Narrativa digital como aprendizaje basado en tareas

Johnson Girón Rebeka Nur

Escuela de Idiomas, Universidad Regional del Sureste, Oaxaca, México.

email: jogr741124@profesores.urse.edu.mx

Resumen

Utilizando la Narrativa Digital desde el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) en estudiantes de nivel básico de inglés de la Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas de la Universidad Regional del Sureste, en Oaxaca, México, desde la investigación acción, se buscó incluir un enfoque alternativo a los esquemas tradicionales para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés. En el ABT el estudiante tiene un rol activo en su propio aprendizaje utilizando el lenguaje de una manera comunicativa en situaciones auténticas y significativas al estudiante es primordial. La Narrativa Digital dentro del campo del aprendizaje de idiomas lleva al estudiante a integrar habilidades lingüísticas con apoyo de la tecnología y narración de historias locales recopiladas, narradas en inglés y grabadas en un video. Por medio de este proyecto se buscó analizar y observar el impacto que este enfoque tiene en el aprendizaje del idioma.

Palabras clave: Aprendizaje basado en tareas, narrativa digital, aprendizaje significativo, habilidades lingüísticas, identidad.

Abstract

Using digital storytelling as a project on Task Based Learning (TBL) in basic level learners in the BA program in language teaching in the Universidad Regional del Sureste in Oaxaca, Mexico, through action research, TBL was chosen as an alternate approach, to observe the impact on language learning. In TBL students play an active role in their own learning to develop their linguistic abilities in English by using authentic language in meaningful situations. Digital Storytelling is used in language teaching as an approach that leads the learner to integrate language skills using technology and the narration of stories. Students gathered local stories which were then written in English and orally narrated and recorded in a video. This research project aimed to analyze and observe the impact of this approach in language learning.

Key words: Task Based Learning, digital storytelling, meaningful learning, linguistic abilities, identity.

Introducción

Si bien el salón de clases es un entorno que restringe las posibilidades del uso del lenguaje en situaciones auténticas, como docentes podemos proveer estrategias que lleven al estudiante a utilizar el lenguaje en situaciones que promuevan el uso comunicativo real del idioma. A finales de los años sesenta surge el *enfoque comunicativo*, que, como explicó Richards *et al.* 2001, p. 160) fomenta el uso de la comunicación en situaciones reales que promueven el aprendizaje, donde los estudiantes realicen tareas significativas. Krashen (1982) explicó que, el lenguaje que es significativo para el alumno apoya el proceso de aprendizaje de un idioma; es decir, no basta solo con la práctica mecánica del lenguaje a través de ejercicios sobre aspectos gramaticales aislados. El Aprendizaje Basado en Tareas o ABT está

basado en los principios del enfoque comunicativo. Se puede entender una tarea como una actividad que una persona realiza en su vida diaria. En el aprendizaje de idiomas, Nunan (citado en Richards *et al.* 2001) definió las tareas pedagógicas como una pieza de trabajo de clase donde los estudiantes comprenden, manipulan, producen e interactúan con la lengua meta mientras que su atención está enfocada principalmente en el significado.

Más que una definición, existen ciertos principios básicos del ABT destacados por Willis (1996). En el ABT el significado es primordial, es decir, aunque los aspectos gramaticales son necesarios, no son el centro de la tarea, el uso del idioma es fundamental para la comunicación real. En las tareas se consideran las necesidades, intereses y objetivos de los estudiantes con respecto al idioma y estas llevan a los estudiantes a utilizar los recursos lingüísticos necesarios para completar la tarea derivando en los elementos lingüísticos que se exploran en el aula. Se integran las cuatro habilidades lingüísticas y las tareas se adaptan a diversos estilos de aprendizaje. Los estudiantes desarrollan tanto fluidez como precisión gramatical; es decir atienden tanto a la forma gramatical como a la función comunicativa. El ABT se puede integrar con otros enfoques. En el ABT, el docente juega un rol de guía que observa y asiste en el proceso, pero donde el estudiante tiene un rol activo (Nunan, 2004).

Al considerar todos los elementos anteriores, el ABT lleva a los estudiantes a tomar responsabilidad y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, así como sobre sus resultados (Narváez, 2023); el maestro por tanto debe diseñar tareas de acuerdo con estos parámetros.

Existen programas centrados en el Aprendizaje Basado en Tareas, donde la organización gira en torno a las tareas. En este programa se utilizó el ABT como apoyo pedagógico, es decir, las tareas no

necesariamente son el centro del programa, sino que éstas se estructuran alrededor de puntos gramaticales, funciones o vocabulario o para proveer oportunidades de aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Tareas puede definirse de acuerdo a la reflexión y conclusión de Skehan (2003), como un enfoque comunicativo donde una tarea es una actividad donde el significado es primordial; hay algún tipo de problema de comunicación que resolver; existe una relación comparable a actividades de la vida real; la compleción de la tarea tiene cierta prioridad; y la evaluación de la tarea se hace en relación a los resultados.

La Narrativa Digital, es una estrategia que ayuda a desarrollar las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de idiomas. A través de la tecnología, se hace uso de herramientas digitales para narrar una historia de manera creativa. Bruner (1997) expresó que "Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración" (p. 168), capacidad que se refleja en las habilidades de narración inherentes a los seres humanos.

Es importante resaltar que "los relatos son portadores de los valores, la historia y el conocimiento tácito de una comunidad" (Snidjers, 2017, p. 53). En este proyecto los estudiantes recolectaron las historias narradas por personas de su familia y de su comunidad. Como mencionó Snidjers (2017), "las historias compartidas (…) corresponden a la necesidad profundamente humana de entender al mundo, reconocernos con otra persona y construir un sentido de pertenencia" (p. 53). Según afirmó Golden (1997), la narración es una práctica cultural y social, desde una edad temprana los niños muestran evidencia de su habilidad para contar historias. La narración y la identidad están tan cercanamente relacionadas que "sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad" (Bruner, 2003, p. 122).

Este proyecto se decidió implementar al observar que varios estudiantes presentan dificultades en el uso del idioma inglés de manera comunicativa, que diversas actividades o estrategias no las encuentran motivantes y que a su vez muestran una actitud pasiva ante su aprendizaje; y que las actividades están fuera de su contexto sociocultural.

El objetivo de esta investigación es analizar el uso del Aprendizaje Basado en Tareas como apoyo pedagógico y su impacto en el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés a través de la Narrativa Digital.

Metodología

El proyecto de Narrativa Digital como Aprendizaje Basado en Tareas se realizó durante tres semanas en el programa de inglés del grupo "B" de primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas de la Universidad Regional del Sureste, la cual es una institución privada en la ciudad de Oaxaca, México. Se trabajó con 14 estudiantes de entre 18 y 21 años, la mayoría provenientes de bachilleratos públicos.

Con el objetivo de mejorar la práctica docente y el desempeño de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, se decidió hacerlo a través de la Investigación de acción de observación participante. En la Investigación de Acción, como describió Latorre (2013), "La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado" (p. 9). Por otro lado, la observación participante es "el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad" (Latorre, 2013, p. 57); esto ayudó a identificar necesidades particulares del alumnado y desde ahí tomar decisiones sobre el plan de acción. Desde la investigación cualitativa, el fenómeno de estudio se puede comprender desde las

opiniones, experiencias, emociones y comportamiento de los participantes.

Los métodos de recolección utilizados fueron el diario del docente, donde se reflexionaba sobre las acciones puestas en práctica a través de notas de campo; se realizaban anotaciones sobre lo observando del proceso, los resultados y las actitudes de los estudiantes con respecto a las tareas propuestas, así como su desempeño en el proceso. Se realizaron preguntas reflexivas durante entrevistas informales en el salón de clases a los estudiantes para comentar sobre su experiencia, los retos y los resultados. Se utilizó una lista de verificación de autoevaluación que sirvió como una guía a los estudiantes para reflexionar sobre su desempeño.

La incorporación del ABT se llevó a cabo en diferentes fases que se explican a continuación.

- Se presentó a los estudiantes el proyecto explicando las fases y los criterios de evaluación a través de una lista de cotejo.
- Los estudiantes recolectaron historias locales originales relatadas por familiares o personas de su comunidad.
- Los estudiantes realizaron la redacción de las historias en inglés; a la par se practicaban diversos temas gramaticales del programa de inglés. Para esto se asignó media hora de clase, cinco días a la semana durante tres semanas y los estudiantes utilizaron recursos diversos como el internet, diccionarios en línea, apoyo entre pares y la guía de la docente.
- Se revisaron y editaron las historias en inglés con apoyo de la docente, atendiendo a aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos o de estilo.

- Los estudiantes practicaron la pronunciación, entonación y rasgos del lenguaje conectado antes de grabar la narración. La docente apoyaba con sugerencias de pronunciación, conexión entre palabras o entonación para mejorar la fluidez.
- Los estudiantes grabaron el vídeo narrando la historia oralmente, adjuntaron los videos o enlaces a una plataforma digital.
- Los estudiantes entregaron una lista de cotejo con criterios de autoevaluación donde analizando su propio desempeño observaron aspectos como: La recolección inicial de las historias, su originalidad; la redacción de la historia en inglés, uso de gramática, sintaxis, puntuación y ortografía; la grabación de la narración, la pronunciación, entonación, fluidez; la edición del video, el tiempo de la grabación, calidad de audio, imágenes en relación con la estructura y organización del video.
- Se presentaron los videos para ser vistos en clase.
- Con la versión escrita, se creó una compilación de las historias la cual se digitalizó e imprimió. Los estudiantes leyeron algunas historias asignadas, comentaron sobre las estas, hicieron preguntas a los autores de las narraciones sobre vocabulario y posteriormente redactaron preguntas de comprensión.
- La docente realizó preguntas de reflexión a través de entrevistas informales grupales en el salón de clases sobre los principales retos durante el proyecto, así como los aspectos que beneficiaron el

desarrollo de las habilidades lingüísticas entre otros.

Resultados

A continuación, se describen los resultados del uso del Aprendizaje Basado en Tareas como apoyo pedagógico y su impacto en el aprendizaje y enseñanza del Idioma inglés a través de la Narrativa Digital.

Las historias recolectadas por los estudiantes fueron narradas principalmente por sus abuelas, abuelos, familiares o personas de sus comunidades, por tanto, inéditas; estas historias se redactaron en una primera fase en español. Los estudiantes mostraron gran creatividad para narrar sus historias, coherencia en la organización de las ideas; el manejo del lenguaje, la gramática, sintaxis y vocabulario.

Al traducir al inglés ellos solicitaban el apoyo de la docente ya que buscaban asegurarse de mantener la claridad y sentido de las historias. Para la redacción en inglés, la docente ofrecía apoyo cuando le era solicitado por los estudiantes, principalmente sobre aspectos gramaticales más avanzados que desconocían, dando explicaciones breves pero puntuales sobre estos aspectos para que los estudiantes comprendieran cuando era el caso, nuevas estructuras gramaticales o vocabulario, o incluso como manejar conceptos que no tienen traducción por ser culturalmente ligados, como por ejemplo “Nahual”, Con frecuencia se les hacía preguntas para aclarar detalles de la historia y asegurarse de no tergiversar el sentido de la historia original al redactar al inglés.

Uno de los aspectos a evaluar fue la pronunciación, fluidez y entonación, por lo que los estudiantes compartieron que la práctica de la pronunciación antes de grabar les ayudó a mejorar su pronunciación ya que tenían que poner atención a aspectos como la terminación de los verbos en pasado o la articulación de ciertos fonemas. Esto, comentaron, ayudó a mejorar su fluidez ya que tuvieron que grabar múltiples veces pues

al escuchar sus audios identificaban aspectos a mejorar. La docente observó que con la repetición iban aprendiendo nuevas palabras, frases y reforzando el uso de estructuras gramaticales.

Hubo algunos estudiantes que comentaron que no habían utilizado antes una herramienta digital para la grabación de videos, así que tuvieron que aprender a hacerlo. La docente observó que además de aspectos lingüísticos, los estudiantes debieron investigar como agregar imágenes, audio, música de fondo y cuidar el volumen adecuado de su voz, pero, además, -adecuar su velocidad al hablar y mantener una entonación apropiada para la narración.

Se pudo observar que, al compartir los videos en clases, muchos estudiantes se mostraban nerviosos de mostrarlos ante sus compañeros; comentaban que su edición, su contenido o pronunciación no había sido la mejor. De hecho, el hacer saber a los estudiantes que el producto final iba a ser compartido, los llevó a realizar un mayor esfuerzo en la calidad de sus videos.

Cuando se les presentó la compilación digital de sus historias se mostraron emocionados al ver sus historias impresas y sus nombres como autores. Al leerlas y compartirlas en clase, se hacían preguntas unos a otros, especialmente sobre el vocabulario o expresiones utilizadas que no comprendían o sobre más detalles de la historia sobre los cuales tenían curiosidad. Se pudo notar que al aprendizaje continuaba aún después de terminado el proyecto.

Al reflexionar sobre los retos enfrentados, los estudiantes comentaron que uno fue el poder escribir toda la historia en inglés, ya que había palabras que desconocían o ideas que no sabían cómo expresar; otro reto fue la pronunciación y fluidez pues había palabras con sonidos difíciles de articular, además, el tener que narrar a una velocidad adecuada, requirió grabar el audio varias veces. Otro desafío mencionado fue manejar

las herramientas digitales como fueron la integración de imágenes y audio. También encontraron retos en cómo compartirlo de manera digital ya que algunos videos eran muy pesados por lo cual algunos lo subieron a la *nube* o a plataformas de video como *Youtube*, para después poder compartir el enlace. A pesar de las dificultades, los estudiantes expresaron que de estos retos derivaron los principales puntos positivos del proyecto, ya que incrementaron su vocabulario, aprendieron nuevas estructuras gramaticales, mejoraron su pronunciación, fluidez y su seguridad al comunicarse en el idioma. La docente pudo corroborar que el ABT tuvo repercusiones tanto en el desarrollo del idioma, en las distintas habilidades lingüísticas, ampliación de su vocabulario y conocimiento gramatical del idioma, pero también en el desarrollo de habilidades tecnológicas.

Se observó también que con frecuencia discutían o preguntaban no solo al docente, si no a sus compañeros sobre diversos aspectos del idioma como el uso de estructuras, el cómo poder expresar alguna idea, el cómo pronunciar alguna palabra o diversos otros aspectos en el proceso, como las herramientas de edición de videos o incluso como compartirlo.

Discusión

El narrar historias es una práctica cultural y social común en la vida de los seres humanos. Como expresó Snidjers (2017), los relatos llevan valores, historia y el conocimiento de una comunidad, los cuales dan un sentido de pertenencia. En las historias narradas por los estudiantes se refleja la cultura y cosmovisión de diversas comunidades del estado de Oaxaca. Se puede observar en la narración de estas historias el sentido de identidad y de pertenencia a través de este conocimiento compartido. Por tanto, es importante considerar este aspecto en la selección de las tareas ya que esto lleva a los

estudiantes a involucrarse más activamente con la tarea.

La familiaridad de los estudiantes con sus historias les permitió desarrollar el proyecto en corto tiempo. La narración es concebida como una forma de pensar, de proveer significado a la experiencia, como estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo en el proceso de la educación, y sugiere debe ser desarrollada las personas tanto en la sociedad como en el ámbito escolar (Bruner, 1997). Además, es más fácil comunicar aquello que conocemos, lo cual deriva en lo que Ausubel denominó el aprendizaje significativo (1963), pues durante el proceso de trabajar en las historias, los estudiantes iban ampliando sus habilidades lingüísticas del idioma inglés; no en una manera tradicional con ejercicios aislados o descontextualizados, sino a través del lenguaje que necesitaban para ello, compartiendo su historia y así desarrollando a la par el conocimiento del idioma. Los estudiantes, por tanto, utilizaron el lenguaje para comunicar estas historias, es decir, expresar algo real (Willis, 1996), la autenticidad, es un punto fundamental del ABT.

Para poder narrar su historia en inglés, los estudiantes tenían la libertad de utilizar herramientas diversas, como medios digitales o diccionarios; así como la guía del docente y el apoyo entre pares. Esto nos permite observar otro de los puntos presentes en el ABT, donde el docente es un guía y el alumno es un aprendiente activo (Nunan, 2004).

Al ir redactando las historias en inglés, los estudiantes preguntaban y trataban de poner en práctica contenidos estudiados en clase, para expresar claramente sus ideas, sin embargo, con frecuencia necesitaban vocabulario y estructuras aún no estudiadas en clase. De estas necesidades lingüísticas comunicativas se derivan los elementos lingüísticos que se exploran en el aula (Willis, 1996) en el ABT. Como docentes es

importante considerar las necesidades comunicativas de los estudiantes ya que de esta necesidad parte el aprendizaje.

Se puede observar según los principios de Willis (1996) sobre el ABT, que el significado es primordial en la tarea. Los aspectos gramaticales son medios para lograr expresar este significado, pero podría añadir, no solo para expresarlo, también para comprenderlo; como en el punto donde compartieron y leyeron las historias que unos y otros habían redactado.

El desarrollo de la fluidez y precisión gramatical explicado por Willis (1996) fue visto claramente cuando ellos iban detectando errores y volvían a grabar, o cuando sentían que no tenían las estructuras del lenguaje para expresar alguna idea y pedían ayuda para hacerlo de una mejor manera, prestando así atención tanto a la forma como a la función comunicativa.

Al escribir, leer las historias, grabarlas, y escucharlas es posible ver la integración de las habilidades lingüísticas que es otro aspecto del ABT (Willis, 1996). Pero, en el proceso debieron analizar una serie de aspectos que requieren habilidades cognitivas avanzadas para transmitir las ideas de manera efectiva, como la organización de la historia, la reflexión sobre el uso adecuado del lenguaje y comunicar aquello que deseaban en las narraciones de manera coherente y precisa.

Mediante la autoevaluación, se llevó a cabo un proceso reflexivo y crítico, pues ellos mismos pudieron analizar su propio desempeño del proceso y producto final. Comentaron al final sobre cuánto les había ayudado este proyecto en el desarrollo de su producción oral, en su producción escrita, en su uso de la gramática, y vocabulario. Al compartir y ver sus videos, continuaron analizando aspectos a mejorar; en este sentido

la reflexión es un aspecto importante en el proceso del ABT (Narváez, 2023).

Se observó también que con frecuencia preguntaban o discutían con sus compañeros sobre diversos aspectos del lenguaje; el significado de alguna palabra o frase, la pronunciación de alguna palabra o diversos otros aspectos en el proceso. Uno de los puntos interesantes fue que, a pesar de ser un proyecto individual, al ser el ABT un enfoque con una estructura flexible, se llevó a cabo en un ambiente de colaboración, donde el apoyo entre pares fue un recurso fundamental en el desarrollo y compleción del proyecto. Po tanto los pares se vuelven también un recurso adicional y fuente de información que puede apoyar tanto al docente como a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ABT mostró ser un enfoque de apoyo pedagógico crucial en el salón de clases, ya que como docentes es posible integrarlo dentro de un programa regular. Es fundamental como docentes plantear objetivos claros sobre la tarea a elegir, así como pasos secuenciales y concretos en cada fase del proceso. La necesidad de comunicar algo significativo, personal que conecta con los intereses, motivaciones e identidad son consideraciones fundamentales en la planeación y selección de tareas.

El docente debe estar preparado a enfrentar posibles retos que surgen en el proceso de desarrollo de la tarea como cuando los estudiantes requerían el uso de estructuras usualmente enseñadas en niveles más avanzados, o incluso vocabulario poco común. Incluso pedir aclaración por parte de los estudiantes sobre ciertas ideas o conceptos o aspectos culturales donde una traducción literal no basta, el docente se convierte un mediador en el desarrollo lingüístico de los estudiantes en el ABT.

Conclusión

Por medio de esta investigación se observó que el Enfoque Basado en Tareas como apoyo pedagógico en el programa de Inglés Básico I de la Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas de la Universidad Regional del Sureste para el desarrollo de habilidades comunicativas tiene grandes beneficios para el aprendizaje del idioma inglés. La narración de historias es una práctica social y cultural identitaria; una cosmovisión cultural, un conocimiento inherente y relevante a su identidad lo cual influyó en su participación activa en el proceso, lograr una práctica comunicativa significativa y un uso auténtico del lenguaje. A través de la narración escrita y oral, los estudiantes lograron en poco tiempo fortalecer y desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas, además de mejorar su conocimiento gramatical y vocabulario. Esta actividad estimuló la creatividad y el desarrollo incluso de otras habilidades, como el manejo de herramientas tecnológicas. Podemos también notar que el ABT fomenta la autorreflexión al ser ellos mismos capaces de identificar áreas de oportunidad para mejora en el idioma o en su producto final. A través de este proyecto desarrollaron material auténtico, lo cual les dio la motivación y al ver el resultado final, una sensación de orgullo. Dicho material puede ser aprovechado como un material didáctico o literario; estas narraciones forman parte del conocimiento local comunitario y cultural del cual muchos otros pueden aprender y enriquecerse. El docente se convierte también en un agente de cambio al momento de seleccionar las tareas que lleven a un aprendizaje significativo, relevante a la vida de los estudiantes, así como un guía en el proceso, abierto a los retos inesperados que derivan del ABT, con el objetivo de mejorar su práctica docente.

Referencias

Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune & Stratton.

Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Visor Dis. S.A.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. FCE.

Golden, J. (1997). Narrative and the Shaping of Identity. In: Davies, B., Corson, D. (eds) Oral Discourse and Education. Encyclopedia of Language and Education, vol 3. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4417-9_14

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.

Latorre, A. (2013). *La investigación - acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Narváez, E. (2023). Habilidades de pensamiento crítico en personas estudiantes de primaria y el enfoque de enseñanza basado en tareas: una revisión bibliográfica. *Revista Educación*, *4*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49921

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Skehan, P. (2003). *Task-based instruction in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Snidjers, E. (2017). Storytelling y difusión cultural. *Anuario AC/ E De Cultura Digital*, 47–67*: Cultura inteligente: Análisis de tendencias digitales. Focus: el uso de tecnologías*

digitales en la conservación, análisis y difusión del patrimonio cultural. Dosdoce.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Addison Wesley Publishing Company.