

'You are What You Eat!' Relato digital en inglés para ciencias gastronómicas: un análisis basado en corpus

Carmen Gregori-Signes*

María Alcantud-Díaz**

Resumen

El propósito de este artículo es analizar los guiones que conforman el corpus YAWYE (*You Are What You Eat!*). El corpus está formado por 68 relatos digitales en inglés, creados por estudiantes del grado de Ciencias Gastronómicas entre 2018-2022. El relato digital se utilizó, por tanto, dentro del contexto de la enseñanza del inglés para fines específicos (ESP) como una actividad autónoma cuya finalidad era ayudar a los estudiantes a mejorar el inglés oral y el uso de lenguaje específico a la vez que se fomentaba el uso de nuevas tecnologías. En el análisis de los guiones se aplicó la metodología de análisis del discurso asistido por corpus (EDAC) con el fin de buscar si existían patrones lingüísticos comunes en los relatos. Los resultados indican la existencia de patrones de dos tipos, gramatical y discursivo.

Palabras clave

Relato digital, análisis del discurso asistido por corpus, inglés para fines específicos, docurelato, gastronomía

Recepción original: 9 de enero de 2023

Aceptación: 28 de marzo de 2023

Publicación: 1 de julio de 2023

Introducción

El modelo de Relato digital clásico comenzó en *The Center for Digital Storytelling* en los años noventa con autores como Dana Atchey, Joe Lambert, Nina Mullen y Patrick Milligan. Su finalidad era ayudar a contar historias personales con el uso de la tecnología. Desde entonces la utilización del relato digital ha proliferado y diversificado en sus aplicaciones, pero sin duda es su versión educativa (Londoño-Monroy, 2012; Gregori-Signes y Brígido-Corachán, 2014; Alcantud-Díaz, Gregori-Signes y Monrós-Gaspar, 2013; Robin, 2008; Rodríguez Illera y Molas-Castells, 2020) una de las que más se ha extendido. Autores como Robin (2006, 2008) y Barrett (2006) ya afirmaban que el relato digital era una forma excelente de involucrar a los estudiantes tanto en tareas tradicionales como la elaboración del script (Oskoz y Elola, 2014) y en tareas más innovadoras tales como elegir imágenes como gráficos o animaciones y música para acompañar el script (Bou-Franch, 2012; Gregori-Signes, 2014). Brígido-Corachán y Gregori-Signes (2014) afirman que la implementación de la narración digital en todos los niveles educativos ha aportado muchas ventajas en la enseñanza, favoreciendo «el desarrollo y fortalecimiento de motivación, confianza, alfabetización digital, compromiso cognitivo, creatividad, investigación y manejo de la información, gestión de organizaciones, pensamiento crítico, habilidades de escritura y aprendizaje colaborativo, entre otros» (Barrett, 2006; Robin, 2006; Dogan y Robin, 2008; Brígido-Corachán y Gregori-Signes, 2014; Alcantud-Díaz *et al.*, 2014; Gregori-

(*) Carmen Gregori-Signes es profesora titular de la Universitat de València. Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació. ORCID 0000-0002-5735-5633. Dirección electrónica: carmen.gregori@uv.es.

(**) María Alcantud-Díaz es profesora contratada Doctor en la Facultat de Magisteri, Universitat de València. ORCID 0000-0002-4188-3765. Dirección electrónica: maria.alcantud@uv.es.

Signes, 2014). El uso de relatos digitales personales en educación es uno de los campos más prolíferos, como se puede corroborar en los trabajos recogidos en Rodríguez-Illera y Molas-Castells (2020). Este volumen se centra, en concreto, en la utilización de los relatos digitales personales como una herramienta con un gran potencial si se emplea de manera reflexiva y formal.

Los objetivos que se persiguen con la aplicación del relato digital en el aula son muy variados. Por ejemplo, Herreros-Navarro (2020) explora como el visionado de relatos digitales (RDs) afecta a las respuestas emotivas de los estudiantes. García-Pastor (2020) fomenta el uso del RD como herramienta que los estudiantes utilizan para crear y evaluar su identidad como aprendiz de lenguas, «afianzando las distintas posiciones que conforman su identidad, estableciendo relaciones con identidades de competencia que desea, y rechazando posiciones negativas que le silencian a la hora de comunicarse en la lengua meta» (García-Pastor, 2018, p. 24), mientras que Oskoz y Elola (2014) utilizan el RD educativo para la enseñanza del español, en particular para mejorar la escritura y el manejo de los elementos multimodales como complemento al guion (Oskoz y Elola, 2022). Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte (2007) y SoHee (2014) lo utilizaron para mejorar la comprensión y la expresión oral.

En el contexto del campo de la enseñanza del inglés con fines específicos (ESP), ámbito al que pertenecen los relatos que aquí se analizan, todavía no es tan frecuente encontrar publicaciones sobre su uso como herramienta de aprendizaje. Sevilla-Pavón *et al.* (2012) y Gimeno-Sanz (2015) utilizaron el RD en Ingeniería Aeroespacial con el fin de ayudar al estudiante a familiarizarse con ciertas estructuras gramaticales y con el vocabulario técnico específico de dicha especialidad. Alcantud-Díaz, Ricart-Vayá y Gregori-Signes (2014) lo utilizaron en la enseñanza de inglés para turismo. Gregori-Signes, Orellana y Samblas Beteta (2013) lo aplicaron en educación especial para personas con trastorno del espectro autista. Fuera del ámbito educativo, destacaríamos un uso reciente del relato digital como herramienta de expresión personal en las redes sociales (p.ej., YouTube), por ejemplo, el caso de *Draw My Life* (Kay-Ruiz, 2021). En estos RDs (cf. Kay-Ruiz, 2021), que cuentan con millones de seguidores, los narradores cuentan su vida en un espacio de aproximadamente diez minutos, describiendo los altibajos de su infancia, niñez, adolescencia y edad adulta (cf. Kay-Ruiz, 2021). El presente artículo es una contribución a un campo que todavía está en desarrollo: el estudio del guion de los relatos digitales utilizando herramientas y técnicas de corpus (cf. Gregori-Signes y Alcantud Díaz, 2016). En concreto aplicamos la metodología de Estudios del Discurso Asistido por Corpus (EDAC) para analizar los guiones de los 68 relatos, elaborados por estudiantes del grado de Ciencias Gastronómicas, que comprenden el corpus YAWYE (*You Are What You Eat*).

Aunque los relatos que conforman el corpus YAWYE son, en efecto, una muestra de relato educativo, en este caso utilizado en la enseñanza del inglés para fines específicos, creemos que es más adecuado clasificarlos, en parte, como ejemplos que comparten características de los relatos *sociales* (cf. Gregori-Signes y Pennock-Speck, 2012). Además, hemos considerado conveniente incluir un nuevo eje, que denominamos *personal-profesional*, que junto con el educativo-social (ver graf. 1 abajo) formaría un espacio en el que se podrían situar los relatos que forman el corpus YAWYE. Tal y como sugieren las mismas etiquetas, el relato *personal* se centra en la persona, que normalmente participa de la his-

toria que se cuenta. En el relato *profesional* (cf. Qiongli, 2009), sin embargo, el autor responsable de la elaboración del relato (por ejemplo, un diseñador gráfico, técnico de marketing, escritor, guionista, etc.) cuenta una historia ajena con o sin la colaboración de los/la/el protagonista (por ejemplo, un relato digital por encargo). Si tenemos en cuenta estos ejes, muchos de los relatos en YAWYE estarían entre lo educativo-social y lo personal-profesional puesto que, aunque son relatos elaborados dentro del ámbito educativo, su finalidad –aunque de forma ficticia– sería social: intentar convencer a la audiencia para que mejore sus hábitos alimenticios introduciendo/eliminando el alimento que en ellos se describe. Asimismo, el estudiante elige desde el punto de vista personal la información que quiere incluir, aunque lo hace ya desde la perspectiva de un experto en ciencias gastronómicas.

El objetivo de este artículo era comprobar si el análisis del corpus YAWYE revelaba algún patrón discursivo que nos indicara cómo los estudiantes de ciencias gastronómicas asumían el reto de persuadir a la audiencia de la necesidad de incluir o eliminar un alimento de su dieta. Para el análisis se aplicó el método propuesto por los *Estudios de Análisis del Discurso Asistido por Corpus*, es decir que se utilizaron herramientas de corpus tales como la lista de *frecuencias, concordancias, file y n-gramas* (cf. sección «Objetivos y metodología») para analizar los guiones cuantitativa y cualitativamente. Los resultados obtenidos confirmaron el acierto de la metodología escogida, ya que esta permitió identificar patrones discursivos y estructurales en el corpus YAWYE. La estructura del artículo incluye, en primer lugar, una breve descripción del grado de ciencias gastronómicas seguida de una introducción al género del relato digital. A continuación, la sección «Aprendizaje autónomo», describe las premisas del aprendizaje autónomo, fundamento de este proyecto. Seguidamente, en la sección sobre «Metodologías de análisis», se describe la metodología seguida en el análisis, que incluye una descripción del proyecto y cómo este encaja en el grado de Ciencias Gastronómicas (sección «Descripción del proyecto y su implementación»), el corpus objeto de estudio (sección «Corpus YAWYE»), los objetivos y el método de análisis (sección «Objetivos y metodología»). A continuación, la sección «Análisis y resultados» detalla el análisis y los resultados obtenidos. Finalmente, el apartado de las conclusiones encierra las conclusiones del trabajo.

Ciencias Gastronómicas en la Universitat de València

La Universitat de València fue la primera universidad pública en toda España en ofrecer un grado en ciencias gastronómicas. Aunque comenzó en 2015/2016, los resultados que se analizaron en este trabajo son fruto de un proyecto que se ha desarrollado en dicho Grado desde 2018-2019, el año en que los estudiantes de la primera promoción llegaron a cuarto curso y por tanto se impartió por primera vez la asignatura *Idiomas y Gastronomía*.

La asignatura tiene un total de 4,5 créditos de los cuales 2,25 créditos corresponden a inglés y otros tantos a francés. Por tanto, en inglés disponemos de un total de 22,5 horas de docencia en el aula. Tanto el número de estudiantes como su nivel de conocimientos del inglés es desequilibrado. Esto se debe a que es un grado de nueva creación y enfocado tanto a profesionales del sector gastronómico como a alumnado regular tras terminar la enseñanza secundaria. Por tanto, la edad de los estudiantes que han elaborado los relatos que se estudian oscila entre 19-45 años de edad, y su formación es también muy

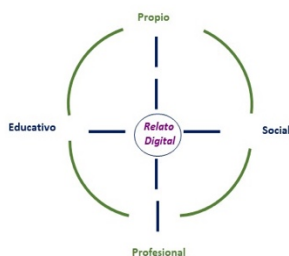
variada. El alumnado incluye cocineros, dueños de restaurantes, profesores en escuelas de cocina y estudiantes que proceden directamente de la escuela secundaria.

El relato educativo en la enseñanza del inglés para fines específicos

El concepto de RD que entendemos en este artículo sigue la definición del ya clásico modelo de *Digital Storytelling* desarrollado por el *Center for Digital Storytelling*¹. El relato digital se define como una narración multimodal corta (2-5 minutos) que combina imágenes estáticas, fotos, dibujos, etc., con videos, música u otros sonidos (p.ej., una puerta que se cierra) y que está narrado por los propios creadores del relato (Robin, 2006). Los relatos digitales no encajan en las teorías formales de narrativas de la literatura tradicional o los estudios cinematográficos. Los relatos digitales usan imágenes de fuentes propias o seleccionadas por el propio autor, quien pone su voz, cuenta su propia historia, y crea su propia composición para adaptarlo a aquello que quiere contar (Hull y Nelson, 2005, p. 225). Lundy (2008, p. 1-4) resume las características de los relatos digitales en tres: a) breve duración; b) equipamiento y técnicas de bajo coste para los creadores; c) historias pequeñas centradas en el autor, o, que incluyen el punto de vista del autor (cf. también Lambert, 2010). Por su parte Robin (2006) clasifica los relatos digitales en tres tipos principales: narrativas personales, documentales, y aquellos que informan o instruyen.

En sus orígenes, el relato digital se utilizó como una forma de unir la manera tradicional de contar historias con las posibilidades que ofrecían las nuevas tecnologías (Gregori-Signes, 2008a, 2008b; Lambert, 2006). Es bien sabido que existen muchos tipos diferentes de Digital Storytelling o Relatos digitales, que en su sentido más amplio, puede entenderse como un ejemplo de narrativa multimodal (Couldry, 2008) cuyo objetivo se podría situar en el continuum personal-social (Gregori-Signes y Pennock-Speck, 2012), sin que esta división impida que los relatos puedan tener un objetivo mixto (Gregori-Signes y Alcantud-Díaz, 2016). En el análisis que nos ocupa, proponemos añadir un nuevo continuum: el eje *propio-profesional*, tal y como se observa en el gráfico 1. La unión de ambos nos permitiría tener en cuenta aspectos tales como el grado de participación e implicación del protagonista en el relato.

Gráfico 1. Supra-géneros del relato digital



(1) <https://elmcp.net/organization/center-digital-storytelling> [Consulta el 2 de octubre de 2022]

En el ámbito educativo, Molas-Castells (2020) destaca que el potencial de los relatos digitales se desarrolla en contextos de educación formal «e incluye tanto aspectos vinculados al desarrollo de competencias digitales y narrativas como a procesos de empoderamiento, de reflexión y autoconocimiento» (p. 4). Por otra parte, Porto Requejo (2014, p. 77-78) describe las competencias específicas y transversales que se desarrollan con el relato digital, entre las que destaca las relacionadas con la expresión oral y que resumimos a continuación. El relato digital permite al estudiante:

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

Si tenemos en cuenta los factores hasta ahora mencionados, los relatos digitales del corpus YAWYE se clasificarían como relatos educativos, puesto que se han desarrollado dentro del contexto escolar, como parte del currículo académico (Gregori-Signes y Pennock-Speck, 2012); aunque, a la vez, tienen un potencial social, ya que su objetivo es convencer a la audiencia para que mejore sus hábitos alimenticios.

Este proyecto se diseñó en el contexto de lo que se define como Enseñanza del Inglés para Fines Específicos (IFE/ESP) en la enseñanza universitaria (Fuertes-Alpiste, 2017), donde el objetivo principal es desarrollar habilidades comunicativas que luego se aplicarán a un campo u ocupación. Los cursos de ESP (p.ej., inglés para ingenieros, inglés con fines turísticos, inglés para empresarios y hombres de negocios, inglés para médicos, para enfermeros y para estomatólogos, entre otros) están diseñados para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos, tales como ampliar el vocabulario específico de un campo y aprender el registro correcto. Dentro ESP la utilización del relato digital es todavía escasa, quizás debido, entre otras razones, precisamente a que el inglés suele ser una materia tangencial y a menudo con pocos créditos a lo largo del desarrollo del grado, como es el caso con la asignatura *36388 Idiomas para Ciencias Gastronómicas*.

Aprendizaje autónomo

Según se recoge en la web de Educar en Acción²:

[...] uno de los cinco enfoques de la nueva Ley de Educación (LOMLOE) consiste en «conceder un papel central al desarrollo de la competencia digital». Se insiste en integrar la tecnología desde una comprensión global por su impacto social, sus implicaciones éticas y en general por su importancia en la nueva realidad. El objetivo es «modernizar» y «ampliar» el enfoque de la competencia digital, tal y como establecen las «recomendaciones europeas». Según la LOMLOE no sólo se trata de desarrollar esta competencia a través de contenidos específicos, sino también de forma transversal en todas las áreas.

(2) <https://educarenaccion.com/transformacion-digital-innovacion-educativa/> [Consulta el 20 de octubre de 2022]

Es con este espíritu con el que se diseñó, aunque antes de la publicación de la nueva ley, el Proyecto YAWYE. Para elaborar un relato digital los estudiantes han de manejar programas que permitan editar videos e imágenes y grabar su propia voz. Esto, sin embargo, no suele ser un problema considerando el perfil de la mayoría de estudiantes. Es sabido, que los estudiantes de las últimas generaciones han crecido con la tecnología y utilizan videos que manipulan diariamente con aplicaciones cada vez más asequibles y fáciles de utilizar. Esto nos lleva a concluir que (Gregori-Signes, 2014) su dificultad radica más en la elaboración de un guion coherente y correcto gramaticalmente en una lengua extranjera que en el manejo de la tecnología. Es precisamente esta situación la que hace posible la implantación de proyectos como el que aquí se describe, en los que la parte relacionada con la tecnología, que se concibe como trabajo autónomo y de autoaprendizaje, requiere dedicación fuera del aula.

El aprendizaje autónomo conlleva un enfoque centrado en el alumno, en el que este se convierte en el sujeto más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Omaggio (1978) son siete los atributos que caracterizan a los aprendices autónomos:

1. Los estudiantes autónomos tienen conocimientos sobre sus estilos y estrategias de aprendizaje.
2. Adoptan un enfoque activo de la tarea de aprendizaje en cuestión.
3. Están dispuestos a correr riesgos, es decir, a comunicarse en el idioma de destino a toda costa.
4. Son buenos adivinos.
5. Prestan atención tanto a la forma como al contenido, es decir, dan importancia tanto a la precisión como a la adecuación.
6. Desarrollan el idioma de destino en un sistema de referencia separado y están dispuestos a revisar y rechazar hipótesis y reglas que no se aplican, y
7. Tienen un enfoque tolerante y extrovertido hacia el idioma de destino.

Según Nunan (1990), hay nueve pasos para desarrollar la autonomía de los alumnos:

8. Diseñar los objetivos con claridad.
9. Permitir que los alumnos creen sus propias metas.
10. Animar a los alumnos a usar su segundo idioma fuera del aula.
11. Crear conciencia sobre los procesos de aprendizaje al brindarles la oportunidad de decidir qué aprender.
12. Ayudar a los alumnos a identificar sus propios estilos y estrategias preferidos.
13. Fomentar la elección del alumno.
14. Permitir que los alumnos generen sus propias tareas al darles la oportunidad de adaptarse y cambiar las tareas.
15. Animar a los alumnos a convertirse en profesores.
16. Animar a los alumnos a convertirse en investigadores.

Roman-Mendoza (2014) enfatiza la necesidad de utilizar la tecnología en el aula de aprendizaje de lenguas e insiste en que el estudiante debe ser el protagonista de dicho proceso. Entre los modelos de aprendizaje que describe en su artículo, se menciona el de

Godwin (2013) en el que se priorizan los entornos personales del aprendizaje (PLE) que Wilson (2008) describe como un entorno en el cual las personas, las herramientas, las comunidades y los recursos interactúan de una manera muy distendida. Román-Mendoza (2014) afirma que en este modelo «el aprendiz incorpora diferentes tipos de herramientas y servicios de la web que le permiten organizar y ejercer el control sobre su aprendizaje» (p. 196), y añade que es necesario aplicar la flexibilidad curricular tanto en materiales, metodología y objetivos curriculares como en la forma en la que se permite que el alumno interactúe con los contenidos (Nunan, 1990). Barret (2006), por otra parte, habla de las cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el alumno que se desarrollan durante la realización del RD, a saber: implicación directa del estudiante, una reflexión que conlleva un aprendizaje profundo, el trabajo basado en proyectos que integra con efectividad la tecnología en la enseñanza (Barrett, 2006), y el fomento del pensamiento crítico.

El relato digital es una creación multimodal, que, como señalan Oskoz y Elola (2022), siguiendo a Kress (2009), presenta dos aspectos críticos:

La primera es la *transformación* [...] La segunda, es la *transducción* (Nelson, 2006; Yan, 2012). En un RD, la transformación es evidente en el proceso de reestructurar una historia narrativa en un guion de RD o reestructurar la sintaxis de un texto para que encaje el mismo significado en forma de guion. La traducción, por otro lado, implica la reorganización de recursos semióticos a través de los modos, cambiando la narración escrita al lenguaje hablado e incorporando imágenes, música, gestos y sonido. (p. 261)

El papel del docente en este caso es el de guiar, facilitar y acompañar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando a los alumnos los recursos necesarios para el desarrollo de habilidades comunicativas, de búsqueda y de tratamiento de la información, de pautas para el trabajo colaborativo. Es precisamente esta filosofía la que subyace en la elaboración de los relatos digitales que los estudiantes han estado desarrollando en el grado de ciencias gastronómicas desde el curso académico 2018-2019 hasta el actual 2021-2022.

Metodología de análisis

Tal y como hemos explicado y debido al escaso número de horas de que se disponía para la asignatura, el relato digital se planteó como trabajo autónomo. Se introdujo en el aula como una actividad innovadora en la que los estudiantes trabajaron –tras una breve introducción al relato digital educativo– de forma independiente bien individualmente, bien en grupo (cf. Rodríguez-Illera, 2020). Con esta actividad se pretendía desarrollar varios tipos de alfabetización: informacional, visual, tecnológica y mediática. Siguiendo el principio de la triangulación, el análisis aplicó metodología de corpus para analizar el texto de los guiones producto del trabajo autónomo del estudiante.

Descripción del proyecto y su implementación

La enseñanza de idiomas en el grado de ciencias gastronómicas comprende un número muy reducido de créditos, como hemos descrito anteriormente. En concreto los estudiantes acceden a la asignatura «Idiomas y Gastronomía» en cuarto curso. Esta asignatura es considerablemente distinta tanto en metodología de enseñanza como en contenido. Las demás asignaturas son de carácter más experimental y científico o se relacionan con el campo de las ciencias sociales.

La elaboración del relato digital (RD) en el proyecto YAWYE se diseñó y desarrolló de acuerdo con la situación real de los estudiantes y se evaluó de la misma forma: como una actividad autónoma complementaria que se debía realizar fuera del aula y que se evaluaría como parte del portfolio (Galván-Fernández, 2017). En concreto se enfatizó que uno de los principales objetivos era contribuir a mejorar su expresión oral. Se podía realizar individualmente o en parejas. Excepcionalmente se permitieron dos grupos de tres personas en el último curso.

La actividad fue poco dirigida (cf. Gregori-Signes, 2008b; Porto Requejo, 2014). La formación, instrucciones y ayuda que se proporcionó a los estudiantes incluyeron tres fases (Willis y Willis, 2007; Porto Requejo, 2014): *Fase 1*. Preparación: definición de la tarea, e introducción al RD; *Fase 2*. Seguimiento: elaboración del script y video; *Fase 3*. Presentación en el aula y evaluación por parte de la profesora.

Fase 1

La sesión en el aula consistió en unas instrucciones generales del RD y su elaboración. Se comunicó a los estudiantes del objetivo del RD que se les pediría elaborar, y se les informó del impacto que esta actividad tendría en la nota final de la asignatura.

1. Objetivo del RD:

Mejorar los hábitos de nutrición (cf. Kordaki y Gousiou, 2016) para niños, adolescentes y público en general.

1. Instrucciones explícitas sobre la elaboración del relato:

- a) Una introducción de la profesora al RD en una sesión de dos horas.
- b) Como refuerzo se les proporcionaron instrucciones por escrito que incluyen una descripción muy detallada de la finalidad del RD educativo, instrucciones de cómo hacerlo, así como referencias bibliográficas y vínculos a ejemplos de RDs. Esta información es suficiente para respaldar el trabajo autónomo del estudiante.

2. Impacto sobre el currículum de la asignatura:

- a) Favorecer el trabajo autónomo.
- b) Mejorar su expresión oral.
- c) Ayudar a la profesora en el proceso de evaluación de la competencia oral de los estudiantes.

3. Proyección de una serie de videos de naturaleza diversa:

- a) Videos motivadores. Con la intención de motivar al alumnado a entender la necesidad de mejorar los hábitos alimenticios de las personas se proyectó la TEDTalk de *Teach every child about food* de Jamie Oliver (2010)³. Esta TEDTalk es parte del proyecto anti-obesidad que Oliver está desarrollando en Huntington, West Virginia. Su objetivo es revisar los hábitos alimenticios poco saludables de los niños de toda América y hacer ver cómo estas malas costumbres empeoran la salud y provocan, entre otras, obesidad y hasta la muerte. Su charla está orientada a

(3) https://www.ted.com/talks/jamie_oliver_teach_every_child_about_food [Consulta el 2 de octubre de 2022]

educar a todos sobre la comida e inspirar a las familias para que vuelvan a cocinar en casa. Relaciona además los problemas causados por la mala alimentación con el presupuesto y demuestra que los tratamientos por enfermedades derivadas de la mala nutrición, por ejemplo, la obesidad, le cuestan al estado mucho más dinero de lo que cree: «la obesidad les cuesta a los estadounidenses el 10% de sus facturas de atención sanitaria, 150.000 millones de dólares al año». El visionado de esta TEDTalk facilitó un debate posterior sobre el tema en cuestión que permitió a los estudiantes entender mejor la finalidad de su RD.

- b) Videos de descripción de alimentos. Se visionaron videos accesibles a través de YouTube que describen alimentos, aunque no sean necesariamente RDs como tal.
- c) Se muestran algunos relatos de estudiantes del curso anterior. Esto únicamente se pudo hacer en los tres últimos puesto que esta actividad se implantó cuando la primera promoción de estudiantes llegó a cuarto curso.

En general se aconsejó a los estudiantes que recordaran siempre que el objetivo del relato era persuadir y convencer a la audiencia para que mejorara sus hábitos alimenticios. Además del énfasis en el uso correcto del inglés se les señaló la importancia de ser creativos (Gregori-Signes, 2014) tanto a nivel textual como en cuanto a la utilización de elementos multimodales atractivos tales como imágenes, música, videos que, en su opinión, pudieran ayudarles a lograr su objetivo.

Fase 2

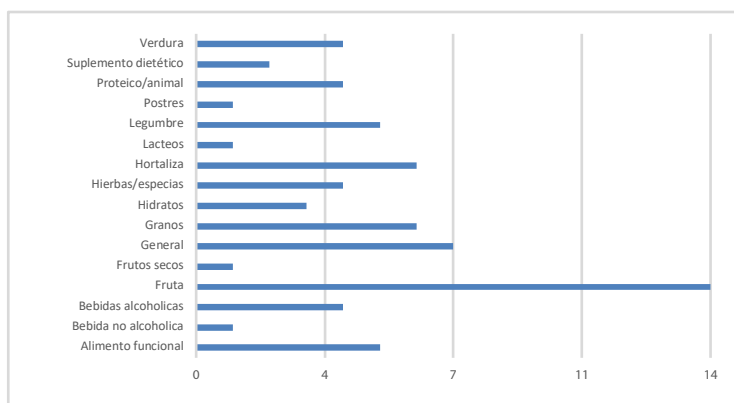
La profesora revisó el RD y señaló algunos errores gramaticales, de vocabulario y adecuación de número de palabras, pero no los corrigió. Los estudiantes tenían que corregirlos ellos mismos para la versión final. No obstante, los errores detectados en los relatos finales indicaron que en algunos casos no se llevó a cabo. Se les enfatizó de nuevo, tras esta corrección, a nivel general que el objetivo del RD YAWYE era persuadir a la audiencia (sobre todo a niños y niñas) a mejorar su nutrición e incluir/excluir el alimento que ellos habían elegido como tema para el relato y para ello tenían que ser creativos (Carter, 2015) tanto en la historia, en el uso del inglés, como en los elementos que la acompañaban.

Fase 3

En esta fase se proyectaron todos los RD en el aula y los estudiantes evaluaron y votaron el mejor relato. La valoración de la actividad por parte de los estudiantes fue positiva.

Corpus YAWYE

El corpus YAWYE reúne un conjunto de 68 relatos recogidos entre 2018-2022 que contienen un total de 3149 y 17507 formas/tokens y temas diversos, como se observa en el gráfico 2.

Gráfico 2. Alimentos descritos en los relatos digitales

En las instrucciones se indicó a los estudiantes que no podían superar los dos minutos (máximo tres), de ahí el número reducido de palabras del corpus. Tal y como se observa en el gráfico dos, los alimentos escogidos versaban sobre una variedad de alimentos tales como frutas, bebidas alcohólicas y no alcohólicas (kombucha), productos elaborados con granos (wheatflour, gofio), hierbas (tea), hidratos (pasta, pizza), hortalizas (tomate, patatas), etc.

Objetivos y metodología

En la elaboración del relato digital, el guion es fundamental, se suele escribir primero y de acuerdo con su contenido, se buscan elementos multimodales adecuados para acompañarlo (imágenes, videos, música, sonidos etc.). Seguidamente, se crea y edita el video, y se sincroniza la voz con los elementos multimodales. En este artículo se analizaron de forma objetiva y exhaustiva los guiones de los relatos digitales que componen el corpus YAWYE con el fin de detectar qué patrones discursivos, estilísticos y retóricos eran los más comunes. Debido a limitaciones de espacio, el análisis presta especial atención al texto y no a los elementos multimodales tales como imágenes, videoclips y música (cf. Gregori-Signes, 2014).

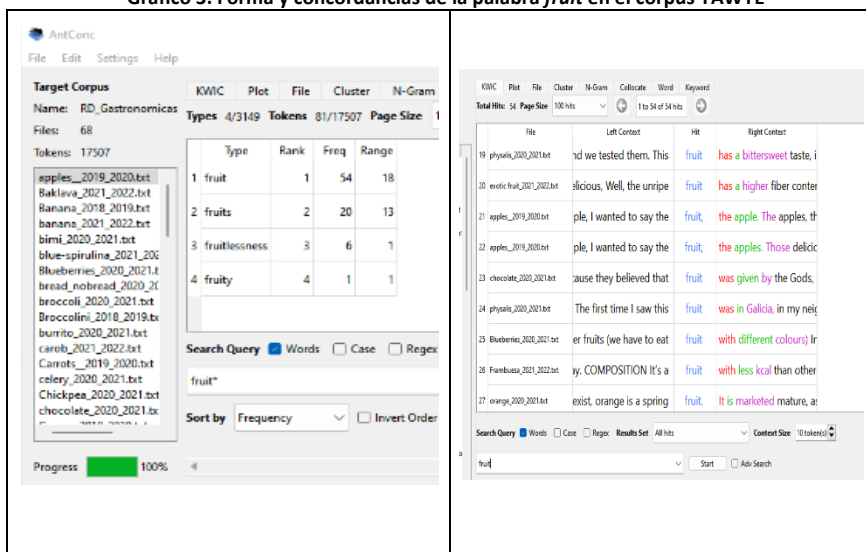
La metodología denominada EDAC (Estudios de Discurso Asistidos por Corpus) se está aplicando en una gran variedad de campos que recurren a ella con el fin de objetivar de una forma sistemática el estudio de textos de diferente naturaleza. Dicha metodología ofrece la posibilidad de trabajar desde un enfoque cualitativo o cuantitativo en una investigación (por ejemplo, desde las observaciones e intuiciones de los investigadores y desde resultados cuantificables, como listas de palabras). No obstante, se ha aplicado en pocas ocasiones al análisis de relatos digitales (Gregori-Signes y Alcantud-Díaz, 2016) y en menor grado en relatos digitales para enseñanza del inglés con fines específicos (Alcantud-Díaz, Ricart Vayá y Gregori-Signes, 2014).

Durante el visionado y lectura del guion de cada uno de los 68 relatos que conforman el corpus, el análisis prestó atención a: 1) la elección temática de los relatos (van Dijk, 2001); 2) la estructura de la narrativa, en particular a las estrategias discursivas utilizadas por los estudiantes; y 3) la estructura retórica de los mismos. Puesto que el relato se utiliza

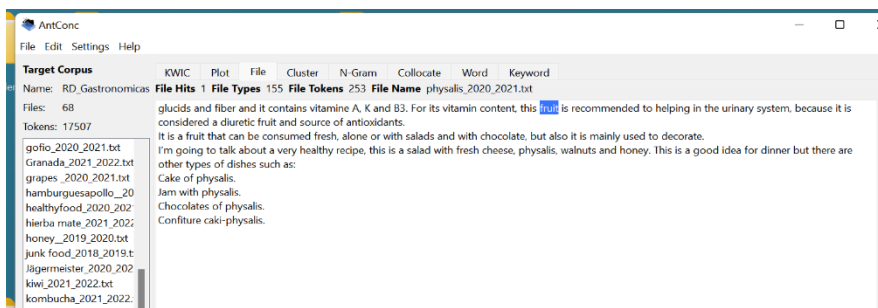
para fomentar y mejorar no solo el uso del inglés oral, sino también del lenguaje específico necesario en el entorno de las ciencias gastronómicas, se valoró el uso del vocabulario específico.

Para el análisis cuantitativo, y en línea con la metodología seguida en Gregori-Signes y Alcantud-Díaz (2016) nos ayudamos de herramientas utilizadas por la lingüística de corpus para el análisis textual de los 68 guiones producidos por estudiantes de la Universitat de València entre 2018-2022. En el análisis se utilizó el programa libre *Antconc 4.0.11*, desarrollado por Laurence Anthony y se analizó la lista de *frecuencia*, las *combinaciones de palabras (engramas)*, *palabras clave y ngramas* de la totalidad del corpus. Las *listas de frecuencia* cuentan el número de palabras de un corpus –en cuanto a *tipos/types* (el número de palabras únicas) y *formas/tokens* (el total de palabras)– y las ordenan por orden de frecuencia. La herramienta de *concordancia* (vista KWIC: Palabra clave en Contexto) ordena las líneas de concordancias en relación a la palabra que le sigue o precede; y nos permite mostrar más o menos contexto. La lectura más común de textos es horizontal, sin embargo, las concordancias se leen en vertical. Tal y como se observa en el gráfico tres, donde hemos incluido las distintas formas de *fruit** y una muestra de la concordancia, vemos que esta se lee en vertical, centrándose en la palabra de búsqueda (o 'nodo') en el centro de la pantalla (cf. Tognini-Bonelli, 2001, p. 3). Al observar las palabras de contexto a la izquierda y a la derecha del nodo, obtiene acceso a patrones fraseológicos y facilita la comprensión de los significados expresados por la palabra o frase de búsqueda. El interés de extraer la concordancia es encontrar patrones repetidos de palabras en combinación con otras palabras.

Gráfico 3. Forma y concordancias de la palabra *fruit* en el corpus YAWYE



El programa Antconc también permite acceder al contexto de una determinada concordancia utilizando la herramienta *Field* (Anthony, 2022). El gráfico cuatro nos muestra el contexto en formato horizontal de la concordancia de *fruit*.

Gráfico 4. Herramienta File, contexto horizontal de una de las concordancias de *fruit*

Por último, la herramienta *N-gram* nos permite encontrar las agrupaciones más frecuentes en el corpus, bigramas (2 palabras), tri-gramas (3 palabras) etc. En este caso debido a que el corpus es limitado, se observaron las combinaciones de tres palabras y excepcionalmente de dos (*going to*, debido a que algunas abreviaturas se usaban de diferente forma con el mismo agrupamiento como por ejemplo '*m* en *I'm going to* / vs. *I am going to*). El objetivo de explorar estas agrupaciones facilitó la localización de patrones discursivos más comunes utilizados por los estudiantes para estructurar el relato.

Análisis y resultados

El análisis cualitativo temático nos permitió clasificar los relatos de acuerdo con categorías generales de alimentos. El tema más frecuente fue la fruta (catorce relatos), seguido de las hortalizas (seis relatos, *tomato* etc.), las harinas, productos de trigo y alimentos cocinados que contienen hidratos (tres casos, *pizza*, *pasta putanesca*, *paella*) y las legumbres/leguminosas (cinco).

Hay que destacar la categoría *general* (seis relatos), en la que hemos clasificado aquellos relatos digitales que se centran en las buenas costumbres y que critican por ejemplo el junk/fast food («*Macdonalds*») o recomiendan comidas que no incluyan carne o proteínas animales («*No meat*»), o el relato con el título de «*Healthy food*» que recomienda una dieta más sana, o en el caso del relato con el título «*Veggie sándwich*»⁴ que critica la poca ayuda que clientes vegetarianos reciben en algunos restaurantes. Otro de los criterios que se han observado en la elección de los alimentos es la originalidad. Se eligieron varios alimentos exóticos o nuevos en el mercado español, tales como el durian, o broccolini, que se han repetido en los dos últimos grupos (2019-2020 y 2021-2022). También suplementos dietéticos como la *blue-spirulina* cuyas propiedades todavía se desconocen, o la hortaliza *physalis*. ¿Pero cómo presentan y describen los estudiantes estos alimentos? ¿Hay alguna prevalencia en el tipo de estructuras sintácticas o estilísticas?

Tras esta clasificación se procedió al análisis cuantitativo. Recordemos que el corpus contiene 3149 tipos/types y 17507 tokens/formas. En primer lugar, se obtuvo la lista de palabras ordenada por frecuencia. Como bien sabemos las palabras gramaticales suelen ser las más frecuentes en cualquier exploración de corpus (las cuatro primeras son: *the*,

(6) Se reproduce la grafía exacta de los trabajos presentados, de ahí el acento en *sándwich*.

and, of, a). A estas, les siguieron el pronombre *you* (161 casos), *food* (94), *fruit* (54) *people* (54), *eat* (51) que claramente nos remiten a la temática del relato. Los resultados de la lista de frecuencia indican que la *fruta* (14 casos) en general es uno de los alimentos que se considera que hay que promocionar (p. eje, 2 *orange*, 2 *banana*; *apples*, *banana*, *blueberries*, *coconut*, 2 *durian*, *frambuesa*, *grapes*, *kiwi*, *strawberry*).

El pronombre *you* se utilizó de dos formas. Para dirigirse a la audiencia directamente (Fuster-Márquez y Gregori-Signes, 2018) o de forma impersonal (*You can buy this food in any grocery store*, *With soybeans you can develop different derivatives such as...*). En un uso mucho más creativo, algunos guiones recurrieron a la metáfora sintáctica (Halliday y Matthiessen, 2014) en la que se les atribuye a participantes no animados procesos que requieren la presencia de participantes animados, normalmente humanos. En este caso, el alimento «se dirige» directamente a la audiencia (*I am a combination of tea and milk drink that you can see me in many cultures today*).

En tercer lugar, se procedió al estudio de los n-gramas de tres palabras en el corpus YAWYE para estudiar las estrategias discursivas utilizadas en el corpus. La expresión que más se utilizó fue (*a lot of* que se superpone a *has a lot of*), que aparece, obsérvese el rango, en treinta relatos, casi en la mitad del corpus. Estos datos indican que es una estrategia generalizada en el corpus. Los estudiantes la usan para destacar características que abundan positiva o negativamente en el alimento descrito. Se complementa con otras menos frecuentes tales como *one of*, a menudo acompañado de superlativo y que describe al alimento como destacado en la alimentación (*one of the best options on grains*, *one of the earliest cultivated legumes*, *one of the icons of Valencian gastronomy*). Aunque también, al igual que en muchos corpus elaborados por aprendices del inglés se dan ejemplos de combinaciones agramaticales o léxicas atípicas (*one of the highest product consumption globally*).

Tabla 1. Los 12 primeros Ngrams de tres palabras en YAWYE

<i>Tipo</i>	<i>Freq.</i>	<i>Rango</i>
a lot of	34	23
It is a	23	18
One of the	21	16
We can find	11	8
Is one of	10	9
On the other	9	9
To talk about	9	6
Has a lot	8	7
Is rich in	8	8
It can be	8	8
It has a	8	7
Around the world	7	6

Las características de los alimentos también se introducen con estructuras como «is rich in (ocho casos): Besides, durian is rich in oleic acid, protein, fiber and minerals such

as copper and manganese o it has a (4) (*it has a high water content*)». Le sigue una descripción del alimento introducido por expresiones como «it is a» (23) que se usa principalmente para introducirlo como parte de un grupo superior de alimentos (*it is a tree-borne fruit, it is a drink, it is a vegetable*) u otras como «it is very» (6) (*It is very meaty and is often used to give aroma*). Estos resultados indican que muchos de los relatos siguen un patrón similar en el que describen la singularidad del alimento escogido a través de la enumeración de ciertas características que posee en mayor cantidad frente a otros.

El resto de los n-gramas son ejemplos de patrones discursivo-estilísticos que se han utilizado en los relatos. Entre los cincuenta primeros ngramas nos encontramos expresiones como *going to* + verbos clasificados como procesos verbales (Halliday y Matthiessen 2014), tales como «going to+ talk about/ tell you/ explain/ defend/ speak». Se utilizó en diecisiete ocasiones y en once relatos diferentes y se utiliza para informar a la audiencia del contenido discursivo que se va a desarrollar. Su posición prevalente es, a menudo, al principio de los relatos (*I'm going to talk about a very healthy recipe*). El marcador «On the other hand», que aparece en nueve casos y nueve relatos diferentes, también es significativo. Este marcador se usa para contrastar con la información anterior o presentar un punto de vista diferente, por ejemplo: *Granted there are healthy benefits but on the other hand there are adverse effects such as acne, weight gain, and migraines*.

En cuanto a la estructura retórica del relato hay que destacar un patrón que se repite a lo largo de los relatos, el uso de lo que hemos clasificado y denominado como un subgénero: el *docurelato* o descripción científica del alimento. El *docurelato* se caracteriza por una disminución significativa de la creatividad del estudiante. A menudo se trata de información de carácter científico sacada de otras fuentes, Internet principalmente, y suele reproducir exactamente o con muy poca variación lo que se dice sobre el alimento. Es en esta parte donde se concentra la mayoría del vocabulario específico, acompañado a menudo de estructuras gramaticales más complejas y formales, comúnmente asociadas con registros escritos, como se puede observar en el ejemplo uno y dos.

(1) The blueberries have a lot of Good components and properties, but the most known component it's a type of flavonoid called anthocyanin and is responsible for the blue colour. Many studies have suggested that the consumption of blueberries decrease the risk of obesity, diabetes, heart disease and other disease. However, also promote the skin and hair health, increased energy and lower weight and maintain the blood low pressure.

(2) According to a genetic survey by researchers at Cornell University, there's a specific gene that makes this people dislike the taste of coriander, the OR6A2, a recessive gene that may have a huge part of the population worldwide. This gene codes for the receptor that picks up the scent of aldehyde chemicals, found in both coriander and soap.

En algunos relatos, no obstante, el *docurelato* se combina con expresiones propias de conversaciones cara a cara (preguntas retóricas, expresiones coloquiales) o más directas. Muchas de estas fórmulas discursivas se podrían clasificar como expresiones *evaluativas* (Martin y White, 2005; Gregori-Signes, 2017) cuya función es apelar directamente a la audiencia. Esto demuestra que los estudiantes son conscientes de que se están dirigiendo a una audiencia y que el objetivo último es convencerles de que deberían incorporar/eliminar ciertos alimentos de su dieta. Los extractos tres, cuatro y cinco que siguen, ejemplifican este recurso.

(3) Many people say that the taste of coriander remind them to soap (that's why this people hate it).

(4) Why do we have to eat them? Eggs have to be classified as «superfoods» because of all the properties they have.

(5) I am going to defend celery, because it is a food with little fame but it is very good.

Conclusiones

En este artículo se analizaron las historias escritas del corpus YAWYE, que comprende 68 relatos digitales elaborados por estudiantes de la Universitat de Valencia entre 2018-2022. Los relatos son el resultado de aplicar el aprendizaje autónomo en el aula (Nunan, 1990; Porto Requejo, 2014; Roman-Mendoza, 2014), en este caso para ayudar a que los estudiantes mejoren tanto el inglés oral como el manejo del lenguaje específico. Los relatos digitales se elaboraron con el fin de intentar persuadir a la audiencia de mejorar sus hábitos alimenticios con la inclusión/eliminación de uno o varios alimentos que en el relato se describen como beneficiosos (*tomato, carrot*) o infructuosos para la salud (*fats*).

En el análisis se utilizaron herramientas de corpus para su exploración. En concreto se analizó el listado de frecuencias, concordancias y los N-gramas con el fin de encontrar patrones y particularidades presentes en la totalidad de los guiones que conforman el corpus. Aunque la clasificación de los títulos de los relatos en categorías de alimentos (*frutas, verduras, hortalizas, etc.*) indica variedad en la elección de los alimentos, se observa que la fruta es uno de los alimentos que más atención ha recibido. Esto se confirmó con los resultados obtenidos en la lista de frecuencias del corpus. La exploración de los bigramas y trigramas nos mostraron dos tipos de patrones prevalentes en el corpus. En primer lugar, se observa una cierta prevalencia de estructuras gramaticales que se utilizan en las diferentes fases para la descripción del alimento y que se utilizan para hacerlo destacar frente a otros. En cuanto a la estructura retórica de los relatos, se observó el uso de un subgénero que hemos denominado *docurelato*, donde se concentra la mayor parte del vocabulario específico. El docurelato suele incluir información procedente de fuentes externas (mayormente Internet) que los estudiantes reproducen con una variación mínima. Esto se ve contrarrestado, en algunos casos por el uso de lenguaje coloquial o evaluativo que denota la voz del estudiante y confirma que son conscientes del objetivo último del relato digital: convencer a su audiencia.

Podemos concluir que el uso de técnicas de corpus (EDAC) nos ha ayudado a obtener patrones representativos utilizados por los estudiantes. No obstante, una de las limitaciones de este estudio es que no hemos considerado los elementos multimodales. Sería interesante a la vista de estos datos, ver como esto se plasma a nivel multimodal.

Referencias

- Alcantud-Díaz, M., Gregori-Signes, C. y Monrós-Gaspar, L. (2013) «El Taller del Relato Digital: propuesta metodológica». En C. Gregori-Signes y María Alcantud-Díaz (Ed). *Experiencias con el Relato Digital*. JPM Ediciones.
- Alcantud-Díaz, M., Ricart-Vayá, A. y Gregori-Signes, C. (2014) «Share your experience. Digital storytelling in English for tourism». *Ibérica*, núm. 27, pp. 185-204. <https://doaj.org/article/bc430b290f0342d38a6f83be71e5b94c> [Consulta el 13 de junio de 2023].
- Alterio, M. y McDrury, J. (2003) *Learning Through Storytelling in Higher Education Using Reflection and Experience to Improve Learning*. Londres i Nova York, Routledge.

- Anthony, L. (2022) *AntConc 4.0.11*. [Computer Software]. Waseda University. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/> [Consulta el 13 de junio de 2023].
- Barret, H. (2006) «Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool». *Proceedings of the 2006 Society for Information Technology and Teacher Education Conference*. <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf> [Consulta el 5 de enero de 2012].
- Bou-Franch, P. (2012) «Multimodal Discourse Strategies of Factuality and Subjectivity in Educational Digital Storytelling». *Digital Education Review*, 22, pp. 80-91. <https://doi.org/10.1344/der.2012.22.80-91>.
- Brigido-Corachán, A. y Gregori-Signes, C. (2014) «Digital Storytelling across Educational Contexts». En C. Gregori-Signes y A. Brigido-Corachán (Ed.), *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia, PUUV, pp. 13-29.
- Brigido-Corachán, A. M. (2013) «Cultural Digital Stories: Building Up Research through Historytelling and Learning Object Design». En M. Alcantud y C. Gregori-Signes (ed.) *Experiencing Digital Storytelling*. JPM Ediciones.
- Bueno Velazco, C. y Hernández Más, M. (2002) «Inglés con fines específicos: entonces y ahora». *Humanidades Médicas*, núm. 2(1), pp. 1-12. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_serial&pid=1727-8120&lng=es&nrm=iso [Consulta el 2 de octubre de 2022].
- Carter, R. (2015) *Language and Creativity. The Art of Common Talk*. London, Routledge.
- Castañeda, M. (2013) «“I am proud that I did it and it's a piece of me”: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom». *CALICO Journal*, núm 30(1), pp. 44-62. <https://doi.org/10.11139/cj.30.1.44-62>
- Center for Digital Storytelling. (2022) *A California-based non-profit arts organization*. <http://www.storycenter.org/index1.htm> [Consulta el 2 de octubre de 2022].
- Couldry, N. (2008) «Digital storytelling, media research and democracy: Conceptual choices and alternative futures». En K. Lundby (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. Peter Lang, pp. 41-50.
- Dogan, B. y Robin, B (2008). «Implementing of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop». In *Proceedings of society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE.<http://www.edtlib.org/f/27287> [13 junio 2023]
- Fuertes-Alpiste, M. (2017) «La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona». En G. Londoño Monroy y J.L. Rodríguez Illera (Comps.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 173-195. <https://doi.org/10.1344/105.0000031600>
- Fuster-Márquez, M. y Gregori-Signes, C. (2018) «Persuading consumers: the use of conditional constructions in British hotel websites», *Discourse and Communication*, núm. 12(6), pp. 587-607. <https://doi.org/10.1177/1750481318805169>
- Galván-Fernández, C. (2017) «Centrándonos en el aprendizaje más que en la evaluación mediante portafolios digitales en Educación Superior». *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, num. 54 (2), pp. 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.9>

- García-Pastor, M.D. (2018) «Textos de identidad digitales: una valiosa herramienta para el estudio de la construcción de la identidad y el aprendizaje lingüístico en ILE». *Revista Signos*, núm. 51 (96), pp. 24-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000100024>.
- García-Pastor, M.D. (2020) «Researching identities and L2 pragmatics in digital stories». *CALICO Journal*, 37 (1), pp. 46-55. <https://doi.org/10.1558/cj.38777>
- García-Pastor, MD. (2021) «Engagement in Emergency Remote Education: The use of Digital Storytelling with Student-Teachers of English». En H. Ucar y A. Tolga Kumtepe (eds). *Motivation, Volition, and Engagement in Online Distance Learning*. IGI Global, pp. 126-146.
- Gimeno-Sanz, A. (2015) «Digital storytelling as an innovative element in English for Specific Purposes». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, núm. 178, pp. 110-116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163>
- Gregori-Signes, C. (2008a) «Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL classroom». *GRETA Journal*, núm. 16(1-2), pp. 43-49. https://www.academia.edu/download/7087145/2008_complete.pdf [Consulta el 13 de junio de 2023]
- Gregori-Signes, C. (2008b) «Practical uses of digital storytelling». In Gómez Chova, D. Martí Belenguier, I. Candel Torres (eds). *INTED2007 Proceedings: International technology, education and development conference, March 7th-9th, 2007, Valencia, 8-15. 2008*. <https://www.academia.edu/360869/2008> [Consulta el 20 abril de 2023]
- Gregori-Signes, C. (2014) «Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education». *Porta Linguarum*, núm. 22, pp. 237-250. https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero22/16%20%20Carmen%20Gregori.pdf [Consulta el 2 de octubre de 2022]
- Gregori-Signes, C. (2017) «“Apparently, women don't know how to operate doors”: A corpus-based analysis of women stereotypes in the TV series 3rd Rock from the Sun». *IJES, International Journal of English Studies*, vol. 17, núm. 2, pp. 21-43
- Gregori-Signes, C. y Alcantud-Díaz, M. (2016) «Digital community storytelling as a sociopolitical critical device». *Jurnalul Practicilor Comunitare Pozitive*, núm. 16(1), pp. 19-36. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=466591> [Consulta el 13 de junio de 2023]
- Gregori-Signes, C. y Brígido-Corachán, A. (2014) *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia, PUV.
- Gregori-Signes, C., Orellana, L. y Samblas Beteta, M. (2013) «El relato digital adaptado como material curricular para personas con T.E.A». En C. Gregori-Signes y M. Alcantud-Díaz (Ed.). *Experiencias con el relato digital*. JPM Ediciones, pp. 54-66.
- Gregori-Signes, C. y Pennock-Speck, B. (2012) «Digital Story as a genre of self-mediated representation: an introduction». *Digital Education Review*, núm. 22, pp 1-8. <https://doi.org/10.1344/der.2012.22.%25p>
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2014) *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th edition). Londres i Nova York, Routledge.
- Herreros Navarro, M. (2012) «The educative use of personal digital storytelling as tool for thinking on my-Self». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 68-79. <https://doi.org/10.1344/der.2012.22.68-79>
- Herreros Navarro, M. (2020) *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (Self) en bachillerato*. Barcelona, Universitat de Barcelona

- Hull, G. A. y Nelson, M. E. (2005) «Locating the semiotic power of multimodality». *Written Communication*, núm. 22(2), pp. 224-261. <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>
- Kay-Ruiz, A. (2021) *Draw My Life: An analysis of the quantity and typology of emotional linguistic content in self-identified female and male YouTubers' life narratives*. Tesis Doctoral. Valencia, Universitat de València.
- Kordaki, M. y Gousiou, A. (2016) «Digital storytelling for food safety and nutrition education». *Profession Studies: Theory and Practice*, núm. 1 (16), pp. 72-79. <https://svako.lt/uploads/pstp-2016-116-8.pdf>
- Kress, G. (2009) *Multimodality A social semiotic approach to contemporary communication*. London, Routledge.
- Lambert, J. (2006) *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community* (2a.ed.). Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2010) *Digital Storytelling Cookbook*. San Francisco. Digital Diner Press. <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>
- Londoño Monroy, G. (2012) «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales». *Digital Education Review*, 22, pp. 19-36. <https://doi.org/10.1344/der.2012.22.19-36>
- Londoño Monroy, G. (2013) *Relatos Digitales en Educación*. Tesis doctoral. Barcelona, Universitat de Barcelona-Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Londoño Monroy, G. (2020) «Retos y limitaciones del uso social y educativo de los relatos digitales personales». En J.L. Rodríguez Illera y N. Molas-Castells (Coord.) *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 99-120.
- Lundy, K. (2008) «Digital Storytelling, mediatised stories: Self-representations in new media». *International Journal of Media*, núm. 7 (1), pp. 1-4.
- Martin, J. y White, P.P.R (2005) *Appraisal in English. The language of evaluation*. Hampshire and New York, Palgrave Macmillan.
- Molas-Castells, N. y Rosselló, M. (2010) «Revolución en las aulas: Llegan los profesores del siglo. La introducción de las TIC en las aulas y el nuevo rol docente». *Didáctica, innovación y multimedia*, núm. 19, pp. 1-9. <https://ddd.uab.cat/record/64935> [Consulta el 13 de junio 2023]
- Molas-Castells, N. (2020) «Presentación». En J.L. Rodríguez Illera y N. Molas-Castells (coord.) *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 4-7.
- Moreira-Chóez, J. S. (2021) «Narrativas digitales como didáctica educativa». *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 56, 6 (3), pp. 846-859. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i3.2409>
- Nunan, D. (1990) *Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ohler, J. (2006) «The world of Digital Storytelling». *Educational Leadership*, núm. 63(4), pp. 44-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ745475> [Consulta el 13 de junio de 2023]
- Omaggio, A. (1978) «Successful language learners: What do we know about them?». *ERIC / CLL News Bulletin*, May, 2-3, pp. 24-28.

- Oskoz, A. y Elola, I. (2014) «Integrating digital stories in the writing class: Toward a 21st-century literacy». En L. Williams y J. Pettes (ed.). *Digital literacies in foreign language education: Research, perspectives, and best practices*. CALICO, pp. 179-200.
- Oskoz, A. y Elola, I. (2016) «Digital stories in L2 education: Overview». *CALICO Journal*, 33 (2), pp. 157-173. <https://doi.org/10.1558/cj.v33i2.29295>
- Oskoz, A. y Elola, I. (2022). «The place of Digital storytelling in SLA». En N. Ziegler & M. González-Lloret (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. New York, NY, Routledge/Taylor & Francis group, pp. 258-271.
- Pascual Lence, B. (2013) «Digital storytelling in foreign language teaching». En M. Alcántud-Díaz y C. Gregori-Signes (Ed.). *Experiencing digital storytelling* [iBooks version]. JPM Ediciones. www.general-ebooks.com
- Porto Requejo, MD. (2014) «Relatos digitales: Competencias transversales en el aprendizaje de lengua extranjera». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, núm. 7 (2), pp. 75-87. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol7_2/7_2_1.pdf [Consulta el 13 de junio de 2023]
- Qiongli, W. (2009) «Commercialization and digital storytelling in China». En J.Hartley y K. McWilliam (ed.) *Story Circle, Digital Storytelling around the World*. Blackwell, pp. 230-244.
- Ramírez Verdugo, D. y Alonso Belmonte, I. (2007) «Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English». *Language Learning & Technology*, 11 (1), pp. 87-101. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Robin, B. R. (2006) «The Educational Uses of Digital Storytelling». *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, pp.705-716 https://www.researchgate.net/publication/228342171_The_educational_uses_of_digital_storytelling [Consulta el 25 de marzo de 2023]
- Robin B. (2008) «The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool Book». En J.D. Flood y B. Heath (Eds.). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. London, Routledge.
- Rodríguez Illera, J. L., Martínez Olmo, F. y Galván Fernández, C. (2019) «Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes». *e-Curriculum*, 17 (1), pp. 10-27. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p10-27>
- Rodríguez Illera, J.L. (2020) «Los relatos digitales personales en educación». En J.L. Rodríguez Illera y N. Molas-Castells (Ed.) *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 26-39
- Rodríguez Illera, J.L. y Molas-Castells, N. (Coord.) (2020) *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Illera, J.L. (2020) «Los relatos digitales personales en revisión». En J.L. Rodríguez Illera y N. Molas-Castells (Ed.) *El presente y el futuro de los relatos digitales*. Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 26-39.
- Román-Mendoza, E. (2014) «Tecnología y enseñanza del español en los Estados Unidos: hacia un mayor protagonismo del alumno como gestor de su propio aprendizaje». *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 1(2), pp. 187-204. <http://dx.doi.org/10.1080/23247797.2014.970362>
- Römer, U. y Wulff, S. (2010) «Applying corpus methods to writing research: Explorations of MICUSP». *Journal of Writing Research*, núm. 2(2), pp. 99-127. <https://doi.org/10.17239/jowr-2010.02.02.2>

- Sevilla-Pavón, A., Serra-Cámara, B. y Gimeno-Sanz, A. (2012) «The Use of Digital Storytelling for ESP in a Technical English Course for Aerospace Engineers». *The Eurocall Review*, 20 (2), pp. 68-79. European Association for Computer-Assisted Language Learning & Editorial Universitat Politècnica de València.
- SoHee, K. (2014) «Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling». *Language, Learning and Technology*, núm. 18(2), pp. 20-35. <https://doi.org/10125/44364>
- Tognini-Bonelli, E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam, John Benjamins.
- Van Dijk, T. A. (2001) «Multidisciplinary CDA: a plea for diversity». En R. Wodak y M. Meyer (Ed.) *Methods for Critical Discourse Analysis*. Sage Publications, pp. 95-121.
- Willis, D. y Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.

‘You are What You Eat!’ *Relat digital en anglès per a ciències gastronòmiques: una anàlisi basada en corpus*

Resum: L’objectiu d’aquest article és analitzar els guions que conformen el corpus YAWYE (*You Are What You Eat!*). El corpus està format per 68 relats digitals en anglès, creats per estudiants del grau de Ciències Gastronòmiques entre el 2018-2022. El relat digital es va utilitzar, per tant, dins del context de l’ensenyament de l’anglès per a fins específics (ESP) com una activitat autònoma, la finalitat de la qual era ajudar els estudiants a millorar l’anglès oral i l’ús de llenguatge específic alhora que fomentava l’ús de noves tecnologies. A l’anàlisi dels guions es va aplicar la metodologia d’anàlisi del discurs assistit per corpus (EDAC) per cercar si hi havia patrons comuns al corpus. Els resultats indiquen l’existència de patrons de dos tipus, gramatical i discursiu.

Palabras clave: Relat digital, anàlisi del discurs assistit per corpus, anglès per a fins específics, docu-relat, gastronomia.

You are What You Eat!, récit numérique en anglais pour la filière de Sciences gastronomiques : une analyse fondée sur le corpus

Résumé: L’objectif de cet article est d’analyser les scripts qui composent le corpus YAWYE (*You Are What You Eat!*, Vous êtes ce que vous mangez !). Le corpus est constitué de 68 récits numériques en anglais, créés par des étudiants de la licence de Sciences Gastronomiques entre 2018 et 2022. La narration numérique a donc été utilisée dans le cadre de l’enseignement de l’anglais à des fins spécifiques (ESP, selon son sigle en anglais) comme une activité autonome, dont l’objectif était d’aider les étudiants à améliorer l’anglais oral et l’utilisation du langage spécifique, tout en encourageant l’utilisation des nouvelles technologies. La méthodologie d’analyse du discours assistée par corpus (EDAC) a été appliquée à l’analyse des scripts, afin de déterminer s’il existait des modèles communs dans le corpus. Les résultats indiquent l’existence de deux types de modèles, grammaticaux et discursifs.

Mots-clés: narration numérique, récit numérique, analyse du discours assistée par corpus, anglais à des fins spécifiques, docu-récit, gastronomie

‘You are What You Eat!’ English digital narrative for gastronomic sciences: an analysis based on corpus

Abstract: The purpose of this article is to analyze the scripts that comprise the corpus YAWYE (*You Are What You Eat!*) corpus. The corpus is made up of 68 digital stories in English, created by students of the Gastronomic Sciences degree between 2018-2022. The digital story was produced, therefore, within the context of teaching English for Specific Purposes (ESP) as an autonomous activity whose purpose was to help students improve oral English and the use of specific language, while encouraging the use of creative multimodal elements. In order to find out possible common linguistic patterns a corpus-assisted discourse analysis (EDAC) methodology was applied. The results indicate the existence of two types of patterns of grammatical and discursive. In particular, all the texts revealed the use of a subgenre that we have labelled docustory/docurelato. The docustory is a discursive subgenre noticeable part of the narrative which is narrated in a more formal register than the rest of the digital story. The docustory includes a scientific description of the food, it is often based almost entirely on other sources and contains a high number of specific vocabulary.

Key words: digital storytelling, corpus assisted discourse studies, English for specific purposes, gastronomy, docustory.