045/99893>
- Benavides Bailón, J. M., & Mendoza Lino, P. (2020). El storytelling en la educación superior: Un análisis del impacto y pertinencia de la narración de historias en el proceso formativo. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(2), 149–161. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/461>
- Bettín Mujica, D. R. (2022). *Transmedia storytelling: Narrativa digital colaborativa como estrategia didáctica en la enseñanza de una segunda lengua* [Tesis]. <http://hdl.handle.net/11349/28650>
- British Council. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Mexico.pdf>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (F. Díaz, Trad.). Madrid, España: Machado Grupo de Distribución.

- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1986)
- Cajamarca, L. P. R., Herrera, D. G. G., Vizcaíno, C. F. G. y Álvarez, J. C. E. (2020). Alianza entre aprendizaje y juego: Gamificación como estrategia metodológica que motiva el aprendizaje del inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 370-391. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.788>
- Carrero Pérez, L. (2016). *Effects of tasks on spoken interaction and motivation in English language learners*. GIST Education and Learning Research Journal, (13), 34–55.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En J. Sánchez (Ed.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 83–92). Universidad de Sevilla. <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/24647>
- Cerezo Merchán, B.; Sevilla Pavón, A. (2016). El aprendizaje del inglés a través de la creación colaborativa de relatos digitales del ámbito turístico. En In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red. Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4353>
- Chávez, K. J. (2019). Aplicación de Storytelling en el Desarrollo de la habilidad de listening, en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel beginners del centro de idiomas de la universidad de los llanos, villavicencio, colombia. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34981>

- Chávez-Suárez, M. E., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Storytelling como estrategia para fortalecer el idioma inglés. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (Special Edition). <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1849>
- Chen, C. (2023). Application of TBLT in English teaching in junior high schools and universities. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences (EMSS)*, 23, 132–135.
- Corrales Wade, K., (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10), 156-167. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011>
- Cruz, N. J. P., y Monsalve, A. M. S. (2018). El uso del podcast en el fortalecimiento de competencias comunicativas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. In *EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación* (pp. 1780-1785). *Edicions de la Universitat de Lleida*.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM Ediciones.
- Domínguez Ramírez, D., Silva Mar, M. D. los Ángeles, Aoyama Argumedo, E., y Martínez Díaz, N. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (12), e2021n12a9. <https://doi.org/10.25087/10.25087resur12a9>

- Education First. (2023). *EF EPI. índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 113 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://www.ef.com/epi/>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108686341>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Faez, F., & Tavakoli, P. (2019). *Doing task-based teaching*. TESOL Press.
- Figuerola Mejía, O. A. (2021). Método Storytelling en la comprensión lectora de inglés en estudiantes de la Universidad Pública de Cerro de Pasco.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.
- García-Ramón, M. Á., & Díaz-Méndez, M. (2024). *Los ODS y la inclusión social de las personas mayores: una experiencia de innovación educativa con TIC en educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 27(1), 199–214. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.34712>
- Gómez, L. A. R., Maya, C. J. P., y Villanueva, R. S. L. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Consejo de Redacción.

- Gudmundsdottir, S. (2012). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gundermann Kröll, H. (2001). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 231–252). El Colegio de México y FLACSO México.
- Hermann-Acosta, A. y Pérez-Garcías, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia. Revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista espacios*, 40(41).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Huerta Jiménez, C. S. (2023, junio 13). *English as a Medium of Instruction at Mexican Universities: Strategies for Success in Integrating Language and Learning in English*. Uni Global. https://usmexfusion.org/publishing/uni_global/21-English-as-a-Medium-of-Instruction-at-Mexican-Universities-Strategies-for-Success-in-Integrating-Language-and-Learning-in-English.html
- Huseyn, H. A. (2023). *Task-based teaching, learning, and assessment in ELT: A case study of innovative practices*. *International Journal of Philosophical Studies and Social Sciences*, 3(5), 25–33.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling CookBook*. Berkeley, California, U.S.A.: Digital Diner Press.

- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). Routledge.
- Mendoza, S. T. B., Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V., y Gámez, M. R. (2021). El conectivismo como teoría innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 234-252.
- Molina, J. E. S., & Rivera, P. M. (2021). Aula invertida para fortalecer la competencia intercultural de estudiantes de inglés. *Panorama*, 15(29), 32-51.
- Montes Mercado, M. I., y Silva De La Hoz, M. (2022). El M-learning como estrategia de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa).
- Moradi, H., & Chen, Y. (2019). *Digital storytelling in language education*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/337850757_Digital_Storytelling_in_Language_Education
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity* (2nd ed.). Corwin Press.
- Ojeda, J. B., y de Govea, A. F. (2005). Perspectivas teóricas para la enseñanza del inglés técnico en un aula multimedia. *Omnia*, 11(3), 126-146.

- Piray Lema, E. (2019). La narración digital como recurso para el desarrollo del habla inglés. *Veritas & Research*, 1(1), 022-028. Recuperado a partir de [http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path\[\]=4](http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path[]=4)
- Ribero Salazar, F., Pérez Barrera, H., y Rodríguez Ruíz, M. (2019). La narrativa Transmedia como apoyo pedagógico para la formación disciplinar de los estudiantes en la Educación Superior. *Correspondencias & Análisis*, (10). <https://doi.org/10.24265/cian.2019.n10.04>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), pp. 220-228.
- Robles Garrote, P., & Rojas, M. D. C. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.
- Rodríguez Flores, J. C. (2024). Impulso a la certificación del idioma inglés mediada por la inteligencia artificial en estudiantes de nivel superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1817>

- Rodríguez Gómez, D., y Valldeoriola Roquet, J. (2018). Metodologías cualitativas. En *Metodología de la investigación* (cap. 5). FUOC.
- Roig-Vila, R. y Rosales-Statkus, S. (2016). El relato digital. Análisis de sus elementos y tipología. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 84-94. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257951>
- Rojas, A., y Rueda, C. (2019). *Teaching English through task and project-based learning to Embera Chamí students*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 85–97.
- Ruiz Hernández, M., y Soto García, T. I. (2021). Storytelling como estrategia didáctica para el mejoramiento de la producción oral del inglés. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8706>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.d
[f](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.d)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Thornbury, S. (2017). *30 language teaching methods*. Cambridge University Press.
- Tymoshchuk, Y. S. (2025). Digital storytelling: Developing speaking skills in learning foreign languages. *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 15, 137–147. https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/BJELLC_15/BJELLC_15-10_Tymoshchuk.pdf

- UAEH. (2013) Programa Institucional de Lenguas. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/dui/pil.html
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f.). *¿Por qué estudiar la Maestría en Ciencias de la Educación?* Recuperado el 13 de mayo de 2024 de <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/ciencias-educacion/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2013). Programa Institucional de Lenguas (PIL-UAEH). Dirección Universitaria de Idiomas.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2014). Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. UAEH.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f.). Centro de Lenguas UAEH. UAEH. Recuperado el 5 de febrero de 2025, de <https://www.uaeh.edu.mx/cel/>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f.). Antecedentes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. UAEH. Recuperado el 5 de febrero de 2025, de <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/antecedentes.html>
- Vera Balderas, S. (2022). Enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediante el uso de videos de YouTube: análisis de las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto, Hidalgo, México.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. (Trad. M. M. Rotger).

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Zepeda, P., Godínez, M., Hidalgo, A., & Espinosa, B. (2012). *The teaching of English at basic education in the state of Hidalgo: A case study*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/libro/05_teaching.pdf

ANEXOS

ANEXO A. Diseño original del Taller.

Taller: Relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés

Estructura General del taller

El presente taller está estructurado con base en el ciclo del Task-Based Language Teaching (TBLT) propuesto por Willis (1996), retomado por Ellis et al. (2020). Cada sesión sigue una secuencia pedagógica compuesta por Pre-task, Task Cycle (Task → Planning → Report) y Post-task (Language/Pedagogical Focus), lo que permite que el aprendizaje emerja a partir de tareas comunicativas reales y productos narrativos progresivos.

Para facilitar la lectura y evaluación del taller, cada sesión se presenta en una tabla estandarizada, donde se detallan:

- **Actividad y descripción:** explica paso a paso lo que harán los docentes en cada fase del ciclo.
- **Tiempo estimado:** ayuda a visualizar la dosificación del taller.
- **Producto esperado:** especifica la evidencia tangible generada en cada actividad.
- **Linguistic scaffolds:** incluye apoyos de reading, writing, speaking y listening diseñados para orientar la interacción y la producción lingüística durante la tarea.
- **Triangulación teórica:** sustenta cada actividad con referentes conceptuales sólidos en TBLT, pensamiento narrativo y relato digital.
- **Tipo de tarea / Fase del ciclo:** identifica si la actividad corresponde a opinion-exchange, problem-solving, creative task, decision-making, etc., y la ubica explícitamente dentro del ciclo TBLT.

Además, cada sesión incorpora una **main task**, coherente con el enfoque fuerte TBLT, donde los participantes producen un resultado auténtico y significativo, desde una microhistoria inicial (Sesión 1) hasta la elaboración, edición y socialización del relato digital final (Sesión 5). Los recursos necesarios se incluyen de manera compacta para mantener la claridad y facilitar la implementación del taller. Esta estructura permite a los

evaluadores observar el progreso cognitivo, narrativo y multimodal de los docentes, así como la coherencia entre objetivos, tareas, scaffolding (andamiaje lingüístico) y fundamentación teórica aplicados a lo largo del proceso.

Duración total: 10 horas (5 sesiones de 2 horas)

Modalidad: Presencial o híbrida

Dirigido a: Docentes de inglés de Educación Superior

Tamaño sugerido de grupo: 10-20 docentes

Ciclo TBLT propuesto por Willis (1996)

El diseño del presente taller se fundamenta en el marco de la enseñanza basada en tareas (TBLT), específicamente en el ciclo propuesto por Willis (1996), retomado y explicado por Ellis et al. (2020). Este ciclo establece una secuencia pedagógica compuesta por tres etapas principales: Pre-task, Task Cycle y Language Focus. Dichas etapas permiten estructurar actividades auténticas de aprendizaje centradas en la interacción, la negociación de significado y la construcción de productos comunicativos relevantes.

Con el fin de hacer explícita la organización del taller conforme a este marco teórico, las actividades han sido codificadas por colores, lo cual facilita la identificación visual de cada fase del ciclo en la tabla de planeación:

Verde-Pre-Task

Corresponde a las actividades iniciales de activación de conocimientos previos, introducción conceptual y exposición de modelos. Según Willis (1996), esta etapa prepara a los participantes para la tarea principal, proporcionando contexto, motivación e insumos clave para comprender lo que deberán realizar más adelante.

Azul-Task Cycle (Task → Planning → Report)

Incluye las tres subetapas descritas por Willis (1996):

- **Task** (realización de la tarea),
- **Planning** (planificación del reporte),
- **Report** (presentación del producto).

En esta sección se ubican tareas como *jigsaw*, *problem-solving* y actividades colaborativas de análisis, las cuales priorizan la interacción significativa y el trabajo en pequeños grupos, tal como recomiendan Willis & Willis (2007) y Ellis et al. (2020).

Amarillo-Language Focus

En contextos de formación docente, esta etapa se adapta para enfatizar el análisis reflexivo, conceptual y pedagógico, más que la práctica lingüística. Esta adaptación es válida en talleres donde el objetivo principal es desarrollar comprensión metacognitiva y no adquisición lingüística. En esta fase se analizan los elementos narrativos, las decisiones multimodales y los principios de TBLT observados durante la tarea (Ellis et al., 2020),

Este taller forma parte del proceso de validación por expertos para una tesis de maestría; se solicita evaluar la coherencia interna, la pertinencia pedagógica, la viabilidad de implementación y la correspondencia entre objetivos, tareas y productos esperados.

Estructura del taller Por sesión

Sesión 1: Introducción al relato digital y al pensamiento narrativo

Duración: 2 horas

Objetivo: Reconocer los principios del pensamiento narrativo y los elementos fundamentales del relato digital mediante el análisis colaborativo de modelos, siguiendo el ciclo del TBLT (Willis, 1996).

Recursos necesarios: Presentación en Power Point o Canva, laptop, internet, proyector, Pizarra

Tipo de tarea TBLT (Willis, 1996)	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds (Andamiaje lingüístico)	Triangulación Teórica
Pre-Task	1. Ice-breaker narrativo + activación con imagen: El facilitador proyecta una imagen significativa relacionada	15 min	Comentarios orales iniciales.	Speaking scaffold: preguntas guía (“¿Qué historia podría haber detrás de esta imagen?”) <i>“What is the first memory this</i>	Bruner (1994) explica que las personas organizan la experiencia mediante narrativas, lo que hace que iniciar con una historia personal prepare

	con identidad o experiencia personal (ej.: una libreta antigua, un camino con árboles, un aula vacía). • Los docentes comparten verbalmente qué recuerdo o emoción les evoca. • Se muestra un ejemplo breve de microhistoria como modelo. • Activación breve: palabras clave (personaje, lugar, emoción).			<i>image brings to your mind? ”</i> <i>“Describe someone who could be in this place. What are they feeling? ”</i> Reading scaffold: microhistoria modelo (3 líneas). <i>“This photo reminds me of a moment when teaching felt new and exciting. I didn ’t know much, but I knew I wanted to help others learn. ”</i>	cognitivamente al participante para comprender conceptos narrativos. Según Willis & Willis (2007), las opinion-exchange tasks permiten un uso espontáneo del lenguaje y una construcción compartida del significado, mientras que Ellis et al. (2020) describen las opinion-gap tasks como tareas abiertas que facilitan la negociación de ideas.
Pre-task	2. Mini-análisis de modelos de	30 min	Organizador gráfico con conceptos clave.	Listening scaffold: visualización de modelos de relatos digitales.	Bruner (1994) sostiene que las narrativas son estructuras cognitivas para

	digital storytelling: - Breve explicación del pensamiento narrativo (Bruner, 1994) y presentación de los siete elementos del relato digital (Robin, 2008). - Visualización de dos ejemplos breves de relatos digitales o digital stories. - Los docentes completan un organizador gráfico con los conceptos clave. Preguntas guiadas para activar comprensión:			<i>“While you watch, identify what emotion the narrator is trying to convey.”</i> <i>“Notice what sounds or music are included. How do they support the message?”</i> Reading scaffold: plantilla de elementos narrativos. <i>“Identify the main message or theme of the story.”</i> <i>“List the characters or participants involved.”</i> <i>“Describe briefly the setting (time/place).”</i> <i>“What problem, conflict, or question appears in the story?”</i>	dar sentido a la realidad. Robin (2008) indica que el relato digital integra modos verbales y visuales para construir significado multimodal. Según Willis (1996), esta etapa corresponde al pre-task, donde se introduce el tema y se modela el tipo de tarea.
--	---	--	--	--	---

	➤ ¿Qué emociones se transmiten? ➤ ¿Cómo se integran voz, imagen y música?			<i>“What multimodal elements (images, text, audio) are used to support the narrative?”</i> <i>“What part of the story makes it meaningful or memorable?”</i>	
Task (Main Task)	3. Redacción de microhistoria inspirada en una imagen. • Cada docente elige una imagen. • Los docentes redactan una microhistoria de 3–4 líneas inspirada en la imagen. • En parejas, comparten sus microhistorias e	25 min	Microhistoria redactada.	Writing scaffold: plantilla de 3–4 líneas. <i>Who or what is in the image?</i> <i>What memory or feeling does it evoke?</i> <i>What is the moment you want to capture?</i> <i>Why is it meaningful to you?</i> Reading scaffold: microhistoria modelo.	Bruner (1994) plantea que la narrativa organiza la experiencia. Willis & Willis (2007) indican que una tarea debe ser significativa y personal.

	identifican un elemento narrativo común (escena, personaje, emoción). • Dos o tres parejas comparten en plenaria. El facilitador conecta la actividad con la importancia de las narrativas en la vida cotidiana.			<i>“This photo reminds me of the day I taught my first class...”</i> <i>“When I look at this picture, I remember a quiet morning before class...”</i>	
Planning	4. Revisión en parejas. • Lectura cruzada. • Ajustes de claridad y emoción. • Decidir qué comentar en la plenaria.	15 min	Microhistoria revisada.	Speaking scaffold: preguntas guía para retroalimentación. <i>“One thing I liked about your story is...”</i> <i>“Maybe this part could be clearer if you add...”</i> <i>“What emotion were you trying to express here?”</i>	Willis (1996) ubica esta fase como preparación reflexiva para el reporte. .

				<i>“What image detail inspired this part?”</i> Reading scaffold: lista de chequeo narrativa. <i>“Does the story express a clear moment or feeling?”</i> <i>“Is the sequence of ideas easy to follow?”</i> <i>“Is the story complete in 3–4 lines?”</i> <i>“Does the story reflect the image inspiration?”</i>	
Report	5. Socialización en plenaria • 3–4 docentes leen su microhistoria • Grupo identifica patrones	20 min	Socialización Oral	Speaking scaffold: guía de discusión (“¿Qué elementos narrativos destacan?”). <i>“My story is about...”</i>	Vygotsky (1995) plantea que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros, donde el diálogo permite que los participantes amplíen sus ideas,

	narrativos comunes. • Se discuten emociones, decisiones expresivas, impacto.			<i>“The image made me think about...”</i> <i>“The moment I wanted to capture was...”</i>	negocien significados y avancen hacia niveles más complejos de comprensión gracias al apoyo mutuo dentro de su zona de desarrollo próximo.
Post Task Language/ Pedagogical Focus	6. Síntesis final guiada • El facilitador sintetiza los elementos narrativos y multimodales observados. • Los docentes anotan dos ideas clave sobre cómo integrar el relato digital en su práctica. • Relacionar la microhistoria con el futuro relato digital.	10-15 min	Notas finales de reflexión	Writing scaffold: frases incompletas para reflexión pedagógica y lexica. <i>“Today I learned that narrative tasks can...”</i> <i>“One narrative element that stood out to me was...”</i> <i>“I would like to try this activity with my students because...”</i> <i>“A challenge I faced while writing was...”</i>	Willis (1996) define esta etapa como un espacio de análisis y consolidación. En el contexto de formación docente, el language focus se adapta como pedagogical focus, centrado en la reflexión metacognitiva (Ellis et al., 2020).

Sesión 2: Principios del TBLT aplicados al Storytelling Digital

Duración: 2 horas

Objetivo: Revisar los principios del TBLT y su aplicación en tareas comunicativas vinculadas al relato digital.

Recursos necesarios: Presentación en PowerPoint, tarjetas impresas o digitales, videos breves, fichas de análisis, plantillas de diseño.

Tipo de tarea TBLT	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds	Triangulación Teórica
Pre-task	1. Presentación teórica introductoria: - El facilitador expone los principios fundamentales del TBLT. - Se aclara la diferencia entre la versión strong (tareas como unidad central de instrucción) y weak (tareas como complemento), según Ellis et al. (2020).	20 min	Notas reflexivas individuales.	Listening scaffold: <i>“Listen for the main purpose of each task example.”</i> <i>“Identify which examples reflect strong vs. weak TBLT.”</i> Reading scaffold: mini-glosario proyectado (task, input, output, planning). Speaking scaffold:	Willis & Willis (2007) explican que las actividades iniciales deben activar conocimientos previos y preparar a los participantes para la tarea central. Ellis et al. (2020) detallan los principios que distinguen la versión fuerte del TBLT, fundamentando la sesión como un pre-task conceptual que orienta la comprensión de las tareas posteriores.

	• Se discuten ejemplos breves de tareas aplicables al storytelling digital. • Los docentes anotan ideas clave sobre cómo se relaciona TBLT con relatos digitales.			preguntas guía breves: <i>“Which TBLT principle seems most useful for digital storytelling?”</i>	
Task Cycle- Main Task	2. Clasificación de tareas TBLT • En equipos, los docentes reciben tarjetas con ejemplos de tareas (information-gap, jigsaw, comparing, problem-solving, decision-making).	25 min	Tabla de clasificación de tareas.	Reading scaffold: Plantilla breve con definiciones: <i>“Information-gap = ...”, “Jigsaw = ...”, “Decision-making = ...”.</i> Speaking scaffold: <i>“We chose this category because...”</i>	Willis & Willis (2007) indican que las <i>problem-solving tasks</i> requieren analizar características y clasificar información para construir una solución. Ellis et al. (2020) explican que identificar tipos de tareas ayuda a comprender la estructura de una secuencia TBLT y su potencial pedagógico.

	• Clasifican cada ejemplo en su tipo correspondiente según criterios del TBLT. • Deben justificar por qué cada actividad pertenece a un tipo específico. • Elaboran una tabla de clasificación final.			<i>“The key feature of this task type is...”</i>	
Main Task (Segunda Parte)	3. Análisis de mini-secuencias TBLT aplicadas al storytelling digital. • Se presentan dos mini-secuencias TBLT relacionadas con narrativas digitales.	30 min	Lista de tareas adaptables al storytelling digital.	Speaking scaffold: <i>“What information do you have that we don’t?”</i> <i>“How does your part connect to the main task?”</i> Reading scaffold:	Ellis et al. (2020) describen la <i>information-gap task</i> como aquella en la que los participantes necesitan información que solo otros poseen. Este intercambio propicia la negociación de significado. Willis & Willis (2007) sostienen que estas tareas facilitan comprensión profunda al obligar a

	• Cada equipo recibe información incompleta: ➤ Equipo A recibe la tarea principal + materiales. ➤ Equipo B recibe el pre-task + language focus. • Para completar el análisis, deben intercambiar información entre equipos (information-gap). • Identifican cuál versión de TBLT se refleja y qué tareas podrían adaptarse al contexto del relato digital.			Checklist: “Identify task type → Identify input → Identify product → Identify interaction pattern.” Writing scaffold: Frases guía para las tareas transferibles: <i>“This task could be adapted to...”</i> <i>“This activity supports narrative development because...”</i>	reconstruir la totalidad de una secuencia.
--	--	--	--	--	--

	• Elaboran lista de tareas transferibles.				
Task Cycle - Planning	4. Diseño colaborativo de una mini-tarea narrativa basada en TBLT • En equipos, los docentes diseñan una mini-tarea relacionada con el relato digital. • Seleccionan: ➤ objetivo comunicativo ➤ tipo de tarea ➤ insumos necesarios ➤ producto final • Evalúan varias opciones y deciden cuál diseño se adapta mejor a su contexto.	30 min	Mini-propuesta escrita de tarea narrativa	Writing scaffold: Plantilla de diseño: “Objective → Task type → Input → Interaction → Product.” Speaking scaffold: <i>“We selected this task because...”</i> <i>“The communicative purpose is...”</i>	Willis & Willis (2007) afirman que las <i>decision-making tasks</i> requieren evaluar opciones, justificar decisiones y llegar a acuerdos, procesos esenciales para diseñar tareas auténticas. Ellis et al. (2020) explican que la toma de decisiones encarna los principios del TBLT, pues demanda interacción significativa y planificación colaborativa.

	• Completar plantilla de diseño. • Preparar una breve explicación para compartir.				
Task Cycle (Report).	5. Retroalimentación grupal de propuestas. • Cada equipo presenta su mini-tarea narrativa. • Los demás hacen observaciones y preguntas. • Se registran las mejoras sugeridas en pizarra digital.	15 min	Lista colectiva de mejoras y ajustes.	Speaking scaffold: <i>“One improvement we suggest is...”</i> <i>“Could you clarify the purpose of this step?”</i> Listening scaffold: <i>“What part of the proposal is unclear or needs support?”</i>	Según Willis (1996), la fase de Report permite reorganizar el conocimiento surgido en la tarea. Willis & Willis (2007) explican que las <i>opinion-exchange tasks</i> en esta fase fomentan análisis y refinamiento, mientras que Ellis et al. (2020) resaltan su papel en consolidar el aprendizaje a través de negociación social.
Post Task - Language-pedagogical Focus.	6. Reflexión metacognitiva final • Los docentes reflexionan sobre qué características	10 min	Notas finales de reflexión	Writing scaffold: <i>“Today I realized that TBLT helps to...”</i>	Willis (1996) indica que esta fase fortalece la conciencia sobre la tarea. En formación docente, el language focus que proponen Ellis et al. (2020) se

	del TBLT reconocieron más claramente. • Identifican cómo las aplicarían en la producción de su relato digital. • Comparten dos conclusiones finales en plenaria.			<i>“One principle I want to apply is...”</i> Speaking scaffold: <i>“A key insight from this session is...”</i>	adapta como pedagogical focus, donde el análisis se dirige hacia decisiones didácticas y no lingüísticas.
--	--	--	--	--	--

Sesión 3: Planeación del relato digital (guion y storyboard)

Duración: 2 horas

Objetivo: Planificar el guion y storyboard de un relato digital educativo en inglés.

Recursos necesarios: Presentación digital con elementos narrativos y ejemplos; plantilla de storyboard (editable/impresa), tarjetas narrativas y glosario; checklist narrativa, imágenes de apoyo y materiales colaborativos básicos para la socialización del storyboard.

Tipo de tarea TBLT	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds	Triangulación Teórica
Pre-task	1. Activación Narrativa: Elementos del relato Digital - El facilitador presenta brevemente los 7 elementos del digital storytelling (según Robin, 2008): <i>point of view, dramatic question, emotional content, voice, soundtrack, economy, pacing.</i> - Los docentes analizan cómo	20 min	Lista breve de elementos narrativos identificados en el ejemplo	Reading scaffold: tarjeta con definiciones breves de los 7 elementos del storytelling Digital propuestas por Robin (2008). Speaking scaffold: preguntas de activación: “Which elements make the story stronger?”	Bruner (1990, 1994) plantea que las narrativas permiten organizar la experiencia humana en estructuras significativas, lo cual hace pertinente iniciar con la identificación de elementos narrativos. Robin (2008) y Lambert (2013) fundamentan los siete elementos del digital storytelling como componentes esenciales para construir historias multimodales efectivas. Desde el enfoque TBLT, el pre-task cumple la función de activar

	estos elementos aparecieron o no en los modelos de la sesión anterior. • Luego observan un storyboard simple de 6 cuadros para identificar estructura básica (inicio–nudo–cierre).				conocimientos previos, aumentar la disposición a la tarea y ofrecer modelos (Willis, 1996; Willis & Willis, 2007).
Task Cycle- Main Task (Problem-solving + creative task)	2. Diseño de storyboard narrativo • En equipos de 2–3, los docentes elaboran un storyboard de 6 a 8 cuadros para un posible relato digital. • El storyboard debe incluir: ➤ un personaje ➤ un momento significativo	35 min	Storyboard narrativo completo.	Writing: plantilla de storyboard (“Scene – Action – Emotion – Audio/Voice idea”). Speaking: frases para negociación: <i>“I think the turning point should be...”</i>	Ellis et al. (2020) explican que las tareas en la versión fuerte del TBLT deben ser significativas, con un producto comunicativo real y orientadas a resolver un problema o crear un mensaje. El diseño de un storyboard constituye una problem-solving task donde los participantes toman decisiones narrativas, estructurales y

	➤ una emoción central ➤ un cambio o reflexión ➤ idea clara del mensaje final • Reciben una plantilla guiada, pero deben decidir juntos: ➤ qué imágenes usarían (o tomarían), ➤ qué emoción principal se transmite, ➤ qué información va en cada cuadro, ➤ cuál será la dramatic question de la historia.			<i>“What emotion should we highlight here?”</i> Listening: escuchar propuestas del equipo siguiendo una guía: <i>“What is the purpose of this scene?”</i>	expresivas, apoyándose en la negociación de significado (Willis & Willis, 2007). Robin (2006, 2008) y Lambert (2013) sostienen que el storyboard es una fase clave para traducir ideas en una narrativa audiovisual coherente. Además, el carácter colaborativo de la tarea está respaldado por Vygotsky (1995), quien argumenta que el aprendizaje se construye a través del diálogo y la co-construcción de significados.
Task Cycle - Planning	3. Revisión y mejora del storyboard • Cada equipo revisa su storyboard	20 min	Storyboard revisado y listo para presentar	Reading: checklist narrativa <i>(“Does each frame contribute to</i>	Willis (1996) define la etapa de <i>planning</i> como un momento esencial para transformar un borrador en un producto más claro y

	usando una checklist narrativa. • Ajustan orden de escenas, emociones y coherencia entre cuadros. • Preparan un breve discurso para presentar la historia.			<i>the message?”</i>, <i>“Is the emotional arc clear?”</i>). Writing: frases-guías para reescritura: <i>“Scene X could be clearer if...”</i> <i>“We could add a detail to show the change.”</i> Speaking: <i>“What do we want the audience to feel?”</i>	eficaz antes del report. En esta fase, los participantes negocian, revisan y reorganizan sus ideas para optimizar el impacto narrativo. Ellis et al. (2020) sostienen que el planning favorece el procesamiento profundo del lenguaje y la claridad comunicativa. Bruner (1990) explica que la narrativa implica una construcción reflexiva del significado, por lo que revisar escenas, emociones y transiciones contribuye a autoconciencia narrativa. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995), el proceso de revisión colaborativa funciona como andamiaje mutuo donde los docentes co-construyen
--	--	--	--	---	---

					conocimiento. Lambert (2013) destaca que la revisión narrativa es clave para fortalecer el mensaje y su coherencia antes de pasar al formato digital.
Task Cycle - Report	4. Presentación del storyboard (Opinion-exchange task) • Cada equipo presenta su storyboard a todo el grupo (2 minutos por equipo). • Los demás comentan brevemente qué elementos narrativos destacan y qué podrían mejorar.	20 min	Retroalimentación grupal y registro de sugerencias.	Speaking: <i>“Our story is about...”</i> <i>“The key moment is...”</i> <i>“We chose this emotion because...”</i>	Willis (1996) describe el report como la instancia donde los participantes presentan el producto de su tarea y reciben retroalimentación que consolida el aprendizaje. La socialización de historias activa el pensamiento narrativo (Bruner, 1994) y facilita procesos de construcción de identidad, interpretación y resignificación. Robin (2008) y Lambert (2013) subrayan el valor educativo de compartir narrativas

					para recibir nuevas perspectivas y fortalecer la claridad comunicativa. Vygotsky (1995) fundamenta esta fase al explicar que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y la exposición a la diversidad de interpretaciones y voces.
Post Task - Language-pedagogical Focus.	5. Reflexión final: Del storyboard al relato digital Los docentes responden dos preguntas breves sobre cómo su storyboard puede convertirse en un relato digital y qué modificaciones harían al trasladarlo a multimodalidad (voz, música,	10-15 min	Notas reflexivas	Writing: <i>“One adjustment I would make for the digital version is...”</i> <i>“The main message we want to highlight is...”</i> Speaking : <i>“Which tools would help bring your story to life?”</i>	Ellis et al. (2020) sostienen que la fase de post-task potencia la metacognición y la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos. Esta reflexión permite consolidar principios del TBLT y conectarlos con la práctica docente. Robin (2006) y Lambert (2013) destacan que la transformación del storyboard en relato digital requiere reflexión sobre multimodalidad, voz

	imágenes reales).				y propósito comunicativo.
--	-------------------	--	--	--	---------------------------

Sesión 4: Producción del relato digital

Duración: 2 horas

Objetivo: Aplicar herramientas tecnológicas accesibles para producir y editar un relato digital educativo en inglés.

Recursos necesarios: Presentación digital con ejemplo de relato y guía multimodal; plantilla de guion y storyboard, checklist de revisión, imágenes y dispositivo para producción (Canva/PowerPoint); espacio de socialización y materiales colaborativos básicos.

Tipo de tarea TBLT	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds	Triangulación Teórica
Pre-task	1. Activación multimodal: ¿Cómo transformar un storyboard en un relato digital? El facilitador muestra un ejemplo breve de un relato digital simple (30–60 segundos) y explica cómo el storyboard se convierte en un	15 min	Lista breve de decisiones multimodales por equipo	Listening: “<i>What multimodal choices does the narrator make?</i>” Reading: mini guía sobre elementos multimodales (voz, imagen, ritmo). Speaking: “<i>Which choices make this story effective?</i>”	La fase inicial se sustenta en la idea de Bruner (1994) de que la narrativa constituye una forma privilegiada de organizar la experiencia humana, lo que la convierte en una herramienta poderosa para la enseñanza y la reflexión docente. Al presentar un ejemplo breve de relato digital y analizar sus decisiones multimodales, se activa el andamiaje

	guion multimodal. Se analizan tres decisiones clave: ➤ elección de imágenes, ➤ tono y calidad de voz, ➤ ritmo (pacing) del relato.				conceptual necesario para la creación posterior, en línea con la noción de pre-task de Willis (1996), quien sostiene que esta fase sirve para preparar cognitivamente a los participantes antes de ejecutar la tarea principal. Desde la perspectiva del digital storytelling, Robin (2008) y Lambert (2013) explican que la comprensión de los componentes multimodales —voz, ritmo, imágenes y estructura— es clave para transformar una idea narrativa en un artefacto digital coherente. Ohler (2013) también destaca la importancia de visualizar cómo los elementos narrativos se articulan con los modos digitales antes de producir la
--	---	--	--	--	--

					historia. Esta fase, además, se apoya en la visión sociocultural de Vygotsky (1995), que enfatiza el papel del andamiaje conceptual para facilitar tareas complejas.
Task Cycle- Main Task	2. Producción del primer borrador del relato digital (Creative Task) En equipos o de manera individual, los docentes producen un primer borrador de su relato digital utilizando Canva, PowerPoint, Clipchamp u otra herramienta sencilla. El borrador debe incluir:	45-50 min	Primer prototipo digital del relato (30–60 segundos)	Writing: plantilla de guion: “Scene → Audio → Text → Emotion”. Speaking: frases para grabar voz: “<i>In this moment...</i>”, “<i>I realized that...</i>”. Reading: guía para elegir imágenes coherentes con emoción y mensaje. Listening: tips para grabar	La producción del borrador constituye una task en el sentido pleno del enfoque strong TBLT, fundamentado por Ellis et al. (2020) y Willis (1996), ya que implica un propósito comunicativo real, la negociación de significados y la creación de un producto significativo. Según Willis y Willis (2007), una tarea debe requerir el uso del lenguaje y la toma de decisiones auténticas; en este caso, la selección de imágenes, la grabación de voz y la

	➤ selección de imágenes, ➤ grabación inicial de voz (o texto provisional), ➤ secuencia básica, ➤ idea preliminar de música o ambientación. El objetivo es tener un prototipo funcional, no una versión final.			voz clara: pausas, entonación, ritmo. Listening: escuchar propuestas del equipo siguiendo una guía: <i>“What is the purpose of this scene?”</i>	articulación de una narrativa personal cumplen ese criterio. En el ámbito del digital storytelling, Lambert (2013) sostiene que el draft es una etapa fundamental, ya que permite explorar la estructura de la historia, experimentar con elementos multimodales y encontrar la voz narrativa. Robin (2008) refuerza esta idea al mostrar cómo la combinación de voz, imagen y ritmo enseña a los participantes a construir mensajes claros y emocionalmente significativos. Bruner (1994) aporta el marco conceptual que entiende la producción narrativa como un acto de sentido en el que los individuos
--	---	--	--	--	--

					reinterpretan su experiencia. Finalmente, desde la perspectiva de Vygotsky (1995), la producción colaborativa del borrador constituye una forma de aprendizaje social en la que los participantes construyen significado de manera conjunta.
Task Cycle - Planning	3. Revisión del borrador digital (Decision-making task) • Los docentes revisan su borrador usando una checklist multimodal. • Ajustan ritmo, voz, imágenes y coherencia entre escenas. • Preparan una breve presentación	20 min	Borrador ajustado + notas de presentación	Reading: checklist multimodal: coherencia, ritmo, emoción, claridad. Writing: frases de mejora: “<i>We could strengthen this moment by... ”.</i> Speaking: preparación	La fase de planning es esencial dentro del marco TBLT. Willis (1996) establece que este es el momento en el que los participantes reformulan y mejoran su producción antes de la socialización, reforzando el valor pedagógico del proceso de edición. Ellis et al. (2020) explican que esta fase desarrolla procesamiento profundo del

	para justificar decisiones narrativas y multimodales.			de presentación breve: “ <i>We chose these images because...</i> ”.	lenguaje y promueve conciencia metalingüística sobre las decisiones narrativas y multimodales. En el campo del digital storytelling, Lambert (2013) señala que la revisión es uno de los pasos más importantes, ya que permite evaluar si la historia mantiene coherencia emocional, narrativa y visual. Ohler (2013) también resalta el valor de refinar el ritmo, la entonación y las imágenes para asegurar que el mensaje llegue con claridad. Bruner (1994) sostiene que revisar una narrativa equivale a reorganizar la experiencia para hacerla comunicable, mientras que Vygotsky (1995)
--	---	--	--	--	--

					aporta la base para comprender la revisión colaborativa como una actividad de co-construcción guiada.
Task Cycle - Report	4. Presentación breve del borrador del relato digital (Opinion-exchange task) • Cada equipo presenta su borrador digital (30–45 segundos). • Los demás participantes ofrecen retroalimentación breve sobre: ➤ claridad del mensaje, ➤ coherencia multimodal, ➤ emoción transmitida, ➤ posibles mejoras. ➤ minutos por equipo).	15 min	Retroalimentación específica para fortalecer el borrador	Speaking: <i>“Our story highlights...”</i> <i>“One challenge we faced was...”</i> Listening: <i>“What part of the story was most effective?”</i> <i>“Where could the pacing be improved?”</i>	La socialización del borrador responde directamente a la fase report propuesta por Willis (1996), donde los participantes comparten los resultados de la tarea y consolidan aprendizajes a través del intercambio. Willis y Willis (2007) subrayan que esta fase fomenta la claridad comunicativa y la responsabilidad ante una audiencia. Desde la perspectiva narrativa, Bruner (1994) plantea que compartir historias permite ampliar el repertorio interpretativo y reflexionar sobre la propia identidad

					profesional. Robin (2008) muestra que presentar un relato digital es una forma poderosa de integrar habilidades comunicativas, tecnológicas y expresivas. Lambert (2013) refuerza que el intercambio de borradores con retroalimentación sostiene la mejora narrativa, mientras que Vygotsky (1995) explica que el diálogo entre pares es un motor para el desarrollo cognitivo y creativo.
Post Task - Language-pedagogical Focus.	5. Reflexión metacognitiva: Del borrador al relato final Los docentes reflexionan sobre el proceso creativo y multimodal, y dejan por escrito: qué funciona bien en su relato,	10-15 min	Reflexión escrita individual	Writing: <i>“A key insight from today’s production is...”</i> <i>“The final version will improve by...”</i>	En el enfoque TBLT, la fase de post-task es crucial. Ellis et al. (2020) explican que este momento permite afianzar la metacognición, establecer conexiones entre la tarea y la práctica profesional, y reflexionar sobre

	• qué ajustarían para la versión final, • cómo trasladarían estas prácticas al aula de inglés.				transferencias pedagógicas. En el marco del digital storytelling, Lambert (2013) y Ohler (2013) destacan que la reflexión posterior ayuda a los creadores a identificar fortalezas, oportunidades de mejora y decisiones estéticas que pueden perfeccionar en la versión final. Robin (2008) también indica que esta fase favorece la internalización del proceso multimodal. Bruner (1994) fundamenta la reflexión sobre la propia narrativa como un acto de comprensión profunda, mientras que Vygotsky (1995) sostiene que esta etapa promueve la interiorización del aprendizaje.
--	---	--	--	--	---

Sesión 5: Presentación y reflexión final

Duración: 2 horas

Objetivo: Socializar los productos finales y reflexionar sobre la aplicabilidad del storytelling digital y del TBLT en la enseñanza del inglés.

Recursos Necesarios: Computadora con programa de edición (Canva/PowerPoint/Clipchamp), guías de edición final, checklist multimodal, ejemplos de final cut, espacio y equipo para proyectar relatos, y material básico para notas y reflexión.

Tipo de tarea TBLT	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds	Triangulación Teórica
Pre-task	1. Revisión final del borrador y orientación para la edición - El facilitador presenta una breve guía sobre los últimos ajustes antes de exportar el relato digital: ritmo narrativo, claridad de voz, transiciones, uso moderado de música y coherencia final. - Muestra un ejemplo de <i>final cut</i> (versión final) de 30–45	15 min	Lista de ajustes mínimos a realizar en el borrador.	Reading: mini–lista de verificación final (voz, ritmo, coherencia). Speaking: “<i>What final improvement do you want to make?</i>”	Bruner (1994) sostiene que las narrativas son mecanismos para organizar significados y comprender la experiencia; por ello, revisar un ejemplo final antes de editar el propio relato ayuda a los participantes a visualizar cómo sus decisiones narrativas impactarán el mensaje final. Robin (2008) establece que el digital storytelling exige claridad multimodal y coherencia expresiva, mientras que

	segundos y señala las diferencias entre borrador y versión final.				Lambert (2013) resalta que la transición del borrador al corte final es una etapa clave donde se refina el ritmo narrativo. La fase de pre-task se fundamenta en Willis (1996), para quien esta etapa prepara cognitivamente para realizar la tarea principal al activar conocimiento y modelar expectativas.
Task Cycle- Main Task	2. Edición final y exportación del relato digital. - Los docentes editan su relato digital incorporando ajustes finales: mejoras en audio, claridad narrativa, selección definitiva de imágenes y orden lógico. - Exportan su proyecto en formato de video	45-50 min	Relato digital final exportado (45–90 segundos)	Writing: guía de edición: “Check pacing → Check transitions → Clarify emotional arc.” Reading: plantilla breve para revisar estructura narrativa. Listening: instrucciones para mejorar	La producción del relato final encarna plenamente el enfoque strong TBLT descrito por Ellis et al. (2020), ya que implica crear un producto comunicativo auténtico con propósito real. Willis (1996) y Willis & Willis (2007) señalan que una tarea debe estar orientada a la consecución de un objetivo

	corto (idealmente MP4 o similar). Esta fase requiere concentración, autonomía y decisiones narrativas y multimodales finales.			calidad de voz y ritmo.	significativo, lo cual ocurre cuando los participantes integran voz, imagen y narrativa de manera coherente. Lambert (2013) sostiene que la fase de edición digital es esencial para lograr una narrativa efectiva, y Ohler (2013) destaca que pulir elementos como ritmo, tono y diseño visual fortalece el impacto emocional de la historia.
Task Cycle - Planning	3. Preparación de la presentación oral • En parejas o equipos, los docentes preparan una presentación breve (1 minuto) donde explican: ➤ el propósito de su relato digital,	15 min	Mini-guion para la presentación oral	Writing: frases modelo para explicar decisiones: <i>“The purpose of my story is...”</i> <i>“The turning point is...”</i> <i>“This multimodal</i>	Esta fase responde directamente al modelo de Willis (1996), quien argumenta que el <i>planning</i> permite organizar y reforzar la claridad del producto antes de socializarlo. Ellis et al. (2020) explican que el <i>planning</i> mejora el procesamiento del lenguaje y promueve la metacognición. En

	➤ la decisión narrativa más importante, ➤ un elemento multimodal clave, ➤ cómo podrían usar esta tarea con estudiantes de inglés. • Preparan una breve presentación para justificar decisiones narrativas y multimodales.			<i>choice reinforces... ”</i> Speaking: <i>“What do you want your viewers to feel or understand?”</i>	el marco del digital storytelling, Lambert (2013) destaca que justificar decisiones narrativas fortalece la comprensión del proceso creativo, mientras que Robin (2008) sostiene que verbalizar las decisiones multimodales ayuda a clarificar intenciones comunicativas. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1995), preparar una presentación oral es una forma de andamiaje que ayuda a organizar el pensamiento y anticipar la interacción con otros.
Task Cycle - Report	4. Socialización de los relatos digitales (Presentación final) • Los participantes presentan su	15 min	Retroalimentación breve y concreta sobre cada relato.	Listening: guía de observación (<i>“What emotion is central?” “Is the message clear?”</i>).	La socialización de los relatos es coherente con el report stage de Willis (1996), donde los participantes presentan los resultados de su tarea

	relato digital final (45–90 segundos) frente al grupo. Después de cada presentación se abre un espacio breve de retroalimentación respetuosa basada en criterios narrativos y multimodales.			Speaking: <i>“One strength of this digital story is...”</i> <i>“One suggestion for future versions could be...”</i>	y consolidan el aprendizaje. Willis & Willis (2007) señalan que compartir productos promueve responsabilidad comunicativa y conciencia del público. Bruner (1994) fundamenta que la narrativa compartida expande el repertorio interpretativo y permite explorar sentidos colectivos. Robin (2008) y Lambert (2013) justifican la socialización como un proceso clave de pulido narrativo, donde la retroalimentación es esencial para la calidad final del relato. Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1995) explica que el diálogo y la retroalimentación
--	--	--	--	---	--

					generan aprendizaje más profundo.
Post Task - Language-pedagogical Focus.	5. Reflexión final y transferencia pedagógica - Los docentes reflexionan sobre el proceso completo: qué aprendieron sobre narrativa, multimodalidad, producción digital y TBLT. - Identifican oportunidades para llevar el digital storytelling al aula de inglés y escriben dos compromisos pedagógicos concretos.	10-15 min	Reflexión escrita y compromisos pedagógicos.	Writing: <i>“A key insight from this workshop is...”</i> <i>“I plan to apply digital storytelling by...”</i> Reading: cita breve de Bruner o Lambert sobre el poder de las narrativas. <i>“Digital stories give people a way to shape and voice what truly matters to them.”</i> <i>(Lambert, 2013, Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community)</i>	La reflexión final se fundamenta en Ellis et al. (2020), quienes describen el post-task como la fase en la que se fortalecen la metacognición y la transferencia pedagógica. Bruner (1994) sostiene que reflexionar sobre la narrativa permite una reorganización profunda de la experiencia. Lambert (2013) y Ohler (2013) subrayan que evaluar el proceso fortalece la creatividad y la competencia narrativa. Vygotsky (1995) aporta el marco que explica cómo la internalización del aprendizaje ocurre a través de la reflexión consciente. Finalmente, Robin (2008) muestra que la metacognición

					sobre multimodalidad es crucial para integrar el digital storytelling en la enseñanza del inglés.
--	--	--	--	--	---

ANEXO B. Instrumento de validación por juicio de expertos.

El siguiente instrumento fue aplicado mediante Google Forms. Para efectos de documentación académica, a continuación, se presenta la versión textual del cuestionario utilizado en el proceso de validación por juicio de expertos.

Sección 1. Información inicial

VALIDACIÓN POR EXPERTOS – Taller de Storytelling Digital basado en TBLT

Tesis: Relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés

Estudiante: Teresa Cuevas Martínez

Programa Educativo: Maestría en Ciencias de la Educación – Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Correo: _____

Sección 2. Información inicial y consentimiento informado

Estimado(a) experto(a):

Gracias por su disposición a participar en la validación por expertos del Taller de Storytelling Digital, diseñado en el marco de la tesis 'Relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés.

El objetivo de este proceso es determinar la validez de contenido del taller considerando criterios de claridad, coherencia, pertinencia, suficiencia, relevancia teórica, viabilidad y adecuación tecnológica, siguiendo la metodología de Robles Garrote y Rojas (2015) para la validación cualitativa en Lingüística Aplicada.

El taller se fundamenta teóricamente en:

- **Jerome Bruner (1994):** pensamiento narrativo y construcción de significado.
- **Lev Vygotsky (1978):** aprendizaje sociocultural y mediación.
- **Robin (2008) y Ohler (2013):** relato digital como herramienta educativa.
- **Ellis et al. (2020) y Willis & Willis (2007):** enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT).

Duración estimada: 50 minutos

Confidencialidad: La participación es voluntaria

Uso de datos: Exclusivamente con fines académicos

Acepto participar en la validación del Taller de Storytelling Digital:

☐ Sí

☐ No

Sección 3. Datos personales y profesionales

Nombre completo (opcional): _____

Género:

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiero no decirlo

País de procedencia:

Nivel académico alcanzado:

- ☐ Licenciatura
- ☐ Maestría
- ☐ Doctorado
- ☐ Otro: _____

Área principal de especialización:

- ☐ Enseñanza de idiomas
- ☐ Didáctica o pedagogía
- ☐ Tecnología educativa
- ☐ Lingüística aplicada

○ Otro: _____

Años de experiencia docente:

- Menos de 1 año
- 1–3 años
- 4–6 años
- 11-15 años
- 16-20 años
- Más de 20 años

Institución donde labora actualmente:

Si pertenece al área de idiomas:

¿Ha trabajado con el enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT)?

- Si
- No

En caso afirmativo, describa brevemente su experiencia con TBLT.

Sección 4. Evaluación del Taller

Instrucciones:

Por favor valore cada criterio de acuerdo con su apreciación profesional, usando la siguiente escala:

1 = No cumple | 2 = Cumple parcialmente | 3 = Cumple | 4 = Cumple totalmente

1. Los objetivos, instrucciones y actividades del taller están redactados de forma precisa y comprensible.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

2. Los contenidos y tareas son relevantes para la formación docente en la enseñanza del inglés.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

3. Existe correspondencia entre los objetivos, las tareas y la metodología basada en TBLT.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

4. El taller abarca de manera suficiente los componentes teóricos y prácticos necesarios para cumplir su propósito.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

5. El diseño refleja los fundamentos teóricos de Bruner.

Bruner (1994) sostiene que las narrativas son una forma central de pensamiento humano mediante la cual construimos significado, interpretamos la experiencia y comprendemos el mundo. Su teoría fundamenta el énfasis del taller en la creación de historias, la reflexión personal y la organización narrativa como vía para el aprendizaje.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

6. El diseño refleja los fundamentos teóricos de Vygotsky.

Vygotsky (1995) plantea que el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción, el lenguaje y el andamiaje dentro de la zona de desarrollo próximo. Este principio sustenta el trabajo colaborativo del taller, las discusiones guiadas y los scaffolds que acompañan cada fase del ciclo de tareas.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

7. El diseño refleja los fundamentos teóricos de Robin y Ohler (Storytelling Digital).

Robin (2008) y Ohler (2013) plantean el storytelling digital como la integración de elementos narrativos clásicos (personaje, conflicto, desenlace) con recursos multimodales como voz, imagen, música y texto, para favorecer un aprendizaje significativo, creativo y reflexivo. Estos principios sustentan en el taller las actividades de análisis de modelos, elaboración de guion y storyboard, así como la producción final del relato digital.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

8. El diseño refleja los fundamentos teóricos de la versión fuerte del TBLT.

Willis (1996) establece que el TBLT se centra en el uso auténtico de la lengua mediante tareas comunicativas significativas. El taller sigue la versión fuerte del TBLT, organizada en fases de pre-task, task y post-task, con una tarea principal en cada sesión, enfoque en la producción real de significado y reflexión posterior.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

9. Las tareas permiten desarrollar las competencias comunicativas, digitales y narrativas que el taller busca promover.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

10. Los recursos digitales propuestos son accesibles, actualizados y pertinentes.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

11. La secuencia, formato y lenguaje del taller facilitan su comprensión y aplicación.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

12. El taller presenta coherencia general y cumple con los criterios de calidad pedagógica esperados.

1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○

Sección 5. Preguntas abiertas (cualitativas)

En esta sección le pedimos compartir sus observaciones y recomendaciones cualitativas sobre el diseño del Taller de Storytelling Digital. Sus respuestas son fundamentales para complementar la valoración numérica anterior y permitir una interpretación más profunda y contextualizada de los resultados de la validación.

Le agradecemos que, en la medida de lo posible, sus comentarios sean concretos, argumentados y basados en su experiencia en el área de enseñanza de lenguas o didáctica.

¿Qué fortalezas identifica en el diseño del taller de Storytelling Digital?

¿Qué aspectos podrían mejorarse o ajustarse antes de su implementación?

¿Considera que el taller integra adecuadamente los principios del TBLT y del relato digital? ¿Por qué?

¿Qué recomendaciones haría para fortalecer su aplicabilidad en la formación de docentes de inglés?

Comentarios adicionales o sugerencias generales:

Sección 6. Agradecimiento

Agradezco profundamente su tiempo y colaboración en este proceso. Sus aportaciones contribuirán significativamente al fortalecimiento metodológico y pedagógico de esta investigación.

Autora: Teresa Cuevas Martínez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

Correo: cu244491@uaeh.edu.mx

ANEXO C. Matriz analítica de respuesta de expertos.

La presente matriz analítica muestra el proceso de triangulación realizado a partir de algunos comentarios emitidos por los expertos durante la validación del Taller de Storytelling Digital. En ella se articulan las observaciones realizadas por los especialistas

con referentes teóricos del campo de la enseñanza de lenguas y del enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT), así como con reflexiones de la investigadora derivadas del análisis del diseño original del taller.

Este proceso permitió sustentar de manera teórica y metodológica las decisiones de rediseño incorporadas en la propuesta didáctica, fortaleciendo su coherencia pedagógica y su alineación con los principios del enfoque basado en tareas. La matriz no pretende incorporar la totalidad de los comentarios emitidos por los expertos, sino aquellos que resultaron más relevantes para orientar el proceso de rediseño del taller.

Comentario de los expertos	Sustento teórico	Reflexión de la investigadora	Decisión de rediseño
Se sugirió clarificar la organización del ciclo TBLT en algunas actividades para que la secuencia pedagógica sea más evidente.	Willis (1996) establece que el aprendizaje basado en tareas se organiza en tres fases principales: Pre-task, Task Cycle (Task–Planning–Report) y Language Focus, las cuales deben identificarse claramente para mantener la coherencia pedagógica. Ellis et al. (2020) enfatizan que la claridad en la secuencia de tareas facilita comprender el propósito comunicativo de cada actividad.	A partir de esta observación se identificó que, aunque el taller ya seguía el ciclo TBLT, en algunas actividades la relación entre las fases no era completamente explícita para el lector o evaluador. Por ello, se consideró pertinente hacer más visible la estructura del ciclo en la planeación.	Se reorganizaron algunas actividades del taller para distinguir de manera más explícita las fases Pre-task, Task Cycle y Post-task dentro de cada sesión, señalando claramente cada etapa en las tablas de planeación del taller.

Algunos expertos señalaron la conveniencia de incluir ejemplos más claros de los productos esperados durante el taller.	Robin (2008) explica que el digital storytelling integra elementos narrativos y multimodales cuya comprensión se facilita mediante ejemplos concretos. Lambert (2013) señala que el análisis de historias digitales modelo permite comprender la estructura narrativa antes de producir relatos propios.	Esta observación permitió reconocer la importancia de ofrecer referencias más claras a los participantes del taller para facilitar la comprensión de las tareas narrativas. Incluir ejemplos puede reducir la incertidumbre y favorecer la creatividad durante el proceso de producción.	Se incorporaron ejemplos de microhistorias, storyboard y relatos digitales breves, así como plantillas orientadoras que apoyan la planificación y producción del relato digital.
Se recomendó especificar con mayor claridad las herramientas tecnológicas que pueden utilizarse para producir los relatos digitales.	Ohler (2013) señala que el storytelling digital puede desarrollarse con herramientas tecnológicas accesibles y que la simplicidad tecnológica facilita su implementación educativa. Robin (2008) también destaca que el valor pedagógico del relato digital reside en la integración de elementos narrativos y multimodales más que en el software utilizado.	A partir de esta sugerencia se reflexionó que algunos docentes podrían tener distintos niveles de familiaridad con herramientas digitales. Por ello, era importante ofrecer orientaciones más claras sobre las plataformas que podrían utilizarse durante el taller.	Se ampliaron las orientaciones sobre el uso de herramientas tecnológicas accesibles como Canva, PowerPoint o Clipchamp, incluyendo indicaciones básicas para la producción del relato digital.

Se sugirió revisar la dosificación del tiempo destinado a algunas actividades prácticas.	Willis y Willis (2007) indican que el diseño de tareas en TBLT debe contemplar tiempos suficientes para que los participantes exploren, planifiquen y socialicen los resultados de la tarea. Ellis et al. (2020) también destacan que la adecuada organización temporal favorece el desarrollo de tareas significativas.	Esta observación permitió reconsiderar la duración de algunas actividades, especialmente aquellas relacionadas con la producción narrativa y la revisión colaborativa. Ajustar los tiempos contribuiría a mantener el ritmo del taller sin afectar la profundidad del trabajo realizado por los docentes.	Se realizaron ajustes menores en la distribución del tiempo de algunas actividades, equilibrando las fases de producción, revisión y reflexión pedagógica.
Se recomendó fortalecer los espacios de reflexión pedagógica sobre la aplicabilidad del storytelling digital en el aula.	Bruner (1994) plantea que las narrativas permiten reorganizar la experiencia y generar nuevos significados. En el ámbito educativo, Ellis et al. (2020) señalan que la fase posterior a la tarea favorece la reflexión metacognitiva y la transferencia del aprendizaje a contextos pedagógicos.	Esta sugerencia permitió reforzar la importancia de que el taller no solo se centre en la producción del relato digital, sino también en la reflexión sobre su potencial didáctico. Integrar espacios de reflexión favorece que los docentes conecten la experiencia del taller con su práctica educativa.	Se ampliaron las actividades de reflexión pedagógica al final de las sesiones, con el fin de promover la transferencia del storytelling digital a la enseñanza del inglés en contextos educativos.

Se señaló que dentro del enfoque TBLT no es necesario que cada fase incluya una tarea distinta, ya que el ciclo didáctico se organiza en torno a una tarea central que se prepara en el pre-task y se analiza posteriormente en el post-task.	Ellis (2003) explica que el aprendizaje basado en tareas se estructura alrededor de una tarea comunicativa principal que constituye el eje de la sesión. De acuerdo con Willis (1996), las fases de pre-task y post-task cumplen funciones de preparación y reflexión, mientras que el Task Cycle se centra en la realización de la tarea comunicativa.	A partir de esta observación se identificó que en algunas sesiones del taller la organización de actividades podía interpretarse como la presencia de varias tareas dentro de una misma sesión. Esto podía generar confusión respecto a la lógica del ciclo TBLT.	Se reorganizaron algunas actividades para enfatizar una tarea comunicativa central en cada sesión, acompañada por actividades de preparación en el pre-task y espacios de reflexión en el post-task.
Se observó que algunas actividades del taller, como la redacción de microhistorias, estaban planteadas como trabajo individual, lo cual podría limitar la interacción y negociación de significado entre los participantes.	Ellis (2003) señala que las tareas en el enfoque TBLT deben promover el uso significativo del lenguaje y favorecer la interacción entre los aprendientes.	Esta observación permitió reconocer que algunas actividades podrían enriquecerse mediante dinámicas de colaboración o intercambio de ideas entre los participantes.	Se incorporaron momentos de trabajo en parejas o pequeños grupos durante algunas actividades narrativas para favorecer la interacción, la retroalimentación entre pares y la negociación de ideas.
Se sugirió considerar un diagnóstico previo de los conocimientos y habilidades de los participantes antes de implementar el taller.	Ellis (2003) señala que el diseño de tareas debe considerar el nivel de competencia lingüística de los aprendientes para asegurar que las	Esta observación permitió reconocer la importancia de considerar el nivel lingüístico y las habilidades digitales	Se incorporó la recomendación de realizar una breve exploración de conocimientos previos al inicio del

	actividades resulten comprensibles y significativas. Asimismo, de acuerdo con la hipótesis del input comprensible, el aprendizaje de una segunda lengua ocurre cuando los estudiantes se exponen a lenguaje ligeramente superior a su nivel actual de competencia (Krashen, 1985, como se citó en Ellis, 2003).	de los participantes al implementar el taller.	taller con el fin de ajustar las actividades según el nivel de los participantes.
Se señaló que algunos docentes pueden tener poca experiencia en el uso de herramientas digitales, lo cual podría representar un desafío durante la producción de los relatos digitales.	Robin (2008) explica que el storytelling digital puede desarrollarse con herramientas tecnológicas accesibles, y que el énfasis pedagógico debe centrarse en la construcción narrativa más que en la complejidad tecnológica. Ohler (2013) también señala que la simplicidad tecnológica favorece la implementación educativa.	Esta observación permitió considerar la diversidad de habilidades tecnológicas que pueden presentar los participantes del taller.	Se incluyeron orientaciones sobre el uso de herramientas digitales accesibles y se sugirieron plataformas de uso sencillo para facilitar la producción del relato digital.

Se sugirió incluir ejemplos más claros de los materiales que se utilizarán durante el taller, tales como videos, plantillas o fichas de trabajo.	Lambert (2013) señala que el análisis de ejemplos de relatos digitales facilita comprender su estructura narrativa antes de producir historias propias. De manera similar, Robin (2008) destaca que los modelos de storytelling digital apoyan el proceso creativo de los participantes.	A partir de esta observación se identificó que la inclusión de ejemplos podría facilitar la comprensión de las actividades narrativas propuestas en el taller.	Se incorporaron ejemplos de microhistorias, referencias a materiales de apoyo y plantillas que orientan la planificación del relato digital.
Se sugirió anexar materiales didácticos y formatos de evaluación que permitan visualizar la coherencia entre la planeación del taller y su implementación.	En el diseño de propuestas didácticas es importante que exista coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y los recursos utilizados, de modo que el proceso formativo resulte claro y estructurado (Ellis, 2003).	Se reconoce la importancia de incluir ejemplos de materiales didácticos y formatos de evaluación que permitan comprender de manera más clara la implementación del taller.	Se incorporan en los anexos ejemplos de materiales didácticos y una rúbrica de evaluación del relato digital.
Se sugirió redactar la planeación completa del taller en lengua inglesa.	Esta recomendación se relaciona con criterios de claridad y coherencia en el diseño de materiales didácticos dirigidos a docentes de lenguas extranjeras.	Si bien esta recomendación puede contribuir a reforzar el uso de la lengua meta, se consideró pertinente mantener la planeación del taller	No se realizó modificación en este aspecto; sin embargo, las actividades propuestas dentro del taller se desarrollan en lengua inglesa.

		en español dentro del documento de investigación para facilitar la comprensión del diseño pedagógico.	
--	--	---	--

ANEXO D. Propuesta de rediseño del taller.

Introducción al rediseño

La presente propuesta de rediseño del taller de Storytelling Digital basado en el enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT) se elaboró a partir del proceso de validación por juicio de expertos, realizado con el propósito de analizar la pertinencia pedagógica, la coherencia teórica y la viabilidad de implementación del diseño original del taller.

Durante este proceso, los especialistas revisaron el documento del taller y emitieron diversas observaciones orientadas a fortalecer distintos aspectos del diseño didáctico. Entre los principales comentarios se incluyeron sugerencias relacionadas con la claridad en la organización del ciclo TBLT, la incorporación de ejemplos de productos narrativos, la precisión en la descripción de herramientas tecnológicas, la dosificación del tiempo destinado a algunas actividades, así como el fortalecimiento de los espacios de reflexión pedagógica sobre la aplicabilidad del relato digital en la enseñanza del inglés.

Con el fin de analizar dichas observaciones de manera sistemática, se elaboró una matriz analítica de triangulación, presentada en el Anexo C, en la cual se articularon los comentarios de los expertos con referentes teóricos del campo de la enseñanza de lenguas y del storytelling digital, así como con reflexiones derivadas del análisis del diseño original del taller. Este proceso permitió sustentar de manera teórica y metodológica las decisiones de rediseño incorporadas en la propuesta didáctica.

El rediseño del taller no implicó una modificación estructural completa de la propuesta original, sino una revisión y ajuste de diversos elementos pedagógicos con el propósito de mejorar la claridad del diseño, fortalecer la coherencia entre los objetivos, las tareas y los productos esperados, y facilitar su implementación en contextos de formación docente. Entre los principales ajustes realizados se encuentran la explicitación de las fases

del ciclo TBLT dentro de cada sesión, la incorporación de ejemplos y materiales de apoyo, la inclusión de orientaciones sobre herramientas tecnológicas accesibles, y la integración de espacios adicionales de reflexión pedagógica.

En las secciones siguientes se presenta la síntesis de los ajustes realizados al taller, seguida de la versión rediseñada de la propuesta didáctica, en la cual se incorporan las modificaciones derivadas del proceso de validación por expertos.

Síntesis de ajustes realizados al taller

Antes de presentar la versión rediseñada del taller, resulta pertinente sintetizar los principales ajustes realizados a partir de las observaciones emitidas por los expertos durante el proceso de validación.

La Tabla 6 presenta de manera resumida algunos de los cambios más relevantes incorporados en el rediseño del taller. En ella se relacionan las observaciones realizadas por los especialistas con los ajustes efectuados en el diseño pedagógico, con el fin de evidenciar la manera en que dichas recomendaciones contribuyeron a fortalecer la coherencia interna de la propuesta. Estos ajustes se reflejan posteriormente en la planeación detallada de cada una de las sesiones del taller.

Tabla 8. Principales ajustes realizados al taller a partir de la validación por expertos

Aspecto del diseño	Observación de expertos	Ajuste realizado
Organización del ciclo TBLT	Se sugirió clarificar la secuencia Pre-task, Task Cycle y Post-task	Se reorganizaron las actividades señalando explícitamente cada fase dentro de las tablas de planeación
Ejemplos de productos	Se recomendó incluir ejemplos de productos esperados	Se añadieron ejemplos de microhistorias, storyboard y relatos digitales breves
Herramientas tecnológicas	Se sugirió especificar plataformas accesibles	Se incorporaron orientaciones para el uso de Canva, PowerPoint y Clipchamp

Dosificación del tiempo	Se recomendó revisar tiempos de algunas actividades	Se ajustaron los tiempos de producción y revisión narrativa
Reflexión pedagógica	Se sugirió fortalecer espacios de reflexión	Se ampliaron actividades de reflexión sobre la aplicabilidad del storytelling digital
Interacción entre participantes	Algunas actividades eran individuales	Se incorporaron momentos de trabajo en parejas y grupos
Diagnóstico previo	Se recomendó explorar conocimientos previos	Se añadió una breve actividad diagnóstica al inicio del taller
Materiales y evaluación	Se sugirió anexar materiales y formatos de evaluación	Se incorporaron ejemplos de materiales y una rúbrica de evaluación

Taller de Storytelling Digital rediseñado

Con el fin de visualizar la progresión pedagógica del taller rediseñado, en la siguiente tabla se presenta la relación entre el enfoque de cada sesión y el producto esperado. Esta organización permite observar cómo el proceso formativo avanza de lo narrativo a lo multimodal, integrando gradualmente elementos conceptuales, estructurales y tecnológicos hasta culminar en la producción de un relato digital completo. Cada sesión incluye un producto esperado que permite evidenciar el avance progresivo de los participantes en la construcción de su relato digital.

Sesión	Foco pedagógico	Producto (Main Task)
1	Pensamiento narrativo	Microhistoria
2	Estructura narrativa	Guion narrativo
3	Multimodalidad	Storyboard
4	Producción digital	Borrador del relato digital
5	Presentación	Relato digital final

Datos Generales del Taller

Duración total: 10 horas (5 sesiones de 2 horas)

Modalidad: Presencial

Dirigido a: Docentes de inglés de Educación Superior

Tamaño sugerido de grupo: 10-20 docentes

Objetivo General del Taller:

Fortalecer la competencia didáctica, comunicativa y digital de los docentes de inglés mediante el diseño, desarrollo y socialización de relatos digitales, a partir de la implementación del enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT) y del pensamiento narrativo.

Objetivos específicos:

- Reconocer el valor del storytelling digital y del pensamiento narrativo como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés.
- Aplicar los principios del enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT) en el diseño de tareas comunicativas significativas.
- Construir progresivamente un relato digital a partir de la elaboración de microhistorias, guion narrativo, storyboard y producción multimodal.
- Reflexionar sobre la aplicabilidad del storytelling digital como estrategia didáctica en contextos de enseñanza del inglés.

Sesión 1 rediseñada

Sesión 1: Introducción al relato digital y al pensamiento narrativo

Duración: 2 horas

Objetivo: Introducir a los participantes al concepto de storytelling digital y al pensamiento narrativo como herramienta pedagógica para la enseñanza del inglés, mediante el análisis de ejemplos y la construcción de una microhistoria basada en experiencias personales.

Recursos necesarios:

Presentación en PowerPoint o Canva, laptop, proyector, conexión a internet, imágenes narrativas, plantilla de microhistoria, organizador gráfico.

Producto esperado: Microhistoria que incluya una idea central, un momento significativo y una emoción definida, como base para el desarrollo del relato digital.

Fase Ciclo TBLT (Willis, 1996)	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds (Andamiaje lingüístico)	Triangulación Teórica
Pre-Task	1. Ice-breaker narrativo + activación con imagen: - El facilitador proyecta una imagen significativa relacionada con identidad o experiencia personal (por ejemplo: una libreta antigua, un camino con árboles o un aula vacía). - Los docentes comparten brevemente en parejas qué recuerdo o emoción les evoca la imagen.	25-30 min	Participación oral inicial y organizador gráfico con elementos narrativos identificados en los ejemplos de storytelling digital.	Speaking scaffold: <i>“What memory does this image bring to your mind?”</i> <i>“What kind of story could be connected to this place?”</i> <i>“What emotion does the image evoke?”</i> Listening scaffold (durante la visualización del relato digital): <i>“While you watch the story, identify the emotion the</i>	Bruner (1994) explica que las personas organizan la experiencia mediante narrativas, lo que hace que iniciar con una historia personal prepare cognitivamente al participante para comprender conceptos narrativos. Robin (2008) señala que el storytelling digital integra elementos verbales, visuales y sonoros que permiten construir significado de

	• El facilitador solicita que algunos participantes compartan sus ideas en plenaria para identificar patrones narrativos iniciales (personajes, lugares, emociones). • Posteriormente, el facilitador presenta un ejemplo breve de microhistoria inspirado en una imagen, con el fin de modelar el tipo de narrativa que los participantes producirán posteriormente (véase Anexo E). • A continuación, se proyecta un ejemplo breve de relato digital (30–60 segundos) que ilustra cómo una historia personal puede transformarse en una narrativa			<i>narrator is trying to communicate.”</i> <i>“What images support the message of the story?”</i> <i>“How does the voice or music influence the story?”</i> Reading scaffold (organizador gráfico): <i>Identify:</i> • <i>Main character or narrator</i> • <i>Setting (time/place)</i> • <i>Central emotion</i> • <i>Key moment or turning point.</i> • <i>Multimodal elements (images, text, audio)</i>	manera multimodal, mientras que Lambert (2013) destaca el valor de analizar ejemplos de historias digitales antes de producir narrativas propias. Desde el enfoque TBLT, Willis (1996) plantea que el pre-task tiene la función de activar conocimientos previos, presentar modelos y preparar cognitivamente a los participantes para la tarea principal. Willis y Willis (2007) también destacan que las opinion-exchange tasks permiten explorar ideas personales y construir significado de
--	---	--	--	--	---

	multimodal mediante el uso de voz, imágenes y música (véase Anexo E). • Los participantes observan los ejemplos y registran en un organizador gráfico los elementos narrativos que identifican. • Durante esta actividad, el facilitador guía una breve discusión orientada a reconocer: ➤ el mensaje central de la historia ➤ la emoción predominante ➤ el uso de elementos visuales y sonoros. ➤ la manera en que la narrativa se conecta con experiencias personales.				manera colaborativa.
--	--	--	--	--	----------------------

	El facilitador introduce brevemente el concepto de storytelling digital mediante una presentación visual que explica sus principales características y componentes, enfatizando cómo las experiencias personales pueden convertirse en narrativas digitales significativas.				
Task Cycle (Main Task)	2. Redacción de microhistoria inspirada en una imagen. - El facilitador presenta nuevamente la imagen inicial u otras imágenes evocadoras. - Cada participante selecciona una imagen y redacta una microhistoria breve inspirada en ella.	20-25 min	Microhistoria escrita inspirada en una imagen.	Writing scaffold: <i>This image reminds me of...</i> <i>One important moment in my life was...</i> <i>I remember this moment because...</i> <i>This experience changed the way I see...</i>	Bruner (1994) plantea que la narrativa organiza la experiencia. Asimismo, desde la perspectiva del storytelling digital, Robin (2008) señala que la construcción de historias personales representa un primer paso para la elaboración de

	• La historia puede basarse en: ➤ una experiencia personal ➤ una experiencia docente ➤ un recuerdo relacionado con el aprendizaje de idiomas. • Para orientar la actividad, el facilitador propone algunas preguntas guía: ➤ <i>What moment does this image represent?</i> ➤ <i>Who is the main character in your story?</i> ➤ <i>What emotion is present in this moment?</i> ➤ <i>Why is this moment meaningful?</i> • Los participantes redactan una			Reading scaffold: microhistoria modelo. <i>“This photo reminds me of the day I taught my first class...”</i> <i>“When I look at this picture, I remember a quiet morning before class...”</i>	relatos digitales más complejos, ya que permite identificar elementos narrativos clave como el mensaje central, el personaje y la emoción predominante. Willis & Willis (2007) indican que una tarea debe ser significativa y personal.
--	---	--	--	---	--

	microhistoria breve (aproximadamente 4–5 líneas) que describa un momento significativo. • Esta actividad permite que los docentes experimenten el proceso de construcción narrativa que posteriormente será transformado en un relato digital. • Después de redactar su microhistoria, los participantes comparten brevemente su historia con un compañero para comentar la idea central antes de pasar a la fase de planificación.				
Planning	3. Revisión en parejas. • Se realiza una lectura	15 min	Microhistoria revisada.	Speaking scaffold: preguntas guía	Willis (1996) ubica esta fase como preparación

	cruzada en parejas. • Se realizan ajustes de claridad y emoción. • Los participantes deciden qué aspectos de su historia compartir durante la plenaria.		para retroalimentación. <i>“One thing I liked about your story is...”</i> <i>“Maybe this part could be clearer if you add...”</i> <i>“What emotion were you trying to express here?”</i> <i>“What image detail inspired this part?”</i> Reading scaffold: lista de chequeo narrativa. <i>“Does the story express a clear moment or feeling?”</i> <i>“Is the sequence of ideas easy to follow?”</i> <i>“Is the story complete in 3–4 lines?”</i>	reflexiva para el reporte. .
--	---	--	---	--

				<i>“Does the story reflect the image inspiration?”</i>	
Report	4. Socialización en plenaria - Algunos participantes comparten voluntariamente su microhistoria en plenaria. - El grupo identifica patrones narrativos comunes. - Se discuten emociones, decisiones expresivas, impacto.	20 min	Socialización Oral	Speaking scaffold: guía de discusión (“¿Qué elementos narrativos destacan?”). <i>“My story is about...”</i> <i>“The image made me think about...”</i> <i>“The moment I wanted to capture was...”</i>	Vygotsky (1995) plantea que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros, donde el diálogo permite que los participantes amplíen sus ideas, negocien significados y avancen hacia niveles más complejos de comprensión gracias al apoyo mutuo dentro de su zona de desarrollo próximo.
Post Task Language/ Pedagogical Focus	5. Síntesis final guiada El facilitador sintetiza los elementos narrativos y multimodales observados.	10-15 min	Notas finales de reflexión	Writing scaffold: frases incompletas para reflexión pedagógica y lexica.	Willis (1996) define esta etapa como un espacio de análisis y consolidación. En el contexto de formación docente, el

	• Los docentes anotan dos ideas clave sobre cómo integrar el relato digital en su práctica. • Relacionar la microhistoria con el futuro relato digital.			<i>“Today I learned that narrative tasks can...”</i> <i>“One narrative element that stood out to me was...”</i> <i>“I would like to try this activity with my students because...”</i> <i>“A challenge I faced while writing was...”</i>	language focus se adapta como pedagogical focus, centrado en la reflexión metacognitiva (Ellis et al., 2020).
--	--	--	--	--	--

Sesión 2: De la microhistoria al guion narrativo

Duración: 2 horas

Objetivo: Profundizar en la estructura narrativa del storytelling digital mediante la elaboración de un guion breve basado en la microhistoria desarrollada en la sesión anterior.

Recursos necesarios: Presentación en PowerPoint o Canva, laptop, proyector, conexión a internet, ejemplos breves de tareas TBLT aplicadas al storytelling digital, tarjetas o fichas con tipos de tareas, organizador gráfico o plantilla de análisis, hojas de trabajo para clasificación de tareas.

Producto esperado: Borrador del guion narrativo estructurado, que incluya una idea central, un momento significativo y una emoción definida, como base para el desarrollo del relato digital.

Fase Ciclo TBLT	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds	Triangulación Teórica

Pre-task	1. Análisis de Estructura narrativa: • El facilitador presenta un ejemplo breve de relato digital y guía un análisis colectivo para identificar su estructura narrativa. • Los participantes analizan los siguientes elementos: ➤ inicio (contexto) ➤ desarrollo (evento o conflicto) ➤ momento clave ➤ cierre o reflexión. • Posteriormente, el facilitador presenta de forma visual la estructura narrativa básica del storytelling digital, destacando elementos como: ➤ punto de vista ➤ mensaje central	20-25 min	Organizador gráfico con elementos narrativos identificados.	Speaking scaffold: <i>“What is the main message of this story?”</i> <i>“What moment changes the story?”</i> <i>“What emotion is communicated”</i> Reading scaffold Identify: • <i>Beginning of the story</i> • <i>Turning point</i> • <i>Ending message</i> • <i>Emotional tone.</i>	Bruner (1994) sostiene que las narrativas organizan la experiencia humana en secuencias significativas, lo que permite interpretar los acontecimientos desde una perspectiva personal y cultural. Lambert (2013) señala que los relatos digitales efectivos se construyen a partir de una estructura narrativa clara que articula experiencia personal y significado. Desde el enfoque TBLT, Willis (1996) plantea que el pre-task permite presentar modelos y preparar cognitivamente a los participantes para la realización de la tarea principal.
----------	--	-----------	---	---	--

	➤ momento significativo ➤ emoción predominante. • Los participantes trabajan en parejas para identificar estos elementos en el ejemplo presentado y registrar sus observaciones en un organizador gráfico.				
Task Cycle- Main Task	2. Elaboración del guion narrativo • Los participantes retoman la microhistoria elaborada en la sesión anterior y la transforman en un guion narrativo breve que posteriormente servirá como base para el relato digital. • Para orientar la actividad, el facilitador proporciona una	35 min	Guion narrativo preliminar.	Writing scaffold <i>“This story takes place when...”</i> <i>“One important moment in this story is...”</i> <i>“At that moment I realized...”</i> <i>“This experience taught me that...”</i>	Robin (2008) explica que la construcción del guion constituye una etapa fundamental en el proceso de storytelling digital, ya que permite organizar las ideas antes de integrar elementos multimedia. Willis y Willis (2007) destacan que las tareas narrativas permiten a los participantes expresar experiencias

	plantilla de guion con las siguientes secciones: ➤ Introducción (contexto) ➤ Desarrollo del evento ➤ Momento clave ➤ Reflexión final. • Los participantes desarrollan su guion incorporando elementos narrativos como: ➤ descripción del contexto ➤ emociones del narrador ➤ significado personal del evento. • Durante esta actividad, el facilitador circula por el aula brindando apoyo y orientación. • Aunque el producto es individual, los participantes				personales de manera significativa.
--	---	--	--	--	-------------------------------------

	trabajan en pares o pequeños grupos para intercambiar ideas, negociar significados y brindar retroalimentación durante el proceso.				
Task Cycle - Planning	3. Revisión del guion en parejas - Los participantes intercambian sus guiones con un compañero y ofrecen retroalimentación sobre: ➤ claridad del mensaje ➤ coherencia narrativa ➤ emoción transmitida. - Posteriormente realizan ajustes a su texto.	15 min	Guion narrativo revisado.	Linguistic Scaffolds: <i>“One part I found very clear was...”</i> <i>“Maybe you could explain this moment more...”</i> <i>“What emotion were you trying to show?”</i>	Willis (1996) plantea que la fase de planificación permite preparar la presentación de la tarea mediante procesos de reflexión y revisión colaborativa.
Task Cycle (Report).	4. Socialización de Guiones	15 min	Discusión colectiva de guiones.	Speaking scaffold:	Vygotsky (1995) sostiene que el aprendizaje se

	• Algunos participantes comparten fragmentos de su guion con el grupo. • El facilitador guía una discusión para identificar: ➤ elementos narrativos efectivos ➤ formas de expresar emociones ➤ estrategias narrativas utilizadas.			<i>“My story is about...”</i> <i>“The main idea of my story is...”</i> <i>“The story takes place in...”</i> <i>“The main character is...”</i> Speaking feedback: <i>“I liked your story because...”</i> <i>“One thing I found interesting was...”</i> <i>“I think this part could be clearer...”</i> <i>“Maybe you could add more detail about...”</i>	fortalece mediante la interacción social y el intercambio de ideas entre participantes. Según Willis (1996), la fase de Report permite reorganizar el conocimiento surgido en la tarea
--	---	--	--	--	--

				Listening scaffold: <i>“While listening, identify:”</i> ➤ <i>Who is the main character?</i> ➤ <i>What is the problem or conflict?</i> ➤ <i>What happens first, then, and finally?</i> ➤ <i>What is the message of the story?</i>	
Post Task - Language-pedagogical Focus.	5. Reflexión sobre el uso pedagógico de recursos visuales y narrativos en el aula. El facilitador guía una breve reflexión grupal en la que los	15-20 min	Reflexiones orales sobre la aplicabilidad del guion narrativo en el aula de inglés y posibles adaptaciones didácticas.	Speaking scaffold: <i>“I think this activity could be useful because...”</i> <i>“I could use this with my students to...”</i>	El uso de la narrativa como herramienta pedagógica se fundamenta en el planteamiento de Jerome Bruner (1991, 1994), quien sostiene que el pensamiento narrativo permite a los individuos

	participantes analizan el potencial pedagógico del guion narrativo como herramienta para la enseñanza del inglés. • En parejas o pequeños grupos, los participantes discuten cómo podrían adaptar la actividad de escritura de guiones narrativos a sus propios contextos educativos, considerando el nivel de sus estudiantes, los objetivos de aprendizaje y las posibles dificultades. • Posteriormente, algunos participantes comparten sus ideas en plenaria, promoviendo el			<i>“This would work well with [level] students because...”</i> Listening scaffold <i>“While listening, identify:”</i> <i>How the activity could be adapted</i> <i>What challenges are mentioned</i> <i>What skills are being developed</i>	construir significado a partir de experiencias organizadas en forma de historia. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta perspectiva favorece la producción de discursos significativos y contextualizados. Asimismo, desde el enfoque comunicativo y basado en tareas, la reflexión posterior a la actividad permite consolidar el aprendizaje y promover la transferencia a contextos reales (Rod Ellis, 2003; Jane Willis & Dave Willis, 2007). En este sentido, la fase de post-task no solo cierra la actividad, sino que favorece la conciencia pedagógica de los
--	---	--	--	---	---

	intercambio de experiencias y la construcción colectiva de estrategias didácticas.				docentes sobre el uso de la narrativa en el aula.
--	--	--	--	--	---

Sesión 3: Del guion al storyboard

Duración: 2 horas

Objetivo: Explorar la dimensión multimodal del storytelling digital mediante el diseño de un storyboard que integre imágenes, narración y sonido.

Recursos necesarios: Presentación en PowerPoint o Canva, laptop, proyector, conexión a internet, ejemplos breves de storyboards y guiones narrativos, plantilla de storyboard, plantilla de guion, imágenes de apoyo, organizador gráfico, hojas de trabajo para revisión en parejas.

Producto esperado: Storyboard narrativo estructurado que integre la secuencia de escenas del relato digital, considerando elementos visuales, textuales y sonoros (scene, action, emotion, audio/voice).

Fase Ciclo TBLT	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds	Triangulación Teórica
Pre-task	1. Exploración de elementos multimodales - El facilitador presenta ejemplos de relatos digitales y dirige la atención hacia: ➤ uso de imágenes	20 min	Identificación de elementos narrativos y multimodales presentes en ejemplos de storytelling digital.	Speaking Scaffold: <i>“How do the images support the story?”</i> <i>“What emotion does</i>	El pensamiento narrativo permite organizar la experiencia en estructuras significativas, lo cual facilita la comprensión de historias a través de secuencias

	➤ voz narrativa ➤ música ➤ ritmo de la historia. • Los participantes discuten en parejas cómo estos elementos contribuyen a comunicar el mensaje.			<i>the music create?"</i> <i>"How does the voice influence the story?"</i>	coherentes (Bruner, 1990, 1994). En el contexto del storytelling digital, la identificación de elementos como imágenes, voz y música resulta fundamental para comprender cómo se construye el significado de manera multimodal (Robin, 2008; Lambert, 2013). Desde el enfoque basado en tareas, la fase de pre-task permite activar conocimientos previos y proporcionar modelos que orienten la realización de la tarea principal (Willis, 1996).
Task Cycle- Main Task	2. Diseño de storyboard narrativo • Los participantes transforman su guion narrativo en un storyboard,	35 min	Storyboard preliminar.	Writing: plantilla de storyboard ("Scene – Action – Emotion –	La construcción de un storyboard constituye una tarea significativa en la que los participantes

	organizando la secuencia de: ➤ texto narrativo ➤ imágenes ➤ sonido o música. • Para ello utilizan una plantilla que incluye: ➤ número de escena ➤ imagen sugerida ➤ texto narrativo ➤ elemento sonoro.			Audio/Voice idea”). Lingüistic Scaffolds: <i>“This image represents...”</i> <i>“This scene shows...”</i> <i>“The narrator explains...”</i> <i>“The music creates the feeling of...”</i>	organizan una historia mediante recursos visuales y narrativos, lo cual implica la producción de significado más allá de estructuras lingüísticas aisladas. En este sentido, las tareas centradas en la creación favorecen la negociación de significado y la toma de decisiones (Ellis et al., 2020; Willis & Willis, 2007). Asimismo, el storytelling digital requiere planificar la relación entre imagen, narrativa y emoción, siendo el storyboard una herramienta clave para estructurar dicha relación (Robin, 2008; Lambert, 2013). Desde la perspectiva
--	---	--	--	--	--

					sociocultural, la construcción colaborativa del storyboard favorece la co-construcción de significados (Vygotsky, 1995).
Task Cycle - Planning	3. Revisión y mejora del storyboard • Los participantes revisan su storyboard en parejas. • Se analizan: ➤ coherencia entre texto e imagen ➤ claridad del mensaje ➤ secuencia narrativa. • Ajustan orden de escenas, emociones y coherencia entre cuadros. • Preparan un breve discurso para presentar la historia.	20 min	Storyboard revisado y ajustado, con mayor claridad en la secuencia narrativa, coherencia visual y mensaje de la historia.	Reading: checklist narrativa <i>(“Does each frame contribute to the message?”</i>, <i>“Is the emotional arc clear?”</i>). Writing: frases-guías para reescritura: <i>“Scene X could be clearer if...”</i> <i>“You could add a detail to show the change.”</i> Speaking: <i>“What do you</i>	Willis (1996) define la etapa de <i>planning</i> como un momento esencial para transformar un borrador en un producto más claro y eficaz antes del <i>report</i> . En esta fase, los participantes negocian, revisan y reorganizan sus ideas para optimizar el impacto narrativo. Ellis et al. (2020) sostienen que el <i>planning</i> favorece el procesamiento profundo del lenguaje y la claridad comunicativa. Bruner (1990) explica que la narrativa implica una construcción

				<i>want the audience to feel? ”</i>	reflexiva del significado, por lo que revisar escenas, emociones y transiciones contribuye a autoconciencia narrativa. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995), el proceso de revisión colaborativa funciona como andamiaje mutuo donde los docentes co-construyen conocimiento. Lambert (2013) destaca que la revisión narrativa es clave para fortalecer el mensaje y su coherencia antes de pasar al formato digital.
Task Cycle - Report	4. Presentación del storyboard Algunos participantes presentan su storyboard al grupo.	15-20 min	Presentación oral del storyboard y retroalimentación recibida por parte de los compañeros.	Speaking Scaffold: <i>My story is about... ”</i>	Willis (1996) describe el report como la instancia donde los participantes presentan el producto de su

	• Los demás comentan brevemente qué elementos narrativos destacan y qué podrían mejorar. • Se discuten diferentes estrategias visuales utilizadas.			<i>“The main character is...”</i> <i>“The story takes place in...”</i> <i>“At the beginning...”</i> <i>“Then...”</i> <i>“After that...”</i> <i>“Finally...”</i> <i>“The key moment is...”</i> <i>“The message of the story is...”</i> <i>“I chose these images because...”</i> Listening scaffold <i>“While listening, identify:”</i>	tarea y reciben retroalimentación que consolida el aprendizaje. La socialización de historias activa el pensamiento narrativo (Bruner, 1994) y facilita procesos de construcción de identidad, interpretación y resignificación. Robin (2008) y Lambert (2013) subrayan el valor educativo de compartir narrativas para recibir nuevas perspectivas y fortalecer la claridad comunicativa. Vygotsky (1995) fundamenta esta fase al explicar que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social y la exposición a la diversidad de
--	---	--	--	---	--

				<i>Who is the main character?</i> <i>What is the key moment?</i> <i>What emotions are present?</i> <i>Is the sequence clear?</i>	interpretaciones y voces.
Post Task - Language-pedagogical Focus.	5. Reflexión final: Del storyboard al relato digital Los docentes responden dos preguntas breves sobre cómo su storyboard puede convertirse en un relato digital y qué modificaciones harían al trasladarlo a multimodalidad (voz, música, imágenes reales).	10-15 min	Reflexión breve sobre el proceso de diseño del storyboard y su potencial como herramienta pedagógica.	Writing: <i>“One adjustment I would make for the digital version is...”</i> <i>“The main message I want to highlight is...”</i> Speaking : <i>“Which tools would help bring your story to life?”</i>	Ellis et al. (2020) sostienen que la fase de post-task potencia la metacognición y la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos. Esta reflexión permite consolidar principios del TBLT y conectarlos con la práctica docente. Robin (2006) y Lambert (2013) destacan que la transformación del storyboard en relato digital requiere reflexión sobre

					multimodalidad, voz y propósito comunicativo.
--	--	--	--	--	---

Sesión 4: Producción del relato digital

Duración: 2 horas

Objetivo: Integrar los elementos narrativos y multimodales en la creación de un borrador de relato digital.

Recursos necesarios: Laptop o dispositivo digital por participante o por pareja, conexión a internet, proyector, audífonos, micrófono o dispositivo con grabadora de voz, acceso a herramientas tecnológicas accesibles como Canva, PowerPoint o Clipchamp, storyboard y guion elaborados previamente, checklist de revisión multimodal, ejemplos breves de relatos digitales.

Producto esperado: Relato digital en versión preliminar que articule los elementos narrativos y multimodales (imagen, texto y audio), utilizando herramientas digitales de edición.

Fase Ciclo TBLT	Actividad y Descripción	Tiempo estimado	Producto esperado	Linguistic Scaffolds	Triangulación Teórica
Pre-task	1. Exploración guiada de herramientas digitales para la creación de relatos digitales. El facilitador presenta 2–3 herramientas accesibles (ej. Canva, CapCut, Clipchamp) y muestra ejemplos	15-20 min	Selección de herramienta digital y planificación inicial del producto.	<i>“I will use... because...”</i> <i>“This tool helps me to...”</i> <i>“I want my story to look/sound...”</i>	Robin (2008) y Lambert (2013) destacan que la producción de relatos digitales implica la integración de recursos multimodales (imagen, audio, texto), lo cual amplía las posibilidades expresivas del lenguaje. Desde

	breves de cómo transformar un storyboard en producto digital. • Los participantes comentan brevemente qué herramienta utilizarán y por qué.				TBLT, esta fase corresponde a la preparación para la tarea, donde los estudiantes comprenden el objetivo y los recursos disponibles (Willis, 1996).
Task Cycle- Main Task	2. Producción del relato digital (versión preliminar) • Los participantes elaboran un primer borrador de su relato digital de manera individual, integrando elementos multimodales a partir de su storyboard. • Durante el proceso, trabajan en parejas o tríos para intercambiar ideas, resolver dudas técnicas y brindar	45-50 min	Primer prototipo digital del relato (30–60 segundos)	Writing: plantilla de guion: “Scene → Audio → Text → Emotion”. Speaking: frases para grabar voz: <i>“In this moment...”</i> , <i>“I realized that...”</i> . Writing / multimodal planning <i>“This scene shows...”</i>	La producción del borrador constituye una task en el sentido pleno del enfoque strong TBLT, fundamentado por Ellis et al. (2020) y Willis (1996), ya que implica un propósito comunicativo real, la negociación de significados y la creación de un producto significativo. Según Willis y Willis (2007), una tarea debe requerir el uso del lenguaje y la toma de decisiones auténticas; en este caso, la selección de imágenes, la

	retroalimentación sobre la claridad del mensaje, la coherencia narrativa y el uso de recursos multimodales. • El borrador debe incluir: ➤ selección de imágenes, ➤ grabación inicial de voz (o texto provisional), ➤ secuencia básica, ➤ idea preliminar de música o ambientación. El objetivo es tener un prototipo funcional, no una versión final.			<i>“The main idea here is...”</i> <i>“This image represents...”</i> Listening: escuchar propuestas del equipo siguiendo una guía: <i>“What is the purpose of this scene?”</i>	grabación de voz y la articulación de una narrativa personal cumplen ese criterio. En el ámbito del digital storytelling, Lambert (2013) sostiene que el draft es una etapa fundamental, ya que permite explorar la estructura de la historia, experimentar con elementos multimodales y encontrar la voz narrativa. Robin (2008) refuerza esta idea al mostrar cómo la combinación de voz, imagen y ritmo enseña a los participantes a construir mensajes claros y emocionalmente significativos. Bruner (1994) aporta el marco conceptual que entiende la producción narrativa como un acto de sentido en el que los
--	---	--	--	---	---

					individuos reinterpretan su experiencia. Finalmente, desde la perspectiva de Vygotsky (1995), la producción colaborativa del borrador constituye una forma de aprendizaje social en la que los participantes construyen significado de manera conjunta. Esta interacción favorece la negociación de significado, elemento central del enfoque TBLT (Ellis et al., 2020).
Task Cycle – Planning & Report	3. Preparación, presentación y retroalimentación del borrador del relato digital Los participantes organizan brevemente cómo presentarán su relato digital en proceso.	25-30 min	Retroalimentación colectiva y refinamiento del borrador del relato digital.	Speaking: <i>“Our story highlights...”</i> <i>“One challenge we faced was...”</i>	Esta fase integra los momentos de planificación y reporte propuestos por Willis (1996), en los que los participantes preparan y comparten los resultados de la tarea. La socialización del

	• Posteriormente, algunos participantes muestran su borrador (30–45 segundos). • Los demás brindan retroalimentación enfocada en: ➤ claridad del mensaje ➤ coherencia narrativa ➤ uso de elementos multimodales ➤ emoción transmitida ➤ posibles mejoras			<i>“We chose this image because...”</i> Feedback: <i>“I like this part because...”</i> <i>“The message is clear when...”</i> <i>“Maybe you could improve...”</i> <i>“This emotion is communicated through...”</i> Listening: <i>“What part of the story was most effective?”</i> <i>“Where could the pacing be improved?”</i>	borrador permite la negociación de significado y la co-construcción del conocimiento (Ellis et al., 2020). Asimismo, el intercambio de retroalimentación favorece el aprendizaje colaborativo y el andamiaje entre pares (Vygotsky, 1978). Desde la perspectiva del storytelling, compartir narrativas permite ampliar el repertorio de formas de representación de la experiencia (Bruner, 1994), mientras que en el ámbito del relato digital, la revisión colectiva fortalece la coherencia multimodal del mensaje (Lambert, 2013).
--	--	--	--	--	--

Post Task - Language-pedagogical Focus.	4. Reflexión metacognitiva: Del borrador al relato final Los docentes reflexionan sobre el proceso creativo y multimodal, y dejan por escrito: • qué funciona bien en su relato, • qué ajustarían para la versión final, • cómo trasladarían estas prácticas al aula de inglés.	10-15 min	Reflexión escrita individual	Writing: <i>“A key insight from today’s production is...”</i> <i>“The final version will improve by...”</i>	En el enfoque TBLT, la fase de post-task es crucial. Ellis et al. (2020) explican que este momento permite afianzar la metacognición, establecer conexiones entre la tarea y la práctica profesional, y reflexionar sobre transferencias pedagógicas. En el marco del digital storytelling, Lambert (2013) y Ohler (2013) destacan que la reflexión posterior ayuda a los creadores a identificar fortalezas, oportunidades de mejora y decisiones estéticas que pueden perfeccionar en la versión final. Robin (2008) también indica que esta fase favorece la internalización del proceso multimodal.
--	--	-----------	------------------------------	---	--

					Bruner (1994) fundamenta la reflexión sobre la propia narrativa como un acto de comprensión profunda, mientras que Vygotsky (1995) sostiene que esta etapa promueve la interiorización del aprendizaje.
--	--	--	--	--	--

Sesión 5. Presentación final del relato digital

Duración: 50–60 minutos (ajustable según el número de participantes).

Objetivo: Socializar los relatos digitales elaborados por los participantes y reflexionar sobre su proceso de creación, así como sobre la aplicabilidad del storytelling digital en la enseñanza del inglés.

Recursos Necesarios: Computadora con programa de edición (Canva, CapCut o Clipchamp), relatos digitales finalizados, lista de verificación para presentación (checklist multimodal), guía de observación para retroalimentación, ejemplos de relatos digitales, equipo de proyección (pantalla o proyector), bocinas (en caso de incluir audio), y material para registro de reflexiones (formato impreso o digital).

Producto esperado: Relato digital en versión final editada, ajustado a partir de la retroalimentación recibida y alineado con los criterios de coherencia narrativa y multimodalidad.

Fase	Actividad	Tiempo	Producto esperado	Scaffolds	Triangulación teórica
------	-----------	--------	-------------------	-----------	-----------------------

Pre-task	1. Orientación final para la presentación del relato digital - El facilitador brinda indicaciones finales sobre la presentación del relato digital, considerando aspectos como duración (2–3 minutos), claridad del mensaje, secuencia narrativa y uso de elementos multimodales. - Se presenta una lista de verificación para guiar la preparación final.	10 min	Relato digital listo para presentación	Checklist de presentación: - Claridad del mensaje - Secuencia narrativa - Duración adecuada - Integración de imagen, audio y texto	Esta fase permite orientar a los participantes hacia la presentación de un producto comunicativo final, favoreciendo la organización del discurso y la claridad del mensaje. La preparación guiada contribuye a la estructuración narrativa (Bruner, 1994) y al uso intencional de recursos multimodales (Lambert, 2013).
Presentación y retroalimentación de productos	2. Presentación del relato digital (Performance stage) - Los participantes presentan su relato digital frente al grupo. - Los demás participantes observan y registran	40–50 min	Relato digital final presentado y socializado	Guía de observación: ➤ Mensaje claro ➤ Secuencia coherente	Esta fase representa la culminación del proceso de aprendizaje basado en tareas, en la

	aspectos clave mediante una guía de observación. • Posteriormente, se realiza una breve retroalimentación entre pares, enfocada en el mensaje, la estructura narrativa y el uso de recursos digitales.			• Uso de elementos visuales y sonoros Linguistic scaffolds: <i>“This story is about...”</i> <i>“The main message is...”</i> <i>“I really liked how you...”</i> <i>“One suggestion could be...”</i>	que los participantes presentan un producto significativo. Aunque no constituye una tarea en sentido estricto dentro del TBLT, permite evidenciar el logro de objetivos comunicativos mediante el uso del lenguaje con un propósito real (Willis & Willis, 2007). Asimismo, la socialización de relatos favorece la construcción de significado a través de la narrativa (Bruner, 1994) y el aprendizaje colaborativo
--	---	--	--	--	--

					(Vygotsky, 1978).
Post-task	3. Reflexión final del taller • Los participantes reflexionan sobre su experiencia en el taller, identificando aprendizajes, retos y posibles aplicaciones del relato digital en su práctica docente. • La reflexión puede realizarse de manera individual (escrita) o grupal (discusión guiada).	15–20 min	Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	Preguntas guía: • What did you learn from this experience? • What was the most challenging part? • How would you use digital storytelling in your class? Linguistic scaffolds: <i>“I learned that...”</i> <i>“I found it challenging to...”</i> <i>“I would use this in my class to...”</i>	La reflexión final favorece procesos metacognitivos que permiten consolidar el aprendizaje significativo (Bruner, 1994). Asimismo, el análisis de la experiencia promueve la transferencia del conocimiento a contextos reales de enseñanza (Vygotsky, 1978). En el marco del relato digital, este proceso permite reconocer su potencial pedagógico como herramienta multimodal en

					la enseñanza del inglés (Robin, 2008).
--	--	--	--	--	--

ANEXO E. Materiales Didácticos del Taller.

Presentación del taller (Canva)

A continuación, se muestran algunas diapositivas representativas de la presentación utilizada durante el desarrollo del taller:



TALLER
STORYTELLING DIGITAL COMO
ESTRATEGIA FORMATIVA
Teresa Cuevas Martínez
Maestría en Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

FICHA TÉCNICA DEL TALLER

Nombre del Taller	Storytelling Digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés
Dirigido a	Docentes de inglés de Educación Superior
Modalidad	Presencial
Duración total	10 horas presenciales + 3 horas trabajo independiente
Tamaño sugerido del grupo	10-20 docentes
Plataformas y recursos	Canva, Clipchamp, CapCut, celular o laptop

●●● SESIONES DEL TALLER

1. INTRODUCCIÓN AL RELATO DIGITAL Y AL PENSAMIENTO NARRATIVO
2. DE LA MICROHISTORIA AL GUION NARRATIVO
3. DEL GUION AL STORYBOARD
4. PRODUCCIÓN DEL RELATO DIGITAL
5. PRESENTACIÓN FINAL DEL RELATO DIGITAL

5



SESIÓN 1 INTRODUCCIÓN AL RELATO DIGITAL Y AL PENSAMIENTO NARRATIVO



Objetivo: Introducir a los participantes al concepto de storytelling digital y al pensamiento narrativo como herramienta pedagógica para la enseñanza del inglés, mediante el análisis de ejemplos y la construcción de una microhistoria basada en experiencias personales.

Producto esperado: Microhistoria que incluya una idea central, un momento significativo y una emoción definida, como base para el desarrollo del relato digital.

8



Think:

- What memory does this image bring to your mind?
- What emotion does it evoke?
- What story could be connected to this image?



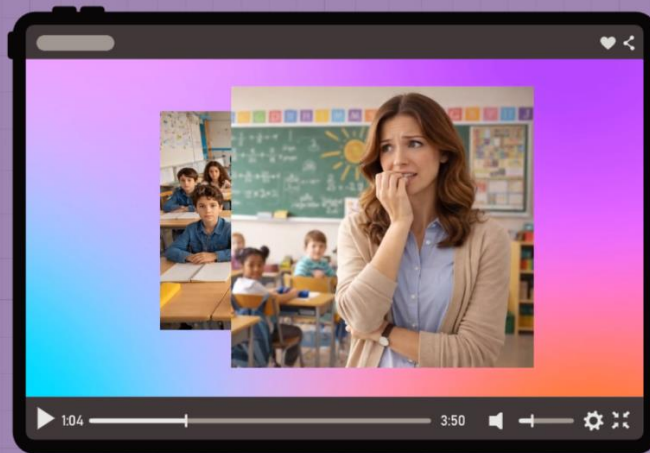
MICRO-STORY



This classroom reminds me of a class I had. The teacher asked a question, and I answered very confidently... Everyone looked at me... and started laughing. I was completely wrong and I wanted to disappear. But I never forgot that lesson.



●●● SHORT DIGITAL STORY EXAMPLE



As you observe, think about:

- What is the message?
- What emotion does it convey?
- What images are used?



●●● WRITE YOUR OWN MICRO-STORY



Select an image and write a short micro-story inspired by it (4-5 lines).



- Include:**
- a moment
 - an emotion
 - a small change or realization





ESTRUCTURA DE LAS SESIONES 2-5

Cada sesión del taller se organiza a partir del enfoque TBLT (Task-Based Language Teaching), mediante tres momentos clave:

- Pre-tarea: Activación de conocimientos previos y análisis de ejemplos
- Ciclo de la tarea: Desarrollo y creación de productos narrativos
- Post-tarea: Retroalimentación, reflexión y mejora del producto

A lo largo de estas sesiones, los participantes avanzan progresivamente de una microhistoria a la creación de un relato digital completo.



Acceso a la presentación completa del taller

La presentación completa puede consultarse en el siguiente enlace:

https://www.canva.com/design/DAHEOsNttI0/e5GmwQ41dHTNSEj-ugeg2w/view?utm_content=DAHEOsNttI0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h530695767d

O escaneando el siguiente código QR:



Rúbrica de evaluación del relato digital

Propósito:

Evaluar la calidad narrativa, lingüística y multimodal de los relatos digitales elaborados por los participantes del taller.

Escala de valoración

Nivel	Descripción
4	Excelente
3	Bueno
2	Satisfactorio
1	En proceso

Criterios de evaluación

Criterio	4 - Excelente	3 - Bueno	2 - Satisfactorio	1 - En proceso
Estructura narrativa	Presenta una historia clara, coherente y completa (inicio, desarrollo, cierre).	La historia es clara, aunque con ligeras inconsistencias.	La historia es comprensible, pero incompleta o poco clara.	No se identifica una estructura narrativa clara.
Mensaje y significado	El relato comunica una idea significativa y genera impacto emocional.	El mensaje es claro, aunque poco profundo.	El mensaje es limitado o poco claro.	No se identifica un mensaje claro.
Uso del idioma (inglés)	Uso adecuado del idioma con fluidez y mínimos errores.	Presenta algunos errores, pero no afectan la comprensión.	Errores frecuentes que dificultan la comprensión.	Errores constantes que impiden la comprensión.
Integración multimodal (imagen, audio, texto)	Excelente integración de elementos que	Buena integración, aunque algunos elementos podrían mejorar.	Integración limitada o poco coherente.	No hay integración clara de elementos multimodales.

	enriquecen la historia.			
Creatividad y originalidad	El relato es innovador, creativo y atractivo.	Presenta elementos creativos, aunque convencionales.	Poca creatividad.	No muestra creatividad.
Calidad técnica	Audio, imagen y edición son claros y de buena calidad.	Presenta algunos detalles técnicos menores.	Problemas técnicos que afectan la calidad.	Deficiencias técnicas importantes.

Puntaje total: _____ / 24

Interpretación:

21–24: Excelente desempeño

16–20: Buen desempeño

11–15: Desempeño básico

6–10: Requiere mejora

La rúbrica fue diseñada con base en los principios del storytelling digital y del enfoque TBLT, considerando tanto aspectos narrativos como lingüísticos y multimodales, con el fin de evaluar de manera integral los productos elaborados por los participantes.

Ejemplo de storyboard

Storyboard del relato digital: “Why English Matters to Me”

El siguiente storyboard ejemplifica el proceso de planificación multimodal de un relato digital, integrando elementos narrativos, visuales y auditivos.

# Escena	Imagen / Visual sugerido	Texto narrado	Texto en pantalla (opcional)	Audio / Música / Efecto
1		Hi! I'm Fernanda. I study Educational Sciences at UAEH, and I want to become a teacher.	Educational Sciences at UAEH	Música suave de fondo inicia
2		But first, let me tell you something... I used to be afraid of English.	I used to be afraid of English.	Pausa dramática, efecto leve de eco
3		English was very difficult for me. I didn't understand the words. I didn't like to speak.	difficult – afraid – speak	Ambiente escolar, música más tenue
4		But a teacher told me: 'You can do it.' So I started practicing.	You can do it!	Ligera música esperanzadora

5		A little every day. I listened to music. I watched short videos. I repeated new words.		Efectos sutiles de sonidos cotidianos
6		The first time I gave a short presentation in English... I was so nervous. My hands were shaking. But I did it.		Pequeña pausa para énfasis
7		Now I use English to understand articles, to prepare class projects, and to communicate with people in academic events.		Música suave de logro
8		At this moment, I am going to apply for an exchange program. I want to study one semester abroad.	Student mobility program	Sonido leve de clics o transición

9		In the future, as a teacher, I will need English to use technology, to learn new methods, and to help my students.	English = tool for my professional life	Tono inspirador de fondo
10		Learning English is not easy. But it's powerful. It gives me confidence. It opens doors. (pause) And you? Why is English important to you?	Why is English important to you?	Cierre musical suave y emotivo

ANEXO F. Respuestas de los expertos al instrumento de validación.

A continuación, se presentan las respuestas abiertas emitidas por los expertos participantes durante el proceso de validación del Taller de Storytelling Digital. Las respuestas se presentan de forma textual, respetando la redacción original de los participantes. En aquellos casos en los que las respuestas fueron emitidas en lengua inglesa, se incluye su traducción al español entre corchetes, conforme a las normas de citación académica.

1. Fortalezas del diseño del taller

Experto 1:

“Una buena planeación bajo un diseño instruccional bien desarrollado.”

Experto 2:

“One of the advantages of TBLT is that the use of meaningful tasks can increase students’ engagement, since it focuses on the use of language for real purposes and allows the integration and practice of different skills.”

[Una de las ventajas del TBLT es que el uso de tareas significativas puede incrementar la participación de los estudiantes, ya que se enfoca en el uso del lenguaje con propósitos reales y permite la integración y práctica de diferentes habilidades.]

Experto 3:

“La triangulación pedagógica de los diferentes elementos para llevar a cabo el taller.”

Experto 4:

“Las 2 últimas sesiones planeadas me parecen bastante pertinentes ya que se respetan los principios de TBLT además de la inclusión de la tecnología.”

Experto 5:

“Es un modelo instruccional que desglosa la estructura del proceso de enseñanza.”

2. Aspectos que podrían mejorarse o ajustarse

Experto 1:

“Incluir más ejemplos para facilitar la comprensión.”

Experto 2:

“Incluir ejemplos de materiales que se van a emplear (videos, plantillas, fichas, checklists, etc.).”

Experto 3:

“Volver a analizar el ciclo del TBL y reorganizar la secuencia didáctica en general.”

Experto 4:

“Ajustar algunos elementos en la organización de las actividades.”

Experto 5:

“Incorporar recomendaciones en aspectos metodológicos y de claridad en el diseño.”

3. Integración del TBLT y del relato digital

Experto 1:

“Sí, el diseño integra adecuadamente los principios.”

Experto 2:

“Yes, because it focuses on meaningful tasks and authentic use of language.”

[Sí, porque se enfoca en tareas significativas y en el uso auténtico del lenguaje.]

Experto 3:

“Sí, existe coherencia entre los elementos del enfoque.”

Experto 4:

“Sí, particularmente en las sesiones finales se observa claramente la integración.”

Experto 5:

“Sí, aunque podría fortalecerse la explicitación de algunos elementos.”

4. Recomendaciones para fortalecer su aplicabilidad

Experto 1:

“Pilotear su desarrollo para corroborar los tiempos planeados con los tiempos reales.”

Experto 2:

“Incorporate support materials such as examples, guides or hyperlinks.”

[Incorporar materiales de apoyo como ejemplos, guías o hipervínculos.]

Experto 3:

“Revisar la estructura del ciclo TBLT.”

Experto 4:

“Ajustar la organización de actividades en algunas sesiones.”

Experto 5:

“Contar con un diagnóstico previo de los participantes.”

5. Comentarios adicionales

Experto 1:

“Éxito en su desarrollo y obtención del posgrado.”

Experto 2:

“I would have liked to see examples of the materials that will be used.”

[Me hubiera gustado ver ejemplos de los materiales que se van a emplear.]

Experto 3:

“Volver a analizar el ciclo del TBL y reorganizar la secuencia didáctica.”

Experto 4:

“Sesión 4: Buena organización de las actividades.”

Experto 5:

“Incorporar recomendaciones en aspectos a atender en el diseño instruccional.”

6. Resultados cuantitativos del instrumento de validación

A continuación, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos a través del instrumento de validación, representados mediante los gráficos generados en la plataforma Google Forms.

6.1 Caracterización de los Expertos

Figura F1. Nivel académico de los expertos participantes

Nivel académico alcanzado:
5 respuestas

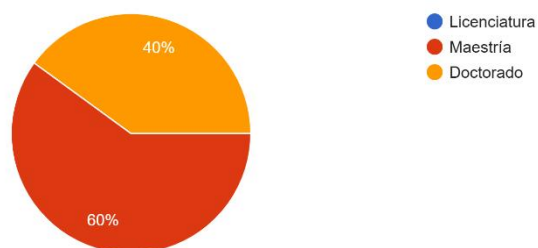


Figura F2. Área principal de especialización

Área principal de especialización:
5 respuestas

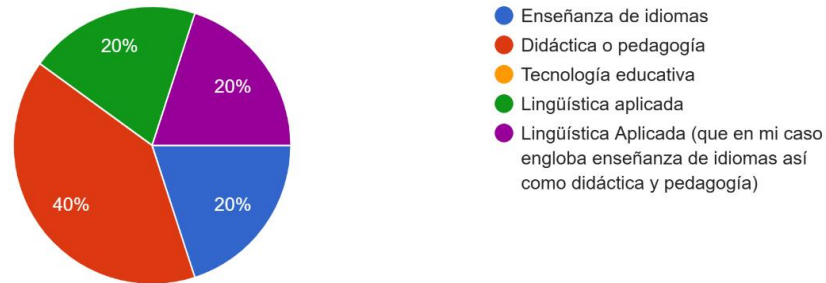


Figura F3. Años de experiencia docente

Años de experiencia docente:
5 respuestas

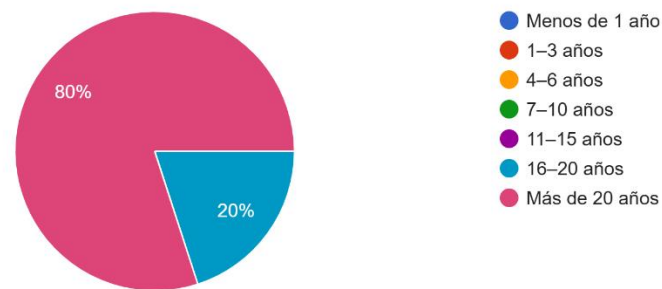
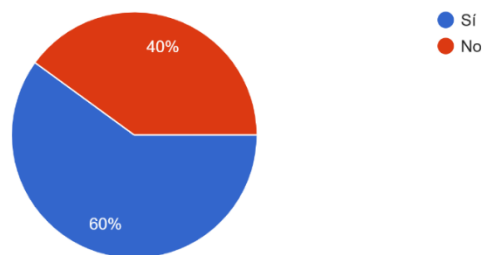


Figura F4. Enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT)

Si pertenece al área de idiomas: ¿Ha trabajado con el enfoque Task-Based Language Teaching (TBLT)?
5 respuestas



6.2 Evaluación del diseño del taller

Los siguientes resultados muestran la valoración de los expertos respecto a distintos criterios del diseño instruccional del taller de Storytelling Digital.

Figura F5. Claridad de los objetivos, instrucciones y actividades del taller

Los objetivos, instrucciones y actividades del taller están redactados de forma precisa y comprensible.

5 respuestas

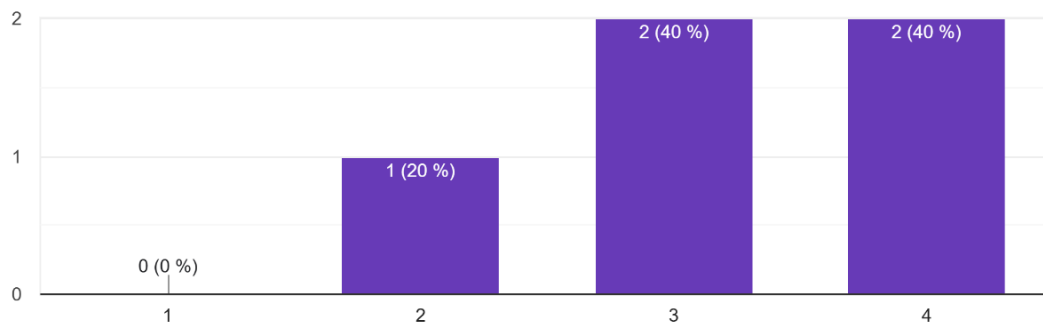


Figura F6. Pertinencia de los contenidos y tareas del taller

Los contenidos y tareas son relevantes para la formación docente en la enseñanza del inglés.

5 respuestas

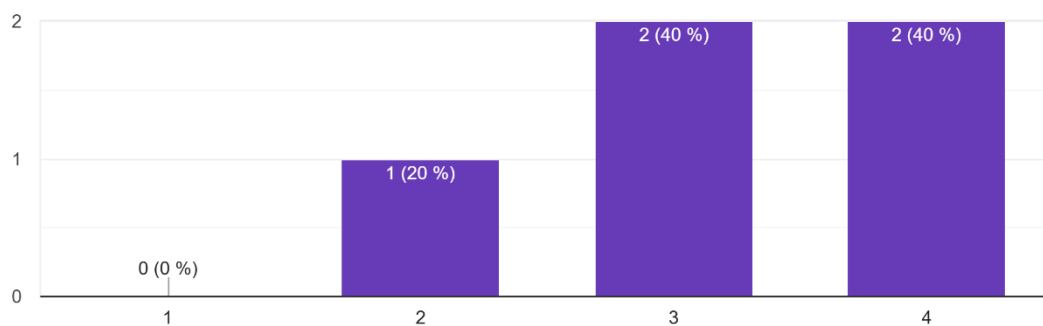


Figura F7. Correspondencia entre objetivos, tareas y metodología TBLT

Existe correspondencia entre los objetivos, las tareas y la metodología basada en TBLT.

5 respuestas

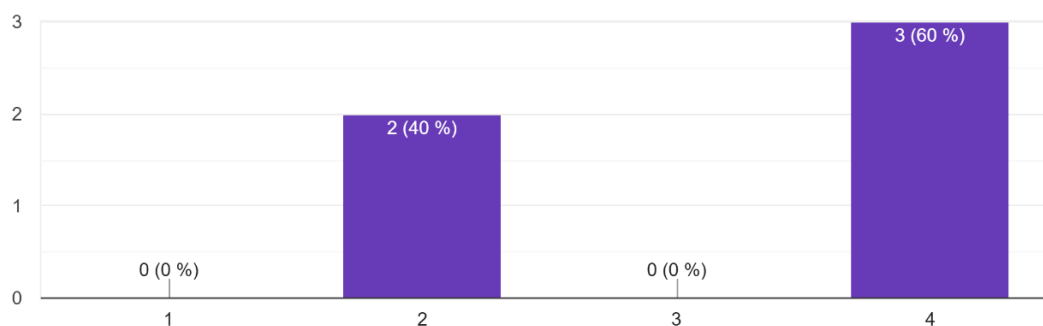


Figura F8. Suficiencia de los componentes teóricos y prácticos

El taller abarca de manera suficiente los componentes teóricos y prácticos necesarios para cumplir su propósito.

5 respuestas

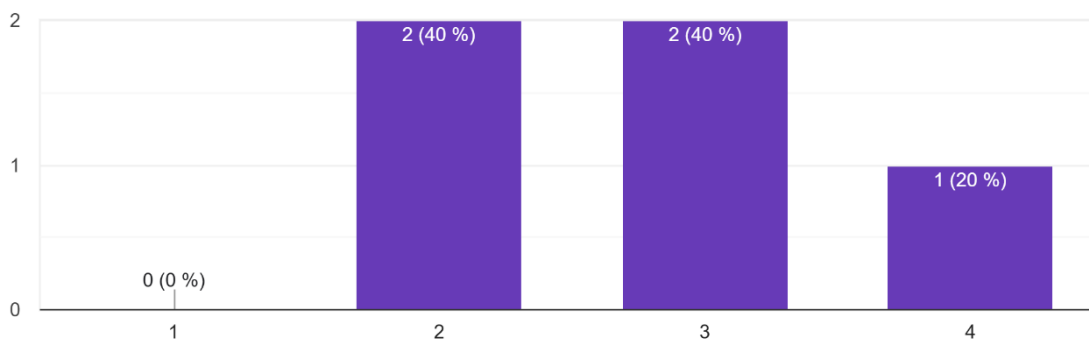


Figura F9. Valoración de la correspondencia del diseño del taller con los fundamentos teóricos de Bruner

El diseño refleja los fundamentos teóricos de Bruner. Bruner (1994) sostiene que las narrativas son una forma central de pensamiento humano mediante ...nización narrativa como vía para el aprendizaje.

5 respuestas

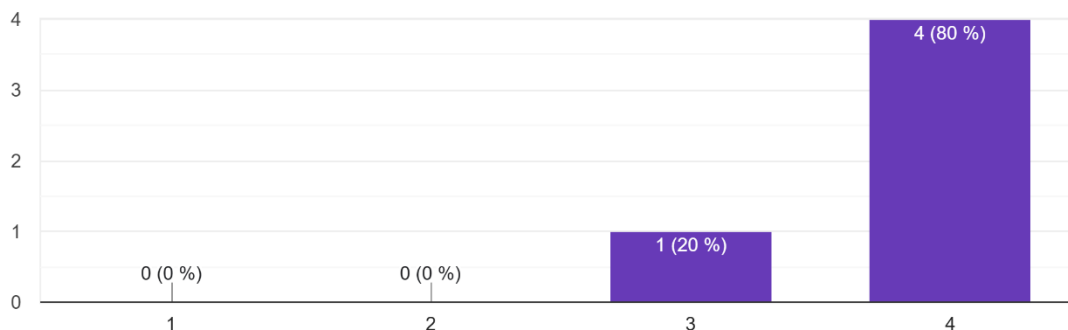


Figura F10. Valoración de la correspondencia del diseño del taller con los fundamentos teóricos de Vygotsky

El diseño refleja los fundamentos teóricos de Vygotsky. Vygotsky (1995) plantea que el aprendizaje se construye socialmente a través de l...olds que acompañan cada fase del ciclo de tareas.

5 respuestas

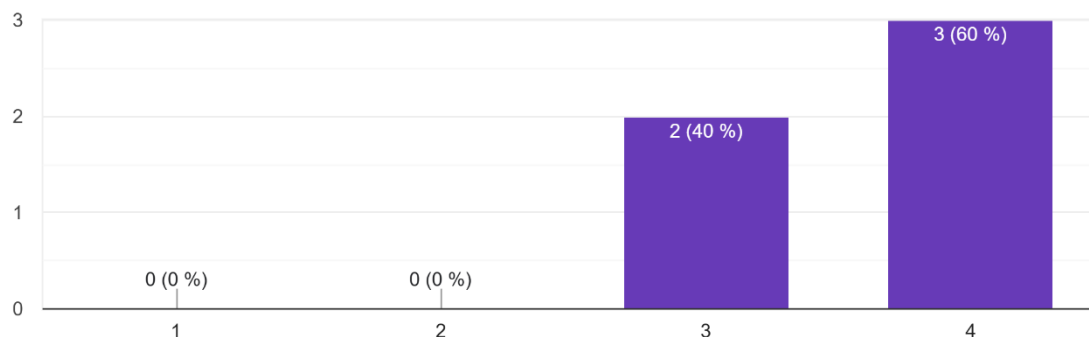


Figura F11. Valoración de la correspondencia del diseño del taller con los fundamentos teóricos de Robin y Ohler

El diseño refleja los fundamentos teóricos de Robin y Ohler (Storytelling Digital). Robin (2008) y Ohler (2013) plantean el storytelling digital como la ...ard, así como la producción final del relato digital.

5 respuestas

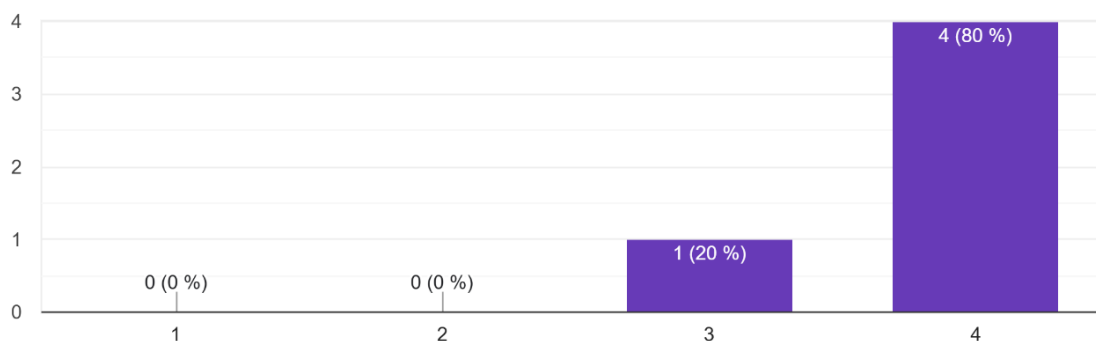


Figura F12. Valoración de la correspondencia del diseño del taller con los principios de la versión fuerte del TBLT

El diseño refleja los fundamentos teóricos de la versión fuerte del TBLT. Willis (1996) establece que el TBLT se centra en el uso auténtico de la leng...roducción real de significado y reflexión posterior.

5 respuestas

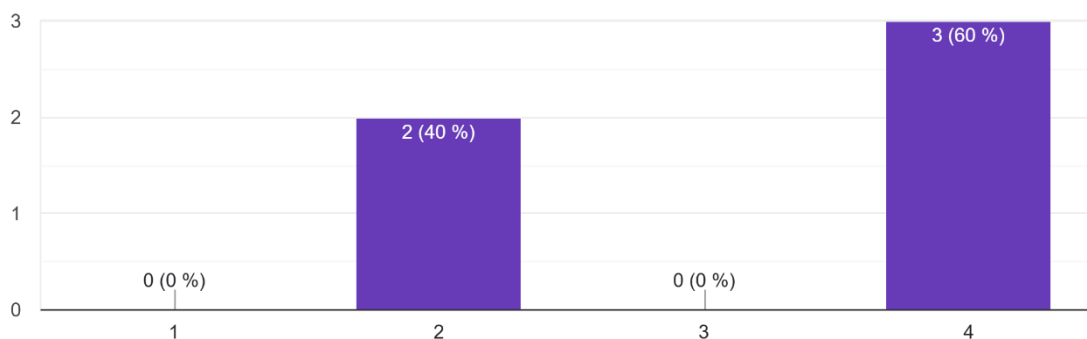


Figura F13. Valoración del desarrollo de competencias comunicativas, digitales y narrativas a través de las tareas del taller

Las tareas permiten desarrollar las competencias comunicativas, digitales y narrativas que el taller busca promover.

5 respuestas

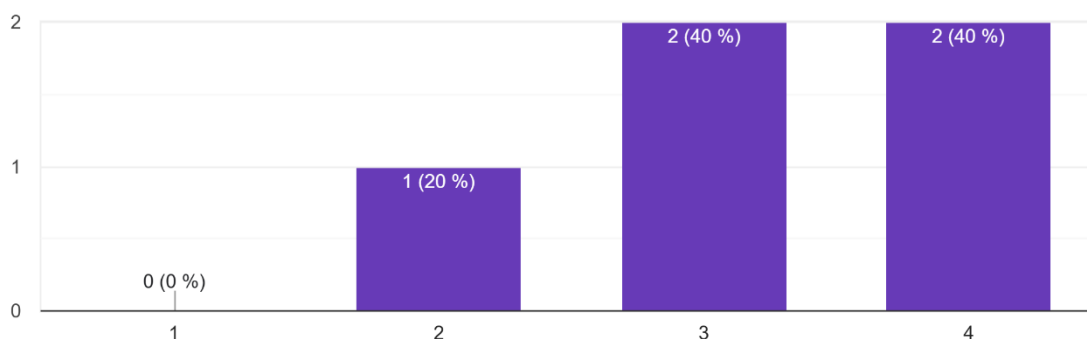


Figura F14. Valoración de la accesibilidad, actualización y pertinencia de los recursos digitales propuestos

Los recursos digitales propuestos son accesibles, actualizados y pertinentes.

5 respuestas

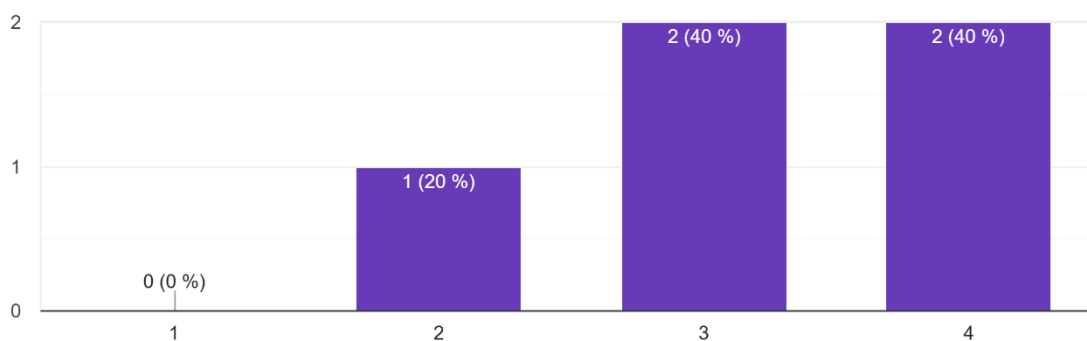


Figura F15. Valoración de la claridad de la secuencia, formato y lenguaje del taller para su comprensión y aplicación

La secuencia, formato y lenguaje del taller facilitan su comprensión y aplicación.

5 respuestas

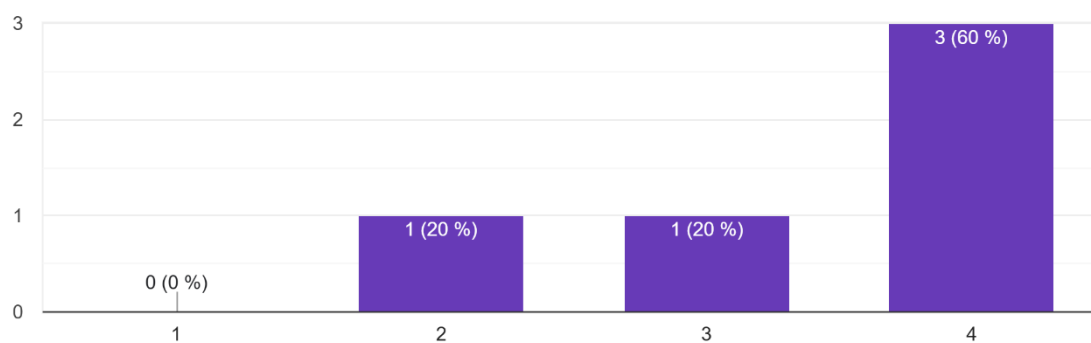


Figura F16. Valoración de la coherencia general del taller y su cumplimiento con criterios de calidad pedagógica

El taller presenta coherencia general y cumple con los criterios de calidad pedagógica esperados.

5 respuestas

