

Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado

Digital Storytelling: Activating Communicative, Narrative and Digital Competences in Initial Teacher Training

María Esther del Moral

Lourdes Villalustre

María del Rosario Neira

Universidad de Oviedo

Fecha de recepción:

01/12/2015

Fecha de aceptación:

02/03/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Competencia comunicativa; competencia lingüística; alfabetización digital; innovación educativa, formación de profesorado.

Keywords

Communicative Competence; Linguistic Competence; Computer Literacy; Educational Innovation; Teacher Education.

Correspondencia:

emoral@uniovi.es

Resumen

Los relatos digitales constituyen una técnica narrativa con gran potencial educativo al adoptar fórmulas creativas que integran información multiformato e instrumentos tecnológicos para comunicar ideas. Esta investigación evalúa el nivel de competencia comunicativa, narrativa y digital ligado al diseño de relatos en entornos digitales, alcanzado por estudiantes del Grado de Maestro de Primaria (N=143) -tras participar en una experiencia de creación colaborativa-, utilizando una rúbrica integrada por 28 indicadores: 12 relacionados con la competencia comunicativa (comunicación escrita y oral), 6 con la narrativa, y otros 10 específicos con la digital. Los resultados evidencian que si bien presentan gran destreza con las tecnologías, casi un tercio registra niveles medio-bajos en la competencia comunicativa. Se detectan dificultades en la elaboración y adaptación del guión escrito de los relatos al registro elegido -pobre vocabulario y precaria puntuación-, junto a limitaciones en la dicción al locutar los diálogos, no logrando imprimir expresividad al relato. Respecto a la competencia narrativa, solo un 40% muestra originalidad al resolver las tramas y construir personajes. Sin duda, este tipo de experiencias innovadoras ofrece un escenario idóneo para desarrollar habilidades narrativas y creativas en contextos digitales, y brinda numerosas oportunidades para la formación de los futuros docentes.

Resumen

Digital storytelling is a narrative technique with a great educational potential, as it adopts creative formula, which integrates multi-format information to communicate ideas, using a technological support. This research shows the level of communicative, narrative and digital competence linked to the creation of digital storytelling in digital environments reached by students of the Degree of Primary School Teacher (N=143). With this purpose, a rubric composed of 28 indicators was used, 12 indicators referred to the communicative competence (written and oral communication), 6 to the narrative and 10 to the digital. The results demonstrate that most students have a great ability using the computer application, whilst almost a third shows a medium-low level of communicative competence. Some difficulties were detected in screenplay creation and its adaptation to the linguistic register previously chosen -poor vocabulary and inaccurate punctuation-, as well as pronunciation defects when saying the dialogues, as some of them were not able to transmit expressiveness to the story. Regarding narrative competence, only a 40% are original in resolving the plot and creating characters. Certainly, this type of experiences provides a motivating scene to develop narrative and creative skills in digital environments and offers numerous opportunities for future teachers' training.

Del-Moral, M^a E., Villalustre, L. y Neira, M^a R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15 (1), 22-41. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.923

Introducción

La narración de historias siempre ha constituido una fuente de aprendizajes de diversa índole, especialmente de los vinculados a la adquisición de competencias lingüísticas orales y escritas (Fernández-Paz, 2000). Así, para Franco y Alonso (2011), la creación de cuentos supone un despliegue de los talentos creativos y expresivos de los estudiantes y se ha convertido en una estrategia didáctica de gran valor formativo, dotada de un componente motivacional de primer orden. La escuela aprovecha estas posibilidades multiplicando las experiencias prácticas que sirven para desarrollar no solo la imaginación y la creatividad en los niveles de educación infantil y primaria (Chuquimamani y Alosilla, 2008), sino también para impulsar otros procesos cognitivos de orden superior, relacionados con la construcción de tramas protagonizadas por personajes insertos en unas determinadas coordenadas espacio-temporales que condicionan el relato (Escudero y León, 2007).

En la sociedad actual la creación y publicación de relatos no solamente se realiza a través de los medios impresos o del canal oral. Los soportes digitales ofrecen una vía para elaborar, compartir y disfrutar narraciones de ficción elaboradas de diversas formas, por lo cual cada vez más investigadores se interesan por los procesos de lectura y escritura en la Red y por la presencia de la literatura en la Web 2.0 (Cassany, 2012; Rovira, 2011; Lluch, 2014). Por otra parte, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y, en concreto, las herramientas de la Web 2.0 en el ámbito educativo (Paredes, 2005), combinadas con el lenguaje audiovisual (Milesi, 2006) están favoreciendo la utilización de nuevos instrumentos para incrementar la potencialidad de las convencionales estrategias didácticas (Cáceres, 2010). Así, en este espacio de intersección entre el relato literario y los medios digitales han aparecido en el contexto educativo nuevas formas narrativas en soporte multimedia, creadas a partir de la convergencia de diversidad de recursos digitales interactivos que posibilitan fórmulas de diseño colabora-

tivo (Rodríguez-Illera y Londoño, 2009). En ese sentido, la creación de relatos digitales es una experiencia formativa innovadora, al poner las TIC al servicio de las prácticas narrativas más convencionales; y, además, altamente motivadora, al fomentar el desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación mediante la combinación de elementos lingüísticos, icónicos y técnicos.

En este contexto, los relatos digitales pueden definirse como una técnica narrativa que facilita la presentación de ideas y la comunicación y/o transmisión de conocimientos mediante un peculiar modo de organizar y presentar la información de carácter multiformato, apoyado en el uso de soportes tecnológicos y digitales (Villalustre y Del Moral, 2014). El dominio de esta estrategia didáctica requiere tanto de habilidades tecnológicas para el adecuado manejo de las TIC y la aplicación del lenguaje audiovisual como de las competencias comunicativa y narrativa necesarias para elaborar relatos dotados de expresividad. Por todo ello, se consideró que la elaboración de relatos digitales podía ser una práctica idónea para la formación inicial de los maestros de Educación Primaria, al permitirles capacitarse para su futuro desempeño profesional desarrollando sus habilidades comunicativas a través de la incorporación de recursos tecnológicos con fines educativos.

Marco conceptual

Relatos digitales: impulsores de aprendizajes y competencias en los futuros docentes

Mientras Meadows (2003) identifica los relatos digitales o *digital storytelling* con narraciones que abordan temas de intereses personales publicables en Internet sin una finalidad educativa concreta, para Van Gils (2005) constituyen un poderoso recurso didáctico que favorece la implicación efectiva de los estudiantes en su propio aprendizaje. Combs y Beach (1994) los utilizan para promover aprendizajes en el área de ciencias sociales, introducir conceptos como democracia, diversidad cultural o ciudadanía participativa, mejorar las habili-

dades comunicativas, aumentar la motivación para aprender del pasado y el presente, crear vínculos consistentes a partir de experiencias compartidas, etc.

Rodríguez-Illera y Londoño (2009) señalan que las herramientas de la Web 2.0 han transformado los relatos digitales en estrategias de aprendizaje óptimas para la elaboración de proyectos prácticos centrados en los aprendices, generando formas de comunicación multimodal en el aula. Sylvester y Greenidge (2009) subrayan que su condición digital ayuda a promover la alfabetización mediática y tecnológica. Tsou, Wang y Tzeng (2006) los consideran formas creativas y artísticas idóneas para el aprendizaje de lenguas. Villalustre y Del Moral (2014) apuntan que favorecen la resolución de problemas, la búsqueda y presentación de respuestas alternativas originales y críticas, etc. Burgess (2006) -desde los postulados del movimiento *community media* y refiriéndose a los modos de elaboración de estos- los concibe como instrumentos culturales favorecedores de la construcción social colaborativa mediante la interacción y participación de sujetos para compartir experiencias, originando formas narrativas innovadoras como la modalidad de ficción hipertextual, las narrativas del juego interactivo, etc. En esta línea, Lankshear y Knobel (2007a) plantean que los relatos digitales poseen una connotación sociocultural, puesto que permiten crear, transmitir y comunicar contenidos en diferentes formatos para un contexto social determinado mediante el uso de herramientas y recursos procedentes de la Web 2.0. Asimismo, establecen que estas nuevas prácticas sociales generadas en la Web suponen el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y de participación, generando relatos digitales a partir de la colaboración en espacios flexibles, abiertos y gratuitos (Lankshear y Knobel, 2007b).

Por su parte, Gregori-Signes (2014), Sylvester y Greenidge (2009) califican a estos relatos de facilitadores de la comunicación en soportes digitales, diferentes a otros modos de contar historias, pues incorporan discursos multi-

modales y combinan y reutilizan elementos diversos, lo que permite que sean leídos y comentados en la Red. Para Cassany (2012), son textos cooperativos y versátiles, al adoptar formas y géneros discursivos variados, ofreciendo además interesantes oportunidades en la enseñanza de lenguas al activar habilidades comunicativas referidas al uso oral y escrito (Gregori-Signes, 2008, 2014; Alcantud, 2010; Sylvester y Greenidge, 2009; Reyes, Pich y García-Pastor, 2012; Tsou, Wang y Tzeng, 2006). Además de promover la competencia comunicativa, y en especial la narrativa -ligada a la elaboración de relatos-, fomentan las multialfabetizaciones y propician la creación de mensajes auténticos con un propósito y destinatarios reales, por lo que su uso didáctico se adecua al enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, activando la competencia comunicativa, la digital y las habilidades artísticas (Gregori-Signes, 2014). En esta línea, existen proyectos orientados a su explotación didáctica como: "Creando Historias Digitales" (Rodríguez-Illera y Londoño, 2010) para estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, la comunidad de práctica de la Universidad de Houston (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>), o el *Center for Digital Storytelling* de Berkeley (<http://storycenter.org>), dedicado a la creación de relatos con fines educativos y sociales.

El éxito de estos recursos didácticos se cifra en la cualificación de los docentes, no solo para enseñar a sus alumnos a ser narradores de historias, ofreciéndoles estímulos que les capaciten para elaborar relatos creativos y potenciar su competencia comunicativa (Ohler, 2009), sino también para manejar herramientas digitales que permitan su elaboración. De ahí la necesidad de proporcionar una formación acorde con las demandas de la escuela 2.0. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuesta por una formación inicial del profesorado que le dote tanto de las competencias específicas como genéricas que le cualifiquen para su futuro desempeño profesional, las cuales pasan, entre otras, por hacerles descubrir el potencial educativo de

las TIC para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos (Del Moral y Villalustre, 2010). Además, el diseño de relatos digitales ofrece una gran oportunidad para la alfabetización mediática y tecnológica (Sylvester y Greenidge, 2009). Así pues, dado el valor educativo de estos relatos, el presente estudio analiza cómo el proceso creativo de su diseño puede contribuir al desarrollo y potenciación, en especial, de las competencias comunicativa, narrativa y digital de los futuros maestros de primaria.

Competencias activadas al diseñar relatos digitales: indicadores para medirlas

Competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa, introducido por la etnografía de la comunicación (Hymes, 1971; Gumperz y Hymes, 1972) se identifica con “lo que un hablante necesita saber para comunicarse efectivamente en contextos culturales significativos” (Gumperz y Hymes, 1972, p. 3), incluyendo tanto la posesión del código lingüístico como otros conocimientos de tipo social y cultural que los hablantes precisan para comunicarse eficazmente en diferentes contextos (Saville-Troike 1982, citado en Lomas, 2015). Esta competencia es una capacidad esencial para los docentes, al incidir directamente en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, que precisa ser ejercitada en su formación inicial (Domingo, Gallego, García y Rodríguez, 2010), a lo que pueden contribuir las actividades de creación de relatos.

Para identificar los aspectos que definen la competencia comunicativa, se han propuesto diversas tipologías (Canale y Swain, 1980; Van Ek, 1986; Bachman, 1995; Consejo de Europa, 2002). A pesar de la diversidad, casi todas coinciden en diferenciar una dimensión gramatical o lingüística, referida al conocimiento y correcto uso del código; otra sociolingüística, donde se incluyen las reglas de uso de la lengua, apoyadas en convenciones sociales y culturales; y otra discursiva o textual, referida a la comprensión y producción de mensajes cohe-

rentes y cohesionados, estructurados conforme al modelo textual correspondiente (narrativo, descriptivo, dialogado, etc.). Además, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) subdivide estas dimensiones en otras, ofreciendo una taxonomía detallada que se utilizará para identificar los indicadores destinados a evaluar la competencia comunicativa.

Dado que el diseño de relatos digitales implica diferentes componentes de la competencia comunicativa -por un lado, el uso de la lengua escrita (redacción del guión) y por otro, la oral (locución de diálogos y voz en *off*)-, para su valoración se han contemplado indicadores relativos a la comunicación escrita (CE) y a la comunicación oral (CO). Los primeros (CE) incluyen varios aspectos relativos a la dimensión lingüística de la competencia comunicativa, esto es, al conocimiento y uso correcto del código de la lengua escrita (1.2 a 1.5) (Tabla 1): uso del vocabulario, corrección gramatical y ortográfica y empleo pertinente de los tiempos verbales. También se incluyen dos indicadores más; uno ligado a la dimensión sociolingüística (uso de un registro apropiado) y otro a la discursiva o textual (elaboración de textos dialogados). Por su parte, los indicadores que contribuyen a explicar la CO inciden en aspectos relativos a las competencias sociolingüística y pragmática definidas por el *Marco* -esta última, subdividida en discursiva y funcional-. Así, se incluyen indicadores contemplados en la competencia funcional, que “supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos” (Consejo de Europa, 2002, p. 122), referidos más concretamente a la organización de las interacciones orales (2.1 y 2.3) (Tabla 1), así como indicadores relativos al uso expresivo de la entonación (2.5. y 2.6). El indicador 2.2 (correspondencia entre diálogos y gestos) se relaciona con la competencia sociolingüística, ya que requiere del conocimiento y uso de los códigos del lenguaje no verbal en un contexto dado. Por último, el 2.4. (dicción y pronunciación correcta) se refiere a la competencia lingüística, al relacionarse con la corrección

Tabla 1. Indicadores que contribuyen a explicar la competencia comunicativa (CC) ligada al diseño de relatos digitales

COMPETENCIA COMUNICATIVA (CC)	
DIMENSIONES	INDICADORES
1. Comunicación escrita (CE)	1.1. Elaboración escrita de los diálogos de los personajes
	1.2. Uso de vocabulario apropiado
	1.3. Corrección gramatical y ortográfica
	1.4. Selección de los tiempo verbales correspondientes a la acción
	1.5. Utilización correcta de notaciones gráficas (signos de puntuación)
	1.6. Registro lingüístico acorde con la narración (cuento, chiste,...)
2. Comunicación oral (CO)	2.1. Perfecto ensamblaje imagen-locución (voz en off)
	2.2. Correspondencia entre diálogos y gestos de los personajes
	2.3. Ritmo apropiado de interacción de los diálogos entre personajes
	2.4. Dicción y pronunciación adecuada de los diálogos
	2.5. Entonación e inflexión de voz acorde con la temática
	2.6. Plasmación emocional y afectiva del relato

Fuente: Elaboración propia.

fonológica (correcta articulación de fonemas, prosodia).

Competencia narrativa

La competencia narrativa (CN) es la “capacidad para descifrar y elaborar discursos que remiten a una imagen de la realidad construida como estructura temporal” (Lomas y Vera, 2005, p. 9), o la habilidad para comprender y producir relatos. Aunque puede incluirse en la competencia comunicativa -y más concretamente, dentro de la competencia discursiva, al tener que ver con la capacidad de creación de mensajes ajustados a un modelo textual narrativo-, dada la importancia concedida a la competencia narrativa en esta experiencia educativa, se ha juzgado preferible evaluarla de forma independiente, separándola de las otras habilidades de carácter comunicativo, y estableciendo unos indicadores específicos (Tabla 2).

Desde el punto de vista de la producción, la competencia narrativa implica destrezas cognitivas y lingüísticas de alto nivel, así como la habilidad para secuenciar eventos, crear textos cohesionados, usar vocabulario preciso,

transmitir ideas sin soporte extralingüístico, comprender las relaciones de causa-efecto y estructurar la narración según las líneas del esquema universal del relato para facilitar su comprensión (Paul y Smith, 1993, citados en Del Valle, Brenca y Guaita, 2009). De un modo más general, y según la lingüística textual, esta competencia supone la capacidad de organizar el texto resultante conforme a las características de la superestructura narrativa (Van Dijk, 1992). Por

tanto, la creación de relatos, elaborados con el lenguaje verbal o con otros códigos (cómic o relato audiovisual), se revela como un instrumento óptimo para potenciar esta competencia narrativa. Para valorarla se contemplan seis indicadores relativos a la construcción de los relatos: organización de los puntos de inflexión para la adecuada articulación de la trama; coherencia interna del relato; creación de personajes y escenarios de la historia e invención del discurso de los personajes (3.1 a 3.4); grado de creatividad (3.5) y adecuación a la finalidad comunicativa perseguida con el relato (transmitir una enseñanza, promover una reflexión, valores, etc.) (3.6) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Indicadores que contribuyen a explicar la competencia narrativa (CN) ligada al diseño de relatos digitales

COMPETENCIA NARRATIVA	
DIMENSIONES	INDICADORES
3. Competencia Narrativa (CN)	3.1. Inclusión armónica de los puntos de inflexión de la historia
	3.2. Coherencia interna del relato (presentación, nudo, desenlace)
	3.3. Consistencia de la construcción de los personajes
	3.4. Planificación adecuada de escenarios y discurso
	3.5. Resolución creativa de la trama propuesta
	3.6. Intención comunicativa visible (moraleja, denuncia, reflexión...)

Fuente: Elaboración propia.

Competencia digital

Es evidente que la elaboración de relatos digitales lleva implícita la activación de la competencia digital, la cual se sustenta en la adquisición y desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, así como para transformarla en conocimiento (Ilomäki, Kantosalu y Lakkala, 2011). Se asocia con la habilidad para la búsqueda, selección, registro y tratamiento de la información, unida al dominio de lenguajes, técnicas y estrategias propias de los diferentes soportes, tales como el audiovisual, digital o multimedia (Krumsvik, 2014). Por su parte, la Comisión Europea (2006) también la relaciona con la habilidad para hacer un uso seguro y crítico de las tecnologías, justificando la necesidad de formar a los ciudadanos para que sean capaces de obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, así como comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

El Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación establece que la competencia digital debe formar parte de la cualificación docente tanto inicial como permanente, alentando prácticas formativas para integrar didácticamente las nuevas tecnologías (ITE, 2011). Kushnir y Manzhula (2013) subrayan que la formación docente debe orientarse al dominio de lenguajes específicos básicos (textual, icónico, visual, gráfico y sonoro), a la adquisición de habilidades para decodificar y transferir información a variadas situaciones y contextos, y a la creación de recursos y materiales multiformato, apoyándose en diferentes lenguajes y soportes, para potenciar la capacidad expresiva y creativa mediante el uso de herramientas digitales. De ahí que la eva-

Tabla 3. Indicadores que contribuyen a explicar la competencia digital (CD) referida al manejo de herramientas para elaborar y publicar *online* relatos digitales

COMPETENCIA DIGITAL	
DIMENSIONES	INDICADORES
4. Competencia digital (CD)	4.1. Uso adecuado de las aplicaciones informáticas y sus herramientas
	4.2. Estructuración cuidada del proyecto audiovisual
	4.3. Asignación correcta de personajes y escenarios
	4.4. Manejo básico del software específico para las locuciones
	4.5. Movilidad y posturas de los personajes pertinentes a la acción
	4.6. Selección adecuada de planos y angulación de cámara
	4.7. Cohesión del sonido y onomatopeyas con la narración
	4.8. Ritmo del relato oportuno para facilitar su comprensión
	4.9. Insertado de la película en el portafolios electrónico grupal (<i>site</i>)
	4.10. Especificación del proceso creativo (<i>making off</i>)

Fuente: Elaboración propia.

luación de la competencia digital -adquirida a través del diseño de los relatos- se apoye en la formulación de diez indicadores (Tabla 3): cinco referidos al manejo de las herramientas digitales utilizadas para su elaboración y publicación en la web y otros cinco vinculados con la plasmación práctica del dominio del lenguaje audiovisual.

Finalmente, con todos ellos, se han podido identificar un total de 28 indicadores que -en gran medida- ayudan a conformar las claves para evaluar el nivel competencial que los sujetos pueden llegar a adquirir con prácticas formativas centradas en el diseño de relatos digitales.

Marco metodológico

La presente investigación intenta constatar el potencial formativo del diseño de relatos digitales, a partir de un estudio de caso, mediante la evaluación del nivel de competencias comunicativa, narrativa y digital alcanzado por maestros en formación, tras participar en una experiencia de elaboración de relatos en soporte digital. Para ello se empleó una rúbrica de evaluación que engloba los indicadores que integran las mencionadas competencias, estableciendo tres niveles

de clasificación de los sujetos a partir de sus limitaciones para, posteriormente, proponer acciones orientadas a suplirlas.

Objetivo del estudio

La investigación se propuso: a) determinar el nivel de las competencias comunicativa y narrativa adquirido por estudiantes de 1º del Grado de Maestro de Primaria a partir del diseño de relatos digitales con un programa de creación de historias animadas en 3D, b) constatar la competencia digital desarrollada, vinculada tanto al manejo de la herramienta digital utilizada como a la plasmación de los conocimientos propios del lenguaje audiovisual -inherente al formato solicitado- para la presentación de la narración, junto a su habilidad para publicarla en la *web*, y c) estimar, posteriormente, su nivel de competencia comunicativo-narrativa ligado al diseño de relatos en entornos virtuales.

Herramienta seleccionada para diseñar relatos digitales

Los relatos digitales pueden elaborarse utilizando distintas técnicas y programas. En esta investigación se optó por la versión gratuita del *Xtranormal-3D Storytelling Online Movie Maker* para crear animaciones en 3D, - si bien ya no está operativa, y podría sustituirse por otras herramientas de prestaciones similares como el *Go-animate for schools*, *Voki Classroom*, *Powtoon*, *ToonDoo*, etc. para replicar la experiencia-. Sin necesidad de contar con conocimientos avanzados de informática, cualquiera de ellos permite afianzar los aprendizajes ligados a la creación de un *story-board* que pautase las acciones y diálogos de unos personajes previamente seleccionados, ubicándolos en distintos escenarios para construir una trama semejante al guión cinematográfico de una película de animación. La herramienta utilizada posee una interfaz intuitiva y presenta cuatro entornos de trabajo:

1. Escenarios (*sets*): ofrece una galería de escenarios para situar la acción.
2. Actores (*actors*): presenta una colección de personajes a elegir como protagonistas de

la historia. Se puede optar por elaborar un diálogo o bien un monólogo.

3. Sonidos (*sounds*): permite seleccionar música de fondo o ambiental.
4. Guión (*story*): entorno que sirve para elaborar manualmente el *story-board*, organizar y seleccionar el tipo de plano y angulación de cámara para cada escena al pulsar el botón *cameras* o automáticamente, solicitando que lo haga el programa aleatoriamente mediante el botón *auto-cameras*. Con el botón *motions* se seleccionan las posturas y movimientos de los personajes, sus pausas en la acción mediante *pauses*; sus caras a través del botón *faces*; se decide si señalan mediante *points* y, por último, se dirige su mirada a través de *look-ats*. Se pueden enfatizar escenas utilizando el botón *sounds* para agregar sonidos onomatopéyicos.

También presenta unas cajas de texto para insertar los diálogos de los personajes que permiten reproducir verbalmente el guión escrito. La locución se presenta mediante la lectura robotizada de lo que literalmente se escribe, transformándose en diálogos audibles aunque, en ocasiones, su entonación no resulta suficientemente modulada o realista. Por esa razón, el programa posibilita el doblaje de los personajes utilizando el micrófono, o bien cargando un archivo de audio creado previamente. Estas utilidades la convierten en una herramienta idónea y motivadora para potenciar las competencias comunicativa, narrativa y digital de los futuros maestros a partir de la creación de relatos digitales.

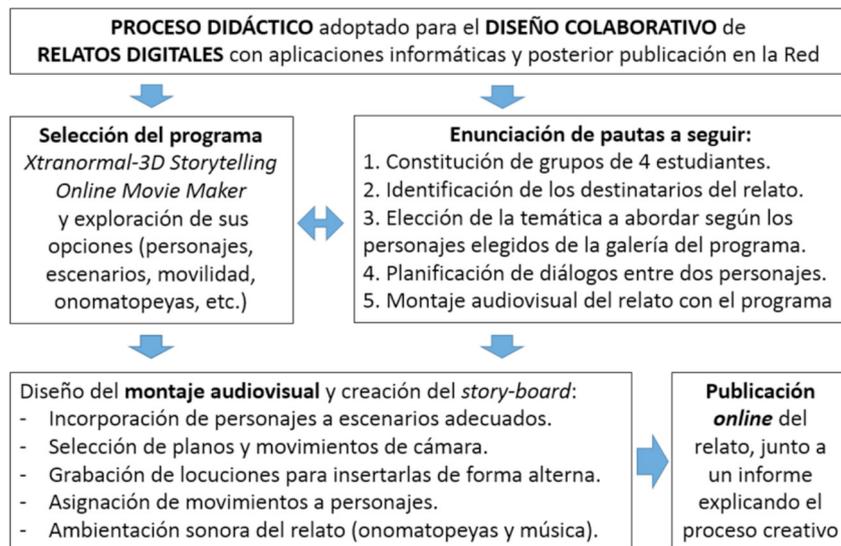
Contexto y muestra participante

La experiencia formativa se realizó con estudiantes de 1º del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (curso 2012-13) y la muestra (N=143) representó el 66,35% de la población total del alumnado matriculado en el primer curso del citado grado (214). Se propuso como una práctica obligatoria grupal (máximo 4 alumnos), dentro de la asignatura de Tecnologías de la Información

y la Comunicación aplicadas a la Educación, tutelada por los docentes de la misma. La práctica consistía en la creación de un microrrelato de animación digital. Es importante señalar que supuso una actividad novedosa para ellos, puesto que ninguno conocía el programa ni había realizado con anterioridad relatos digitales, por lo que partían de una situación inicial cero. Dicha experiencia se desarrolló durante seis sesiones. Las dos primeras se dedicaron a la exploración del programa. En las dos siguientes, debían inventar una historia protagonizada por dos personajes de la galería del programa, con una duración aproximada de 1 minuto. Finalmente, en las dos últimas sesiones procedieron a montarla de forma audiovisual con el programa (Figura 1) y publicarla *online* junto a un informe explicando las fases del proceso creativo, que posteriormente se evaluaría a partir de una rúbrica que se describirá más adelante.

En total se realizaron 45 narraciones digitales de temáticas variadas, recreando aspectos educativos o familiares, historias multiculturales, enseñanza de idiomas, educación en valores, lucha contra la discriminación, relatos histórico-informativos, contenidos críticos y de denuncia social, cuentos o fábulas, microrrelatos donde se muestra una visión crítica frente a la televisión y a los medios de comunicación, vídeos musicales o *videoclips*, chistes gráficos, etc. (Gráfico 1). Esta variedad de propuestas se dirigió tanto a alumnos

Figura 1. Proceso didáctico adoptado para el diseño colaborativo de relatos digitales con el XTranormal-3D y posterior publicación *online*

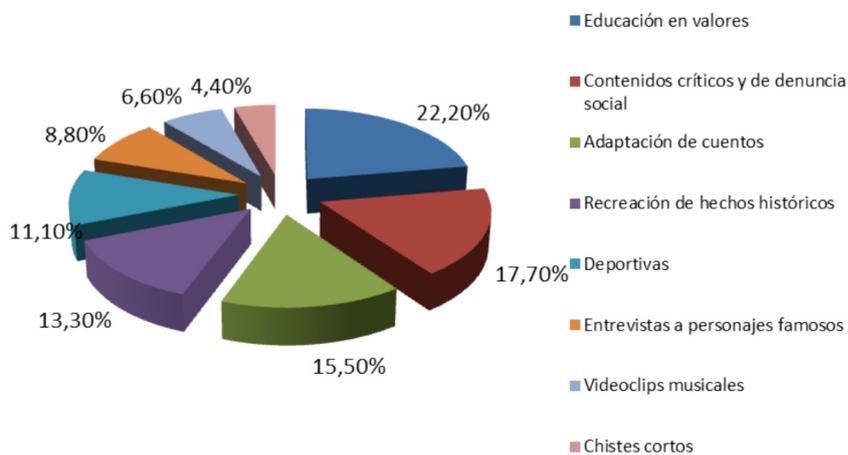


Fuente: Elaboración propia

de primaria como de secundaria, a todos los públicos o solo para adultos, etc., dependiendo de la temática abordada.

La estrategia compartida por la mayoría para iniciar el relato se basó en la planificación de un diálogo entre dos personajes -elegidos de la galería de recursos del programa- y las historias se articularon en torno a ellos y al contexto en el que se ubicaban, lo cual venía condicionado por los recursos del programa. No obstante, las temáticas y formas de abordarlas resultaron originales y creativas, logrando relatos de un alto

Gráfico 1. Distribución de temáticas de los relatos elaborados



Fuente: Elaboración propia

valor comunicativo. A continuación se ejemplifican algunas fórmulas que sirvieron para incorporar los relatos:

a. Recreación de hechos históricos

Ejemplo: Encuentro entre Einstein (científico) y Napoleón en un museo de cera.

Pregunta inicial: ¿Qué se dirían? y ¿cómo iniciarían su conversación?

Resolución: Relato en primera persona de los hechos más destacados de cada cual y valoración de sus implicaciones en la actualidad.

b. Entrevista a deportistas famosos

Ejemplo: Periodista entrevistando a la tenista Kournikova en un estudio de TV

Pregunta inicial: ¿Cómo afronta sus nuevos retos en el campeonato mundial?

Resolución: Valoración del esfuerzo personal para obtener resultados exitosos.

c. Educación en valores a partir del reencuentro de dos amigos al cabo del tiempo

Ejemplo: periodista y deportista olímpico en un estadio.

Pregunta inicial: ¿Cómo llegaste hasta ahí?

Resolución: Relato en primera persona de sus trayectorias profesionales, sacrificios y esfuerzo para alcanzar sus sueños.

d. Videoclip musical a partir del encuentro de dos personajes de ficción en un contexto real.

Ejemplo: dos robots (chico y chica) tomando copas en una discoteca.

Pregunta inicial: inicio de una conversación en torno a la música que les gusta.

Resolución: escuchan música y exponen sus propios gustos (ver Figura 2).

Metodología: rúbrica para evaluar las competencias adquiridas

Tras enunciar los constructos teóricos que definen las competencias comunicativa, narrativa y digital, se quiso medir el nivel que los estudiantes demostraron haber adquirido al culminar su relato digital, para lo cual se revisaron rúbricas de evaluación acordes con

Figura 2. Captura de pantalla de varios relatos digitales creados por los universitarios



estas competencias. Así, para la evaluación de la comunicativa se tuvieron presentes, en primer lugar y de modo general, las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Más específicamente, se revisaron diversos modelos de rúbricas utilizados para evaluarla en distintas etapas educativas (Ramos, 2010; Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015), y especialmente las destinadas a valorar a estudiantes de educación superior (Cáceres y Santana, 2014; Domingo, Gallego, García, y Rodríguez, 2010; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013; Gallego y Rodríguez, 2013; Juárez, 2013; Rodríguez-Gallego, 2012). A pesar de la diversidad de modelos de rúbricas existentes, la mayoría contempla habilidades relativas a la producción y recepción de mensajes, así como la dimensión oral y escrita de la lengua, aunque también existen propuestas centradas en la evaluación de alguna de las cuatro destrezas básicas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita).

En este sentido, se observan rúbricas de evaluación adaptadas a distintos tipos de tareas y géneros textuales (Ramos, 2010; Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015), que permiten un mayor grado de especificidad y precisión en la evaluación de la competencia comunicativa. Incluso se detectan algunas para evaluar al alumnado de magisterio (Domingo, Gallego, García, y Rodríguez, 2010; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013; Gallego y Rodríguez, 2013),

Tabla 4. Rúbrica adoptada para medir las competencias comunicativa (CC), narrativa (CN) y digital (CD) adquiridas al elaborar relatos digitales

RÚBRICA DE EVALUACIÓN: COMPETENCIAS COMUNICATIVA (CC), NARRATIVA (CN) Y DIGITAL (CD) ADQUIRIDAD CON LOS RELATOS DIGITALES			
1. Competencia Comunicativa (CC)	Bajo (1-4)	Medio (5-6)	Alto (7-10)
a. Comunicación escrita (CE) Indicadores 1.1. a 1.6. (Tabla 1)	Nulo y/o carente de calidad. Incluye errores. No es pertinente. Sin coherencia.	Con calidad aunque hay algún fallo: gramatical, acentuación, puntuación, vocabulario.	Alta calidad manifiesta. Sin errores. Correcto y adecuado uso de tiempos verbales. Adecuado.
b. Comunicación oral (CO) Indicadores 2.1. a 2.6. (Tabla 1)	Sin sincronía. Pobre y/o confusa dicción y entonación. Sin inflexiones de voz. Inexpresivo.	Adecuado ritmo. Con sincronía. Pertinente entonación y dicción. Expresivo.	Perfecta sincronía. Ritmo muy adecuado. Buena entonación y dicción. Muy expresivo.
2. Competencia Narrativa (CN)	Bajo (1-4)	Medio (5-6)	Alto (7-10)
Indicadores 3.1. a 3.6. (Tabla 2)	Precipitado. Sin interés. Soso, poco creativo. Sin planificación. Carente de mensaje-fin.	Coherente. Correcto pero con una trama simple. Con mensaje difuso.	Guión coherente, personajes consistentes. Trama interesante. Planificación. Mensaje claro e intencionado.
3. Competencia Digital (CD)	Bajo (1-4)	Medio (5-6)	Alto (7-10)
Indicadores 4.1. a 4.10. (Tablas 3)	Nulo y/o carente de calidad. Con bastantes errores técnicos. No pertinente ni comprensible. Incoherente. Poco creativo.	Con calidad aunque con algún fallo. Pocos errores técnicos. Pertinente. Fácil de entender. Creativo.	Calidad manifiesta. Sin errores. Correcto montaje. Pertinente adecuación ritmorelato. Comprensible. Muy creativo.

Fuente: Elaboración propia.

con indicadores y descriptores adaptados a las necesidades formativas de los futuros docentes, ofreciendo instrumentos bastante adecuados para la evaluación de tareas comunicativas en los grados de maestro. Con todo, para evaluar estas narraciones se apeló a indicadores presentes en otras rúbricas, como los relacionados con la corrección, el uso apropiado del vocabulario, la coherencia, el control de los códigos paralingüísticos, el uso de la estructura textual correspondiente (diálogo y narración), etc., adaptándolos a la tarea propuesta.

En cuanto a la evaluación de la competencia digital, los indicadores recogidos en la rúbrica de evaluación toman como referencia teórica, por un lado, los estándares de Tecnologías de la Información y la Comunicación (NETS), desarrollados por la International Society for

Technology in Education (ISTE, 2008) y que especifican los siguientes, a desarrollar por los estudiantes: 1) creatividad e innovación; 2) comunicación y colaboración; 3) investigación y manejo de la información; 4) pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones; 5) ciudadanía digital y 6) operaciones y conceptos de las TIC. Por otro lado, se han adoptado los indicadores propuestos por Almas y Krumsvik (2007), quienes evalúan la competencia digital atendiendo a cuatro dimensiones: 1) informacional, que engloba: localizar, evaluar, organizar y transformar la información; 2) tecnológica, que supone: organizar y gestionar hardware y software, así como tratar los datos en diferentes formatos; 3) multimedia, que requiere: comprender y elaborar mensajes multimedia; y 4) comunicativa, que

implica: presentar y difundir la información, así como participar en la ciudadanía digital.

Sin embargo, la necesidad de adecuar la rúbrica a las características específicas de la tarea y a las modalidades textuales utilizadas (guión audiovisual, relato multimedia) hizo preciso diseñar un modelo *ad hoc*, pues ninguna de las rúbricas manejadas se adecuaba exactamente a los aspectos que se pretendía evaluar en esta experiencia. Por ello, se creó una rúbrica analítica específica, seleccionando y adaptando aquellos indicadores recogidos por diversos autores (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015; Moreno, 2012; Villalustre y Del Moral, 2014), por considerarlos pertinentes para evaluar esta tarea.

En concreto, la competencia comunicativa (CC) se evaluó a partir de las dos dimensiones contempladas: comunicación escrita (CE) y oral (CO), además de la competencia narrativa (CN), perfilando los logros de aprendizaje a partir de los 18 indicadores descritos anteriormente (apartado 1.2). Igualmente, se procedió para medir la competencia digital atendiendo a los diez indicadores ya especificados. Finalmente se establecieron en todas ellas tres niveles (alto=nota entre 7-9, medio=nota entre 5-6 y bajo= nota entre 1-4), en un intento de facilitar la valoración cualitativa de los sujetos (Tabla 4).

Así, el resultado permite conocer el nivel registrado por los estudiantes en la competencia comunicativo-narrativa (CCN) a partir de la suma de las dimensiones de la CC y la CN -ligadas al diseño de relatos digitales-, que añadido al alcanzado en la competencia digital (CD) -igualmente referida al diseño de relatos-, origina una nueva variable que podría denominarse Competencia comunicativo-narrativa para el diseño de relatos en entornos digitales (CCNED).

$$CCNED = CCN + CD$$

Resultados

Relativos a la competencia comunicativa (CC)

Concluidos sus relatos, la evaluación del nivel de competencia comunicativa alcanzado por los universitarios se efectuó a partir del desglose de sus puntuaciones en las distintas dimensiones que contribuyen a definirla. La Tabla 5 refleja cómo se distribuyen en función del nivel alcanzado en los indicadores relativos a la comunicación escrita (CE).

La elaboración del guión precisó la aplicación práctica de diferentes conocimientos y habilidades referidos al uso oral y escrito de la lengua: la producción de un texto -en este caso dialogado- que requería el uso correcto de la lengua escrita (incluyendo ortografía, puntuación, utilización del léxico, etc.), así como la adopción de un registro apropiado al contexto e intencionalidad del mensaje y una buena articulación del texto para dotarlo de coherencia y cohesión. A ese respecto, se constató que si bien el 77,7% de los sujetos presenta un alto nivel de corrección ortográfica y gramatical plasmado a través de sus relatos digitales, el 22,3% restante comete errores recurrentes, pues no utilizan las mayúsculas ni acentúan. De forma similar, disminuye algo el porcentaje de los que tienen un nivel alto (71,2%) respecto a la utilización oportuna de las formas verbales. Menos cui-

Tabla 5. Distribución porcentual de los sujetos según el nivel registrado en los indicadores vinculados a la CE, tras evaluarlos con la rúbrica

Competencia Comunicativa (CC)			
1. Comunicación Escrita (CE)	Alto	Medio	Bajo
Elaboración escrita de los diálogos de los personajes	66,6%	22,2%	11,2%
Uso de vocabulario apropiado	62,2%	26,6%	11,2%
Corrección ortográfica y gramatical	77,7%	11,2%	11,1%
Selección de los tiempos verbales correspondientes a la acción	71,2%	11,2%	11,1%
Utilización correcta de notaciones gráficas (signos de puntuación)	67,7%	22,2%	11,1%
Registro lingüístico acorde con la narración (cuento, chiste...)	62,3%	33,3%	4,4%
Total Comunicación Escrita (CE)	67,7%	22,2%	10,1%

Fuente: Elaboración propia.

dadosos se muestran en relación a la elaboración de los diálogos escritos y a la utilización de los signos de puntuación: en ambos casos se reduce al 66,7% de los que alcanzan un nivel alto pues, a menudo, por contagio con sus formas de expresarse en las redes sociales, obvian signos de exclamación, interrogación, etc. Sigue el descenso de los que presentan un nivel alto (62,3%) al analizar el vocabulario usado, debido a que no siempre es acorde al relato, resultando en ocasiones demasiado simple, de forma semejante a lo que sucede con la adecuación del registro lingüístico al género elegido para su narración. Además, a pesar de que las historias construidas por los distintos grupos eran fáciles, el promedio global de sujetos de nivel bajo en comunicación escrita es constante (10,1%).

A continuación, en la Tabla 6 se aprecia cómo se comportan los sujetos al analizar la comunicación oral (CO) de sus narraciones digitales, donde, a diferencia de la escrita, se observa que disminuyen susceptiblemente los del nivel bajo (3,4%). Tanto las habilidades para ilustrar oralmente las imágenes, como para dotar del ritmo adecuado a los diálogos, registran los niveles más altos (71,2%). Sin duda, una adecuada entonación e inflexión de voz puede contribuir a la comprensión de los relatos. Además, el adecuado control y la utilización artística de los códigos paralingüísticos de la voz (timbre, volumen, velocidad, entonación) son esenciales para dotar de expresividad a cualquier narración oral. Sin embargo, un 31,1% obtiene un nivel medio en estas habilidades. La dificultad añadida que supone pronunciar con corrección, acompañar los diálogos con los gestos de los personajes y lograr imprimirles la emotividad correspondiente a los mismos, son tareas que exigen la coordinación de aspectos motrices, gestuales y afectivos que condicionan la expresividad del discurso, lo cual hace que casi un tercio (33,4%) se mantenga en un nivel medio.

Tabla 6. Distribución porcentual de los sujetos según el nivel registrado en los indicadores vinculados a la CO tras evaluarlos con la rúbrica

Competencia Comunicativa (CC)			
1. Comunicación Oral (CO)	Alto	Medio	Bajo
Perfecto ensamblaje imagen-locución (voz en off)	71,7%	24,4%	4,5%
Correspondencia entre diálogo y gestos de los personajes	62,2%	33,4%	4,4%
Rirismo apropiado de interacción de los diálogos entre los personajes	71,2%	24,4%	4,4%
Dicción y pronunciación adecuada de los diálogos	62,2%	35,5%	2,3%
Entonación e inflexión de voz acorde con la temática	66,7%	31,1%	2,2%
Plasmación emocional y afectiva del relato	62,3%	35,5%	2,2%
Total Comunicación Oral (CO)			

Fuente: Elaboración propia.

sividad del discurso, lo cual hace que casi un tercio (33,4%) se mantenga en un nivel medio.

Relativos a la competencia narrativa

La competencia narrativa de los sujetos plasmada a través de sus relatos digitales se midió a partir de la evaluación de seis indicadores vinculados con su habilidad para elaborar el guión y el *story-board* colaborativamente, tarea que se halla estrechamente relacionada con su capacidad creativa. La Tabla 7 muestra los datos más representativos.

Para elaborar un relato digital es preciso planificar lo que se quiere contar y decidir las coordenadas espacio-temporales en donde se va a situar la acción (escenarios), actividades que poseen un gran componente organizativo del que va a depender la estructura y coherencia del mismo. Así, tras evaluar las ejecuciones de los estudiantes, se observa que la muestra se polariza, pues un 53,4% (nivel alto) realizó un buen trabajo de planificación previa, mientras que otro 44,4% (nivel medio) demostró falta de consenso inicial para tomar las decisiones preliminares, y solo un marginal 2,2% registró un nivel bajo, improvisó.

Ligadas a la planificación de la historia se encuentran tareas como la organización de los acontecimientos relatados, su presentación,

Tabla 7. Distribución porcentual de los sujetos según el nivel registrado en los indicadores que definen la CN tras evaluarlos con la rúbrica

Competencia Narrativa (CN)			
1. Comunicación Narrativa (CN)	Alto	Medio	Bajo
Inclusión armónica de los puntos de inflexión de la historia	44,4%	44,4%	11,2%
Coherencia interna del relato (presentación, nudo, desenlace)	44,4%	44,4%	11,2%
Consistencia de la construcción de los personajes	40,1%	48,8%	11,1%
Planificación adecuada de escenarios y discurso	53,4%	44,4%	2,2%
Resolución creativa de la trama propuesta	40,1%	33,3%	2,2%
Intención comunicativa visible (moraleja, denuncia, reflexión)	44,4%	44,4%	11,2%
Total Comunicación Narrativa (CN)	44,4%	43,4%	12,2%

Fuente: Elaboración propia

coherencia interna e identificación de los puntos de inflexión de la trama, las cuales implican un esfuerzo cognitivo mayor para los estudiantes, así como la necesidad de llegar a acuerdos previos para avanzar, determinar el objetivo o intención comunicativa de la narración -tanto si apuestan por un cuento con moraleja, como por un relato cargado de reivindicaciones o denuncias-, o por un relato que promueve la reflexión, etc. En todas ellas, los sujetos que presentan un nivel alto y medio representan un 44,4%, ascendiendo al 11,2% los del nivel bajo, ya que algunos buscan transmitir un mensaje a toda costa, cayendo en el mero didactismo y obviando otros recursos narrativos.

La construcción de los personajes que protagonizan un relato debe ser consistente, elaborarse a partir de ciertas cualidades físicas y psicológicas que pueden ir variando a lo largo de la historia y desempeñando un papel clave en la trama. Esta actividad exige cierta madurez y creatividad a los estudiantes para asimilar esquemas conocidos o elaborar los suyos propios. Así, tan solo el 40,1% de ellos registra un nivel alto, frente al 48,8% de los de nivel medio, y el 11,1% de nivel bajo. Finalmente, al evaluar su creatividad para resolver la trama propuesta, se descubre que muchos reproducen historias de forma estereotipada, representando un 33,3% (nivel medio), los del nivel bajo (2,2%) son muy previsibles y concluyen de forma abrupta, mientras que los

mejor puntuados (40,1%) cierran de modo original sus relatos.

Las dimensiones que integran la competencia comunicativa (CC) y la narrativa (CN) se fusionan al estar íntimamente relacionadas, creando una única variable bajo el término Competencia Comunicativo-Narrativa (CNN), cuyos resultados se recogen en la Tabla 8. En ella se aprecia cómo casi el 60% de los discentes alcanza un alto nivel en el desarrollo en la misma. Sin embargo, existen diferencias sustantivas respecto a la competencia narra-

tiva, susceptiblemente menor en todos ellos al compararla con su nivel de comunicación escrita y oral. No en vano implica procesos cognitivos de índole superior a la mera corrección en la comunicación escrita y oral -presupuesta en los universitarios-, tales como la capacidad creativa para contar historias con una intencionalidad educativa, adornada con todo tipo de recursos estilísticos a partir de la construcción de personajes coherentes.

Relativos a la competencia digital ligada a la elaboración de relatos digitales

La elaboración de las narraciones digitales implica -en este caso- el manejo de la herramienta *XTranormal-3D on line* y de todas sus funcionalidades relacionadas con el conocimiento del lenguaje audiovisual, para poder utilizarlas adecuadamente para grabar sonidos (voz en *off*, onomatopeyas, etc.), insertar locuciones, seleccionar escenarios y personajes de unas galerías predeterminadas, dotar de movilidad a los personajes atendiendo a su acción, elegir la planificación y los movimientos de cámara simulados más adecuados al relato, etc. Por ello, se procedió a valorar su dominio plasmado en sus producciones, junto a su capacidad para publicarlas en la web dentro del portafolio electrónico grupal, y, así, identificar el nivel de competencia digital en su conjunto.

En ese sentido, la Tabla 9 muestra cómo los estudiantes han demostrado tener un gran manejo de los recursos tecnológicos y competencias de carácter instrumental. Sin embargo, algo más de la mitad (51%) presenta niveles medio-bajos en la estructuración de su proyecto audiovisual; es decir, carecen de competencias de tipo organizativo previo que van a condicionar otras estrechamente relacionadas con aspectos técnicos de carácter audiovisual, como la pertinencia y sincronía del sonido y las onomatopeyas con la narración, la adecuación del ritmo para facilitar su comprensión, etc.

Además, tras finalizar el relato digital, debía publicarse en una página web junto a la descripción de todo el proceso creativo llevado a cabo para construir su historia o *making off*. Si bien la totalidad efectuó correctamente el primer requerimiento técnico, un 11,2% presentó un nivel bajo en la tarea de especificación de las fases que implicó su diseño. Nuevamente, se trata de los menos competentes desde el punto de vista narrativo, incapaces de describir la planificación y organización establecida, lo que se deriva de su improvisación. A pesar de todo,

Tabla 8. Distribución porcentual de los sujetos según el nivel registrado en los indicadores que definen globalmente la competencia comunicativo-narrativa (CCN)

Competencia Comunicativa-narrativa (CCN)			
1. Comunicación Narrativa (CN)	Alto	Medio	Bajo
1. Competencia Comunicativa (CC)			
a. Comunicación Escrita	67,7%	22,2%	10,1%
b. Comunicación Oral	65,9%	30,7%	3,4%
2. Competencia Narrativa (CN)	44,4%	43,4%	12,2%
Total Comunicación Comunicativa-narrativa (CN)	59,4%	32,1%	8,5%

Fuente: Elaboración propia

la competencia digital es globalmente la que presenta mejores valoraciones, dado que casi el 79% destaca con un nivel alto.

Competencia Comunicativo-narrativa para diseñar relatos en entornos digitales

Finalmente, se midió el nivel competencial genérico adquirido por los estudiantes con la elaboración de relatos utilizando recursos tecnológicos, es decir, tanto de la competencia comunicativo-narrativa como de la digital ligada al desempeño de la mencionada tarea. La nueva variable denominada Competencia Comunicativo-narrativa para el diseño de relatos en Entornos Digitales (CCNED) es la

Tabla 9. Distribución porcentual de los sujetos según el nivel registrado en los indicadores que definen la competencia digital (CD) ligada a la elaboración de los relatos

Competencia Digital (CD)			
	Alto	Medio	Bajo
Uso adecuado de las aplicaciones informáticas y sus herramientas	88,8%	11,2%	0%
Estructuración cuidada del proyecto audiovisual	48,8%	48,8%	2,4%
Asignación correcta de personajes y escenarios	77,7%	22,3%	0%
Manejo básico del <i>software</i> específico para las lociones	80%	17,7%	2,3%
Movilidad y posturas de los personajes pertinentes a la acción	88,8%	11,2%	0%
Selección adecuada de planos y angulación de cámara	84,5%	13,3%	2,2%
Cohesión del sonido y onomatopeyas con la narración	71,2%	26,6%	2,2%
Ritmo del relato oportuno para facilitar su comprensión	62,3%	37,7%	0%
Insertado de la película en el portafolios electrónico grupal (<i>site</i>)	100%	0%	0%
Especificación del proceso creativo (<i>making off</i>)	84,4%	4,4%	11,2%
Total Comunicación Digital (CD)	78,7%	19,3%	2%

Fuente: Elaboración propia

resultante del sumatorio de la competencia comunicativo-narrativa (CCN) y la competencia digital, referida al manejo de herramientas para elaborar relatos utilizando aplicaciones informáticas.

$$\text{CCNED} = \text{CCN} + \text{CD}$$

La Tabla 10 arroja unos datos de conjunto positivos, puesto que el 69% de los universitarios alcanza un nivel alto. Indudablemente, el manejo de la herramienta informática y sus funcionalidades al servicio de la creación de los relatos, si bien no suple las limitaciones detectadas en sus habilidades narrativas, sí contribuye a la elaboración de producciones atractivas protagonizadas por personajes en 3D ubicados en escenarios coloristas, que, junto a las locuciones y a la recreación audiovisual (planificación y sonorización) más o menos cuidada, - aunque no siempre originales-, han dado lugar a narraciones colaborativas valiosas.

Tabla 10. Distribución de los sujetos según su nivel de Competencia Comunicativo-narrativa para el diseño de relatos en Entornos Digitales (CCNED)

Competencia comunicativo-narrativa para el diseño de relatos en Entornos Digitales (CCNED)			
	Alto	Medio	Bajo
1. Competencia Comunicativo-narrativa (CCN)	59,4%	32,1%	8,5%
2. Competencia Digital (CD)	78,7%	19,3%	2%
Total Competencia comunicativo-narrativa para el diseño de relatos en Entornos Digitales (CCNED)	69%	26%	5%

Fuente: Elaboración propia

No obstante, el 26% de los estudiantes alcanza un nivel medio y un 5% un nivel bajo en el desarrollo de la competencia comunicativo-narrativa en entornos digitales, lo que denota la necesidad de poner mayor énfasis en atender a estas carencias detectadas en los futuros maestros de educación primaria, sobre todo en los aspectos comunicativos y narrativos.

Discusión

A pesar de que la temática de los relatos era libre, un cúmulo de circunstancias tanto de carácter técnico -relacionadas con las limitaciones impuestas por la versión gratuita del programa informático (personajes predeterminados)-, como las debidas al sesgo didáctico que le imprimían los estudiantes -inherente a su perfil-, hizo que bastantes relatos (22,2%) giraran en torno a la trasmisión de mensajes de apología de la paz, respeto al medio ambiente, etc., mientras que un 15,5% fueron adaptaciones de cuentos, recreación de hechos históricos (13,3%), entrevistas a deportistas (11,1%) o a personajes famosos (8,8%). Es decir, un aproximado 71% trataba temas recurrentes y previsibles según los personajes elegidos, frente al 29% restante que optó por fórmulas más originales, como contenidos críticos de denuncia social, chistes o videoclips musicales.

Respecto a las valoraciones efectuadas en cuanto a la competencia comunicativo-narrativa, integrada por las variables comunicación escrita (CE) y oral (CO), así como por la competencia narrativa (CN), se aprecia un alto porcentaje (67,7%) de estudiantes que han obtenido altos niveles de desarrollo en relación a la comunicación escrita (CE), sobre todo en lo relativo a la corrección ortográfica y gramatical a través de los relatos digitales. Por su parte, en la comunicación oral (CO), a diferencia de la escrita, se observa que disminuye susceptiblemente el porcentaje de estudiantes que obtienen un nivel bajo (3,4%) gracias, sobre todo, a la correcta entonación e inflexión de voz realizada por los discentes a la hora de locutar sus narraciones. En cuanto a la competencia narrativa vinculada a la planificación de la historia, la organización de los acontecimientos que se relatan, su presentación, coherencia interna e identificación de los puntos de inflexión de la trama, se observa un descenso significativo entre

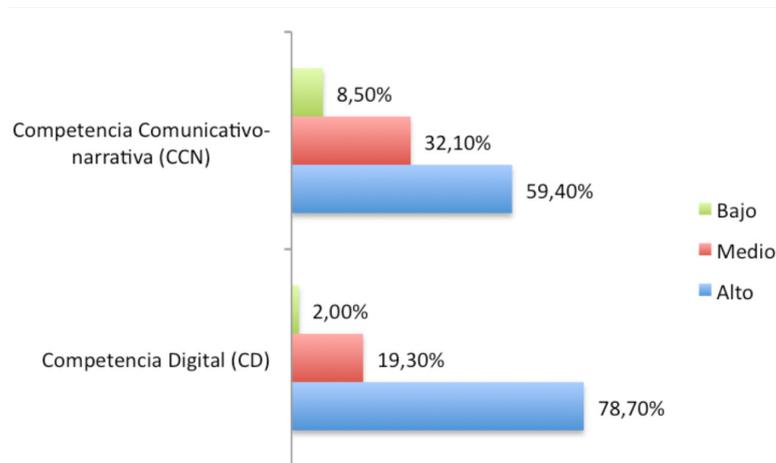
aquellos estudiantes que obtienen un nivel alto (44,4%) en relación con los resultados obtenidos en las variables comunicación escrita (67,7%) y comunicación oral (65,9%).

En este sentido, se evidencia la acuciante necesidad formativa de los futuros maestros para incrementar sus habilidades narrativas, pues más del 65% posee un nivel medio-bajo. Las evaluaciones de los relatos denotan sus limitaciones para construir historias atendiendo a las diferentes modalidades narrativas elegidas para crear significados mediante el uso de estrategias argumentativas diversas.

A tenor de los resultados obtenidos se observa que, aunque más de la mitad los futuros maestros de educación primaria posee un alto nivel en habilidades para la comunicación escrita (67,7%) y oral (65,9%), su capacidad para producir un discurso narrativo se ve mermada debido, quizás, a que no tienen consolidadas otras habilidades ligadas específicamente a la construcción de relatos mediante la descripción, la interpretación, la reflexión, la crítica, etc. De ahí la necesidad de establecer medidas y propuestas formativas para favorecer que los discentes sean capaces de dirigir su creatividad e imaginación para expresar ideas, elaborar descripciones, formular, resolver problemas, etc. Narrar es una actividad compleja que requiere seleccionar e integrar diferentes tipos de conocimiento, por lo cual es importante ayudarles a desarrollar el pensamiento narrativo (ver Gráfico 2).

Por otro lado, efectuado un análisis comparativo entre los niveles adquiridos por los universitarios en cuanto a la competencia digital (CD) y la comunicativo-narrativa (CCN), se aprecia la existencia de diferencias sustanciales, puesto que más del 78% de los estudiantes desarrolla un alto nivel de competencia digital centrada no solo en la utilización de las herramientas tecnológicas para su diseño y publicación en la web,

Gráfico 2. Distribución porcentual de los sujetos según el nivel alcanzado en las competencias comunicativo-narrativa (CCN) y digital (CD)

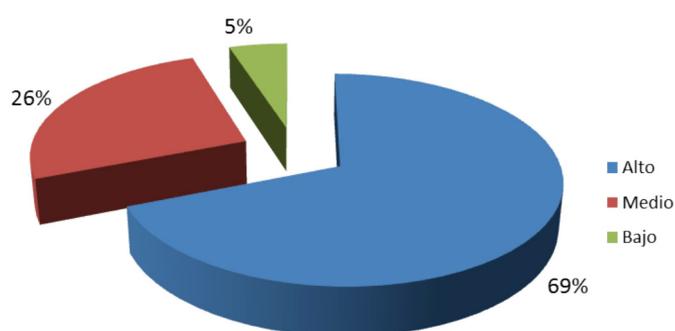


Fuente: Elaboración propia

sino también en el conocimiento y aplicación del lenguaje audiovisual. Esto evidencia que los discentes destacan por sus habilidades digitales, pero no así por su competencia comunicativo-narrativa para elaborar un discurso coherente y atractivo (Gráfico 3).

Por último, al efectuar una valoración global de la competencia comunicativo-narrativa para el diseño de relatos en entornos digitales (CCNED) adquirida por los universitarios, se aprecia cómo un 69% de ellos posee un alto nivel. A pesar de las carencias detectadas en su capacidad narrativa, un alto porcentaje de ellos

Gráfico 3. Distribución porcentual de los sujetos según el nivel alcanzado en Competencia Comunicativo-narrativa para el diseño de relatos en Entornos Digitales (CCNED)



Fuente: Elaboración propia

obtiene excelentes resultados tras la realización del relato digital. Se debe, en gran medida, al desarrollo de la competencia digital, la cual ha generado no solo una mayor motivación e implicación de los discentes, sino también la puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas encaminado a enfatizar las posibilidades comunicativas, estéticas y técnicas de la herramienta tecnológica empleada, así como a visibilizar sus relatos a través de su publicación en la web.

Conclusiones

En síntesis, se puede afirmar que los relatos digitales comparten elementos con otros tipos de narraciones y, al igual que otras formas de relato multimodal (álbum ilustrado, cómic, cine y televisión), los *digital storytelling* permiten, mediante actividades de análisis y creación, ejercitar y evaluar diferentes competencias. En este caso, se ha ejercitado, en primer lugar, la competencia comunicativa referida al uso oral y escrito de la lengua, a través de las actividades de locución de los diálogos y voces en *off* y de escritura del guión respectivamente. En segundo lugar, se ha desarrollado la competencia narrativa que, a su vez requiere conjugar distintas habilidades ligadas a la creación de personajes verosímiles, la articulación lógica de la secuencia de acontecimientos que conforma una historia, la elección de la estructura argumental, la gestión adecuada de la información, etc., además de saber combinar los diferentes lenguajes (icónicos, verbales, musicales...) que constituyen el soporte discursivo de los relatos digitales. Por último, se han puesto en práctica conocimientos y habilidades que forman parte de la competencia digital, a través del uso de programas y/o herramientas informáticas específicas.

Por ello, esta experiencia de creación de relatos digitales, llevada a cabo en la formación inicial de maestros de primaria, ha ofrecido un escenario motivador tanto para desarrollar habilidades comunicativas, narrativas y creativas en contextos digitales como para evaluarlas. Sin duda, la facilidad para manejar

recursos tecnológicos que poseen los universitarios de las nuevas generaciones, tildadas de digitales, les convierte en unos usuarios aventajados que se adaptan y asimilan con facilidad sus lenguajes multimodales, como se puede inferir del alto nivel (78%) que registran en la competencia digital -de marcado carácter instrumental-. Sin embargo, dichas cotas no se corresponden con las alcanzadas en la competencia comunicativo-narrativa y, en especial, en las narrativas (44,40%) al implicar un esfuerzo cognitivo adicional de orden superior, lo que preocupa y precisa de una respuesta correctora, puesto que ello puede afectar negativamente a sus resultados académicos (Geva y Siegel, 2000), al relacionarse con su capacidad de interpretación y reconstrucción de la información. Así pues, desde el convencimiento de la utilidad formativa de estos recursos narrativos, y en un intento de suplir dichas limitaciones, se proponen a continuación diferentes acciones orientadas a activar la mencionada competencia:

- Análisis de relatos audiovisuales.
- Creación de relatos que potencien la capacidad de expresión y comunicación, la imaginación y la fantasía, mediante la narración de historias reales o de ficción.
- Transformación de relatos, tales como cuentos conocidos, proponiendo cambios en la historia o en la estructura argumental.
- Propuesta de situaciones problemáticas que posibiliten múltiples soluciones, poniendo en marcha la capacidad narrativa para ejercitar la inventiva.
- Potenciación de la narración de cuentos, fábulas, leyendas, moralejas, etc. como vehículo de expresión, interpretación y adquisición de valores.
- Composición de narraciones para ayudar a expresar e interpretar las emociones.

Finalmente, se puede afirmar que la producción de relatos digitales es clave para conjugar diferentes lenguajes con finalidades comunicativas, y que, frente a otras formas de narración multimodal, éstos contribuyen a la adquisición de competencias digitales y ofrecen una mayor

facilidad de difusión, utilizando la Red como canal de comunicación. En consecuencia, la creación y producción adecuada de relatos por parte de los futuros maestros de educación primaria tiene no solo un efecto directo en su ejecución, sino también en el desarrollo de otras tareas de naturaleza lingüística, motivo por el cual se puso especial hincapié en potenciar la competencia comunicativo-narrativa en la experiencia descrita.

Referencias

- Almas, A. G., & Krumsvik, R. J. (2007). Digitally Literate Teachers in Leading Edge Schools in Norway. *Journal of in-Service Education*, 33(4), 479-497.
- Alcantud, 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, 35-47.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid: Edelsa.
- Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201-214. doi: 10.1080/10304310600641737
- Cáceres, M. T. (2010). Desarrollo transversal de la comunicación lingüística: análisis de necesidades y propuestas de tarea para el diseño curricular. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 9, 147-167. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3584219>
- Cáceres, M. T., & Santana, Y. (2014). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum*, 21, 227-244.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama
- Chuquimamani, N. R., & Alosilla, C. G. (2008). Las experiencias de los niños deben ser valoradas e incorporadas al aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-10. Recuperado de <http://rieoei.org/expe/2408Valer.pdf>
- Combs, A., & Beach, D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47, 464-471. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20201292>
- Comisión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394, 10-18. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Del Moral, M. E., & Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister*, 23, 59-70.
- Del Valle-Abraham, M., Brenca, R. M., & Guaita, V. (2009). Las destrezas narrativas en niños de 5 años: propuesta de un instrumento de evaluación clínica del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 9(1), 7 - 25.
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I., & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 303-323.
- Domingo, J., Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54-74. doi:10.1016/S0185-2698(13)71849-X
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Signos*,

- 40(64), 311-336. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000200003&script=sci_arttext
- Fernández-Paz, A. (2000). Estrategias para contar cuentos y escribir relatos en la escuela primaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 25, 23-34
- Franco, C., & Alonso, J.M. (2011). Diferencias entre cuentos conocidos y desconocidos en la estimulación de la creatividad infantil. *Aula Abierta*, 39(2), 113-122.
- Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2013). Evaluación de la competencia comunicativa de alumnos de Magisterio. *REVALUE*, 2(1), 110-132. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/56>
- Geva, E., & Siegel, L. (2000). Orthographic and Cognitive Factors in the Concurrent Development of Basic Reading Skills in Two Languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1-30.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom. *GRETA*, 16, 43-49. Recuperado de http://www.uv.es/~gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/Gregori_GRETA_16_2008_43_49.pdf
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. H. (Eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Hymes, D. H. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Iilomäki, L., Kantosalo, A. y Lakkala, M. (2011). What is Digital Competence. *Linked portal*. Brussels: European Schoolnet (EUN), 1-12.
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). *National Educational Technology Standards for Students*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación (ITE) (2011). *Competencia digital*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf
- Juárez, P. (2013). Capacidad comunicativa. En J. Alsina (Coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Cuadernos de Docencia Universitaria (pp. 57-68). Barcelona: ICE-Octaedro.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher Educators' Digital Competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Kushnir, N., & Manzhula, A. (2013). Formation of Digital Competence of Future Teachers of Elementary School. En V. Ermolayev, H. C. Mayr, M. Nikitchenko, A. Spivakovsky & G. Zholtkevych (Eds.), *ICT in Education, Research and Industrial Applications* (pp. 230-243). London: Springer.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007a). Researching New Literacies: Web 2.0 Practices and Insider Perspectives. *E-Learning and Digital Media*, 4(3), 224-240.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007b). Sampling "the New" in New Literacies. *A New Literacies Sampler*, 29, 1-24.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos*, 11, 7-20. doi:10.18239/ocnos_2014.11.01
- Lomas, C. (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 9-23). Barcelona: Graó.
- Lomas, C., & Vera, M. (2005). Cine y Literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 40, 9-18.
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193. Recuperado de <http://wiki.commres.org/pds/%20Research-based%20practice%20in%20new%20media.pdf>
- Milesi, L. (2006). La cultura audiovisual y el aprendizaje lingüístico: Aportes para una nueva propuesta curricular. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(39), 52-61.

- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20.
- Ohler, J. (2009). The World of Digital Storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47. Recuperado de http://imoberg.com/files/World_of_Digital_Storytelling_The_Ohler_J_.pdf
- Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, 1, 255-279. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_19.pdf
- Ramos, J. M. (2010). La evaluación de la expresión oral y escrita a través de rúbricas en primero de ESO. *Lenguaje y Textos*, 32, 71-79.
- Reyes, A., Pich, 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. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ996780.pdf>
- Rodríguez-Illera, J. L. y Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. Recuperado de <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/81/62>
- Rodríguez-Illera, J. L. & Londoño, G. (2010). Los relatos digitales como textos multimodales. En *Actas de las 18 Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares: El ebook y otras pantallas, nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura*. (pp. 73-83). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27-31.
- Rovira, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, 137-151. doi: 10.18239/ocnos_2011.07.11
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (Coords.) (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295. doi:10.1598/RT.63.4.3
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Gils, F. (2005, February). Potential applications of digital storytelling in education. En *3rd Twente Student Conference on IT*. University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17-18. Recuperado de http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VIS/Frank_van_Gils.pdf
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a Multimedia Storytelling Website in Foreign Language Learning. *Computers & Education*, 47, 17-28. doi:10.1016/j.compedu.2004.08.013
- Villalustre, L., & Del Moral, M. E. (2014). *Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros*. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132.