

Relatos digitales: Competencias transversales en el aprendizaje de lengua extranjera

M^a Dolores Porto Requejo

Universidad de Alcalá. mdolores.porto@uah.es

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia docente en una asignatura de lengua extranjera en la universidad. A través de la creación de relatos digitales por parte de los estudiantes, no sólo es posible aprender la lengua mediante las tareas de redacción y lectura de las historias, sino que además se potencia el desarrollo de una serie de competencias transversales que con frecuencia es difícil incluir de forma efectiva en las clases y, aún más complicado evaluar adecuadamente. Los relatos digitales resultan ser una actividad rica y compleja capaz de integrar ambos tipos de aprendizaje, además de motivar a los alumnos y hacerles reflexionar sobre su propio aprendizaje, mientras que el sistema de evaluación por rúbricas se revela como un instrumento idóneo de valoración para este tipo de competencias transversales.

Palabras clave: competencias transversales, relatos digitales, rúbricas.

Title: Digital stories: Transversal competences in the learning of a foreign language.

Abstract: This paper presents a teaching experience in the learning of a foreign language at the university. Digital storytelling enables not only the learning of the language through the classical writing and reading tasks, but also the developing of several transversal competences which are difficult to integrate in the lessons effectively and even more difficult to assess accurately. Thus, the creation of digital stories is a productive, complex activity that allows to integrate both specific and transversal learning, apart from motivating the students to become more responsible of their own learning. Also, the rubrics system for the evaluation of the activity reveals a perfect tool for the assessment of transversal competences.

Keywords: transversal competences, digital stories, rubrics.

1. Introducción

Las nuevas prácticas docentes implantadas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior requieren impulsar a los alumnos a desarrollar una mayor autonomía en el aprendizaje, así como la integración de una serie de competencias transversales o genéricas que contribuyan a una formación más completa de los estudiantes universitarios, de manera que se garantice su éxito como ciudadanos cuando abandonen la universidad. Todo ello, naturalmente, sin dejar de asegurar la adquisición de los contenidos específicos de la asignatura que se imparte. Es con estas premisas con las que se puso en marcha la presente experiencia docente con relatos digitales en la asignatura de Inglés I del grado en Lenguas Modernas y Traducción en la Universidad de Alcalá.

En línea con la democratización de las herramientas y del contenido en la Web 2.0, a finales de los años 90 nacieron los Relatos Digitales, creados y colgados en la Red por gente común, sin especiales vínculos con la literatura o la creación artística y sin apenas conocimientos técnicos. En poco tiempo, empezaron a verse las posibilidades del nuevo género en diversas ramas de la educación, entre ellas, para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En las siguientes secciones, tras una breve introducción al género de los relatos digitales y su reciente expansión en diversos ámbitos educativos, se detallan los objetivos de aprendizaje de la actividad, expresados en forma de competencias a desarrollar por los alumnos durante su realización. A continuación se presenta el procedimiento seguido para su ejecución como proyecto a lo largo del cuatrimestre en que se impartió la asignatura, así como el sistema de evaluación aplicado a la actividad. Finalmente, se exponen los resultados y las valoraciones de la experiencia, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes, que han sido, en general, muy positivas.

2. Los relatos digitales

Los relatos digitales son un fenómeno relativamente reciente en Internet. Nacieron a partir de la iniciativa del Center for Digital Storytelling de Berkeley, California (www.storycenter.org) a principios de los noventa y se han extendido hasta convertirse, en opinión de algunos expertos, en un nuevo género discursivo o textual, aunque su valor como género literario está seriamente cuestionado (Burgess, 2006; Lundby, 2008; Perlata, 2010; Alexander, 2011 y Lambert, 2013). Se trata de historias muy breves, normalmente tienen una extensión de entre 3 y 6 minutos, en las que se narran experiencias personales mediante la combinación de una voz narradora, una secuencia de imágenes, casi siempre estáticas, y, opcionalmente, una música de fondo. Son por tanto textos multimodales que integran la información proporcionada por tres canales: textual, auditivo y visual (Alonso, Molina y Porto, 2013).

El valor principal de estas historias, en línea con la democratización de la web 2.0, es que sus autores no son profesionales, ni de la literatura ni de la computación, sino que se trata de personas con conocimientos muy básicos que participan en talleres formativos para aprender a estructurar su texto, por un lado, y por otro a utilizar el software necesario para crear su propia historia. De esta manera, publican en la red sus experiencias que tienen por ello un valor a menudo didáctico o ejemplarizante para individuos que, en cualquier otra parte del mundo, puedan estar pasando por situaciones parecidas. Por esta razón, los relatos digitales han sido utilizados recientemente por grupos con diversos fines educacionales, tales como grupos de apoyo a portadores del SIDA, víctimas de abusos, educación contra el sexismo y la violencia de género, etc... (Engendered Health, Silence Speaks, Creative Narrations...), pero también han irrumpido fuertemente en el ámbito de la educación formal en diversos niveles y áreas didácticas (Roland, 2006; Gregori Signes, 2007, 2008; Alcantud Díaz, 2010; Rossiter y Garcia, 2010 entre otros).

Algunos autores como Smolin y Lawless (2003) y Brown, Bryan y Brown (2005) señalan la importancia de la alfabetización tecnológica y digital en la educación del siglo XXI. Este tipo de alfabetización comprende la capacidad de comunicarse con una sociedad en constante cambio, de manejar y sintetizar la ingente capacidad de información que se encuentra disponible y en circulación a diario, la habilidad necesaria para utilizar ordenadores y otras tecnologías que

favorezcan la comunicación, la capacidad de adoptar una perspectiva global para contextualizar la información en un mundo globalizado, e incluso la capacidad de comunicarse mediante imágenes (alfabetización visual).

Así pues, de lo expuesto hasta aquí se desprende que la opción de incluir una actividad de creación de relatos digitales en la programación de una asignatura en un grado universitario está plenamente justificada si lo que se intenta es formar a los estudiantes de una manera global y prepararlos para su plena integración en la sociedad.

3. Objetivos de aprendizaje

El Real Decreto 55/2005 señala que el objetivo de las enseñanzas de Grado es “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”. Con estos objetivos generales como premisas, la creación de un relato digital se constituye en una herramienta ideal para la consecución de estos objetivos. Los relatos digitales resultan una actividad de enorme riqueza que va más allá de la práctica habitual de redacción en las asignaturas de lengua extranjera, en las que la corrección lingüística suele ser el objetivo principal y, en ocasiones, único. En su realización, los estudiantes podrán desarrollar un buen número de competencias específicas de la asignatura, esencialmente lingüísticas, pero además, se favorecerá la adquisición de una serie de competencias transversales que permitan al alumno desarrollar su autonomía y adquirir unas habilidades que pueda trasladar a otras asignaturas y, tal y como consta en la declaración de Bolonia, “afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común” (<http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>).

3.1. Competencias específicas:

Por las características de los relatos digitales, las competencias específicas que se espera que los estudiantes desarrollen durante la actividad se pueden clasificar en dos tipos: por un lado, las competencias relacionadas con la redacción y construcción del relato, es decir, las destrezas de expresión escrita, y por otro lado las relacionadas con su lectura para la grabación y posterior sincronización con las imágenes, competencias, por tanto, asociadas a la destreza de expresión oral.

Entre las competencias específicas de redacción, cabe señalar:

- Seleccionar y organizar la información, dada la extrema brevedad de este tipo de relatos, eliminando o reduciendo los aspectos menos relevantes de la historia en favor de la línea argumental principal, para no perder de vista el tema/objetivo de la narración.
- Construir frases gramaticalmente correctas y plenamente significativas que hagan avanzar la historia de manera gradual.
- Reconocer y utilizar estrategias de coherencia y cohesión textuales, tanto lingüísticas como visuales y cómo ambos modos se complementan.

- Introducir o iniciar una historia y concluirla satisfactoriamente, utilizando estrategias, tanto lingüísticas como visuales, de captación de la atención del oyente/lector.

En cuanto a las competencias relacionadas con la expresión oral, las más destacadas son:

- Reconocer la importancia de una pronunciación correcta y clara de los elementos léxicos y gramaticales que componen la historia.
- Aplicar la correcta entonación a las frases en lengua inglesa que contribuya a su expresividad sin exageraciones de corte dramático.
- Adecuar el ritmo de la exposición oral al tipo de audiencia, en este caso, a la necesidad del oyente de interpretar y combinar la información que le llega simultáneamente por dos canales: auditivo y visual.
- Reconocer y utilizar adecuadamente el significado de las pausas y los silencios en la lectura de la historia.

3.2. Competencias transversales:

Como se expondrá en las siguientes secciones, la actividad se llevó a cabo de manera muy poco dirigida por el profesor, con sólo tres sesiones presenciales a lo largo del cuatrimestre, dejando así amplio margen de libertad a los alumnos para gestionar su tiempo y buscar sus propios recursos para realizarla con éxito. Aunque, naturalmente, el profesor se mostró dispuesto a resolver dudas y ayudar a los estudiantes cuando surgió alguna dificultad, se potenció sobre todo la cooperación entre los estudiantes, incluyendo, como se verá más adelante, la evaluación y valoración de los trabajos de sus compañeros, así como la iniciativa para buscar los recursos necesarios para resolver dudas, tanto de corte lingüístico como técnico. De esta manera, se fomentó el desarrollo de las siguientes competencias:

- Desarrollar una mayor autonomía en el aprendizaje de la lengua, reconociendo las propias fortalezas y debilidades.
- Reconocer el valor de la cooperación para la resolución de problemas: se dio a los alumnos libertad para solicitar la ayuda de sus compañeros, bien para solucionar problemas técnicos, o para resolver dudas de corte lingüístico.
- Adquirir los conocimientos técnicos necesarios para la realización de un tipo determinado de actividad, es decir, alfabetización digital. En este caso, se necesitaron habilidades en la grabación, digitalización o simplemente búsqueda de imágenes, la utilización de programas de edición de video y de audio, la publicación de documentos sonoros y videos en la red, la identificación de formatos compatibles, etc.
- Respetar plazos y limitaciones temporales o de espacio, adaptando la tarea a la extensión permitida. En este caso, no era posible que el relato durara más de 4 minutos.
- Utilizar estrategias de captación de la atención que favorezcan la difusión del propio trabajo. En los relatos digitales, estas estrategias pueden ir desde la decisión sobre el título a la selección de imágenes, del contenido que se narra, la inclusión de un fondo musical, o incluso el diseño de los créditos iniciales.
- Superar temores e indecisiones sobre el propio trabajo, sobre su publicación y la exposición a valoraciones y críticas por parte de terceros.

4. Procedimiento

La experiencia se llevó a cabo durante el curso 2012/2013 en la asignatura Inglés I del Grado en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad de Alcalá (campus de Guadalajara). La asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso y el número total de alumnos que participaron en la actividad fue de 55, divididos en dos grupos. Sin embargo, durante el curso anterior, 2011/2012, se realizó una experiencia piloto con un grupo voluntario de diez alumnos, con el fin de explorar las posibilidades reales de la herramienta y las dificultades que pudieran surgir durante el desarrollo. Así pues, la preparación y planificación de la actividad que se muestra en el presente trabajo es fruto de esa primera experiencia, que permitió definir mejor tanto los objetivos de aprendizaje de la actividad, como los procedimientos de evaluación y solventar algunas de las dificultades surgidas durante el desarrollo del proyecto. Los resultados de esta primera experiencia piloto se presentaron en el VI Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria en Alcalá de Henares.

Como se ha señalado anteriormente, la asignatura se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del grado, por lo que los alumnos tienen en general una gran dependencia del profesor, propia de anteriores niveles educativos. Por esta razón, se puso de manifiesto desde el principio que el desarrollo de la autonomía de los alumnos en el aprendizaje era uno de los objetivos del proyecto. Para conseguirlo, se propuso, en primer lugar, que cada alumno debía presentar un relato. Es decir, que no se trata de un proyecto de trabajo colaborativo para realizar por grupos, aunque los alumnos podían reconocer sus necesidades y solicitar la ayuda o la cooperación de otros compañeros para la resolución de problemas puntuales. Además, se programaron tan sólo tres sesiones presenciales para el control de la actividad a lo largo del cuatrimestre, dejando a los estudiantes una amplio grado de libertad para gestionar el tiempo y las distintas fases del proyecto, aunque asegurando, al mismo tiempo, un cierto seguimiento que evitara abandonos, o cuando menos, cierta frustración en la realización del mismo en aquellos alumnos más dependientes. Las tres sesiones presenciales programadas se corresponden con las tres fases fundamentales de cualquier proyecto en el marco del aprendizaje basado en tareas o proyectos (Ellis, 2003 y Willis y Willis, 2007): *pre-task* o preparación, *task-cycle* o ejecución y *post-task* o evaluación, que en la programación de la actividad se denominaron: presentación, seguimiento y evaluación.

4.1. Presentación de la actividad:

En la primera sesión presencial se introdujo a los alumnos al género del relato digital. Para ello, tras una breve exposición sobre la reciente evolución que este está teniendo en Internet en los últimos años, se procedió al visionado de dos ejemplos para extraer conjuntamente los principales elementos y características de este tipo de relatos según se recogen a continuación:

- La historia: Se observó durante el visionado que las historias son la base del relato, y por tanto, el elemento más importante, al que hay que dedicar mayor atención, especialmente en dos aspectos: el contenido y la estructura. Por un lado, los relatos presentados eran narraciones de experiencias personales, con detalles enriquecedores y con un objetivo claro que pueda ser de algún interés para el potencial oyente/lector, evitando descripciones de situaciones objetivas e impersonales, de carácter demasiado general para resultar

interesantes. Por otro lado, la estructura intenta atrapar a la audiencia desde el primer momento, guiando al oyente a través de las distintas fases de la historia hacia una conclusión lógica. Una característica esencial de los relatos digitales es su brevedad, ya que condensan estas experiencias personales, cargadas de contenido emocional, en unos 4 minutos. Esto implica que se eliminan todo tipo de digresiones, introducciones demasiado extensas y comentarios o reflexiones que resulten reiterativos sobre lo que se está narrando.

- Las imágenes: Se hizo notar a los estudiantes cómo las imágenes apoyan la historia que se narra, consolidando su estructura y aportando contenidos que no son explícitos en las formas lingüísticas, tales como el entorno social, cultural o, en ocasiones, geográfico del narrador, además de aportar un contenido emocional al relato. En este sentido, los colores o el tipo de imágenes utilizados (fotos, dibujos, símbolos...) contribuyen a definir al tono general de la historia, (alegre o triste, humorístico, desenfadado, serio, infantil...). Asimismo, se observó la importancia de que las imágenes fueran de buena calidad y sugerentes, pero no tan impactantes como para distraer al oyente de la historia y eclipsar el resto del relato. En cuanto a la cantidad de imágenes que necesita una historia, se indicó la necesidad de calcular el número adecuado según la extensión del relato, ya que demasiadas imágenes confunden al espectador, y le impiden apreciar bien cada una de ellas y relacionarlas con la historia que está escuchando, pero por otro lado, si hay un número insuficiente de imágenes, estas permanecen estáticas durante demasiado tiempo en la pantalla, con lo que el relato pierde en dinamismo.

- La voz: La lectura de la historia en un relato digital mantiene un tono neutro, que evita la interpretación dramatizada de la historia, y tiene además un ritmo pausado que permite al espectador conjugar lo que está escuchando con las imágenes que se muestran. Se señaló la importancia de las pausas para marcar, por ejemplo, un cambio de escenario o de tiempo en la historia, o bien para dar énfasis a una parte de ésta. Se advirtió a los estudiantes sobre la necesidad de pronunciar correctamente todas las palabras y de dar una entonación adecuada a las frases, aunque manteniendo el tono neutro que se indicaba al principio.

- La música: A menudo, los relatos digitales tienen algún tipo de efecto sonoro o una música (en ocasiones, varias) que actúan de fondo y contribuyen a crear una atmósfera particular en la historia. Este elemento es opcional y supone una complicación técnica más, que puede interrumpir el desarrollo del relato si no se realiza correctamente, por ejemplo si el volumen es demasiado alto e impide que oiga bien al narrador, o si la música distrae del contenido de la historia.

Una vez analizados los ejemplos, sus elementos y las características principales, se instruyó a los alumnos sobre el procedimiento adecuado para realizar su propio relato digital. Para la elección del tema, se propusieron cuatro posibilidades para que eligieran una de ellas y la personalizaran: Miedos, Amigos, Familia y Futuro (*Fears, Friends, Family y Future*). Se les proporcionaron enlaces a recursos técnicos, software libre y consejos sobre la composición de un relato digital, así como un esquema de los pasos recomendados, desde la redacción del primer borrador, la recopilación de imágenes y la confección de un *storyboard*, hasta el montaje, autoevaluación y publicación en Internet.

Para la experiencia piloto realizada el año anterior, se constituyó además una red social en mixx.com donde los alumnos podían compartir opiniones, buscar

consejo e intercambiar impresiones sobre las fases del proyecto en que se encontraban en cada momento. Sin embargo, se constató la poca utilidad de una herramienta de este tipo para un grupo de alumnos que coinciden en las clases presenciales de esta y otras asignaturas varias veces por semana y que, en ocasiones, tienen ya sus propias redes donde comentan la marcha de todas las asignaturas. Por esta razón, en la propuesta del año siguiente se eliminó esta opción.

4.2 Seguimiento: La corrección de las historias

Como se ha señalado anteriormente, la historia es el valor fundamental del relato digital. La experiencia piloto llevada a cabo el curso anterior demostró que algunos estudiantes comienzan el proyecto buscando imágenes llamativas, vagamente relacionadas con los temas propuestos y elaborando después una historia a partir de ellas. Equivocadamente, consideran que si las imágenes son lo bastante llamativas y la calidad técnica de la composición lo bastante elevada, el resultado será un relato digital perfecto. Sin embargo, este procedimiento conduce a relatos de efectos "decorativos" pero de escaso contenido y con una estructura generalmente caótica. Por esta razón, se programó una segunda sesión presencial que tiene como objetivo asegurar la pertinencia, calidad y extensión de las historias que servirán de base a los relatos digitales.

Con este fin, se pidió a los alumnos que trajeran cuatro copias de su historia para esta sesión. Se formaron grupos de trabajo de cuatro o cinco estudiantes en los que cada uno de ellos, por turno, leía su historia tal y como se preveía que la iba a grabar para la composición del relato, mientras sus compañeros escuchaban y seguían la lectura de la misma con las copias que se les habían proporcionado. A continuación, se intercambiaban opiniones sobre cómo mejorar la redacción o la lectura de cada historia, desde correcciones gramaticales o de expresión, hasta consejos sobre la organización o el contenido, e incluso recomendaciones sobre el título. Además, se cronometraron las lecturas para comprobar la duración prevista de las narraciones. En este punto, también el profesor intervino para colaborar en algunas de las correcciones, pero dejando siempre la iniciativa principal a los componentes de cada grupo para asegurar su implicación y autonomía.

Al final de la sesión, los alumnos tenían ya una versión definitiva de sus historias y estaban listos para añadirles las imágenes y proceder a la composición del relato digital. Una vez concluido, debían publicarlo, antes de la siguiente sesión presencial, en un canal de YouTube creado por el profesor a propósito para poder reunir todos los trabajos del grupo: <https://www.youtube.com/user/alumnosdeprimero>.

4.3. Valoración y reflexiones sobre el aprendizaje

En la tercera sesión presencial se pretendía estimular en los estudiantes la reflexión sobre el trabajo realizado, las competencias adquiridas y la auto-evaluación de los resultados. Para ello, como primer paso, se tomó al azar uno de los relatos publicados y, utilizando la hoja de rúbricas para la evaluación del trabajo que se les había proporcionado al principio de la actividad, se realizó una evaluación conjunta del relato en cuestión, aprendiendo así a utilizar las rúbricas y a hacer críticas constructivas. A continuación, con otro de los relatos publicados, los alumnos realizaron otra evaluación, pero esta vez de forma individualizada, lo que les permitió constatar la objetividad del procedimiento de

evaluación por rúbricas, ya que los resultados fueron muy semejantes. Finalmente, se evaluaron por este procedimiento algunos otros relatos, seleccionados por los propios alumnos.

Esta actividad permitió a los estudiantes aprender a valorar un trabajo de estas características, considerando los diferentes aspectos que intervienen, más allá de una impresión general por la que unos relatos gustaban más que otros. Al mismo tiempo, mientras evaluaban los relatos de sus compañeros, lo comparaban, de forma más o menos consciente, con su propio trabajo, realizando así una labor de auto-evaluación más intensa que la que podrían obtener de la mera aplicación de las rúbricas. Por esta razón, el último paso de esta sesión presencial consistió en exponer las fortalezas y debilidades que cada uno podía ver en su propio relato digital.

5. Evaluación

La evaluación de una actividad tan compleja y creativa como esta, en la que confluyen tantos tipos de competencias, sólo puede realizarse mediante rúbricas. Estas permiten valorar múltiples aspectos de la historia final de cada alumno, y considerar de manera equilibrada las distintas competencias que constituyen el objeto de aprendizaje. De lo contrario, cabe la posibilidad de que el profesor de lengua extranjera, al evaluar un relato digital, tienda a centrarse más en los aspectos lingüísticos (gramática, pronunciación, riqueza léxica, etc...) dejando de lado el resto de competencias, que se pretendían como objetivo, o por otro lado, es también posible que un solo factor, por ejemplo la complejidad técnica en un determinado relato, ya sea por su excelencia o por su poca destreza, oscurezca injustamente el resto del trabajo y el esfuerzo realizado por el alumno en otros aspectos. Por ello, resulta imprescindible la elaboración de una hoja de rúbricas que mantenga el equilibrio entre los distintos aspectos que se desean juzgar y asegure una evaluación completa, objetiva y proporcionada del resultado final (Goodrich, 1996; Simon y Forgette-Giroux, 2001 y Tierney y Simon, 2004). Además, este sistema de evaluación tiene un alto valor formativo (Conde y Pozuelo, 2007; Blanco, 2007 y Navarro García *et al.*, 2009), ya que el alumno, al que se le proporcionan las rúbricas desde el principio de la actividad, conoce qué aspectos son los que se van a valorar en el resultado y por tanto les prestará especial atención durante su realización.

Para la confección de la hoja de rúbricas de esta actividad (ver anexo I) se tuvieron en cuenta ocho aspectos que abarcan los distintos tipos de competencias implicadas, desde las relacionadas con la técnica necesaria para su composición hasta los elementos puramente lingüísticos, como la gramática o la pronunciación, tratando de guardar un cierto equilibrio entre ellos sin dar más importancia a unos u otros, ya que todos resultan necesarios para que el resultado final sea plenamente satisfactorio. La máxima calificación para cada uno de los ítems es de 5 puntos y la mínima de 2 puntos, por lo que la puntuación final podría ir desde los 40 a los 16.

Esta hoja de rúbricas, además de su utilidad como guía para los estudiantes durante la creación del relato, sirvió después, como se ha explicado anteriormente, para la fase de evaluación por pares y autoevaluación que los alumnos completaron durante la tercera sesión presencial. Por último, la misma hoja de rúbricas fue la que el profesor utilizó para evaluar las historias e incorporar el resultado a la calificación final de la asignatura.

6. Resultados y valoración

Como impresión general, se observó en los alumnos una evolución muy positiva, desde las dudas iniciales durante la presentación de la actividad, hasta el momento en que se mostraron los resultados de todos los alumnos ya publicados. Aparentemente, muchos de ellos esperaban que las clases de la asignatura de lengua inglesa se desarrollaran de "la manera habitual", en la que sus competencias lingüísticas son lo único que se evalúa, generalmente mediante ejercicios y tests parciales hasta llegar al examen final. Fue necesario, por ello, hacer explícitos los objetivos de la actividad y los beneficios en la adquisición de las competencias transversales que la realización del relato digital plantearía. Además, para muchos de ellos la creación de un relato digital semejante a los que se les habían mostrado, parecía un objetivo inalcanzable. Sin embargo, en la última sesión presencial fue posible constatar la satisfacción que todos ellos sentían por haberlo logrado, ya que la mayoría se mostraron dispuestos a que sus compañeros evaluaran su trabajo y comentaron que se sentían orgullosos de él y de cómo lo habían mostrado a amigos y familiares. Es interesante señalar, en este sentido, el valor añadido que para algunos de los estudiantes supuso la realización de este proyecto, ya que contribuyó a elevar su autoestima. Se trataba, especialmente, de alumnos cuyo nivel de manejo de la lengua inglesa era más bajo que el de sus compañeros, pero que pudieron compensar su calificación en el proyecto con una buena estructura narrativa, o con la calidad o impacto de las imágenes utilizadas.

Con el fin de confirmar o no estas impresiones, derivadas de comentarios casuales de los propios alumnos, se les pidió que anónimamente cumplimentaran un cuestionario para conocer el grado de aceptación de la actividad y sus propias impresiones sobre las competencias adquiridas durante su realización (ver anexo II). Según los resultados, sólo a dos estudiantes no les gustó la actividad, uno de ellos porque tuvo demasiadas dificultades de tipo técnico, hasta el punto de no conseguir publicar su historia, y otro porque en su opinión era una pérdida de tiempo, ya que hubiera querido dedicarse más a cuestiones puramente lingüísticas. Por sus respuestas, aproximadamente la mitad de los alumnos disfrutaron viendo y evaluando los relatos de sus compañeros, mientras que para cuatro de ellos esta fue precisamente la peor parte. También existen opiniones encontradas en cuanto a tener que grabar y escuchar sus propias voces leyendo el relato: mientras que para algunos esta fue la tarea que menos les gustó, para otros fue una de las partes más divertidas y con la que, aseguran, han aprendido más, al obligarles a cuidar la pronunciación y al tener la posibilidad de escucharse en inglés. La mayoría de los alumnos cree que sí ha aprendido algo de inglés durante la creación del relato, sobre todo en lo referente a la pronunciación y la entonación, y algunos señalan también que han aprendido algo de vocabulario que necesitaron para sus historias. Finalmente, aproximadamente dos tercios de los alumnos reconocen haber pedido ayuda a alguien (compañeros, amigos o familiares) para hacer el relato, principalmente para resolver problemas técnicos, aunque un pequeño número de alumnos también pidió ayuda con aspectos lingüísticos (gramática, pronunciación...). Es necesario señalar que durante la presentación de la actividad se animó a los alumnos a que solicitaran ayuda externa si lo consideraban necesario, en la creencia de que reconocer las propias limitaciones era también un objetivo a conseguir y que no dejaba de ser una manera distinta de aprender. Esta presunción se ve confirmada al constatar que el mismo número de alumnos

responde a la pregunta 5 asegurando que han aprendido a manejar programas de video, de grabación, de edición de imágenes, etc.

Así pues, la valoración general de la actividad es muy positiva. Se puso de manifiesto la motivación de los estudiantes durante su realización y la satisfacción al haber completado el proyecto y hacerlo público. Es interesante apuntar que ninguno mostró reservas a la idea de hacerlo público en un canal abierto de YouTube. A pesar de la insistencia en que las historias narradas debían ser personales, también se indicó desde el principio que el grado de intimidad no estaba marcado y que ello no implicaba desvelar datos personales, o que las imágenes tuvieran que ser fotografías reales del autor, por lo que cada alumno decidió libremente cuánta información personal decidía desvelar en su relato.

El empleo de rúbricas en la evaluación de esta actividad fue decisivo para que los alumnos se implicaran más en el proyecto, al comprender mejor los objetivos de la actividad y contribuyó a impulsar una mayor reflexión sobre el propio aprendizaje. Pero, sobre todo, las rúbricas permitieron asegurar que se evaluaban las competencias transversales, normalmente poco o mal atendidas, y que estas eran además tenidas en cuenta por los alumnos durante el desarrollo del proyecto.

7. Bibliografía

Alcantud Díaz, M. (2010). El relato digital educativo como herramienta de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior: una experiencia práctica en filología inglesa. *Lenguaje y Textos*, 31, 35-48.

Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Santa Barbara: Praeger.

Allen, D. y Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE-Life Sciences Education*, 5, 197-203. <http://www.lifescied.org/cgi/content/full/5/3/197>.

Alonso, I., Molina, S. y Porto, D. (2013). Multimodal Digital Storytelling: Integrating Information, Emotion and Social Cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 11 (2), 369-387.

Blanco, A. (2007). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.

Brown, J., Bryan, J. y Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1 (3). http://www.innovateonline.info/pdf/vol1_issue3/Twenty-first_Century_Literacy_and_Technology_in_K-8_Classrooms.pdf.

Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices. *Continuum: Journal of Media & Culture*, 20 (2), 201-214.

Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.

Goodrich, H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4), 14-18.

Gregori-Signes, C. (2007). Practical uses of digital storytelling. *INTED2007 Proceedings*.

http://www.uv.es/~gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf.

Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL language classroom. *GRETA*, 16 (1 y 2), 29-35.

Lundby, K. (ed.) (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-Representations in New Media*. Nueva York: Peter Lang.

Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. London: Routledge.

Navarro García, J. P., Ortells Roca, M. J. y Martí Puig, M. (2009). Las "Rúbricas de evaluación" como instrumento de aprendizaje entre pares. *Actas de la IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente*. Universidad de Almería. http://giac.upc.es/JAC10/09/Doc_69.pdf.

Perlata, A. (2010). The Art of Storytelling: The Co-Construction of Cultural Knowledge. *Art Education*, 63 (2), 25-30.

Roland, C. (2006). Digital Stories in the Classroom. *School Art.*, 105 (7), 26.

Rossiter, M. y Garcia, P. A. (2010). Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.

Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>.

Smolin, L. y Lawless, K. (2003). Becoming literate in the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *The Reading Teacher* 56 (6), 570-577.

Tierney, R. y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>.

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.

Anexo I: Hoja de rúbricas

	5	4	3	2
Topic	Engaging content Clear purpose of the story Focus of content is maintained	Interesting content Focus of content is maintained	Sometimes uninteresting Some parts are irrelevant	Boring No purpose in the story
Structure & pacing	Helps follow the storyline Good progression of story Right length	Some parts are not relevant Some fails in organization Some parts are too long/short	Sometimes difficult to follow Too many/few details Too many/few images	Too long / too short Speaks too fast/slow Fragmented structure
Soundtrack	Supports well the story Matches mood and pace Right volume	Distracts from the story Does not always match the story	Fairly matches the story Too loud or too low	There is no soundtrack Inappropriate choice of music
Images	Visually attractive Varied and clear Coherent with story	Match the story Not too varied	Not always match the text Not enough time to see them Not good quality	Most are not clear Don't match the text
Voice	Good rhythm Good intonation Good volume	Some failures in rhythm, intonation, volume	Sometimes can't be heard Sometimes too fast	Speaks too quickly Can't be heard (too low) Plain intonation
Technology	Good quality of images Good sound	Most images are good quality Good transitions	Some images need editing Sound is not good enough	Bad recording, noise Images need editing
Language use & grammar	Correct grammar and syntax Rich, varied vocabulary Good style	Small mistakes in grammar or vocabulary	Many mistakes in syntax or grammar Bad choice of vocabulary	Mistakes makes it difficult to understand the story
Pronunciation	Good intonation Good pronunciation Easy to follow	A few words are wrong Good sentence stress and rhythm	Several mistakes that make it difficult to follow	Too many mistakes Difficult to understand

Anexo II: Cuestionario final

Digital Stories. Final questionnaire

Name: _____ January 2013

1. Did you like the activity? Why/why not?
2. What did you enjoy most?
3. What didn't you like at all?
4. Do you think it has improved your English? Why/why not?
5. What other things have you learned from it?
6. Did you need any help from a friend/classmate? What for?
7. How long did you take for every stage? Which part was the most time-consuming?
8. Which software did you use? Why? Did you have any problems with it?
9. How would you improve the experience?
10. Any other comments?