EL DIGITAL STORYTELLING PARA DESARROLLAR HABILIDADES MULTILINGÜES Y MULTICULTURALES

Digital Storytelling to Develop Multilingual and Multicultural Skills

MARTA SANNA
Universidad Nebrija, Madrid, España
msanna@alumnos.nebrija.es
https://orcid.org/0009-0009-6125-4139
SILVIA TORCHIO
Istituto Balbo, Casale Monferrato, Italia
silvia.torchio@istitutobalbo.edu.it
https://orcid.org/0009-0008-3847-0856

Resumen: Este estudio cualitativo se basó en una experiencia didáctica que empleó el *digital storytelling,* entendido como una práctica narrativa apoyada en recursos multimodales, para fomentar habilidades multilingües y multiculturales. Diecisiete estudiantes italianos de escuela secundaria crearon relatos en español y chino, como lenguas extranjeras, sobre la experiencia migratoria. Los resultados evidenciaron una mejora en sus habilidades multilingües y una actitud más empática hacia los diferentes contextos multiculturales.

Palabras clave: *digital storytelling*, multimodalidad, lenguas extranjeras (español y chino), habilidades multilingües y multiculturales, migración.

Abstract: This qualitative study was based on a didactic experience that employed digital storytelling, understood as a narrative practice supported by multimodal resources, to foster multilingual and multicultural skills. Seventeen Italian secondary school students created digital stories in Spanish and Chinese, as foreign languages, about the migratory experience. The results showed an

improvement in their multilingual skills and a more empathetic attitude toward different multicultural contexts.

Keywords: digital storytelling, multimodality, foreign languages (Spanish and Chinese), multilingual and multicultural skills, migration.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones tecnológicas, las crisis globales como la pandemia de Covid-19, los flujos migratorios y la formación de sociedades multilingües y multiculturales son factores que han evidenciado la necesidad de los seres humanos de narrar y compartir sus vivencias. Durante el confinamiento por Covid-19, la necesidad de relatar y compartir experiencias y emociones creció, difundiéndose ampliamente en las diferentes redes sociales. Esta narración digital permitió que las personas se reconocieran en los otros y salieran, así, de su aislamiento social. Paralelamente, a nivel educativo, las herramientas digitales se convirtieron en recursos para implementar metodologías didácticas innovadoras como el *Digital Storytelling* (DST).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo explorar los beneficios de la narración digital en el ámbito educativo, a partir de la implementación de un proyecto de DST en español y chino como lenguas extranjeras. El propósito es dar a conocer las percepciones de un grupo de estudiantes adolescentes italianos sobre la experiencia migratoria y desarrollar sus habilidades multilingües y multiculturales.

LA NARRACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS DIGITALES Y EDUCATIVOS

Mediante la narración, el individuo construye su propio "yo" e intercala las experiencias que vive a lo largo de su existencia en una trama en continuo devenir (Bruner, *La ricerca*… 113). A través de las narraciones, los sujetos no solo comprenden el mundo que los rodea, sino que producen nuevas formas de ideas y pensamientos (Lowe 15). Este acto de narrar forma parte de la interacción social, de un determinado mundo cultural (Bruner, *La fabbrica*… 36) y constituye, sobre todo, el rasgo esencial de los individuos.

Por otro lado, Bruner (*La fabbrica*… 73) afirma que el individuo no crea solamente un único tipo de relato de sí mismo, sino una variedad de narraciones que se modifican según las situaciones que va viviendo, los recuerdos del pasado que va despertando y las esperanzas o los miedos hacia el futuro que va alimentando. Las historias forman parte de nuestra identidad (Bruner, *La fabbrica*… 98), desempeñan un rol de cohesión social y son imprescindibles para la vida humana (Gottschall 153). De hecho, Moraes Gonçalves sostiene que la vida misma es como una "*grande narrativa, constituída de inúmeras outras narrativas, paralelas, complementares, em constante diálogo*" (16).

En consecuencia, las narraciones contribuyen a cultivar la identidad personal (Ohler 3), activan procesos emocionales y reflexivos (De Rossi 21), facilitan la comprensión de eventos muy complejos (De Rossi 17) y, al mismo tiempo, fortalecen las interacciones con la realidad externa (Mittiga 312). En tal sentido, Ribeiro (72) sostiene que el *storytelling* es clave en la comprensión de uno mismo y del mundo, ya que la forma en que una persona construye y narra su propia experiencia termina configurando su autopercepción. En definitiva, las historias conectan a las personas con su "yo" interior, con los demás y con la sociedad, ya que permiten crear vínculos y memorias compartidas (Smorti 180).

a. Narraciones digitales en ámbito educativo e intercultural

La narración digital combina la antigua práctica de contar relatos con el uso de los nuevos medios digitales y audiovisuales, engendrando, de esta manera, un paisaje comunicacional diversificado que, a

través de una configuración multimodal hecha de música, canciones, voces, dibujos, fotografías y vídeos, crea una historia persuasiva y emocional (Jewitt 246; Castañeda 45). Conviene remarcar que la variedad de modos de comunicar y narrar ha producido un impacto significativo en las costumbres de las nuevas generaciones y en las modalidades que eligen para comunicar, para crear su identidad y para entablar nuevas relaciones con el entorno que les rodea (Morduchowicz 13).

En el ámbito educativo, Gregori-Signes (247) considera que el relato digital constituye un medio especialmente adecuado para promover un enfoque socioeducativo en el proceso de enseñanza y para desarrollar una conciencia crítica a la hora de relacionarse con el mundo exterior. En la misma línea, Darvin y Norton (61) consideran el *digital storytelling* como una herramienta poderosa con la cual los estudiantes pueden narrar y compartir sus experiencias personales, dar voz a sus historias migratorias y afirmar su identidad. Asimismo, según los autores, el uso de la lengua materna en las narrativas digitales contribuye a conectar el entorno familiar con el mundo escolar, favoreciendo una visión más amplia del concepto de alfabetización. De hecho, para Calvi (124) la experiencia migratoria conlleva la construcción de una nueva identidad lingüística y fomenta la percepción de nuevas identidades. En esta misma línea, Buttazzi sostiene que dichas experiencias dan "lugar a repertorios lingüísticos, esquemas culturales, recuerdos autobiográficos y niveles de emocionalidad vivencial diferentes en los respectivos idiomas" (151). Así, con el *digital storytelling* las narraciones personales trascienden de la dimensión privada para abrirse al intercambio con el mundo fluido de lo digital promoviendo un rol activo, participativo y reflexivo del sujeto durante las diferentes fases de producción (Campion 107).

En algunos casos, los espacios de narración digital y *transmedia* permiten a los miembros de ciertas minorías étnicas ofrecer una nueva imagen de sí mismos, negociar su identidad, amplificar sus voces y dejar de ocupar una posición marginal (Ramasubramanian 333). El *digital storytelling*, afirma Pezzot (223), representa el medio para contarse a sí mismos y a los demás, identificar semejanzas y diferencias entre culturas, y construir relaciones interculturales positivas. Los individuos a través de las narraciones no solo activan un proceso de toma de conciencia de sí mismos y de la propia identidad, sino que entran en relación con los demás. En la narración solemos hablar del "otro", lo representamos y lo construimos según una imagen que resulta siempre congruente con lo que somos (Melucci 127). En el intento de establecer una relación con la alteridad, el DST se revela como el instrumento didáctico que facilita el contacto entre grupos, reduce los prejuicios y fortalece el respeto y la tolerancia hacia la multiculturalidad (Chongruksa et al. 282). Igualmente, promueve el descubrimiento de los trasfondos culturales de cada grupo étnico, desarrollando una actitud más consciente (Chongruksa et al. 283).

De hecho, a través de las historias se crea empatía, se madura una actitud reflexiva hacia el mundo circunstante, se educa en la comprensión del "otro". En esta línea, Pezzot (223) resalta los beneficios del DST como medio para descubrir los aspectos que caracterizan las culturas. Desde esta perspectiva, Joe Lambert y Dana Atchley, fundadores del *Center for Digital Storytelling*[1], consideraron el DST como la herramienta más eficaz para reforzar los vínculos y los diálogos sociales en las comunidades culturalmente fragmentadas y sumidas en contextos extranjeros:

> *From the beginning, immigrant and refugee voice was seen as a vital area of development for our work, because the family- and community- centered format was easily adapted to the ways in which immigrants process the rupture between their former and current lives* (Lambert 148).

Así, el DST, gracias a la riqueza de sus recursos multimodales, ofrece un espacio para dar voz a las historias individuales de la multitud de personas que, al dejar su tierra, se encuentran inmersas en entornos ajenos y en la necesidad de construir un diálogo con otras culturas.

b. Multialfabetización en contextos multimodales y multiculturales

El término "*multiliteracies*", "multialfabetizaciones", fue acuñado en 1996 por un grupo de investigadores, el New London Group (NLG). El propósito consistió en desarrollar un enfoque

[1] https://www.storycenter.org/history

pedagógico que respondiera a la variedad de los nuevos canales de comunicación, a las necesidades del mercado global y a la diversidad lingüística y cultural generada por los procesos migratorios (New London Group 62; Kalantzis y Cope, 197; Mills 104). El NLG propuso una pedagogía basada en un aprendizaje abierto al pluralismo y utilizó el concepto de diseño, "*design"*, para referirse al proceso activo de construcción de significado basado en tres principios: Diseños disponibles, Diseño y Rediseñado. En este proceso, los aprendices transforman su conocimiento en nuevas representaciones de la realidad mediante la reconfiguración de recursos existentes (The New London Group 76). Cope y Kalantzis (184) reformularon los conceptos del NLG y definieron cuatro procesos de conocimiento: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Esto significa que, a partir de la experiencia de lo conocido, los aprendices reflexionan sobre lo vivido, mientras que, al enfrentarse a lo desconocido, observan y recopilan información (Cope y Kalantzis 185; Kalantzis, Cope y Zapata 65). En la "conceptualización", los estudiantes participan activamente y en la fase de "análisis" desarrollan razonamientos, inferencias y deducciones para establecer relaciones de causa-efecto (Cope y Kalantzis 186). Finalmente, en la "aplicación", trasladan el conocimiento al mundo real, generando acciones novedosas y creativas (Kalantzis, Cope y Zapata 72). El aprendizaje, a través de estos procesos, permite a los alumnos apropiarse de la información y expresar su identidad. Así, el individuo construye y reinterpreta significados mediante una actitud flexible y colaborativa con el mundo (Cope y Kalantzis 174).

Rivoltella, inspirándose en esta pedagogía, elaboró el Método de los Episodios de Aprendizaje Situado (EAS) caracterizado por tres momentos clave: 1) el momento preparatorio es la fase en la que se construye la experiencia que los aprendices vivirán a lo largo de las acciones didácticas para crear aprendizaje; 2) el momento operacional activa los conocimientos adquiridos en la fase anterior e impulsa la movilización de las competencias desarrolladas, lo que permite la transformación de las formas culturales a través de múltiples lenguajes y medios; 3) el momento reestructurado fomenta la reflexión metacognitiva mediante el análisis, los comentarios, las reflexiones sobre el resultado del producto digital elaborado. El proceso de transformación, subraya el autor, no se limita solamente a la creación de productos multimodales, sino que modifica una parte de nosotros mismos, cambia la relación con lo nuevo y reduce las interpretaciones erróneas del mundo circunstante.

Esta dimensión transformadora está estrechamente vinculada con la multimodalidad y la multiculturalidad, ya que el producto multimodal, con su variedad expresiva, actúa como vehículo para el desarrollo identitario, la promoción de una actitud inclusiva hacia las minorías culturales y la apertura intercultural (Baéz-Bargellini y Meneses-Arévalo 6). Por tanto, la multimodalidad brinda la oportunidad de expresar y narrar, bajo una perspectiva muy personal, la propia identidad cultural, y tiende puentes en los contextos multiculturales.

c. El DST en la enseñanza de la lengua extranjera

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, las narraciones digitales permiten explorar las diferentes identidades culturales, promueven el respeto hacia la diversidad (Chongruksa et al. 282) y, además, impulsan el desarrollo de una conciencia intercultural necesaria para entender tanto la cultura de la lengua meta como la del propio entorno (Baker 65; Serpil 198).

El DST tiene un impacto positivo también en las habilidades narrativas y en la redacción de textos escritos en lengua extranjera. En este sentido, Balaman (202) exploró el impacto del DST como metodología integrada en las clases de inglés como lengua extranjera con el objetivo de mejorar las competencias lingüísticas y la comunicación escrita de los estudiantes. El estudio involucró a 43 estudiantes de la Universidad Cumhuriyet de Turquía y se llevó a cabo con dos grupos: uno experimental y otro de control. Los datos mostraron que el grupo experimental alcanzó resultados superiores después de haber realizado actividades de DST.

Incluso durante el confinamiento por Covid-19 se impulsó, en algunos centros educativos, la implementación de estrategias didácticas innovadoras, como el uso del DST. A partir de la educación

primaria, los relatos digitales sirvieron para promover la formación de entornos digitales colaborativos a distancia (Alonso-Campuzano et al. 1620), facilitar la comprensión de los eventos inesperados de la vida, explorar los estados de ánimo del alumnado mediante la creación de textos narrativos y el uso de las herramientas tecnológicas (Pinnelli, Fiorucci y De Stradis 36). Al mismo tiempo, los docentes integraron los relatos digitales como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de un lenguaje expresivo (Jaca 1) y creativo (Marais 180).

METODOLOGÍA

En este artículo se presenta un proyecto de DST diseñado con el objetivo de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo perciben los alumnos la experiencia migratoria?
2. ¿Cómo influye el DST en el desarrollo de las competencias multilingües y multiculturales?

a. Informantes

La investigación se realizó en una escuela secundaria pública italiana, el Instituto "Cesare Balbo" de la ciudad de Casale Monferrato (Alessandria) y se desarrolló durante el año escolar 2022/23, desde febrero hasta principios de junio. La realización de la investigación contó con un grupo entero de 17 participantes (14 chicas y 3 chicos) de segundo año de bachillerato en lenguas, con edades comprendidas entre 15 y 16 años. Los alumnos estudiaban español como segunda lengua extranjera y chino como tercera lengua extranjera. Las pruebas didácticas realizadas al inicio del curso evidenciaron un nivel A2 en español y un nivel A1/A2 en chino, con un léxico muy limitado, interferencias con la lengua materna (especialmente en español) y dificultades en la expresión tanto oral como escrita en ambas lenguas.

b. Instrumentos para la recogida de datos

Todos los estudiantes dieron su consentimiento informado para participar en la investigación y permitir el uso académico de los materiales generados. Se garantizó la confidencialidad de sus datos personales y la protección de su identidad mediante la asignación de un código numérico de las respuestas y producciones recogidas. Los instrumentos y las técnicas de investigación empleados para la obtención y recogida de datos fueron de elaboración propia. A lo largo de las distintas fases del trabajo, se utilizaron diferentes medios que describimos a continuación:

1. Formularios en línea: (fase de diagnóstico) se elaboraron tres cuestionarios con preguntas de selección múltiple y de respuesta breve, orientados a conocer la experiencia didáctica durante el confinamiento, la experiencia migratoria personal o familiar del alumnado, el uso de recursos multimodales en los procesos de escritura y lectura de los escolares, tanto en el ámbito educativo como en el personal. Se incluyeron preguntas representativas como: "¿Los miembros de tu familia son originarios de la misma zona en la que vives ahora (tus padres y abuelos)?", "Durante la educación a distancia, ¿cuáles de estas habilidades lingüísticas desarrollaste mayormente en las lenguas extranjeras que estudiaste?", "Sueles usar emojis o cualquier tipo de imagen visual en lugar de las palabras para: a) expresar emociones positivas, b) expresar emociones negativas, c) expresar todo tipo de emociones, d) expresar ideas, pensamientos o dudas, e) explicar mejor mi mensaje, f) ser creativo/a y gracioso/a?" (ejemplo de pregunta de selección múltiple).
2. Relatos multilingües en chino y español: la instrucción planteaba la creación de una historia que narrara el viaje migratorio de una persona china hacia España. Para ello, las docentes formaron cinco grupos de estudiantes. Cada grupo redactó un borrador inicial en italiano, estructurado en introducción, desarrollo y conclusión, y distribuyó las diferentes secciones narrativas entre los miembros del grupo. El español se empleó como lengua principal para la narración y el chino para los diálogos y monólogos interiores (la elección se debió al nivel de competencia lingüística en los dos

idiomas). El trabajo de traducción se llevó a cabo durante las horas de clase, utilizando diccionarios y recursos digitales supervisados, con el objetivo de fomentar el aprendizaje lingüístico y evitar el uso impropio de traductores automáticos que pudiera limitar el desarrollo de sus competencias.
3. Producción de vídeos narrativos multimodales: los relatos escritos fueron convertidos en vídeos narrativos multimodales. Se les dio la oportunidad de integrar diversos recursos expresivos como imágenes, dibujos, fotografías, clips de vídeo, efectos sonoros y grabaciones de voz. No se estableció un límite de duración para la producción del vídeo, ya que se prefirió conceder libertad creativa a los alumnos. Cada miembro del grupo asumió la narración de una parte del relato, promoviendo así la participación equitativa y el trabajo colaborativo.
4. Formulario para la metacognición y grabaciones de autoevaluación final: en la fase intermedia de las actividades de escritura colaborativa, las docentes crearon un formulario para fomentar la actitud metacognitiva del alumnado y supervisar su nivel de implicación. Al finalizar la tarea, los estudiantes reflexionaron en formato vídeo sobre su proceso de aprendizaje, expresaron su grado de satisfacción, identificaron las dificultades encontradas y valoraron las competencias adquiridas. Para guiar la actitud reflexiva, se propusieron preguntas como: "En el trabajo de equipo, ¿de qué manera has contribuido positivamente?", "¿Qué has aprendido del trabajo de traducción?", "¿Qué conocías sobre la inmigración china en España y qué has descubierto a lo largo del proyecto?".

Para facilitar la distribución de los formularios, la entrega de materiales y la comunicación continua con los estudiantes, se habilitó un entorno digital a través de *Google Classroom*.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación incluyó cuatro fases: a) diagnóstico; b) diseño del proyecto; c) implementación del DST y d) metacognición y autoevaluación de la experiencia por parte de los aprendices.

a. Diagnóstico

Para poder averiguar el contexto de pertenencia de los estudiantes, delinear con más exactitud los perfiles y definir las necesidades educativas se elaboraron tres formularios en línea:

Formulario A: las respuestas revelaron que, durante las clases a distancia en el periodo pandémico, se incrementó significativamente el uso de herramientas digitales. El 70% del alumnado afirmó haber desarrollado más la producción oral y el 58,8% de los alumnos consideró tener carencias lingüísticas en la producción escrita. Por último, el 41,2% declaró no haber realizado actividades colaborativas durante las clases en línea.

Formulario B: recabó datos sobre la experiencia migratoria familiar de los participantes. El 92,9% de los estudiantes nació en la misma zona en la que residen actualmente. Fueron los abuelos, en particular las abuelas paternas (78,6%), quienes emprendieron el proceso de migración interna, debido a la falta de trabajo (50%). A pesar de ciertos prejuicios en el lugar de destino (37,5%), más de la mitad logró integrarse en el nuevo entorno (57,1%).

Formulario C: sirvió para dar a conocer los hábitos de escritura y lectura multimodales de los participantes. El 75% de los alumnos consideró la escritura como una manera de expresar su mundo interior y reflexionar sobre las experiencias humanas más universales. El 50% reveló que en su comunicación diaria prefiere combinar el texto escrito con fotos (50%) o música (37,5%). Al mismo tiempo, buena parte de los estudiantes afirmó que emplea los *emojis* o cualquier tipo de imagen visual para expresar emociones. Por último, el 43,8% indicó que combina de manera casual las palabras con imágenes o elementos sonoros (música, canciones, etc.), y principalmente le interesa que su mensaje resulte divertido y gracioso.

b. Diseño del proyecto

La experiencia didáctica se elaboró teniendo en cuenta los lineamientos curriculares establecidos por el MIM, el Ministerio Italiano de Educación, que incluye no solo el estudio de la lengua extranjera, sino también el conocimiento de los textos literarios y de los aspectos socioculturales. Asimismo, con

la ley italiana 92 del 20 de agosto de 2019 se introdujo, en los diferentes ciclos de instrucción, la enseñanza de contenidos curriculares transversales de educación cívica con el fin de fomentar una ciudadanía más responsable. Los objetivos que guiaron la acción didáctica fueron:

1) Objetivo general:
   - Conocer la percepción de la experiencia migratoria en un grupo de estudiantes adolescentes italianos tras la implementación de un DST.

2) Objetivos específicos:
   - Mejorar las habilidades lingüísticas;
   - Promover una actitud empática en el alumnado;
   - Desarrollar una actitud intercultural;
   - Incentivar el proceso metacognitivo y la autoevaluación en el alumnado.

c. Implementación

Para la realización de las actividades didácticas, se diseñó un plan de trabajo estructurado en tres fases, como el modelo EAS propuesto por Rivoltella (52).

1) En el momento preparatorio, las actividades se orientaron a brindar estímulos significativos, conceptualizar experiencias y reflexionar desde una perspectiva intercultural. En las clases de Lengua y Cultura Española, el alumnado abordó el tema migratorio y la expresión emocional a través del libro ilustrado *Emigrantes* de Shaun Tan (2014). También se utilizaron vídeos de *Youtube*[2] con testimonios de españoles en China que permitieron trabajar las diferencias culturales entre ambos países, mejorar la comprensión auditiva mediante preguntas y ampliar el vocabulario. Además, los estudiantes analizaron la estructura narrativa siguiendo las fases propuestas por Vogler[3] e interpretaron contenidos audiovisuales para la integración de diferentes lenguajes. En Lengua y Cultura China se presentaron historias reales de inmigrantes chinos en Italia, se discutieron los principales rasgos de la migración china en Europa y se exploró la expresión emocional en lengua china. Para reflexionar sobre estereotipos, se mostraron algunos dibujos del ensayo gráfico de Quan Zhou Wu[4]. Este enfoque se enriqueció con una visita didáctica al barrio chino de Milán, concebida como espacio de observación cultural y reflexión compartida. Además, el alumnado pudo recoger su propio material sacando fotografías que, posteriormente, fueron utilizadas en las producciones narrativas y multimodales. En ambas lenguas, las docentes guiaron las actividades propedéuticas, establecieron los objetivos de aprendizaje, ofrecieron apoyo lingüístico adaptado y promovieron la autonomía, la participación activa y el pensamiento crítico del alumnado.

2) Durante el momento operacional, se organizaron grupos heterogéneos formados previamente por las docentes. Los estudiantes redactaron relatos en italiano, los tradujeron y los transformaron en narraciones multimodales. El rol del docente consistió en guiar el proceso, supervisar la traducción en el aula, aportar correcciones y explicaciones lingüísticas, y promover mejoras en tiempo real. Además, a lo largo de la actividad, se pidió que los alumnos reflexionaran sobre su aprendizaje mediate un formulario. En esta fase, se trabajó el principio metodológico de "aprender aplicando" y "aprender reflexionando".

3) En el momento de reestructuración, los estudiantes entregaron sus relatos digitales en *Google Classroom*, compartieron los productos multimodales y grabaron vídeos en español de autoevaluación sobre la experiencia didáctica. Las docentes promovieron la reflexión crítica, fomentaron la coevaluación entre pares y guiaron el proceso de metacognición.

---

[2] https://www.youtube.com/watch?v=n7jDPWRWa2c&t=58s

[3] Vogler, Cristopher. *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Redbook Ediciones, 2020.

[4] Zhou Wu, Quan. *Gente de aquí, gente de allí: Ensayo gráfico sobre migrantes y españoles*. Astiberri, 2022

d. Autoevaluación de la experiencia por parte de los aprendices.

El proyecto culminó con la entrega de los productos y la grabación de unos vídeos en español por parte de cada alumno. La tarea promovió la actitud reflexiva sobre la experiencia de DST, el proceso de aprendizaje y las habilidades adquiridas.

RESULTADOS

Durante la implementación de las acciones didácticas, las docentes tuvieron que afrontar algunos aspectos críticos, como la falta de organización entre los miembros de cada grupo y la escasa experiencia del alumnado en afrontar tareas colaborativas. A este respecto, cabe remarcar que, en algunos casos, faltó comunicación entre los aprendices y esto dificultó la entrega puntual del producto digital. Un grupo no cumplió con todos los requisitos de la tarea asignada, mostrando un uso limitado de los diferentes recursos multimodales en su producto digital. Asimismo, surgieron dificultades relacionadas con la producción escrita, especialmente con la coherencia temporal, el escaso uso de diccionarios en su práctica diaria, y una actitud poco reflexiva hacia la lengua. A pesar de estas criticidades, la mayoría de los estudiantes logró llevar a cabo la tarea, mejoró sus habilidades comunicativas en las dos lenguas extranjeras y amplió sus conocimientos interculturales.

a. Mejoras lingüísticas e interculturales

A partir del análisis de las producciones narrativas y de las observaciones en el aula, fue posible identificar una serie de avances en las competencias lingüísticas y conciencia intercultural. A continuación, se detallan las principales mejoras observadas durante el proyecto:

- Lengua española: se observó un uso más seguro de las estructuras gramaticales básicas (ser, estar, hay, está, están), así como un empleo más consciente de los tiempos verbales, especialmente de los tiempos pasados, cuyo dominio resultó bastante complejo debido a las interferencias con la lengua materna. La comprensión oral se fortaleció mediante el visionado de materiales audiovisuales que contribuyeron también a la ampliación del vocabulario. En cuanto a la producción escrita, los alumnos pasaron de breves mensajes aislados a textos más desarrollados, con un uso adecuado de conectores y una mayor coherencia entre ideas.
- Lengua china: se detectó una mejora en el uso de las estructuras gramaticales, como el uso de los sustitutos interrogativos, los verbos modales y la construcción de verbos en serie. La producción escrita se enriqueció significativamente gracias a las estructuras gramaticales explicadas a lo largo de la actividad (por ejemplo, 又 yòu…又 yòu… y la conexión de dos predicados adjetivales para el mismo sujeto), así como el léxico relacionado con la expresión de sentimientos y emociones: 难过 nánguò/伤心shāng//xīn para "triste" o "sentirse triste"; y 高兴 gāoxìng para "feliz". Por último, los aprendices mejoraron la pronunciación de las palabras y la gestión del aspecto tonal, fundamental en la lengua china.
- Conciencia intercultural: los alumnos desarrollaron un mayor reconocimiento de los estereotipos asociados a ambas culturas, así como una mejor comprensión de las diversidades culturales relacionadas con la expresión emocional, el lenguaje corporal, y ciertos códigos culturales como el trato con las personas mayores en el mundo oriental. Además, maduraron una actitud empática hacia determinadas situaciones del fenómeno migratorio, como las dificultades de integración en el nuevo entorno debidas a la falta de una red de apoyo o al desconocimiento de la lengua del país de destino. Finalmente, identificaron la experiencia migratoria como un proceso de crecimiento y transformación interior.

b. Representaciones narrativas de la experiencia migratoria

Fue posible distinguir algunos rasgos comunes a todos los relatos digitales, es decir elementos narrativos, emocionales, interculturales y multimodales que constituyeron las percepciones de los alumnos respecto a la experiencia migratoria y que se describen a continuación.

b.1. Rasgos narrativos de los protagonistas

La mayoría de los protagonistas son varones adolescentes de alrededor de 17 años y solo para un grupo de estudiantes su protagonista es una chica. Viven en entornos familiares pobres o se encuentran abandonados por los padres. Pasan su infancia criados por figuras ancianas, en pequeños pueblos chinos y en contacto con la naturaleza. Son jóvenes que no tienen amigos o que no pueden salir de su pueblo en China por los pocos recursos económicos familiares (las faltas de ortografía en los textos se mantienen para respetar los originales).

> Grupo 3: "*Mi familia no tenía una situación económica buena, mis padres tenían un restaurante poco conocido […]. Por la tarde estaba con mi abuela, solíamos jugar al mahjong o ella intentaba ayudarme con la tarea. Tenía 12 años cuando empecé a ayudar a mis padres en el restaurante, hacía simples trabajos, como: poner, quitar y limpiar la mesa*".

b.2. Emociones y el encuentro con "el otro"

Miedo, enfado, ansiedad, dolor, melancolía y preocupación son las emociones que caracterizan el estado de ánimo de los protagonistas antes de emprender el viaje hacia lo desconocido y dejar su entorno familiar. Asimismo, se puede observar que estas emociones van acompañadas por una sensación de soledad y curiosidad.

> Grupo 5: "*Al principio no quería irme, tenía miedo y nunca había imaginado que un día habría debido dejar mi país, mi casa y mi familia, pero con el pasar del tiempo empezaba a tener curiosidad de saber cómo habría sido mi vida allí, habría podido ir a escuela, aprender cosas nuevas, hacer nuevas amistades y conocer una nueva cultura*"

Por otra parte, Madrid, con el barrio de Usera o de La Latina, se convierte principalmente en la ciudad de destino. El descubrimiento del nuevo contexto empieza mediante las percepciones sensoriales que permiten a los seres humanos comprender los estímulos y las señales que llegan del mundo exterior. Si, por un lado, las luces y los colores de la ciudad resultan atractivos y transmiten positividad, por otro, esos mismos colores alegres del entorno español contrastan con el extrañamiento del sujeto hacia la realidad que aún desconoce y que alimenta la nostalgia de su casa.

> Grupo 1: "*Me quedo dormido sin darme cuenta, mientras una sensación de soledad se apodera de mi pecho […] Siento una nostalgia terrible*".

A través de la mirada y de las sensaciones olfativas se da el encuentro con el "otro", con la gente y sus modales, con las condiciones de vida y la diversidad cultural que caracteriza el espacio urbano:

> Grupo 5: "*observé que era personas más sociables respecto a la gente de mi país, hablaban entre ellos en voz alta, riendo y jugando, haciendo chistes y charlando a la mesa, empecé lentamente a saborear las costumbres de esta nueva cultura, los olores, los perfumes y el clima*".

Sin embargo, el primer impacto no siempre es acogedor, también está marcado por insultos y estereotipos que resaltan la condición de inmigrante:

> Grupo 2: "*Los otros camareros le habían tomado el pelo, diciéndole: "Regresa a tu país", "¿Es verdad que coméis perros*?", "*Sois todos iguales vosotros, chinitos*".

Así, construir una nueva vida no es nada fácil y el hecho de no conocer a nadie y de no tener amigos acentúa las diferencias y la sensación de desorientación:

> Grupo 2: "*La vida en Madrid no empezó muy bien, no podía hacer nuevos amigos y no conociendo a nadie no podía orientarse por la ciudad que para él era completamente diferente en comparación con la pequeña ciudad de campo donde vivía*".

b.3. Integración social y transformación del "yo"

El proceso de integración se cumple en todos los relatos y las emociones negativas iniciales desvanecen. Esto ocurre gracias a la intervención de una persona o de la propia comunidad que facilita la entrada y la aceptación en la nueva realidad:

> Grupo 4: "*Me di cuenta de lo afortunado que era por tener la oportunidad de mejorar mis condiciones de vida; este amigo mío fue en cierto modo el guía más importante para este largo viaje a España*".

A veces, las nuevas amistades, no solo tienden puentes con el nuevo mundo, sino que ayudan a los protagonistas a romper aquellas reglas culturales y familiares que no les permiten salir de su aislamiento. La integración cultural y lingüística es un proceso que requiere esfuerzo, ya que implica afrontar dificultades que se convierten en verdaderos obstáculos y que, en ocasiones, empujan al protagonista a mantener viva la conexión con sus raíces en el nuevo contexto:

> Grupo 2: "*En un día de fiesta decidió ir a Usera, normalmente a los chinos les cuesta mucho hacer amistades, pero viendo que Toshi era de su misma nacionalidad no dudaron mucho. Él pasó todo el día allí y cuando por la noche llegó la hora de volver a su casa, se puso muy triste porque tenía que volver a una realidad que no le gustaba. […] se mudó cerca de Usera para sentirse más a su gusto a pesar de estar lejos de su familia y de su vida en China. […]*".

Sin embargo, hay quien logra superar los obstáculos que la experiencia migratoria conlleva, se apropia de las nuevas formas de comunicación lingüística y emocional, hasta llegar a sentirse parte de una nueva familia:

> Grupo 4: "*A lo largo de los años he aprendido con gran dificultad el español, lo estudié, no lo hablo bien, pero ahora entiendo las formas de decir, sus tradiciones, sus costumbres. Hoy me parece menos incómodo abrazar a alguien o simplemente dar un beso en la mejilla o una caricia, porque aquí se considera normal, y creo que es una buena manera de mostrar afecto. [...] Muchas de sus pequeñas cosas se han convertido en las mías*".

De este modo, la integración origina un proceso de crecimiento y evolución que impulsa una transformación interior y culmina en la construcción de un nuevo "yo", que se manifiesta ya en la elección de un nuevo nombre:

> Grupo 3: *"[...] me llamo Adela. Adela es el nombre que me aconsejaron en los cursos de español y ahora en el colegio me llaman todos así. [...] a partir de ese momento mi personalidad cambió, comencé a relacionarme y conocer nueva gente, comencé a salir por la noche y una nueva personalidad entró en mi cuerpo*".

b.4. Estereotipos culturales y empatía

A lo largo de las actividades didácticas se trabajó la imagen estereotipada asociada a las culturas china y española. En particular, se analizó la percepción distorsionada de los migrantes chinos en los contextos occidentales. La acción didáctica resultó ser muy útil para que los estudiantes reflexionaran sobre los aspectos interculturales y desarrollaran una actitud empática, al imaginar los pensamientos y los temores de una persona migrante en un nuevo contexto:

> Grupo 4: "*De repente, pensé que los españoles y en la parte occidental del mundo se seguían contando que los perros formaban parte de la comida diaria china. En ese momento me di cuenta que habría muchas cosas que tendría que justificar, aprender, modificar, pensé que me habrían considerado un chinito de pelo negro con unos solos ojos almendrados que nos hacen parecer todos iguales y que comen solo arroz blanco: Me habría mirado con sospecha y me habrían tratado con indiferencia y me habrían emarginado, fue justo en aquel momento que alguien me llamó [...]*".

El alumnado recurrió al uso de los estereotipos no solo para dar a conocer la otra cultura y desmontar los falsos tópicos, sino también para ponerse en el lugar del "otro" y comprenderlo a través de su mirada:

> Grupo 3: "*En los días siguientes Beatriz vino a buscarme durante el recreo, me hablaba mucho, tenía mucha curiosidad por mis orígenes y mi país, siempre me hacía muchas preguntas, y hablaba casi sin hacerme contestar, y yo debo decir que es algo que siempre me ha molestado un poco de todos aquí en España, así como el tono de voz demasiado alto de Beatriz como lo de la mayoría de los españoles*".

c. Recursos multimodales en los relatos digitales

En los vídeos producidos por el alumnado[5], se observó un uso frecuente de imágenes, fotografías y dibujos de estilo manga. Estos últimos se utilizaron sobre todo para expresar las emociones de los protagonistas. Algunas de estas imágenes se emplearon para enfatizar la sensación de soledad, mientras que otras adquirieron un significado metafórico: la vida como un camino solitario o la imagen de un corazón roto. Por otra parte, el uso del color, aunque no constante en todos los vídeos, adquirió significados simbólicos relevantes, por ejemplo, en el vídeo del grupo 1, el blanco y negro sirvieron para representar la contraposición de los opuestos, mientras que, en otros vídeos, el negro se utilizó para simbolizar lo desconocido o incierto.

Los elementos culturales representados visualmente con mayor frecuencia fueron los caracteres de la escritura china y el juego del *mahjong*, un pasatiempo típico de la tradición china, mientras que la gastronomía emergió como rasgo identitario en ambas culturas. Para la representación visual de España, en cambio, los aprendices recurrieron frecuentemente a escenarios urbanos coloridos y poblados, lo que refuerza la percepción de una sociedad abierta, extrovertida y socialmente expresiva desde el punto de vista de los estudiantes. En cuanto a las diferencias culturales reflejadas, la forma de expresar emociones y afecto fue la más recurrente en los vídeos, contribuyendo a subrayar el contraste entre la expresión emocional china y el contacto físico del entorno español.

Desde el punto de vista sonoro, algunos vídeos incorporaron ruidos, como risas de niños o voces en el aeropuerto, que no contribuyeron a fortalecer significativamente el mensaje. Sin embargo, las canciones melódicas seleccionadas por los alumnos acentuaron las emociones, tanto positivas como negativas. En varios casos, se incluyó la música tradicional china al comienzo del vídeo como afirmación de la identidad cultural, mientras que, en otros, se incluyó al final de la narración, reforzando simbólicamente el proceso de reapropiación identitaria.

Por otra parte, cabe remarcar que no siempre se logró una coherencia plena entre los elementos visuales, sonoros y narrativos. En algunos casos, los recursos multimodales subrayaron la dimensión cultural y emocional del protagonista, mientras que en otros se detectaron momentos de desconexión entre los diferentes códigos expresivos.

d. Autoevaluación del alumnado

En los vídeos de autoevaluación, los aprendices reconocieron que el trabajo de traducción les ayudó a mejorar sus habilidades lingüísticas, ampliar vocabulario, aprender nuevas estructuras gramaticales y madurar una actitud más consciente hacia su propia lengua y las lenguas extranjeras que estudian:

> Alumna 1: *"[...] el trabajo de traducción me ha servido para aprender nuevas palabras y verbos. Sobre todo, me ha servido para aprender que puede ser difícil traducir un texto pensando en italiano porque los tiempos verbales no se pueden traducir igualmente en español como en italiano*".

La mayoría de los alumnos consideraron que los vídeos culturales les sirvieron para redactar el relato, para aprender aspectos interculturales que desconocían, y para entender mejor la experiencia migratoria china tanto en España como en Italia.

> Alumna 1: "*Todas las cosas que he aprendido y descubierto eran totalmente nuevas por eso, ahora he entendido que en realidad no sabía casi nada de las costumbres de los dos países de los que estoy estudiando el idioma. Aunque, la mitad de nuestros protagonistas están en España, el trabajo que hicimos sobre la inmigración china en Italia fue muy interesante y entendí las dificultades de los extranjeros para integrarse en un país totalmente nuevo*".

Por último, valoraron positivamente la experiencia de DST desde el punto de vista motivacional y de desarrollo de la autonomía afirmando que:

> Alumna 5: *"Este proyecto me ha puesto a prueba, me ha permitido entender cuáles son mis errores, pero me ha gustado, me ha gustado escribir, contar inventar una historia, descubrir cosas nuevas para después traducir todo*

[5] A modo de ejemplo, se incluye el siguiente vídeo producido por el Grupo 1: https://bit.ly/44s4vtE

al chino y al español. Preferí estudiar un idioma así que hacer ejercicios sobre el libro o estudiar sobre el libro y pienso que para aprender realmente un idioma tienes que familiarizarte con él y contar lo que nos gustaría decir en italiano".

Es importante resaltar que para que los objetivos se cumplieran, resultó fundamental el diálogo constante entre docentes, entre docentes y alumnos y el seguimiento continuo durante los distintos momentos de la realización del proyecto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las exigencias narrativas y comunicativas favorecieron un cambio en el enfoque de enseñanza y adquisición de las lenguas extranjeras, dado que se ajustó a las necesidades propias del proceso narrativo. Esto evitó que los alumnos recurrieran de forma mecánica al uso de herramientas de traducción automatizada y promovió un aprendizaje guiado, consciente y contextualizado. En este sentido, el trabajo de traducción de los textos redactados en italiano les proporcionó la posibilidad de ampliar su vocabulario, aprender nuevas reglas gramaticales y ser más conscientes del propio aprendizaje. De hecho, teniendo en cuenta las carencias lingüísticas iniciales, las percepciones de los escolares revelaron que el proyecto de DST influyó positivamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas en las dos lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, los aprendices afirmaron que se sintieron más involucrados a nivel motivacional y alcanzaron mayor autonomía. Además, señalaron que, a través de las actividades didácticas realizadas, pudieron comprender mejor el fenómeno de la inmigración china en España y en su propio entorno, confirmando estudios previos (Baker 65; Serpil, 198). Por otro lado, la narración les permitió identificar las dificultades emocionales y culturales que forman parte de la experiencia migratoria. En todos los productos de DST elaborados por los informantes, sobresalió la preocupación juvenil en torno a la falta de amistades y de comprensión por parte de las personas que pertenecen al nuevo contexto; pero, pese a estos aspectos, el proceso de integración intercultural y apertura hacia el otro logró llevarse a cabo en todos los productos narrativos.

En este sentido, la comprensión, como apertura y empatía, constituye un saber esencial para la educación del futuro, ya que el entendimiento intercultural es clave para el progreso (Morin, *I sette saperi*... 110). En resumen, el proyecto de DST representó una ocasión para derribar estereotipos, fomentar la reflexión intercultural y alimentar una actitud empática, contribuyendo a formar estudiantes preparados para ser ciudadanos multilingües en contextos cada vez más multiculturales.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

A (autor primero): redacción del artículo, marco teórico, metodología, recogida datos (formularios, productos en lengua y cultura española como lengua extranjera), resultados y discusiones; B (segundo autor): recogida datos (lengua y cultura china como lengua extranjera), resultados y discusiones.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Campuzano, Cristina, Iandolo, Giuseppe, Mazzeo, Maria Concetta *et al.* "Children's Online Collaborative Storytelling during 2020 COVID-19 Home Confinement". *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), (2021): 1619-1634.

Báez-Bargellini, Gabriela y Meneses-Arévalo, Alejandra. "Multiliteracidad en la asignatura de Lenguaje". *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 22(2), (2023):1-13.

Baker, Will. "From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT". *ELT Journal,* 66(1)*,* (2012): 62–70.

Balaman, Sevda. "Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), (2018): 202-208.

Bruner, Jerome. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
La fabbrica delle storie. Bari: Economica Laterza, 2002.
Buttazzi, Irene. "Cómo enseñar a ser algo diferente a partir de uno mismo: observación de elecciones léxicas multimodales en un estudiante italófono de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Granada: Universidad de Granada*, (2015): 149-157.
Calvi, Maria Vittoria. "Lingua, memoria e identità nei racconti di migranti ispanoamericani". *Altre Modernità. Milano: Università degli Studi di Milano*. (2014): 124-39.
Campion, Monica. "Digital Storytelling nell'animazione socio-educativa: percorsi per la riflessione del sé con adolescenti e giovani adulti". *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. ed. De
Rossi, Marina y Petrucco, Corrado. Roma: Carocci editore, (2013): 104-112.
Castañeda, Martha. "I'm proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, 30 (1), (2013): 44-62.
Chongruksa, Doungmani, Prinyapol Penprapa, Wadeng Yuhamasaulaet, y Padungpong Chaiwat. "Storytelling: Program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students". *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 5 (2010): 282–288*.
Cope, Bill y Kalantzis, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, *New Learning, Pedagogies: An International Journal,* 4:3, (2009): 164-195.
Darvin, Ron y Norton, Bonny. "Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling", *Education Matters,* vol. 2, Issue 1, (2014): 55-66.
De Rossi, Marina. "Narrazione e nuovi orizzonti metodologici", *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, ed. De Rossi, Marina, Corrado Petrucco. Roma: Carocci editore, (2013): 15-30.
Gottschall, Jonathan. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.
Gregori-Signes, Carmen. "Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education". *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras,* (2014): 237-250.
Jaca, Cristie Ann L. "Storytelling in Online Classes as an Oral Communication Strategy during the Pandemic". *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 2(1), (2021): 1-7.
Jewitt, Carey. "Multimodality and Literacy in School Classrooms". *Review of Research in Education*, 32, (2008): 241-267.
Kalantzis, Mary y Cope, Bill. "Language education and multiliteracies". *Encyclopedia of Language and Education*, 1, (2008): 195-211.
Kalantzis, Mary, Cope, Bill y Zapata, Gabriela C. *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica.* Barcelona: Octaedro Editorial, 2019.
Lambert, Joe. *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community.* New York: Routledge, 2018.
Lowe, Kaye. *What's the story? Making meaning in primary classrooms*. Newtown: PETA, Primary English Teaching Association, 2002.
Marais, Elma. "A journey through digital storytelling during Covid-19: Student's preparedness to use technology for learning in the language classroom". *Research in Social Sciences and Technology*, 6(2), (2021): 169-182.
Melucci, Alberto. *Parole chiave. Per un nuovo lessico delle scienze sociali*. Roma: Carocci, 2000.
Mills, Kathy A. (2009). "Multiliteracies: Interrogating competing discourses". *Language and Education*, 23 (2), (2009): 103-116.
Mittiga, Sara. "Il valore educativo del digital storytelling". *Media Education, Studi, ricerche, buone pratiche,* vol. 9, n. 2, (2018): 308-328.
Moraes Gonçalves, Elizabeth. (2012). "Da narratividade à narrativa transmídia: a evolução do processo comunicacional". *Narrativas Trasnmedias entre teorías y prácticas, de Carolina Campalans, Denis Renó, Vicente Gosciola,* Bogotá: Editorial UOC, (2012): 15-26.
Morin, Edgar. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.

Morduchowicz, Roxana. *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Ohler, Jason B. *Digital Storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. London: Corwin, 2014.

Pezzot, Erika. "Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale*" EL.LE – Educazione linguistica. Language Education*, 5, 2, (2016): 213-229.

Pinnelli, Stefania, Fiorucci Andrea y De Stradis Laura "Supportare la fragilità dei bambini durante l'emergenza da Covid-19. Un percorso di *digital storytelling* e scrittura autobiografica nella scuola primaria". *Journal of Health Care Education in Practice,* 3(1), (2021): 37-48.

Ramasubramanian, Srividya. "Racial/ethnic identity, community-oriented media initiatives, and transmedia storytelling". *The Information Society*, 32:5, (2016): 333-342.

Ribeiro, Sandra P. M. "Developing intercultural awareness using digital storytelling". *Language and Intercultural Communication*, 16(1), (2016): 69-82.

Rivoltella, Pier Cesare. *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola SEI, 2013.

Serpil, Meri Yilan. "Promoting Cultural Awareness through Digital Storytelling in Higher Education". *Digital Storytelling in Second and Foreign Language Teaching,* ed. Fatemeh Nami. New York: Peter Lang, (2020): 197-219.

Smorti, Andrea. *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*. Bologna: Il Mulino, 2022.

The New London Group "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*, 66(1), (1996): 60-93.