

El relato digital (*digital storytelling*) como proyecto de ELE en inmersión: aprendizajes, dificultades y cambios

IRANZU PEÑA PASCUAL
Universidad de Navarra

RECEIVED: 1 JUNE 2021 / ACCEPTED: 18 JANUARY 2022

DOI: 10.30827/PORTALIN.VI.21397

ISSN PAPER EDITION: 1697-7467, ISSN DIGITAL EDITION: 2695-8244

RESUMEN: Este estudio explora las percepciones de estudiantes universitarios sobre la realización de un relato digital acerca de su estancia de inmersión (*Study Abroad*). El proceso de creación se inspira en el modelo autobiográfico de Story Center (storycenter.org) con alguna adaptación al contexto de ELE. El tema del relato se enfoca en los descubrimientos a través de la experiencia de inmersión o del aprendizaje de la lengua meta. Paralelamente, la investigación recoge datos a través de dos cuestionarios completados por 162, 98 y 46 participantes voluntarios (antes del proyecto, después y en ambos casos). Si bien el sentimiento inicial mayoritario es la motivación, la inexperiencia con herramientas de edición de vídeo generó una actitud de estrés en algunos estudiantes que interfirió con la consideración de oportunidad de aprendizaje. Este resultado coincide con una dedicación de tiempo notablemente superior a la edición que a la escritura, tarea esencial del desarrollo del género. Los resultados apuntan a cambios hacia una percepción final más positiva. Los aprendizajes se analizan respecto a tres aspectos: (a) lingüístico-comunicativos, tanto en la expresión oral como escrita, (b) sociales y de (c) creación de sentido biográfico-identitario.

Palabras clave: relato digital, ELE, multialfabetizaciones, creatividad, inmersión

Digital storytelling as a Study Abroad Project in Spanish: learnings, difficulties and changes

ABSTRACT: This study explores university students' perceptions about creating a digital story about their Study Abroad (SA) experience. The process is inspired by the autobiographical model proposed by Story Center (storycenter.org) with some adaptations to the Spanish as a second language (L2) context. The topic of the project focuses on intercultural and/or target language learning discovery narratives. This study collects data through two questionnaires completed by 162, 98 and 46 volunteer participants (before the project, after and in both cases). Although motivation was the main initial emotion, inexperience with video editing tools generated an attitude of stress in some students that interfered with perception of an opportunity for learning. This result matches a significantly higher time spent in editing than in writing, the essential task of the digital storytelling process. Findings showed a more positive final perception. Different learnings are analyzed in relation to (a) linguistic-communicative, both in oral and written expression, (b) social and (c) biographical and identity sense-making aspects.

Key words: Digital Storytelling, SLA, Multiliteracies, creativity, Study Abroad

1. INTRODUCCIÓN

En la aspiración de desarrollar un aprendizaje integrador, que promueva actividades significativas para el estudiante y le ofrezca vías para expresar creativamente distintas facetas de su identidad en una segunda lengua, se hallan algunos géneros multimodales tales como el relato o narración digital (Kern, 2021) aplicables a diversos contextos y niveles. Los relatos digitales (RD), en inglés *digital stories*, se pueden definir como narraciones en primera persona sobre vivencias auténticas del autor que, combinadas con fotografías o fragmentos de vídeo (además de música u otros efectos), componen un pequeño artefacto audiovisual en formato de vídeo (Lambert, 2018). Impulsados por Joe Lambert y Dana Atchley en los años 90, los RD se han constituido como un género estable, originando la fundación del Story Center (storycenter.org). En él, se reivindica el poder de las historias compartidas y se mantiene, adapta y reinventa el uso del RD con la misión de dar voz y conservar la memoria de grupos e individuos.

Narrar nuestras experiencias no es sino un proceso psicológico y cultural mediante el cual configuramos el significado de lo vivido y forjamos nuestro autoconcepto (Bruner, 1990, 1991), por ello, resulta particularmente interesante el RD como género autobiográfico (Illera, 2014) y su uso en estancias de estudios en inmersión (*Study Abroad*) en el contexto de adquisición de segundas lenguas (L2). La vivencia intercultural, con sus aprendizajes y conflictos potencialmente transformadores (Hessler & Lambert, 2017), ofrece una gran riqueza para la propuesta de un tema significativo, que es la clave - junto con la escritura - de este género (Olher, 2013; Robin, 2008). En el aspecto comunicativo, desarrollar la competencia narrativa para expresar lo que nos acontece (desde las más mínimas anécdotas hasta las biografías) es una necesidad de toda etapa evolutiva (Bruner, 1991) y, como tal, se refleja en los documentos de referencia de L2, desde el nivel A2 hasta el C2 (MCER, 2002; *CEFR*, 2018).

Conviene dejar claro que este género, a pesar de su envoltorio digital, se aleja de cualquier tipo de comunicación inmediata y fugaz (como los vídeos de segundos de vida en *Snapchat*, *Instagram*, *Facebook* o *Whatsapp*). Del mismo modo, el RD se aleja del fenómeno de las versiones idealizadas, incluso falseadas, de la identidad digital (en perfiles de redes sociales, por ejemplo) puesto que su punto de partida es precisamente el de la autenticidad de la narrativa personal (Illera, 2014; Vinogradova et al., 2011) y el valor de la escucha atenta¹. En cierto modo, el RD se podría equiparar con una pequeña obra de artesanía, cuyo objetivo es plasmar la impronta del autor con honestidad y sin artificio, en contraposición con los productos desechables de consumo rápido a los que equivaldrían los vídeos efímeros y/o efectistas mencionados.

El presente estudio descriptivo y explorativo surge en 2018, dos años después de la implantación del RD como proyecto final integrado en el currículum de la secuencia completa de asignaturas de español de un centro universitario de ELE en Navarra, con el objetivo de aplicar posibles modificaciones curriculares. El tema propuesto para la redacción de la historia de los estudiantes consiste en sus descubrimientos a través de la lengua y/o la cultura meta durante la estancia en inmersión. Se pretende analizar la percepción de los

¹ El lema de Story Center “Listen deeply, tell stories” refleja este fundamento.

alumnos sobre las oportunidades y el aprendizaje experimentado usando el RD. También se señala la experiencia técnica previa, las dificultades y los motivos de los más reacios al uso de este género multimodal.

2. MARCO TEÓRICO

Observándolo como producto, el RD consiste en un breve vídeo sobre una vivencia personal. En él, la voz en off del autor (a su vez, narrador y protagonista) se conjuga con una parte visual (preferiblemente de autoría o fondos propios), música u otros efectos, en un vídeo de entre uno y cinco minutos (Lambert, 2018; Brígido-Corachán & Gregori-Signes, 2014; Robin, 2008; Oskoz & Elola, 2016b; Illera & Monroy, 2009). Sin embargo, el concepto no se reduce al breve producto audiovisual o, en el ámbito educativo, a la mera sustitución de la escritura tradicional en papel por el formato de vídeo.

Su elaboración encaja con el concepto de diseño de la teoría de la semiótica social (Kress, 2003) y con la pedagogía de las multialfabetizaciones, cuyo modelo de enseñanza y aprendizaje social propugna el uso de medios multimodales para externalizar el pensamiento, orientándolo desde la reflexión y la colaboración (Cope & Kalantzis, 2015). Este uso de la multimodalidad y, en general, la evolución hacia las multialfabetizaciones en educación en los últimos veinticinco años no implica un rechazo de lo lingüístico, como afirma Kern (2021), sino una necesidad de reconocer los modos de comunicación más amplios en los que se subsume.

Observándolo como proceso, el RD ensalza la experiencia transformadora de compartir historias personales por encima de la brevedad de la obra resultante (Lambert, 2018; Hessler & Lambert, 2017). De hecho, el Story Center plantea una secuencia de siete pasos en los que se desarrolla la narrativa personal dentro del marco colaborativo de un grupo y entre los que destacan el círculo de historias (similar a los círculos de escritura creativa) como núcleo. El RD constituye un género consolidado (Oskoz & Elola, 2016b) y provechoso en educación. Entre los beneficios descritos, se halla su poder para dar voz a todos los estudiantes (Nilsson, 2010), favorecer la implicación, la construcción de la identidad (García Pastor, 2018, 2020; Illera & Monroy, 2009; Vinogradova et al., 2011), la creatividad a través de la multimodalidad (Nelson, 2006; Olher, 2013; Kern, 2021) así como un clima favorable al conocimiento mutuo (Castañeda, 2013):

El carácter social inherente al desarrollo del género, fuertemente marcado por el contexto concreto, permite su observación desde un prisma sociocultural. Así, de la interacción entre los estudiantes y el profesor (o facilitador), la mediación entre ellos (en el círculo de historias, en la construcción de los relatos) y con las herramientas simbólicas (multimodales, no solo lingüísticas) que manejan, surgen oportunidades de desarrollo de procesos mentales superiores (Lantolf & Thorne, 2007) como la planificación (diseñando el *storyboard* antes de editar el vídeo), la representación (a través del lenguaje y otros códigos audiovisuales), la interpretación (de los significados de otros RD) o la propia construcción de significado a través de la narración. Por sí misma, la narración biográfica conlleva una reflexión personal

que tiene mayor poder de motivar al estudiante de L2, como actividad emocionalmente significativa, que el propio objeto de estudio (Negueruela, 2011). Si, además, se encausa a través de un género orientado a la escucha y se contextualiza en un grupo multicultural de estudiantes (que comparten la vivencia de inmersión), se multiplican los aprendizajes interculturales relevantes y se potencia el impacto emocional de la actividad.

En el ámbito de la adquisición de L2 sobre los efectos lingüísticos y discursivos del uso del RD, se han documentado mejoras en aspectos como la pronunciación y la expresión oral (Castañeda, 2013; Lee, 2014), la atención a la gramática y el léxico (Reyes et al., 2012) y el fomento de nuevos modos de trabajar las destrezas escritas (Nelson, 2006; Oskoz & Elola, 2014, 2016a, 2016b). Aun asumiendo que el tema de la historia y su escritura son la esencia (Hessler & Lambert, 2017; Robin 2008), especialmente en contextos de enseñanza de idiomas (Brígido-Corachán & Gregori-Signes, 2014), se reivindica el estudio del género desde una aproximación integradora multimodal (Oskoz & Elola, 2016b) para lo cual el marco de referencia más empleado es la mencionada semiótica social de Kress (2003). Sus nociones más relevantes, empleadas en el análisis de narrativas digitales, son *synesthesia*, significado global de la combinación de elementos pertenecientes a diferentes códigos semióticos (más allá de la suma de las partes), *transformation* y *transduction*, transformación de “material semiótico” (Kress, 2003, p.36) dentro del mismo modo o de uno a otro, respectivamente (Kress, 2003; Nelson, 2006). A pesar de las más de tres décadas de existencia de los RD, su presencia y la de otros géneros multimodales todavía resulta novedosa como parte del currículum de cursos de enseñanza superior (Oskoz & Elola, 2014). La mayoría de los estudios sobre percepciones se han basado en estudiantes en contextos homogéneos en EEUU en los que el RD se ha desarrollado una única vez (Wu & Chen, 2020) dentro de determinados cursos y de manera independiente. El género sigue ofreciendo amplias posibilidades de exploración didáctica e investigación en entornos de enseñanza de L2 (Reyes et al., 2012), concretamente, en contextos de inmersión con alumnado heterogéneo y multicultural.

El presente estudio pretende continuar esta línea de investigación aportando datos sobre la percepción del género de RD orientado a la narración de vivencias de inmersión y/o al aprendizaje de ELE en una secuencia de cursos de ELE en un centro universitario. El objetivo es recabar información sobre la experiencia educativa previa con formatos similares, la actitud antes y después de la creación de un RD, así como los aspectos del aprendizaje más significativos para una muestra de población caracterizada por la heterogeneidad de su procedencia (y lengua materna) y su nivel de español (A1 a C1).

Las preguntas de investigación fueron:

1. ¿Qué factores influyen en la percepción inicial del proyecto de RD como oportunidad de aprendizaje?
2. ¿Qué tipo de aprendizajes (en ELE y/o en otros ámbitos) destacan los estudiantes tras realizar el RD?
3. ¿Cómo cambia la percepción sobre el proyecto de RD después de su realización?

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Contexto

En el momento del estudio (entre octubre y noviembre de 2018), un equipo de dieciocho profesores impartía sendas asignaturas de Comunicación y cultura de nivel A1, A2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 y C1 en el centro. Nueve de ellos eran instructores en prácticas del máster de ELE de la misma institución e iban a guiar la realización de un RD por primera vez. De los nueve restantes (que contaban con más de cinco años de experiencia docente en ELE), seis habían realizado el proyecto varias veces entre 2017 y 2018, mientras que para los otros tres, se trataba de la segunda vez. Por tanto, un 50% de los profesores (nueve de dieciocho) no estaba familiarizado con el género.

3.2 Desarrollo del proyecto de relato digital

El equipo docente recibió una sesión de formación en la que se transmitieron las líneas generales del proyecto en el currículum del centro, las fases de ejecución y la evaluación. El desarrollo del proyecto adoptaba un enfoque pedagógico por tareas (*task-based learning*) que facilitaba su explicación y la realización del trabajo de forma secuenciada (Oskoz & Elola, 2016b). El tema del RD se orientaba a la narración de los cambios surgidos de la vivencia de inmersión y/o del aprendizaje de la lengua meta. Una de las propuestas de escritura más empleadas en años anteriores consistía en narrar el cambio a través de una metáfora o comparación, resultando muy provechosa como estrategia para estructurar el texto (especialmente en niveles iniciales) y activar la creatividad. Otra remitía al tercero de los siete pasos de Story Center (Lambert, 2018): “la búsqueda del momento” o el instante concreto del cambio (o en este contexto, de descubrimiento personal intercultural) alrededor del cual construir la historia, para lo cual eran necesarios unos recursos comunicativos que posibilitaran la narración de la escena, tales como el contraste de pretéritos. En este sentido y dado el contexto de ELE, los profesores debían tratar de adaptar la propuesta de escritura a los recursos lingüístico-comunicativos trabajados en su nivel. Por poner dos ejemplos, en el nivel A1 se podía narrar recurriendo al presente simple o usar analogías sencillas: “Como el baloncesto, estudio español pero al principio no consigo. En algún momento noto que quedo atrás. A veces te puede dar cansancio pero después te diviertes”. En el nivel B2, se podía relacionar el tema significativo de la historia con el empleo de recursos lingüísticos más sofisticados, por ejemplo, empleando las condicionales imposibles: “¿Qué habría pasado si no hubiera venido a Pamplona? Ahora estaría con mis amigos, con mi familia, sería feliz pero me faltaría algo. No habría comido paella al lado del mar, no habría encontrado amigas de todo el mundo, habría perdido una experiencia que me enseñó que puedo estar fuera de casa durante meses y disfrutar...”².

La distribución temporal del proyecto se extendía entre una y dos semanas en los cursos intensivos (con clases cuatro días durante siete semanas) y de dos a tres semanas en los de formato extensivo (con clases dos días por semana durante tres meses), por lo cual se le

² Muestras reales de dos alumnas de A1 y B2.2

dedicaba unas seis u ocho sesiones de hora y media distribuidas en las siguientes fases, inspiradas en la propuesta de siete pasos de Story Center (Lambert, 2018):

1. Presentación de la tarea de escritura e ideas para la creatividad (encontrar el momento, metáforas para estructurar la historia, etc.)
2. Muestra y comentario en grupo de RD de antiguos alumnos de nivel similar (del repositorio del centro: <https://vimeo.com/ilceunav>)
3. Escritura y revisión del texto
4. Creación del *storyboard*
5. Práctica de la expresión oral en clase
6. Grabación del audio y edición
7. Proyección final en grupo.

En el momento del estudio no se abordaba en clase el círculo de historias, paso inicial del modelo, debido a las limitaciones temporales en los grupos numerosos³. El feedback del profesor respetaba el contenido del texto original del estudiante, si bien se recomendaba la economía en la forma (Lambert, 2018, p. 101) tanto verbal como visual, siguiendo el principio “menos es más”. Se quería evitar cierta tendencia detectada anteriormente a la reiteración, que distraía del mensaje.

Por la relevancia de la voz personal para expresar emoción en los RD y la importancia de la oralidad en el contexto de ELE, se proponía una práctica de expresión oral en clase antes de la grabación del audio (5), especialmente en los niveles iniciales. En ella, se interactuaba (sin ver la expresión facial ni gestual del narrador) para comprobar la comprensión del mensaje, decidir las pausas o la necesidad de adaptar el ritmo, el tono, la pronunciación o la duración global de la narración.

Los profesores no recibían ni impartían formación técnica de edición de vídeo⁴. El desarrollo de algunas tareas – dependiendo del tiempo disponible en cada grupo - se realizaba en clase con el ordenador portátil, posibilitando el apoyo entre estudiantes y profesores. Por ello, el estudio buscaba información sobre la experiencia de la población universitaria con herramientas de edición.

La evaluación del proyecto otorgaba mayor peso al componente lingüístico textual (14/50) y a la expresión oral (12/50) dado el contexto de ELE, pero destinaba una calificación al componente audiovisual (12/50), y a la creatividad (12/50).

Para terminar, se facilitó una breve guía a los profesores con la información relevante: fases, plazos, formato (vídeo en .mp4) y extensión (de 3 minutos aproximadamente), recursos musicales de libre acceso– como Audiolibrary de Youtube- y la rúbrica de evaluación. Se brindó el apoyo necesario tanto para el desarrollo del proyecto como para la administración de los cuestionarios del estudio.

³ Story Center desaconseja realizar el círculo de historias en más de una sesión para no perder el clima de apertura a compartir en grupo que genera la dinámica (Lambert, 2018, p. 79).

⁴ Se remitía a los programas básicos de referencia para Apple y Windows: Imovie y Moviemaker, aunque se permitía el empleo de cualquier otro programa.

3.3 Instrumentos

Durante la sesión de formación, se pidió colaboración para distribuir dos cuestionarios entre el alumnado.

1. El cuestionario inicial se distribuyó tras la presentación del proyecto (al conocer las instrucciones y algún ejemplo de antiguos alumnos).
2. El cuestionario final, tras la entrega del proyecto del estudiante.

Ambos, confeccionados *ad hoc* a través de la plataforma Google forms, combinaban preguntas de respuesta cerrada y abierta, y fueron revisados por el director del centro.

No se pretendía diseñar un instrumento de evaluación ni medición, por ello, no se validó estadísticamente. Se pretendía obtener un número amplio de datos sobre la experiencia, impresiones, dificultades, dedicación temporal y predisposición a repetir un RD en futuros cursos de español. La información recabada tenía como fin servir, junto con otros datos, para posibles adaptaciones curriculares del proyecto: temas, requisitos, ajustes en los plazos, instrucciones, herramientas, etc. Su validez se constata en tanto que sirvieron para su propósito informativo.

Se redactaron en inglés por ser la lengua común a todos los alumnos⁵, que podían responder en español o inglés. La presencia de los profesores (con dominio de ambos idiomas) durante su cumplimentación posibilitaba la resolución de dudas de comprensión. Se insistió en la idoneidad de que los alumnos respondieran durante la clase así como en la voluntariedad y la confidencialidad⁶ de los datos.

En el anexo I y II, se incluyen las preguntas⁷ seleccionadas de ambos cuestionarios que se han tenido en cuenta para responder a las preguntas de investigación de este estudio.

3.3.1 Cuestionario inicial

El cuestionario inicial incluyó ocho preguntas cerradas sobre los formatos más empleados (papel, Power point, vídeo, etc.) en la trayectoria educativa de los estudiantes, el uso del RD con anterioridad y los sentimientos que les despertaba el proyecto. También se preguntó sobre sus conocimientos de edición de vídeo y sobre el propio autoconcepto de los estudiantes como personas creativas. Por otra parte, se indagó mediante cuatro preguntas abiertas sobre la temática de los proyectos de RD realizados anteriormente y los motivos de las partes que más les atraían o que percibían como difíciles (así como la necesidad de ayuda, en tal caso).

⁵ El perfil de alumno del centro es un estudiante internacional que cursa asignaturas de grados bilingües en inglés y/o español

⁶ Esta información se indicaba explícitamente por escrito en el consentimiento informado que los voluntarios debían aceptar.

⁷ traducidas al español por la investigadora

3.3.2 Cuestionario final

El cuestionario final constaba de seis preguntas cerradas en las que se pidió a los estudiantes que valoraran si el proyecto les había resultado productivo o significativo. Se les preguntó sobre sus sentimientos (de satisfacción, indiferencia, etc.) respecto al proyecto recién realizado y la selección de las partes más útiles. Se les pidió que seleccionaran las franjas de tiempo aproximado dedicado a cada fase y la apertura a la repetición de un RD. Mediante cuatro preguntas abiertas se indagó sobre los motivos de su actitud ante el proyecto, los aprendizajes experimentados, los cambios que realizarían si lo repitieran y la principal diferencia respecto a un proyecto en papel.

3.4. Participantes

Se obtuvieron respuestas de 162 estudiantes, mayoritariamente de 19 a 22 años, de variedad de niveles desde el A1-C1 (ver Tabla 1) de más de cuarenta países al cuestionario inicial (ver Anexo I). En el cuestionario final, se recogieron respuestas de 98 participantes sin recabar datos demográficos puesto que no se consideró relevante para los objetivos de la investigación. 46 participantes de ambos cuestionarios conformaron la población para responder a la tercera pregunta de investigación.

Tabla 1. Edad y nivel de español

NÚMERO	EDAD	NÚMERO	NIVEL
16	17-18	57	A1
47	19-20	47	A2
64	21-22	35	B1.1
24	23-24	11	B1.2
6	25-26	10	B2.1
5	27-32	1	B2.2
		1	C1

3.5. Análisis de los datos

Los datos se analizaron mediante un método mixto, complementando el análisis cuantitativo con el cualitativo en las respuestas abiertas para obtener más detalle sobre las motivaciones.

Algunas respuestas se analizaron de manera independiente mientras que otras se asociaron por grupos de respuestas determinados para relacionarlos con otras variables. Por ejemplo, las respuestas de percepción positiva o negativa (inicial) hacia el proyecto se relacionaron con la experiencia técnica previa o con la autodefinición de los alumnos como personas creativas.

Conviene recordar que en algunos casos las respuestas no son excluyentes, por tanto los datos reflejan las opciones más seleccionadas, siendo compatibles entre ellas.

Para el análisis cualitativo, se analizó el contenido y se establecieron los temas emergentes para posteriormente englobarlos en categorías acordes a las preguntas de investigación (Merriam, 2009), concretamente, respecto a los aprendizajes expresados por los estudiantes (apartado 5.2.2). Debido a que algunas afirmaciones reflejaban aprendizajes adscribibles a más de una categoría, se decidió no cuantificarlas sino usarlas como muestras.

4. RESULTADOS

Para responder a la primera pregunta de investigación sobre los factores que influyen en la percepción inicial de un proyecto de RD como oportunidad de aprendizaje, se dividieron los resultados del cuestionario inicial en: actitud, experiencia previa en edición de vídeo, percepción de dificultad y autoconcepto creativo de los estudiantes.

5.1. Cuestionario inicial

5.1.1 Actitud

Los sentimientos suscitados en los alumnos tras la presentación de las fases del proyecto se agruparon en tres categorías básicas: positivos, negativos o neutros. Las muestras ilustrativas de los estudiantes se han traducido al español mientras que las realizadas en español (entre corchetes) se han mantenido literales sin la corrección de posibles errores o inadecuaciones.

La mayoría de estudiantes (43,21%, n=70) se mostró motivado, interesado o expectante (sentimientos positivos): “Estoy emocionado por hacer el proyecto, porque es una forma de expresión creativa para poder practicar español y contar una historia”, “Siento que el proyecto amplía mi horizonte de pensamiento”, “Me encanta la oportunidad de comunicarme y ser creativo, especialmente, porque no se me ofrece la oportunidad en otras clases” si bien un 29,6% (n=48) reconoció sentir estrés: “Presión por compaginar el trabajo del vídeo con el de otras materias, lecciones...” y un 6,8% (n=11) sintió miedo o timidez al tener que compartirlo: “No me siento cómodo compartiendo mis experiencias delante de otros”, “no me apetece mucho compartir con otros, es algo íntimo y personal”(sentimientos negativos). Entre las respuestas neutras, el 23,5% (n=38) manifestó indecisión y el 14,8% (n=24) consideró que solo es un trabajo más con un formato diferente: “en realidad es simplemente compartir, solo que en formato de vídeo”.

Entre las respuestas abiertas encontramos frecuentes alusiones a la parte técnica y a la falta de creatividad en relación con el estrés, por lo cual profundizamos en el análisis de estas cuestiones en los siguientes apartados.

5.1.2 Experiencia de edición de vídeo

El tipo de formato más empleado para la presentación de proyectos en su experiencia educativa previa había sido el papel (93,2%, n=51), las presentaciones orales (79%, n=128), las presentaciones en Power Point (82,1%, n=133) y, en un rango notablemente inferior, el vídeo (15,4%, n=25).

Casi la mitad de los estudiantes (47,5%, n=77) carecían de experiencia en edición de vídeo, una cantidad ligeramente inferior (45,7%, n=74) tenía “algo de experiencia, solo lo básico” mientras que una minoría (6,8%, n=11) se identificaba como aficionada a esta actividad.

En cuanto a la realización de un RD en el ámbito escolar, un 74,7% (n=121) responde que esta va a ser la primera vez que lo realiza. Sin embargo, tras analizar cualitativamente las respuestas sobre el tema de los proyectos de los que afirman haberlo empleado (25,3%, n=41), nos percatamos de que se refieren a cualquier proyecto de vídeo en contexto educativo: “comida filipina”; “rodar una escena de un libro”; “vídeos de deportes” o “simular un anuncio”. Por tanto, la población que nunca había realizado un RD autobiográfico es mucho mayor de lo que aparentan los resultados.

5.1.3 Percepción de dificultad

La parte más mencionada por su aparente dificultad es la edición de vídeo (seleccionada por un 54,3%, n=88), seguida de “encontrar la historia” (46,3%, n=75), la parte audiovisual de búsqueda de imágenes y música (40,7%, n=66), la redacción en español (37%, n=60), la lectura en voz alta para la grabación (35,2 %, n=57), intentar ser creativo (32,7%, n=53) y, por último, el hecho de compartir el proyecto en grupo (10,5%, n=17).

Ante la posibilidad de necesitar ayuda, un 46,3% (n=75) declaró no requerirla, al contrario que un 45,7% (n=74). De este último grupo, el 32,73% (n=24) hizo mención explícita a la parte técnica del proyecto: programas de edición, equipo, instrucciones, talleres o algún tipo de guía para editar.

Comparando la actitud con la experiencia previa con herramientas de edición de vídeo, detectamos que entre los estudiantes que muestran una actitud exclusivamente negativa (estrés, timidez, etc.) hacia el proyecto (n=48), solo el 29,17% (14/48) cuenta con experiencia, mientras que entre los 70 estudiantes con una actitud positiva, la mayoría han tenido experiencia o conocen herramientas de edición de vídeo (70%, 49/70).

5.1.4 Autoconcepto creativo

Se aprecia relación entre el nivel de motivación inicial hacia este tipo de proyectos – en cierto modo, novedosos por la implicación de la multimodalidad - y la autodefinición como persona creativa.

Solo el 8% (2/25) de los 25 estudiantes que no se consideran creativos siente motivación. Sin embargo, en el grupo de los que sí consideran serlo, se da más motivación y es proporcional al grado de seguridad en su respuesta: el 56,58% (43/76) de los que se define como creativos y el 32,2% (19/59) de los que afirman que quizá lo sean. Entre los estudiantes motivados sin experiencia técnica, constatamos que un 90,47% (19/21) se considera creativo (en mayor o menor medida); sin embargo, entre los estudiantes que sienten estrés o miedo antes de iniciar el proyecto (35), la proporción de alumnado que se considera creativo en distinta medida es menor (62,86%, 22/35).

Este patrón se percibe también en la justificación de las partes del proyecto que más les atraen o les abruman. Entre los autodenominados no creativos, la dificultad se vincula a la novedad o la falta de experiencia: {Como nunca he hecho algo similar, no tengo ni idea cómo hacerlo. Me da miedo y me estresa porque no me considero muy creativa}; y lo

conocido se esgrime como argumento para apoyar las elección de las tareas más atrayentes {A lo que estoy acostumbrada es escribir textos}; “es lo único (la única tarea) que sé hacer”, “las respuestas seleccionadas no requieren adquirir una nueva habilidad”. Curiosamente, entre los autodenominados creativos la novedad se concibe como un reto y una oportunidad que explica su selección: “me da la oportunidad de explorar”, “quiero aprender a editar”, “es una forma de probarse a uno mismo”, “Estoy un poco nervioso-a por hacer el vídeo porque es algo que nunca he hecho antes, pero soy optimista”.

5.2 Cuestionario final

La segunda pregunta de investigación sobre el tipo de aprendizajes (en ELE y/o en otros ámbitos) que destacan los estudiantes tras realizar el RD, se analizó con los datos del cuestionario final relativos a la valoración, la dedicación temporal a las distintas tareas y la percepción de aprendizaje.

5.2.1. Valoración del proyecto y dedicación temporal

La mayoría de los estudiantes (69,38%, n=68) encontró el proyecto significativo o productivo (38,78 %, n=38 “en general, sí” y 30,61 %, n=30, “totalmente”); el 16,2% (n=16) se mostró indiferente, eligiendo “Solo ha sido un proyecto más”, un 10,1% (n=10) “no demasiado significativo” y 4% (n=4) “en absoluto”.

Respecto al tiempo dedicado a los diferentes pasos del proceso, se aprecia claramente que la parte más exigente fue la edición de vídeo. Concretamente, 29,59% (n=29) invirtió entre dos y cuatro horas y 17,35% (n=17) llegó a dedicarle más de cuatro. Comparativamente, el tiempo empleado en la redacción de la historia es marcadamente inferior: un porcentaje similar de participantes (33,67%, n=33) le dedica entre 30 minutos y una hora e incluso 13,27% (n=13) afirma haber escrito la historia en un tiempo de entre 15 y 30 minutos.

5.2.2 Aprendizaje

Con todo, la gran mayoría (74,49%, n=73) selecciona la redacción de la historia como la parte más interesante o útil para aprender, seguida de la parte audiovisual (42,86%, n=42), la grabación del audio narrando (41,84%, n=41), el feedback recibido del profesor durante el proceso (38,77%, n=38), la edición (37,76%, n=37), encontrar la historia (34,69%, n=34), las instrucciones del profesor al principio (29,59%, n=29), los primeros días en clase: ideas, metáforas, etc. (24,49%, n=24), el feedback de los compañeros durante el proceso (20,41%, n=20) y compartir el resultado (17,35%, n=17).

Los datos extraídos de las preguntas cualitativas permiten observar que los mayores aprendizajes se produjeron en tres campos: lingüístico-comunicativo (a), social (b) y de creación de sentido biográfico-identitario (c) junto con sus subcategorías. A continuación se presentan los comentarios más representativos sin pretender la exhaustividad sino dar fe de la multidimensionalidad del proyecto.

(a) Lingüístico-comunicativo: la lengua (en general) y su práctica: “He mejorado mi español”, “Mi control del español ha mejorado, especialmente al aprender cómo determinadas frases en inglés no pueden ser traducidas directamente al español”

(a.1.) Expresión oral:

Entonación y pronunciación: “He aprendido dónde debo poner el acento cuando leo en español”, “he aprendido qué podía hacer para mejorar mi vídeo, por ejemplo, con el tono de voz”, “He aprendido a mejorar mi entonación” “...que necesito practicar más con mi voz para lograr el resultado ideal”, “la pronunciación y el énfasis no se practicarían ni valorarían tanto (en un proyecto en papel)”.

(a.2.) Expresión escrita:

1. Construcción textual global narrativa. El proceso de composición y la estructuración, la organización y la cohesión del texto en su conjunto:

“...me ayudó a resolver cómo estructurar una historia en español”, “cómo componer una historia coherente”, “organizar mi pensamiento y expresarlo en español”, “...cómo escribir un texto y enlazar las ideas”.

2. Gramática y léxico. Se menciona la sintaxis, el vocabulario o la corrección, asociándolos con la escritura: (...)

“...me ha hecho practicar la escritura y usar el vocabulario de manera coherente”, “especialmente la escritura fue interesante porque puedes notar tus propios errores”.

(b) Social: la presencia del compañero y del grupo es destacada en los procesos de:

(b.1.) Coconstrucción del relato propio

“aprendí que no puedes hacer un proyecto como este sin el feedback constructivo de otros cuya opinión valoras”.

(b.2) Conciencia de una audiencia o público que influye en mayor implicación: “aprendí que la evaluación de los compañeros es crucial porque son tu audiencia principal”, “lo hice lo mejor que pude porque quería compartir mi vídeo con familia y amigos”.

(b.3) Conciencia de comunidad: Entender mejor al otro y acceder a otros relatos de los que aprender: “...comparar las diferentes experiencias”, “Cuando puedes ver de verdad lo que la otra persona ha experimentado aquí lo comprendes y lo recuerdas mucho mejor”.

(c) Creación de sentido biográfico-identitario de la narrativa

(c.1.) Construcción de la identidad: Valoración de la ampliación de vías de expresión que, unidas al tema personal del proyecto, ofrecen oportunidades de **autorrepresentación creativa**. Incluimos casos en que la edición multimodal no se valora tanto como una mera herramienta de diseño sino como cauce para la expresión de la identidad: “Puedo usar diferentes formas de expresión artística para describir mi experiencia”, “Aprendí cómo usar los medios (música, foto, vídeo, etc.) para representar mis ideas”.

(c.2.) Emoción: La intensificación de la expresión personal en relación a la narrativa contada: “un vídeo, en comparación, dice mucho más de la experiencia que un trabajo escrito”, “puedo sentir más vívidamente”, “fue más emocionante, ya que añadía un elemento visual y me permitió ser más creativo-a”.

(c.3.) Profundización en la propia vivencia en relación con la biografía: más allá de lo anecdótico o de la cumplimentación puntual de un trabajo de clase, la reflexión del RD promueve una conciencia diferente sobre lo vivido: “me hizo darme cuenta de lo increíble de lo realmente vivido aquí y de que todas las dificultades merecieron la pena”, “mientras tenga ganas de descubrir, siempre habrá algo interesante que ocurra”.

cada día de mi vida”. Quizá por ello, el vídeo resultante se convierte en una valiosa obra que conservar: “Y tengo algo que guardar para siempre”, “Creo que este proyecto será un bello recuerdo de Pamplona para guardar conmigo”.

Finalmente, hay que señalar que un grupo de alumnos no percibe aprendizaje o no entiende el objetivo de un proyecto multimodal en una clase de ELE: “Esto es una clase de español, la elegí para aprender español”, “estas fueron las únicas partes en las que realmente tuve que usar el español y aprenderlo”.

5.2.3 Repetición

Un 62,24% (n=61) repetiría la experiencia de creación de un RD si bien 27,6 % (n=27/98) apuntó cambios necesarios como el tema (19,4 %, 19/98), los plazos y las instrucciones, principalmente.

Las respuestas del 5,1% (n=5) que lo repetirían pero eliminando el formato digital están en línea con las críticas anteriores y revelan un concepto más tradicional de aprendizaje de lenguas a través de la enseñanza del profesor y la resolución de ejercicios en clase.

“Preferiría que las clases se centraran más en enseñar y ejercicios, y que la historia se desarrollara más fuera de clase”, “Creo que con este trabajo, la gente está más ocupada en editar el vídeo en vez de aprender español. No entiendo el motivo de este proyecto como actividad en la clase de español”.

Se puede entrever que el mayor inconveniente de la edición del vídeo es la exigencia de tiempo requerida. En cuanto a los tres únicos alumnos que habían realizado un RD personal anteriormente (n=3/162) en el mismo centro, no ven la necesidad de repetirlo y uno manifiesta falta de ideas: “Creo que requiere bastante tiempo hacerlo y que a veces es innecesario si ya lo has hecho en el pasado”, “No veo la necesidad de hacerlo de nuevo porque ya hice dos anteriormente. Siento que ya me he quedado sin contenido”.

5.3 Cambios de percepción

Para responder la tercera pregunta de investigación sobre cómo cambia la percepción del proyecto de RD después de su realización, se contrastaron los datos iniciales y finales de 46 participantes.

La actitud positiva se mantuvo después del proyecto. La mitad de los estudiantes que inicialmente manifestaron sentirse motivados (23/46) continuaron en la misma actitud, excepto uno (4,3%, 1/23), que se mostró neutro.

Los cambios más significativos se dieron entre los 23 estudiantes (50%, 23/46) que previamente se englobaron en la categoría negativa o neutra. De ellos, un 69,56% (16/23) cambió a una actitud positiva mes y medio después, afirmando sentirse bastante satisfecho o satisfecho con el proyecto. En sus afirmaciones, la actitud inicial evolucionó a una perspectiva más optimista, de superación del reto: “Al principio, pensé que esta tarea era imposible”, “Estoy orgulloso, pero creo que podría haber mejorado mi grabación con más tiempo y práctica”, “Nunca pensé que podía hacer un vídeo pero lo hice”, “aprendí que, al principio, toda tarea parece más complicada de lo que realmente es”.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lejos de limitarnos a dar una imagen idealizada del RD educativo (Wu & Chen, 2020), se han presentado y analizado diferentes actitudes antes y después de su uso en un contexto heterogéneo de estudiantes de ELE en inmersión. La mayoría expresa motivación y concibe el proyecto como una oportunidad; no obstante, es reseñable la dificultad y el estrés que genera la inexperiencia en edición de vídeo en una parte del alumnado. Se da, en consecuencia, una desproporción entre la dedicación a la escritura y a la parte técnica (notablemente superior), lo cual coincide con la exigencia de tiempo observada por Brígido-Corachán (2013). Este resultado tuvo como consecuencia la ampliación de una semana en la calendarización del proyecto y el reajuste del requisito visual al uso exclusivo de la fotografía (eliminando los fragmentos de vídeo). De esta manera se pretendía facilitar la fase de edición, reconducir el foco a la escritura (Gregori-Signes & Brígido-Corachán, 2014) y asegurar la igualdad de condiciones con independencia de la experiencia técnica previa. La constante renovación digital hacia una mayor manejabilidad y, sobre todo, el escenario educativo postpandémico con las multialfabetizaciones situadas en el centro de *todo* aprendizaje (Kern, 2021) han conllevado una adaptación – forzada – a las herramientas digitales, que sería interesante contrastar con los datos aportados en el presente estudio (realizado en 2018).

La mayor limitación – por el alto número de participantes y grupos – es la falta de datos de observación de la metodología empleada en cada grupo durante el desarrollo del proyecto. Investigaciones centradas en poblaciones más reducidas y controladas – mediante una metodología de caso – permitirían explorar cómo las dinámicas utilizadas en las distintas fases pueden contribuir a generar confianza y que las propuestas creativas se perciban como oportunidades, independientemente del perfil del alumno y su autoconcepto inicial. Podrían triangularse los datos de percepción del alumno con los del profesor y con los propios proyectos resultantes. El RD nació como género por la necesidad de participación social en los medios de comunicación (Hessler & Lambert, 2017). En línea con este ideal, debemos crear las condiciones que generen el ambiente seguro en el que surgen las voces de todos. Resulta significativo cómo, a pesar de la ausencia del emblemático paso del círculo de historias en el momento del estudio, los participantes perciben el carácter social del proceso de RD. En la propia carencia, puede hallarse la oportunidad para mejorar dichas condiciones.

Se distinguen tres tipos principales de aprendizaje, que apoyan los resultados obtenidos en las investigaciones del ámbito de la adquisición de segundas lenguas recopilados en su mayoría por Oskoz y Elola (2016a, 2016b), en torno a la construcción de la identidad (aquí denominada creación de sentido identitario-biográfico de la narrativa), la motivación (García Pastor, 2018, 2020, 2021) y la parte social (Castañeda, 2013; Brígido-Corachán & Gregori-Signes, 2014; Oskoz & Elola, 2014). Este estudio da cuenta de la variedad de dimensiones de aprendizaje que los estudiantes de ELE en un contexto heterogéneo de inmersión experimentan al crear una narración digital. Las limitaciones del cuestionario (como instrumento que no se enfoca a la observación directa) ofrecen la contrapartida de conseguir datos de respuesta muy selectivos respecto al aspecto del proceso que cada alumno destaca por encima de los demás como aprendizaje, revelando así conceptos muy variados de las metodologías “*deseables*” en la clase de idiomas. El grupo más reactivo al uso del género en este contexto educativo propone una clase centrada en el profesor, demostrando cómo la actitud hacia los

métodos aparentemente “innovadores” no está relacionada con la edad sino más bien con la historia educativa (personal y cultural).

Una última conclusión derivada del estudio fue la necesidad de una diversificación temática por niveles, de modo que el proyecto mantuviera un factor novedoso para aquellos que transitaran por varios cursos de la secuencia de ELE del centro. Un tema significativo tan rico como puede ser la poderosa experiencia intercultural de la inmersión y el hecho de compartirla en un foro multicultural de estudiantes – con maneras muy personales de vivirla - presenta un amplio horizonte de narrativas y de investigación sobre este género que merece la pena explorar.

7. REFERENCIAS

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry Periodicals Archive Online*, 18(1), p.1.
- Brígido-Corachán, A. (2013). Cultural digital stories: Building up research through historytelling and learning object design. In M. Alcantud-Díaz & C. Gregori-Signes (Eds.), *Experiencing digital storytelling* [iBooks version]. Retrieved from: <http://www.generalebooks.com>.
- Castañeda, M. E. (2013). “I am proud that I did it and it’s a piece of me”: Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44–62. <https://doi.org/10.11139/cj.30.1.44-62>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalatzis (Eds.) *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*, (pp. 1–36). Palgrave Macmillan.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.
- García Pastor, M. D. (2018). Textos de identidad digitales: Una valiosa herramienta para el estudio de la construcción de la identidad y el aprendizaje lingüístico en ILE. *Revista Signos*, 51(96), 24–44.
- García Pastor, M. D. (2020). Researching identity and L2 pragmatics in digital stories: A relational account. *CALICO Journal*, 37(1), 46-65.
- García Pastor, M. D. (2021). Engagement in emergency remote education: The use of digital storytelling with student-teachers of English. In H. Ucar & A. Kumtepe (Eds.). *Motivation, volition, and engagement in online distance learning*. IGI Publishing.
- Gregori-Signes, C., & Brígido-Corachán, A. M. (2014). *Appraising digital storytelling across educational contexts*. U. Valencia.
- Illera, J. L. R., & Monroy, G. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5–18.
- Illera, J.L.R. (2014). Personal storytelling in the digital society. In C. Gregori-Signes & A.M. Brígido Corachán (Eds.). *Appraising digital storytelling across educational contexts* (pp.41-58). U. Valencia
- Kern, R. (2021). Twenty-five years of digital literacies in CALL. *Language Learning & Technology*, 25(3), 132–150. <http://hdl.handle.net/10125/73453>

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lambert, J. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (5th ed.). Digital Diner.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356. <https://doi.org/10.1111/flan.12084>
- Merriam, S.B. (2009) *Qualitative research: A guide to desing and implementations*. Wiley.
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Changing reasons as reasoning changes: a narrative interview on second language classroom motivation, telecollaboration, and the learning of foreign languages. *Language Awareness*, 20(3), 183-201.
- Nelson, M. E. (2006). Mode, meaning, and synaesthesia in multimedia L2 writing. *Language Learning and Technology*, 10(2), 56–76.
- Nilsson, M. (2010). Developing voice in digital storytelling through creativity, narrative and multimodality. *International Journal of Media, Technology & Life-long Learning*, 6(2), 148-160.
- Olher, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, Learning, and Creativity*. Corwin Press.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2014). Integrating digital stories in the writing class: Toward a 21st-century literacy. In L. Williams, & J. Pettes (Eds.), *Digital literacies in foreign language education: Research, perspectives, and best practices* (pp. 179–200). San Marcos, TX: CALICO
- Oskoz, A., & Elola, I. (2016a). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(3), 326–342. <https://doi.org/10.1017/s0958344016000094>
- Oskoz, A., & Elola, I. (2016b). Digital stories: Overview. *CALICO Journal*. 3 (2), 157–173.
- Reyes Torres, A., Pich Ponce, E. & García Pastor, M. D. (2012) Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*, 22, 1–18.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Vinogradova, P., Linville, H. L., & Bickel, B. (2011). “Listen to my story and you will know me”: Digital stories as student-centered collaborative projects. *TESOL Journal*, 2(2), 173-202. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.250380>
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>

7. ANEXOS

Anexo I. País de origen

NÚMERO	PAÍS	NÚMERO	PAÍS
15	Italia	2	Austria
14	China	2	Finlandia
12	Holanda	2	Irlanda
11	Filipinas	2	Libano
9	Canadá	2	Suiza
9	Corea del Sur	1	Australia
8	EEUU	1	Brasil
7	Alemania	1	Egipto
6	Inglaterra	1	Eslovaquia
5	Bélgica	1	Jordania
5	Japón	1	Lituania
5	Polonia	1	Macao
5	Singapur	1	Nigeria
5	Taiwán	1	Nueva Zelanda
4	Francia	1	Qatar
4	Kenia	1	República Checa
4	Rusia	1	Rumanía
3	Croacia	1	Túnez
3	Escocia	1	Uganda
3	Suecia	1	Europa del Norte* *(respuesta dada por el alumno)

Anexo II. Cuestionario inicial

¿Es la primera vez que se te pide preparar un relato digital educativo?
Sí / No

¿Tienes experiencia en edición de vídeo?

- Soy aficionado, a
- He editado alguna vez. Solo lo básico
- No tengo experiencia
- De no ser la primera vez, explica en qué consistían los proyectos anteriores

¿Eres creativo, de alguna manera?

- Creo que sí
- Creo que no
- Quizá

¿Qué tipo de formato es el que normalmente se requiere en los proyectos escolares que has realizado hasta ahora? Puedes seleccionar más de una opción

- Papel
- Presentaciones orales
- Power point
- Vídeo

¿Cómo te sientes respecto al proyecto en este momento? Elige todas las opciones pertinentes o añade más

- Motivado, ofrece muchas posibilidades de ser creativo
- Estresado, demasiado trabajo
- Es un trabajo más con diferente formato. Nada cambia en realidad
- Con miedo. No quiero compartirlo
- Indeciso
- Otros

¿Qué partes te parecen más difíciles en este momento? ¿Por qué? Puedes elegir más de una

¿Qué partes te atraen más en este momento? ¿Por qué? Puedes elegir más de una

- Encontrar la historia
- Escribirla en español
- La parte audiovisual: encontrar fotos, canciones, vídeos
- Leer en voz alta y grabar tu voz
- Editar (el vídeo)
- Compartir (el proyecto)
- Tratar de ser creativo

¿Necesitarías más ayuda?

¿Alguna idea de cómo te podrían ayudar profesores o compañeros?

Anexo III. Cuestionario final

¿Encontraste el proceso de desarrollo de un relato digital en español productivo o significativo? Selecciona una opción

- Totalmente
- En general, sí
- Indiferente. Solo fue un proyecto más
- No tanto
- En absoluto

¿Por qué?

¿Cuánto tiempo dedicaste a...? (Selecciona para cada tarea)

1-5 minutos	5-15 minutos	15-30 minutos	
30 minutos – 1 hora	1-2 horas	2-4 horas	más de 4 horas

- Pensar la historia
- Escribirla
- Hacer el storyboard
- Tomar fotos y vídeos
- Buscar música
- Practicar lectura en voz alta para el audio
- Editar

¿Cómo te sientes respecto al proyecto realizado? Elige todas las opciones pertinentes o añade más

- Muy satisfecho con el resultado. He aprendido y lo he hecho mejor de lo que creía al principio
- Satisfecho. Me ha abierto nuevas posibilidades de aprendizaje y siento que he hecho un buen trabajo.
- Bastante satisfecho, pero creo que podía haberlo hecho mejor
- Me he sentido más estresado que satisfecho
- Aburrido. No ha sido interesante
- Me he sentido tímido de compartirlo en clase
- Indeciso

¿Qué partes del proyecto te han parecido más útiles o interesantes en términos de aprendizaje? Puedes elegir varias opciones

- Las instrucciones del profesor al principio
- Los primeros días en clase: ideas, metáforas, etc.
- Encontrar la historia
- Redactarla en español

- La parte audiovisual: encontrar fotos, canciones, vídeos
- Leer en voz alta y grabar tu voz
- Editar (el vídeo)
- El *feedback* del profesor durante el proceso
- El *feedback* de mis compañeros durante el proceso
- Compartir (el proyecto)

¿Por qué? ¿Qué aprendiste?

¿Te gustaría repetir este proyecto en futuros cursos de español?

- Sí
- Sí, pero cambiando algunas partes
- En realidad, no. Una vez es suficiente

¿Qué cambiarías? Selecciona y explica

- Las instrucciones
- El tema de la historia
- La ayuda del profesor
- Los tiempos y plazos
- Otros

Según tu experiencia, ¿cuál es la principal diferencia entre realizar un proyecto de relato digital o un trabajo en papel?