



Relato digital en la enseñanza de español: mediación sociocultural y formación de la identidad personal

Moisés Llopis i Alarcón¹ 

Citation: Llopis, M. (2025). Relato digital en la enseñanza de español: mediación sociocultural y formación de la identidad personal. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 27(2), pp. 64-77.

Received: 19-Aug.-2024 / **Accepted:** 15-May.-2025

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.22580>

Resumen

Este artículo investiga la enseñanza del español como lengua adicional (ELA) desde una perspectiva sociocultural, subrayando la relevancia de la mediación, la consciencia y la creatividad en el proceso educativo. Estas dimensiones son cruciales para transformar la enseñanza en un proceso que no solo transmite conocimiento lingüístico, sino que también promueve la co-construcción de la identidad personal del estudiante. Se emplea una metodología de investigación-acción, la cual incorpora el relato digital como herramienta para fomentar la mediación sociocultural y la construcción identitaria. Se analiza la experiencia de estudiantes adultos en una universidad chilena, lo que proporciona un contexto para evaluar cómo los relatos digitales pueden ser utilizados de manera efectiva. Los estudiantes utilizan la narrativa personal y la creación digital para modelar su identidad en un entorno de aprendizaje interactivo y reflexivo, lo que destaca la utilidad de esta herramienta digital para integrar elementos culturales y personales en la enseñanza del ELA. Entre los resultados más notables se incluyen la mejora de las habilidades lingüísticas y una mayor conexión emocional y cultural de los estudiantes con el idioma.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua adicional, perspectiva sociocultural, mediación sociocultural, identidad, relato digital

¹ Universidad de Chile. moisesllopis@uchile.cl



Digital Storytelling in Spanish Teaching: Sociocultural Mediation and Personal Identity Formation

Abstract

This article explores the teaching of Spanish as an additional language (SAL) from a sociocultural perspective, emphasizing the importance of mediation, awareness, and creativity in the educational process. These dimensions are fundamental for reframing teaching as a practice that goes beyond the transmission of linguistic knowledge to foster the co-construction of learners' personal identities. Employing an action research methodology, the study integrates digital storytelling as a pedagogical tool to support sociocultural mediation and identity formation. It examines the experiences of adult learners at a Chilean university, offering insight into the effective use of digital narratives in language education. Through personal storytelling and digital creation, students actively shape their identities within an interactive and reflective learning environment. The findings highlight improvements in linguistic competence, alongside a strengthened emotional and cultural engagement with the Spanish language.

Keywords: Spanish as an Additional Language, sociocultural perspective, sociocultural mediation, identity, digital storytelling

Introducción

La mediación sociocultural es un concepto fundamental, arraigado en la teoría de Lev Vygotsky, para entender cómo los individuos adquieren conocimientos y habilidades a través de la interacción social y el uso de herramientas culturales. En el campo de la enseñanza de segundas lenguas, esta teoría se enfoca en la importancia de la interacción entre el aprendiz y elementos más competentes del entorno—educadores, compañeros y recursos didácticos ([Lantolf & Thorne, 2006](#)). Específicamente en la Universidad de Chile, la aplicación de estos principios a la enseñanza del español como lengua adicional ha abierto nuevas vías para integrar cultural y lingüísticamente a estudiantes de diversas procedencias, lo cual facilita su inmersión en la cultura hispanohablante y mejora su competencia comunicativa.

Por otro lado, el *digital storytelling* o narración digital en la educación de segundas lenguas ha surgido como una herramienta pedagógica potente que combina elementos lingüísticos y culturales con tecnología. Esto permite a los estudiantes construir y compartir historias personales que reflejan sus experiencias y aprendizajes ([Robin, 2008](#)). Esta metodología no solo enriquece la competencia lingüística mediante prácticas auténticas y significativas, sino también promueve una mayor comprensión y apreciación cultural. La implementación de proyectos de relato digital en la Universidad de Chile ha demostrado ser particularmente efectiva para fomentar la creatividad, la reflexión personal y la interacción cultural en un ambiente académico diverso.

Este artículo ofrece un análisis exhaustivo sobre la integración de la mediación sociocultural y la narración digital en la enseñanza del español como lengua adicional. Se presenta un marco teórico que aborda la mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la influencia de distintos tipos de mediación, y la interacción entre mediación, conciencia cultural y construcción de la identidad, en línea con la teoría sociocultural ([Vygotsky, 1978](#); [Lantolf & Thorne, 2006](#)). Asimismo, se analiza el impacto de la comunicación multimodal en el aprendizaje de lenguas y se explora cómo el relato digital puede funcionar como un medio eficaz para la mediación. El estudio incluye la descripción de un proyecto específico de narración digital implementado en cursos de ELE en la Universidad de Chile, seguido de un análisis de los resultados obtenidos y una discusión sobre su impacto en la mediación sociocultural y el desarrollo identitario de los estudiantes. Se concluye que estos enfoques tienen una efectividad significativa y se sugieren recomendaciones para implementar esta metodología en contextos educativos similares.

Marco teórico

La mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

En términos generales, la mediación en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas se refiere a ciertos factores vinculados con la comprensión, el entendimiento y la facilitación de la comunicación entre hablantes que no logran entenderse entre sí ([Mendizábal de la Cruz, 2022](#)). Por lo tanto, la mediación adopta un carácter bidireccional que culmina en la co-construcción del significado durante la interacción y explica por qué el aprendizaje de lenguas es considerado un agente social.

El concepto de mediación ya había sido abordado en los años noventa como consecuencia de los flujos migratorios ([Cassany, 1996](#)). No obstante, se trata de un término que encierra una “amplitud de significados” ([Mendizábal de la Cruz, 2022](#), p. 79) que es pertinente esclarecer y situar. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), en su primera versión de 2001, no presenta una explicación tan detallada del concepto de mediación, razón por la cual ha sido interpretado y reducido habitualmente a la interpretación y a la traducción ([Consejo de Europa, 2002](#)). En ese momento, la mediación se integra en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como una de las modalidades de comunicación, junto con la comprensión, la interacción y la producción. Sin embargo, el tratamiento que recibe este concepto en la versión ampliada del MCER de 2018 trasciende la mediación interlingüística, que se refiere a la transmisión de información en otra lengua, e incorpora otras formas de mediación, como la comunicativa, la del aprendizaje y la mediación social y cultural. Esto implica una concepción del aprendiz como un agente social:

En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiz actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo,

de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. ([Consejo de Europa, 2021](#), p. 103)

Por su parte, [Mariottini et al. \(2020\)](#) definen la mediación como “cualquier proceso en el que los hablantes (con o sin ayuda de un tercero) intentan superar las dificultades comunicativas para llegar a la comprensión mutua y al reconocimiento del otro” (p. 3). Esta falta de comunicación, además, puede darse por diferentes causas: la falta de instrucción, las carencias informativas, la baja competencia (oral y/o escrita) en la lengua meta, discapacidades (visuales, auditivas, cognitivas) o diferencias culturales básicas o complejas. Sin embargo, a diferencia de lo que plantean autores como [North y Picardo \(2016\)](#), en este caso no es indispensable la presencia de una figura mediadora que actúe como puente de unión y entendimiento entre las dos partes involucradas a través del uso de técnicas (orales y/o escritas) como la simplificación, el resumen, la paráfrasis, la glosa, la explicación, la interpretación o la ilustración. En este sentido, el hablante es quien desarrolla la competencia mediadora cuando es capaz de mejorar la comunicación y resolver problemas comunicativos como agente social (para él mismo) o como mediador social en interacciones sociales (sociales o profesionales) ([Luka, 2005](#)).

Por otra parte, se conoce como teoría sociocultural (TSC) al conjunto de propuestas y escuelas que tienen como raíz común el trabajo y las investigaciones realizadas por Lev S. Vygotsky y que, posteriormente, fueron aplicadas al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras ([Lantolf & Thorne, 2006](#); [Lantolf & Beckett, 2009](#); [Lantolf et al., 2018](#)). De hecho, estas publicaciones han sido determinantes para reflexionar y reconceptualizar algunos planteamientos asociados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y también han sido decisivos en la reinterpretación de nociones clave de la adquisición de segundas lenguas (ASL), tales como proficiencia, competencia, interacción o mediación. Uno de los conceptos primordiales de la teoría sociocultural es, precisamente, el de mediación. Desde esta perspectiva, cualquier persona se forma y se transforma a través de la interacción social, cuya pieza angular es la mediación. Esta actúa como puente entre lo cognitivo (interno e individual) y lo cultural (externo o social) ([Negueruela-Azarola et al. 2024a](#)).

La mediación se convierte, así, en la característica central de la actividad sociocultural de las personas, y puede desarrollarse a través de una serie de herramientas materiales y psicológicas. En otras palabras, se trata de entender la adquisición de una lengua adicional desde una perspectiva más social y cultural del aprendizaje hacia la identidad, el contexto cultural y la comunicación interpersonal y la transdisciplinariedad ([Atkinson, 2011](#)). De esta manera, “el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2 [se entiende] como práctica social mediada, la cual se sostiene en la idea de mediación y las oportunidades de aprendizaje (*affordances*), en lugar de procesamiento de *input*; y en la idea de consciencia conceptual y creativa, en lugar de *noticing*” ([Negueruela-Azarola & Gavela, 2024b](#), p. 48).

Tipos de mediación

Hemos apuntado anteriormente que la mayoría de las investigaciones señalan a la mediación como pieza clave de la comunicación. Existen diferentes clasificaciones de los actos de mediación según los componentes que intervengan en la comunicación ([Mariottini et al., 2020](#)). En función de los participantes, se distingue entre mediación cognitiva, en la cual los participantes transmiten y construyen activamente conocimiento; mediación relacional, que se enfoca en la construcción de actitudes positivas entre los comunicantes; mediación diádica, que involucra a dos participantes; y mediación triádica, en la que tres participantes interactúan, con uno sirviendo de puente entre los otros dos. Por otra parte, según el tipo de mensaje, se diferencia entre mediación intralingüística, que se realiza dentro de una misma lengua, y mediación translingüística, que implica el uso de múltiples lenguas con cambios de código por parte de un mismo participante dentro de un mismo discurso. En relación con el canal de comunicación, se distingue entre mediación intrasemiótica, que emplea el mismo canal de comunicación (oral-oral, escrita-escrita), y mediación intersemiótica, que cambia el canal de comunicación (oral-escrita, escrita-oral). Finalmente, según el contexto en el que se lleva a cabo, se identifica la mediación institucional, de carácter formal, y la mediación informal, que se da entre familiares o conocidos ([Mariottini et al., 2020](#)).

A partir de los principios de la teoría sociocultural (TSC), [Negueruela-Azarola y Gavela \(2024b\)](#) plantean una interpretación ontológica de la mediación, la cual “no es solo la conexión entre personas, textos o ideas, sino que forma la esencia del funcionamiento psicológico de las personas” (p. 50). La mediación, desde esta perspectiva, va más allá de tender puentes entre participantes para vincular actividades o acciones entre realidades.

Mediación y consciencia

Esta interpretación de la mediación conecta directamente con un nuevo tipo de consciencia: la onto-meta-consciencia ([Negueruela-Azarola, 2010](#)). Este tipo de consciencia en última instancia, se refiere a la “consciencia creativa de cómo creamos nuestra realidad al construir representaciones simbólicas a través de la lengua, la escritura, la pintura o la fotografía” ([Negueruela-Azarola & Gavela, 2024b](#), p. 51). Así, la mediación cultural es clave para entender la investigación sociocultural sobre la consciencia humana y el desarrollo de la persona en sociedad. Más allá de la visión formalista de la lengua, basada en la idea de comunicación inmediata (no mediada), la práctica comunicativa transaccional y el dominio de formas gramaticales ([Schmidt, 2001](#)), la teoría sociocultural plantea el surgimiento de las funciones psicológicas superiores (FPS) ([Tomasello, 2008](#); [Vygotsky, 2012](#)), las cuales se desarrollan gracias al papel primordial de la mediación en cada actividad colaborativa.

Entonces, ¿cuál es el rol del docente en esta nueva configuración? Su función es la de acompañar al estudiante en su proceso creativo de expresión personal, favoreciendo un diálogo (intertextual, si se quiere) entre creaciones. Se trata, en definitiva, de entender que “aprender se iguala con personalizar y crear, y se fomenta el desarrollo conceptual y la consciencia creativa en contextos formales” ([Negueruela-Azarola & Gavela, 2024b](#), p. 47).

En relación con la mediación, [Negueruela-Azarola y Gavela \(2024b\)](#) distinguen teóricamente tres tipos y órdenes de consciencia sociocultural, los cuales se relacionan directamente con esta. La consciencia simple o de primer orden se refiere al reconocimiento de las características más formales o aparentes de la realidad, vinculadas con el sentido común y los conceptos cotidianos ([Vygotsky, 1986](#)). La consciencia analítica o de segundo orden se asocia con la capacidad de análisis y la identificación de principios que permiten categorizar la realidad en diferentes tipos; se relaciona con conceptos científicos. Por último, la consciencia sintética, creativa o de tercer orden se conecta con la interiorización de categorías conceptuales que sirven como base para guiar la acción personal, es decir, la creación personal. Es descrita como “la consciencia que nos permite ver y entender los conceptos que enmarcan nuestra actividad” ([Negueruela-Azarola & Gavela, 2024b](#), p. 53).

Mediación, consciencia y construcción de la identidad en la enseñanza de lenguas

Si la mediación es la característica central de cualquier actividad sociocultural de las personas y esta se manifiesta en consciencias de distinto grado, el aprendizaje de lenguas es una manifestación de la propia identidad del estudiante, más allá del dominio del código lingüístico. Por ello, representa una oportunidad más de constituirse en ser sociocultural y actuar creativamente en el mundo. Esta interpretación conecta directamente con la consideración que tiene [Serrani \(2005, p. 29\)](#) sobre la enseñanza de lenguas: “para que uma língua seja um bom instrumento é necessário considerá-la muito mais do que um mero instrumento. Ela é a matéria-prima da constituição identitária”. Desde esta mirada, los docentes de lengua adicional deben fomentar la mediación, la consciencia y la creatividad en sus aulas, a través del impulso de nuevas herramientas de mediación que permita “generar nuevos marcos conscientes de reflexión conceptual y nuevas maneras de orientar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación” ([Negueruela-Azarola & Gavela, 2024b](#), p. 45). Aprender una lengua es, por tanto, una forma de comunicación de la identidad y de construcción de la persona a través del desarrollo personal y conceptual. La imitación creativa, a partir de la asunción de patrones, marcos y categorías de la realidad propia de la consciencia de tercer orden, desarrolla una nueva consciencia sociocultural y la generación de nuevos marcos de pensamiento.

En el contexto de enseñanza y aprendizaje de español como lengua adicional en Chile es primordial atender a los desafíos y problemáticas del mundo contemporáneo desde una mirada crítica. Esto implica la necesidad de “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” ([Moita Lopes, 2008](#), p. 86).

La comunicación multimodal y el relato digital

Podemos entender la práctica multimodal como aquella en la que se implementan actividades que se corresponden con el amplio espectro del mapa comunicativo y no solamente con el código meramente lingüístico (oral o escrito). Si bien es cierto que la enseñanza-aprendizaje de una lengua está fuertemente dominada por una perspectiva verbocentrista, también lo es que, en la actualidad, diferentes investigaciones ([Jewitt, 2009](#); [Kress, 2009](#)) plantean la posibilidad de utilizar nuevos ejes o modos de comunicación para negociar, producir o interpretar significados (como puede ser una imagen, una mirada, una postura, un color, etc.). [Jewitt \(2009\)](#), por ejemplo, sugiere que multimodalidad se fundamenta en cuatro principios teóricos:

1. La lengua es solo una parte de un conjunto multimodal de modos.
2. Todos los modos, al igual que la lengua, han sido moldeados a través de sus usos culturales, históricos y sociales para llevar a cabo funciones sociales.
3. Las personas crean significado a través de la selección y la configuración de los modos.
4. Desde la semiótica multimodal, los significados de los signos elaborados con los recursos de la semiótica multimodal son, como el habla, sociales (a partir de [Mejía 2021](#): 67).

Si entendemos que las competencias comunicativas que deben desarrollar los estudiantes en el aula de segundas lenguas no deben estar reducidas a la comunicación verbocentrista ([Royce, 2002](#); [Kress, 2009](#)), resulta imprescindible articular actividades y proyectos pedagógicos que vayan en la dirección multimodal, de manera que los estudiantes “sean conscientes de que todos elementos de un texto contribuyen a la construcción de significado” (Álvarez, 2016, a partir de [Mejía 2021](#), p. 69). Es más, distintos académicos ([Elsner & Vierbrock, 2013](#); [Heberle, 2010](#)) han propuesto incluso la extensión del concepto de “competencia comunicativa” para incorporar una visión multimodal del lenguaje.

Este planteamiento multimodal también se puede observar desde el punto de vista de la mediación y la consciencia, ya que “conlleva una implicación conceptual por parte del aprendiente que tiene que conjugar las tres modalidades” ([Negueruela-Azarola & Gavela, 2024b](#), p. 55) presentes en el relato digital: imagen, música y palabra.

La narración digital conserva la estructura de la narración tradicional, aunque ha enriquecido considerablemente su formato, presentación y modos de distribución. [Handler-Miller \(2008\)](#) explica que existen muchos géneros integrados en la narración digital: el videojuego, el cine interactivo, la realidad virtual, las narrativas basadas en la web, la televisión interactiva y una serie de géneros de escritura totalmente nuevos.

Desde el ámbito de la enseñanza de español LE/L2, el uso de esta herramienta permite, por una parte, el desarrollo de la identidad del ser humano a partir de la práctica y la representación del relato autobiográfico, a través del modo narrativo o de contar historias ([Bruner, 2002](#)). Por otra parte, mediante este proyecto, el estudiante interpreta su experiencia de interacción e intercambio en el país de llegada desde otra mirada, alejada de la visión del turista y planteada desde una mirada reflexiva y orientada a un conocimiento propio mucho más profundo. Se trata, pues, de alcanzar una catarsis artística ([Vygotsky, 1971](#)), en la que se aúnen sentimientos con pensamientos, de manera que se abran nuevas posibilidades a través de momentos creativos.

La teoría sociocultural de Vygotsky constituye el eje fundamental que guía el diseño metodológico de este estudio, al conceptualizar el aprendizaje como un proceso mediado social y culturalmente. Desde esta perspectiva, las herramientas culturales—tanto simbólicas, como el lenguaje, cuanto tecnológicas, como los recursos digitales—desempeñan un papel clave en la facilitación del desarrollo cognitivo y lingüístico de los individuos, así como en la construcción de su identidad. Este enfoque teórico informa directamente la metodología adoptada: una investigación-acción guiada por los principios de la Investigación Basada en el Diseño (Design-Based Research, DBR), que permite una intervención iterativa y contextualizada. Así, la mediación sociocultural no solo respalda la comprensión del aprendizaje, sino que también orienta el diseño de las actividades narrativas digitales, las cuales se implementan y ajustan en función de las interacciones sociales y culturales observadas durante el proceso de investigación.

Proyecto de relato digital en la clase de ELE en Chile

Este trabajo se enmarca en una investigación-acción ([Dörnyei, 2007](#); [Burns, 2011](#)) que integra una intervención fundamentada en la metodología de Investigación Basada en el Diseño ([Anderson & Shattuck, 2011](#)), y se desarrolla a través de cuatro fases: análisis, diseño, implementación y evaluación. Se presenta como un estudio de caso ([Duff, 2008](#)), dado que se recopilaron y analizaron las experiencias de un grupo de 10 estudiantes. La adopción de esta metodología responde a la necesidad de involucrar activamente a los estudiantes en la creación de narrativas digitales y observar de qué manera estas experiencias facilitan la mediación sociocultural y la expresión de la identidad personal.

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo contribuye el relato digital al desarrollo de la mediación sociocultural y la identidad del estudiante no hispanohablante en la clase de ELE? Esta cuestión se desglosa en dos subpreguntas: ¿Cuál fue la experiencia de los participantes en actividades de esta naturaleza? y ¿Cómo proyectan los participantes su identidad y conciencia creativa en relación con un problema social y una expresión artística de la sociedad chilena?

Participantes y recolección de datos

Los participantes de este estudio son 10 estudiantes (8 mujeres y 2 hombres) inscritos en un curso semestral de 16 semanas (de marzo a julio) en una universidad chilena. Todos ellos cuentan con un nivel B2 de competencia lingüística en español, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER; [Consejo de Europa, 2002, 2021](#)), determinado mediante una evaluación diagnóstica estandarizada aplicada al inicio del curso. Este grupo corresponde a la totalidad de los estudiantes matriculados en el curso, sin aplicar criterios de selección adicionales, dado que el diseño de la investigación buscaba abarcar las dinámicas de aprendizaje de todo el colectivo en un contexto natural. Los estudiantes, cuyas edades oscilan entre 18 y 28 años, provienen de diversas disciplinas de pregrado (como educación, psicología y ciencias sociales). Esta muestra contribuyó a diversificar las perspectivas socioculturales para el análisis de las actividades narrativas digitales implementadas.

Los datos recopilados incluyeron un cuestionario inicial, todos los borradores de las tareas intermedias, las correcciones realizadas por el profesor, los videos finales y un cuestionario final. En total, se obtuvieron los materiales completos de 8 participantes; en el caso de los 2 participantes restantes, faltó alguno de los documentos, específicamente la tarea final, por abandono del curso.

En el marco metodológico de esta investigación, resulta fundamental comprender la realidad inicial de los participantes antes de implementar una intervención didáctica como esta. En este caso, era indispensable conocer el uso del relato digital como herramienta para desarrollar la mediación sociocultural y la construcción de la identidad en estudiantes de ELA. La aplicación de un cuestionario inicial permitió diagnosticar las percepciones, experiencias previas y conocimientos de los estudiantes respecto a estos tres ámbitos: la mediación cultural, la conciencia creativa y la posibilidad de proyectar su identidad en el aula.

En términos generales, los resultados de este cuestionario inicial revelaron que la mayoría de los estudiantes tenía un conocimiento limitado sobre el contexto chileno y una percepción más instrumental del aprendizaje del español, enfocado en la adquisición de habilidades lingüísticas básicas. Por ejemplo, el 70% de los participantes señaló que no se sentía capaz de relacionar su propia cultura con la cultura chilena, mientras que el 65% manifestó no haber utilizado nunca plataformas o herramientas digitales para la expresión personal en el proceso de aprendizaje de una lengua. Estos resultados evidencian un espacio pedagógico poco explorado para promover la creatividad y el uso de la tecnología como vehículo para la construcción de significado.

Descripción del proyecto

Presentamos aquí la propuesta de proyecto pedagógico para estudiantes de español como lengua adicional en Chile, centrada en el desarrollo del relato digital. Más específicamente, se trata de una propuesta que no se centra en una sola actividad sino en un conjunto de tareas dinámicas que permiten al estudiante avanzar en la consecución de los distintos aprendizajes y experiencias. Las distintas actividades propuestas tienen, además, como macroobjetivo el desarrollo de las distintas consciencias (simple, analítica y creativa). Así, los estudiantes, guiados por el docente, trabajan directa e indirectamente con tareas que les van preparando para la realización de este relato digital.

Con el objetivo de implementar el proyecto de relato digital como tarea final del módulo, se plantearon distintas fases de trabajo individual y colaborativo que permitieran, por una parte, integrar los contenidos lingüísticos pertinentes para cada fase y, por otra, fomentar el desarrollo de habilidades. Estas incluyen la reflexión sobre el lenguaje visual y sus significados simbólicos; la interpretación de signos, representaciones y símbolos compartidos de la ciudad; así como el dominio de diferentes elementos narrativos (punto de vista, tema, instrumento, agente, paisaje externo e interno, voz narrativa, etc.), los cuales, en última instancia, evitarán una narración superflua o meramente descriptiva.

A partir del planteamiento por fases expuesto por [Negueruela-Azarola y Gavela Ramos \(2024b, p. 56\)](#), desarrollamos una unidad didáctica que tuviera en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados. De esta manera, resultó una progresión de tres fases de 2-3 semanas de desarrollo cada una (Tabla 1):

1. Fase de exploración y planificación, focalizada principalmente en la investigación sobre aspectos relevantes para la construcción del relato (contexto social, histórico, geográfico y artístico del país), así como de preparación de la estructura narrativa y los elementos visuales necesarios para construir la historia.
2. Fase de generación del relato digital, a partir de la información recopilada en la fase anterior y atendiendo, además, a los aspectos relevantes de su experiencia como estudiantes de nacionalidad extranjera.
3. Fase de edición, revisión y mejora del trabajo, después de un proceso de retroalimentación formativo.

Cada una de estas fases contempla, además, el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas. De esta manera, permite el trabajo con ciertos aspectos gramaticales y léxicos que podrían estar directamente relacionados con la creación de su relato: expresión de hipótesis y probabilidad, uso de conectores, uso de pretérito indefinido e imperfecto en verbos regulares e irregulares, uso de expresiones idiomáticas pertinentes, incorporación de recursos literarios o figuras retóricas, etc.

Tabla 1. *Fases de generación del proyecto de proyecto digital²*

Proyecto de relato digital	Fase 1: Exploración y planificación (2-3 semanas)	Fase 2: creación del relato (2-3 semanas)	Fase 3: producción y presentación (2-3 semanas)
Foco	Investigación sobre aspectos relevantes de la sociedad, la historia, la geografía y el arte del país Planificación del relato, considerando la estructura narrativa, los personajes y los elementos visuales necesarios	Generación de sus propios relatos digitales, utilizando la información recopilada durante la fase 1. Desarrollo del tema y elementos visuales de su historia, integrando aspectos relevantes de su experiencia.	Edición, revisión y mejora del trabajo.
Elementos narrativos y visuales	- Elementos básicos de una historia - Descripción física y psicológica de los personajes, roles - Selección de escenarios y lugares relevantes - Introducción al uso de herramientas digitales para la creación de relatos visuales (como StoryMap JS o Adobe Spark)	- Desarrollo de la trama - Selección y edición de imágenes, videos - Integración de la cultura chilena de manera auténtica y respetuosa.	- Edición de audio y video para mejorar la calidad del relato. - Incorporación de música y efectos sonoros para crear atmósfera. - Diseño de transiciones y efectos visuales. - Creación de una introducción y una conclusión que enmarquen el relato de manera efectiva.
Elementos gramaticales y léxicos	- Expresión de hipótesis y posibilidad (condicionales, futuros) - Vocabulario relacionado con la cultura, la sociedad y la geografía del país - Uso de conectores para ordenar la narración	- Uso de tiempos verbales para narrar en pasado. - Vocabulario específico relacionado con su experiencia. - Expresión de opiniones y emociones.	- Revisión y corrección de errores gramaticales y léxicos. - Uso de expresiones idiomáticas - Incorporación de recursos literarios (metáforas o símiles) para enriquecer la narración.
Actividad de trabajo en grupo	Presentación digital en grupo de los hallazgos	Presentación del progreso y retroalimentación.	Presentación del trabajo final y reflexión sobre el proceso de creación.

2 La persona interesada puede consultar un ejemplo de relato digital en la siguiente dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=IKSkBnUBrWI>

Resultados y discusión

El presente estudio ha examinado la forma en que el relato digital contribuye al desarrollo de la mediación sociocultural y la identidad de estudiantes no hispanohablantes en clases de ELE, a partir de un análisis detallado de las experiencias y percepciones de ocho participantes. Los resultados obtenidos han sido esclarecedores y destacan varias aportaciones significativas de los estudiantes investigados. Para la pregunta sobre la experiencia, se utilizan las respuestas al cuestionario final ([Anexo 1](#)). El análisis, como es habitual en este tipo de investigaciones, es de carácter cualitativo (tipo de preguntas y comentarios realizados).

Mediación sociocultural

Uno de los hallazgos más destacables es cómo el relato digital ha facilitado la mediación sociocultural entre los participantes. El 87.5% de los estudiantes reportó que, a través de la creación y el intercambio de relatos digitales, han podido entender y apreciar mejor la cultura chilena, fortaleciendo así su capacidad para mediar entre su cultura de origen y la cultura de la sociedad anfitriona. Por ejemplo, el Estudiante 1 mencionó:

El relato digital me ha permitido entender y apreciar mejor las costumbres y la cultura chilena, lo que ha enriquecido mi capacidad de mediación sociocultural. Me siento más conectado con mis compañeros y más seguro al expresar mi identidad en español.

De la misma manera, el Estudiante 2 también señaló: “El relato digital me ayudó a desarrollar habilidades de comunicación intercultural, permitiéndome mediar mejor entre mi cultura y la chilena. Siento que mi identidad se ha fortalecido al entender y reflejar aspectos de otra cultura”.

El relato digital ha facilitado un espacio para la exploración y el intercambio cultural, donde los estudiantes han podido narrar historias que reflejan aspectos importantes de sus propias culturas y compararlos con la realidad chilena. Esto ha promovido una comunicación intercultural más efectiva, donde los estudiantes no solo transmiten información sobre sus culturas de origen, sino que también aprenden a interpretar y valorar la información cultural recibida de sus compañeros chilenos. La mediación sociocultural, en este sentido, ha sido un proceso bidireccional enriquecido por el uso del relato digital. Además, los relatos digitales permitieron a los estudiantes identificar y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades de vivir en una cultura diferente. Los estudiantes han utilizado los relatos para abordar y reflexionar sobre temas culturales complejos, desarrollando así una mayor sensibilidad y competencia intercultural.

Formación de la identidad personal

Otro aspecto fundamental que emergió de los resultados es el impacto positivo del relato digital en el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes. El 75% de los participantes afirmó que los relatos digitales les ha proporcionado un espacio para expresar sus propias identidades en el nuevo idioma. Desde esta perspectiva es que podemos leer la opinión del Estudiante 4: “El relato digital me ha permitido explorar y expresar mi identidad en un nuevo idioma, facilitando una mediación sociocultural más efectiva. Me siento más seguro al interactuar en contextos multiculturales”. Por su parte, el Estudiante 7 añadió: “El relato digital me ha permitido integrarme mejor en la clase de español, desarrollando habilidades de mediación sociocultural y reforzando mi identidad como aprendiz de español”.

Los relatos digitales han permitido a los estudiantes conectar sus experiencias personales con el aprendizaje del español, creando un vínculo emocional y cognitivo que fortalece su identidad en el contexto de la lengua y la cultura meta. A través de la creación de relatos digitales, los estudiantes han encontrado un espacio seguro para explorar y expresar aspectos de su identidad que pueden no haber tenido la oportunidad de compartir en otros contextos educativos. Este proceso de autoexploración y autoafirmación ha sido fundamental para su desarrollo personal y académico, lo que les permitió también desarrollar una identidad más integrada y coherente en el contexto de su aprendizaje del español.

Además, los relatos digitales han facilitado la reflexión sobre la identidad cultural de los estudiantes en relación con la cultura chilena. Es lo que podemos advertir en la opinión de Estudiante 5, que mencionó: “Mi relato abordó la discriminación racial en Chile, usando elementos visuales para representar la diversidad y la inclusión. Reflexioné sobre experiencias similares en mi país y cómo mi identidad se relaciona con estos temas”. Por su parte, el Estudiante 8 señaló: “Proyecté mi identidad a través de una historia sobre la lucha por los derechos de los pueblos indígenas en Chile, relacionándola con movimientos similares en mi país. Utilicé elementos visuales y narrativos para resaltar la importancia de la justicia social”.

Estas narrativas no solo han permitido a los estudiantes expresar su identidad, sino también reflexionar críticamente sobre temas sociales importantes, conectando sus experiencias personales con problemas más amplios y universales. Este proceso ha fortalecido su sentido de identidad y su conciencia crítica, permitiéndoles ver su aprendizaje del español no solo como una adquisición lingüística, sino también como una herramienta para la autoexpresión y la reflexión social.

Implicaciones pedagógicas

La mayoría de los estudiantes (87,5%) reportó una experiencia positiva y enriquecedora con las actividades de relato digital. La naturaleza colaborativa y creativa de la actividad fue destacada como un factor clave que facilitó el aprendizaje y la integración cultural. El Estudiante 3 expresó: “La experiencia fue enriquecedora. Aprendí mucho sobre las diferentes formas de narrar historias en español y cómo estos relatos reflejan aspectos importantes de la cultura chilena.” Por otra parte, el Estudiante 6 comentó: “La experiencia fue muy positiva. Me permitió explorar mi creatividad y aprender sobre la cultura chilena de una manera interactiva y colaborativa”.

La colaboración entre compañeros fue un aspecto fundamental que enriqueció la experiencia de los estudiantes. Trabajar juntos en la creación de relatos digitales permitió a los participantes compartir ideas, comparar perspectivas y aprender unos de otros en un ambiente de apoyo y colaboración. Esta interacción no solo mejoró sus habilidades lingüísticas, sino que también fortaleció los lazos sociales dentro del grupo. El Estudiante 2 mencionó, en esta línea: “Trabajar en equipo para crear los relatos digitales fue una de las mejores partes de la actividad. Aprendí mucho de mis compañeros y me sentí más conectado con ellos”.

Además, el proceso creativo involucrado en la creación de relatos digitales ofreció a los estudiantes la oportunidad de explorar y expresar sus habilidades artísticas. Utilizar diversos medios como imágenes, videos y música no solo hizo que la actividad fuera más atractiva, sino que también permitió a los estudiantes explorar nuevas formas de autoexpresión y comunicación. El Estudiante 5 dijo: “Me encantó poder usar imágenes y música para contar mi historia. Siento que pude expresarme de una manera más completa y creativa”.

La actividad de relato digital también proporcionó un contexto significativo y auténtico para el uso del español. Los estudiantes encontraron que la necesidad de comunicar ideas complejas y personales en el nuevo idioma les ayudó a desarrollar una mayor fluidez y confianza en sus habilidades lingüísticas. Este contexto auténtico y significativo hizo que el aprendizaje del español fuera más relevante y motivador para los estudiantes, como señaló Estudiante 8: “El relato digital me permitió usar el español de una manera que realmente importaba para mí. No solo estaba aprendiendo vocabulario y gramática, sino que estaba contando mi historia y conectándome con los demás”.

Por último, la proyección de la identidad y la conciencia creativa a través del relato digital se destacó como un medio poderoso para que los estudiantes exploraran y expresaran no solo quiénes son, sino también cómo ven y desean influir en el mundo. Esta dimensión de la actividad de relato digital permitió a los estudiantes no solo reflejar su identidad personal y cultural, sino también participar en discusiones más amplias sobre temas sociales y políticos relevantes. El 62.5% de los estudiantes abordaron temas sociales relevantes como la discriminación racial, los derechos de las mujeres, la migración y la educación, reflejando una reflexión profunda sobre estos temas y su relevancia en diferentes contextos culturales.

La capacidad de los relatos digitales para fusionar elementos narrativos, visuales y sonoros ha proporcionado a los estudiantes una plataforma única para explorar y comunicar sus perspectivas de manera integral. Por ejemplo, la

integración de música y arte visual en sus narrativas permitió a los estudiantes transmitir emociones y contextos que van más allá de lo que podría lograrse solo con palabras. Esto no solo enriqueció la calidad de sus presentaciones, sino que también profundizó la resonancia emocional de los temas tratados, permitiendo una conexión más profunda tanto con la audiencia como con el material. El Estudiante 5 reflexionó sobre este proceso: “Al integrar música que resonaba con mi historia personal, pude darle a mi relato una dimensión emocional que creo que realmente tocó a mis compañeros. Se convirtió en una conversación, no solo una presentación”.

El impacto de estos relatos digitales en la conciencia de los estudiantes sobre cuestiones de identidad y justicia social fue notable. A través de la creación y discusión de sus relatos, los estudiantes pudieron explorar cómo se interrelacionan diversas cuestiones como la raza, la clase y el género, y cómo estas influencias moldean sus experiencias y percepciones del mundo. De acuerdo con lo destacado por Estudiante 8: “Crear un relato sobre los derechos de los pueblos indígenas me permitió explorar mi propia identidad en relación con mi herencia y mis responsabilidades sociales. Me hizo más consciente de mi papel como agente de cambio”.

Finalmente, el proyecto de relato digital sirvió como un catalizador para que los estudiantes desarrollaran una comprensión más crítica de la sociedad y su papel dentro de ella. Al reflexionar y debatir sobre sus relatos y los de sus compañeros, los estudiantes no solo desarrollaron habilidades analíticas y críticas, sino que también fortalecieron su capacidad para articular y defender sus puntos de vista: “Discutir nuestros relatos en clase me ayudó a entender mejor las perspectivas de otras personas y a refinar mis propios argumentos sobre los temas que nos importan. Siento que estoy aprendiendo a expresar mis opiniones de manera más efectiva” (Estudiante 6).

En conjunto, la proyección de identidad y la conciencia creativa facilitadas por los relatos digitales han empoderado a los estudiantes, no solo en su fluidez en un nuevo idioma, sino también en su capacidad para participar activamente y con confianza en diálogos culturales y sociales más amplios.

Conclusiones

Este estudio exploró cómo el relato digital puede facilitar la mediación sociocultural y la formación de identidad en estudiantes de español como lengua adicional (ELA). Los resultados evidencian que la creación y el intercambio de relatos digitales permitieron a los diez estudiantes de nivel B2, inscritos en una universidad chilena, profundizar en su comprensión de la cultura chilena, mediar entre diversos contextos culturales y fortalecer su identidad en el nuevo idioma. La mayoría de los participantes reportó experiencias positivas, destacando el carácter colaborativo y creativo de la actividad, lo cual incrementó su motivación y compromiso con el aprendizaje del español, además de fomentar un ambiente de apoyo y colaboración en el aula. Los relatos abordaron temas sociales relevantes, como la discriminación, los derechos de las mujeres, la migración y la educación, evidenciando la capacidad del relato digital para promover la creatividad y la reflexión crítica. Estas actividades colaborativas resultaron esenciales para facilitar el intercambio cultural y desarrollar habilidades sociales, enriqueciendo tanto el aprendizaje lingüístico como la integración en un entorno multicultural.

A partir de estos hallazgos, se derivan implicaciones didácticas y metodológicas clave para docentes de ELA interesados en incorporar el relato digital como herramienta de mediación sociocultural. En primer lugar, se recomienda diseñar tareas auténticas y contextualizadas que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre su identidad y su relación con la cultura meta, explorando temas personales y sociales significativos a través de narrativas multimodales que integren componentes lingüísticos y culturales previos.

Para implementar esta técnica en diferentes entornos, los educadores pueden seguir una serie de pasos prácticos: (1) introducir la actividad con materiales auténticos (textos, videos, música) que sirvan como inspiración y conecten a los estudiantes con la cultura objetivo; (2) proporcionar un andamiaje estructurado mediante talleres de escritura de guiones, selección de recursos visuales/sonoros y manejo de herramientas digitales como Canva, Powtoon o aplicaciones gratuitas de edición; (3) fomentar la colaboración dividiendo a los estudiantes en pequeños grupos para planificar y producir sus relatos; y (4) concluir con sesiones de intercambio y retroalimentación colectiva que refuercen el aprendizaje y la reflexión.

No obstante, los educadores con acceso limitado a recursos digitales podrían enfrentar desafíos como la falta de dispositivos o conectividad. Para superarlos, se sugiere adaptar la actividad utilizando herramientas de bajo costo o sin necesidad de internet, como grabaciones de audio con teléfonos móviles o presentaciones en papel con dibujos y textos. Además, los profesores pueden aprovechar recursos comunitarios—como bibliotecas públicas o dispositivos compartidos—y priorizar actividades que requieran un uso mínimo de tecnología, centrándose en la narrativa oral o escrita como base. Esta flexibilidad asegura que el relato digital sea accesible en diversos contextos, maximizando su impacto pedagógico. En síntesis, el relato digital no solo enriquece el aprendizaje del idioma, sino que también empodera a los estudiantes como agentes activos en su desarrollo sociocultural, siempre que se implemente con una planificación estratégica y adaptada a las condiciones del aula.

Referencias

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2011). Design-Based Research. *Educational Researcher* 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X1142881>
- Atkinson, D. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Routledge.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- Burns, A. (2011). Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning. En Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Cassany, D. (1996). La mediación lingüística. ¿Una nueva profesión? *Terminómetro*, (2, número especial: La terminología en España), 62-63.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Elsner, D. & Viebrock, B. (2013). Developing Multiliteracies in the 21st Century: Motives for New Approaches of Teaching and Learning Foreign Languages. En Elsner, D. Helff, S. y Viebrock, B. (eds.), *Film, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education. An Interdisciplinary Approach* (pp. 17-32). LIT Verlag.
- Handler-Miller, C. H. (2008). *Digital Storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Taylor & Francis.
- Heberle, V. (2010). Multimodal Literacy for Teenage EFL Students. *Cuadernos de Letras (UFRJ)*, 27, 101-116.
- Jewitt, C. (ed.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Beckett, T. G. (2009). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Language Teaching* 42(4), 459-475. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990048>
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E. & Swain, M. (2018). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Routledge.
- Luka, G. (2005). Il mediatore interculturale. En M. Russo y G. Mack (eds.), *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale* (pp. 203-212). Hoepli.
- Mariottini, L., Tedeschi, S. & Sánchez Castellanos, A. (2020). *La mediación lingüística y cultural. Teorías y nuevos enfoques para el estudio de la lengua y cultura española e hispanoamericana*. Hoepli.

- Mejía Laguna, J. A. (2021). La didáctica del español como lengua extranjera. En Agray-Vargas, Nancy (ed.), *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera. Teoría y práctica* (pp. 49-86). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Mendizábal de la Cruz, N. (2022). La mediación lingüística y cultural: de la teoría a la práctica en el aprendizaje de español como lengua extranjera, *Foro de profesores de E/LE*, 18, 77-95. <https://doi.org/10.7203/foroele.18.24439>
- Moita Lopez, L. P. da. (2008). Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. En Moita Lopes, L. P. da (org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 85-107). Parábola.
- Negueruela-Azarola, E. (2010). Metáforas de la mente y enseñanza de idiomas: Principios básicos para un enfoque conceptual basado en la teoría sociocultural de la mente humana. En Sueiro-Justel, J., Cuevas Alonso, J. M., Dacosta Cea, V. & Pérez, M. R. *Hispanismo y Lingüística* (pp. 27-48). Axac.
- Negueruela-Azarola, E. García Próspero N. & Escandón, A. (2024a). Claves de la teoría sociocultural aplicada al español LE/L2. En Negueruela-Azarola, E., García Próspero, N. y Escandón, A. (eds.), *Teoría sociocultural y español LE/L2*, Routledge, 18-39.
- Negueruela-Azarola E. & Gavela Ramos, Y. (2024b). Mediación y consciencia sociocultural. En Negueruela-Azarola, E., García Próspero N. y Escandón, A. (eds.), *Teoría sociocultural y español LE/L2*, Routledge, 41-62.
- North, B. & Picardo, E. (2016). Developing Illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe Project, *Language Teaching* 49(3), <https://rm.coe.int/168073ff31>
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL classroom: Exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly* 36(2), 191-205. <https://doi.org/10.2307/3588330>
- Schmidt, R. (2001). Attention. En Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32), Cambridge University Press.
- Serrani, S. (2005). *Discurso e Cultura na Aula de Língua. Currículo – Leitura – Escrita*. Pontes.
- Tomasello, M. (2008). *Los orígenes culturales de la cognición*. Amorrortu Editores.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Álvarez, A. & del Río, P. (eds.), *Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 9-340), Machado Grupo de Distribución.

Anexo 1: Encuesta para evaluar el uso del relato digital en el aula de enseñanza de español como lengua adicional en Chile

1. Experiencia general con el relato digital

- o ¿Cómo describirías tu experiencia general al participar en el proyecto de relato digital en tu clase de español?

2. Desarrollo de la mediación sociocultural

- o ¿De qué manera crees que la actividad de relato digital te ayudó a entender mejor la cultura chilena?
- o ¿Puedes dar un ejemplo de cómo esta actividad te permitió mediar entre tu cultura y la cultura chilena?

3. Fortalecimiento de la identidad

- o ¿Cómo influyó la actividad de relato digital en tu expresión y desarrollo de identidad personal?
- o ¿De qué manera te permitió el proyecto explorar y expresar tu identidad cultural?

4. Experiencia colaborativa y creativa

- o ¿Qué aspectos de trabajar en equipo enriquecieron tu experiencia de aprendizaje durante el proyecto de relato digital?
- o ¿Cómo valoras la oportunidad de utilizar elementos visuales, musicales o de otro tipo para expresar tus ideas en los relatos digitales?

5. Impacto del relato digital en la conciencia social y creativa

- o ¿De qué forma el proyecto de relato digital te ayudó a reflexionar sobre temas sociales importantes?
- o ¿Puedes compartir cómo el uso de relatos digitales influyó en tu visión sobre ciertos problemas sociales o culturales?

6. Proyección de identidad y desarrollo de conciencia creativa

- o ¿Cómo contribuyó la creación de tu relato digital a proyectar tu identidad y desarrollar tu conciencia creativa?
- o ¿De qué manera crees que el relato digital puede servir como herramienta para el cambio social o personal?

7. Valoración de la comunicación multimodal

- o ¿Qué elementos del relato digital (texto, imagen, sonido) encontraste más eficaces para comunicar tu historia y por qué?

8. Sugerencias para mejoras futuras

- o ¿Qué aspectos del proyecto de relato digital mejorarías o cambiarías para futuras implementaciones en la clase de ELE?

