

# **Relatos Digitales en Educación Formal y Social**

**Gloria Londoño Monroy  
José Luis Rodríguez Illera  
(Comps.)**

Relatos Digitales en Educación Formal y Social.

1. Gloria Londoño Monroy. 2. José Luis Rodríguez Illera (Comps.)

1. Sociedad digital. 2. Relatos digitales. 3. Digital Storytelling,

4. Educación formal. 5. Educación social.

DOI: 10.1344/105.000003160



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

© UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2017

Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual

Observatori de l'Educació Digital

REFERENCIA RECOMENDADA:

Londoño Monroy, G. & Rodríguez Illera, J.L. (comps.) (2017). *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160

Este libro y los capítulos que lo componen se rigen por un tipo de licencia de autoría, cesión de derechos de propiedad, y formas de distribución, denominada "Creative Commons". Más información en: <http://es.creativecommons.org/blog/>

Licencia Creative Commons

Reconocimiento (by) - No Comercial (by-nc) - Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Una manera de hacer Europa

# Contenidos

<b>Presentación: Los relatos digitales personales.....</b>	<b>7</b>
Gloria Londoño Monroy y José Luis Rodríguez Illera .....	7
<b>PRIMERA PARTE: CASOS DE ESTUDIO Y DE REFLEXIÓN SOBRE LOS RELATOS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>14</b>
<b>Narrativas digitales en comunidades de fans .....</b>	<b>15</b>
Pilar Lacasa Díaz	
<b>Older people and Digital Storytelling – voicing, listening, learning.....</b>	<b>40</b>
Tricia Jenkins	
<b>Aprendiendo a transformar un relato textual en otro multimodal .....</b>	<b>59</b>
Ana Teberosky, Aneska Ortega y Júlia Coromina	
<b>Alcances y limitaciones de los RDP .....</b>	<b>78</b>
Frida Díaz Barriga Arceo	
<b>SEGUNDA PARTE: RELATOS DIGITALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL..</b>	<b>84</b>
<b>Digital Storytelling as a tool for cooperative language learning in Secondary Education: a case study .....</b>	<b>85</b>
Andrés Albert Pérez y María Alcantud Díaz	
<b>En pro de evitar las etiquetas con estudiantes que presentan reprobación escolar: Aplicación del Relato Digital Personal “El Ineducable” .....</b>	<b>108</b>
Edmundo Antonio López Banda	
<b>Habilidades narrativas, valores y relatos personales digitales: una propuesta metodológica para Educación Primaria .....</b>	<b>130</b>
Eider Oregui , Ana Aierbe, Jesús Bermejo e Isabel Bartau	
<b>Identidad y narrativa: los relatos digitales autobiográficos .....</b>	<b>147</b>
Miguel Herreros Navarro	
<b>La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona .....</b>	<b>173</b>
Marc Fuertes-Alpiste	

<b>Las narrativas digitales en las clases de Lengua y Literatura (o del qué y cómo aprendemos al quiénes somos).....</b>	<b>196</b>
María Victoria Martín	
<b>Los relatos digitales como metodología de análisis de procesos de transmisión cultural.....</b>	<b>217</b>
Julio Zino Torrazza	
<b>Los relatos digitales personales como dispositivos pedagógicos de reflexión sobre la identidad y promoción de aprendizajes formales e informales .....</b>	<b>233</b>
Frida Díaz Barriga Arceo, Abraham Heredia Sánchez y Edmundo López Banda	
<b>Microrrelatos a través de cómics digitales: nuevas construcciones narrativas en la formación inicial del profesorado de Infantil.....</b>	<b>251</b>
M <sup>a</sup> Esther del Moral Pérez y Lourdes Villalustre Martínez	
<b>Proyecto de intervención en el aula: “Sensibilización acerca de los refugiados a través de relatos digitales en inglés” .....</b>	<b>271</b>
Marina Pérez Clemente y María Alcantud Díaz	
<b>Tejiendo identidades profesionales, un proceso creativo y transformador.....</b>	<b>295</b>
Estela García Martínez y Tomasa Báñez Tello	
<b>TERCERA PARTE: RELATOS DIGITALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL ...</b>	<b>301</b>
<b>¿Emancipación y participación digital? Jóvenes con discapacidad intelectual dialogan acerca de su condición e inclusión educativa.....</b>	<b>302</b>
Fernando Soto Rodríguez, Frida Díaz Barriga Arceo y Elisa Saad Dayán	
<b>Cercle de Relats: Digital storytelling a residències de persones grans.....</b>	<b>323</b>
Claudia Garí Carreras y Cristina Galván Fernández	
<b>Dimensiones del potencial transformador de los relatos digitales en la divulgación de Patrimonio Cultural Inmaterial de la comunidad .....</b>	<b>348</b>
Maria da Luz Rodrigues Correia	
<b>Educación del Patrimonio Cultural: Juego Tradicional y Digital Storytelling .....</b>	<b>366</b>
Lucia Cataldo y Edi Castellani	
<b>Jóvenes que aprenden en colaboración sobre su sentido de ser a partir de narrativas biográficas digitales .....</b>	<b>391</b>
María Domingo-Coscollola, Fernando Hernández-Hernández, Juana M. Sancho-Gil y Carlos Canales-Bonilla	
<b>Narrativas digitales como alternativas de difusión de contenidos históricos y culturales .....</b>	<b>408</b>
María Martha Gama Castro, Freddy León Reyes y Juan Sebastián Anaya Jaimes	

<b>Narratives digitals en el medi penitenciari. Experiències a la presó “Model” de Barcelona .....</b>	<b>422</b>
Oriol Bosch Farràs	
<b>Nuevas formas de narrar en las redes sociales: jóvenes, mimesis y transmedia .....</b>	<b>427</b>
Julián de la Fuente Prieto, Pilar Lacasa Díaz, Rut Martínez-Borda y María Ruth García Pernía	
<b>Pensar, dialogar y crear narrativas digitales en contextos multimedia.....</b>	<b>449</b>
Sara Cortés Gómez, María Ruth García Pernía, Rut Martínez Borda y Julián de la Fuente Prieto	
<b>Relatos digitales y conocimiento compartido en la administración pública .....</b>	<b>470</b>
Elena Martín Hernández y Julio Zino Torrazza	
<b>Socialización de género: relatos digitales de padres a hijas.....</b>	<b>489</b>
Veronica Azpillaga Larrea y Nahia Intxausti	
<b>COMPILADORES Y AUTORES.....</b>	<b>512</b>
<b>Compiladores.....</b>	<b>513</b>
<b>Autores.....</b>	<b>513</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>524</b>

# PRESENTACIÓN

# Presentación:

## Los relatos digitales personales

Gloria Londoño Monroy y José Luis Rodríguez Illera

Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual - Observatori de l'Educació Digital

Universitat de Barcelona

Hasta cierto punto, hablar de *Relatos Digitales* o de *Digital Storytelling* es referirse a un tema de moda, bastante difuso, bajo el cual se ampara una gran variedad de narrativas posibles, tanto por el *contenido formal de las historias que comparten* (el qué se cuenta, con sus hechos, personajes, tiempos y escenarios), como por su *expresión formal del discurso* (el cómo se cuenta, con diferentes modalidades de organización y expresión, con los medios de materialización y con una diversidad de plataformas tecnológicas que permiten su registro, difusión y consumo).

Bajo ese inmenso paraguas han cabido, entonces, desde los más creativos relatos de ficción, hasta los basados en hechos reales; aquellos sobre situaciones lejanas, hasta los que se refieren a contextos próximos; los que tienen carácter testimonial o social, hasta los que buscan finalidades publicitarias, políticas, informativas o educativas; desde mensajes personales que con pocos caracteres que se publican en redes sociales o en servicios de *microblogging*, hasta contenidos complejos que recurren a la multimodalidad; desde productos cerrados, hasta aquellos seriales con tramas abiertas y en permanente construcción, con posibilidades, incluso, de coautoría para el perceptor; los que solo se presentan en un solo formato, y los que, por el contrario, aprovechan la convergencia mediática para ofrecerse y adaptarse a diversos sistemas, soportes y pantallas; los que han sido creados por industrias mediáticas sólidas y poderosas, hasta los hechos por los usuarios comunes o domésticos de las Tecnologías digitales de la Información y la Comunicación (TIC). Todos, textuales, hipertextuales, multimediales, hipermediales, crossmedia y transmedia, son empaquetados en la misma categoría.

Tratar de definir, comprender y ahondar en el concepto de *Relatos Digitales*, bajo ese panorama, no es nada fácil, y solo queda como alternativas el centrarse en algunos con particularidades y/o finalidades más o menos afines, o el focalizarse en un tipo de relato puesto en práctica en contexto determinado.

Fue justo ese último camino el elegido por el Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV, Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual) de la Universitat de Barcelona, en 2004, a comenzar a indagar en un relato poco masivo en la época, pero no por ello sin trascendencia: el de los *relatos digitales personales* (RDP), historias de vida con enfoque personal, específicamente producidos en contextos formales de aprendizaje.

Una de las experiencias primigenias con ese tipo de relatos, aunque en el ámbito artístico, había sido la del fotógrafo Pedro Meyer, quien en su trabajo *Fotografía para recordar*, publicado en CD-ROM en 1990, mezclaba el arte del retrato familiar y digital, su propia voz y música original creada por su hijo, para rendir un homenaje a sus padres, a su memoria, a su propia historia de vida (Lambert, 2007).

La narración resultante se convirtió en referente para muchos creadores que comenzaban a experimentar con las TIC. De ahí que en 2006 fuera reeditada para ser vista en Internet (<http://www.pedromeyer.com/galleries/i-photograph/indexsp.html>) y como vídeo para ser bajado a un iPod. Y de ahí también que haya sido presentada en numerosas conferencias y exposiciones en varios países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Suecia, lo que permitió que se conociera en varios lugares donde había un terreno propicio para que surgieran los RDP.

A esa experiencia, le había seguido otra significativa: *From Alice to Ocean: Alone Across the Outback*, una historia real creada por R. Davidson y el fotógrafo R. Smolan. A finales de los 70, el segundo documentó el viaje que emprendió la primera, siendo ella aún una mujer joven, por los desiertos de Australia occidental, acompañada solo por cuatro camellos y un perro. Fueron seis meses de recorrido que, tras 1.700 millas y enfrentar fenómenos naturales y peligros propios de la región, llevaron a los protagonistas desde Alice Springs hasta el Océano Índico. Años después, en 1992, ambos se unieron para crear este relato multimedial, en donde las palabras y la voz de la protagonista describen lo vivido, mientras que las imágenes captadas en aquel entonces son utilizadas como telón visual.



De todas formas, y como es bien conocido entre los seguidores de ese tipo de relatos, fue en California (EEUU), con la propuesta de D. Atchley, del American Film Institute, que la tradición oral y la narrativa biográfica encontraron el abono para convertirse, con el impulso de las TIC, en todo un movimiento.

Al proyecto de Atchley, denominado *Next Exit*, se unieron D. Aungst, J. Lambert y N. Mullen, quienes juntos, con la colaboración del programador P. Milligan, crearon en 1994 el *San Francisco Digital Media Center*, entidad que empezó a diseñar una metodología de producción adaptable o exportable a diversos contextos, que buscaba enseñar a *gente común* a hacer sus narraciones en *workshops* cortos, inicialmente con una marcada tendencia a cumplir propósitos artísticos y culturales.

Más tarde, en 1998, esa institución se transformó en el *Center for Digital Storytelling* (<http://www.storycenter.org>), centro que aún hoy, sigue siendo referente importante en el campo de los relatos personales.

Así pues, tras conocer esos antecedentes, entre 2004 y 2005, el GREAV recurrió a los RDP para motivar, apoyar y comprender los procesos de aprendizaje prácticos centrados en los estudiantes (Rodríguez Illera y Escofet, 2006)<sup>1</sup>, tema que retomó en investigaciones posteriores desarrolladas desde 2008 hasta 2013<sup>2</sup>.

Y en ese marco, en 2011, con la colaboración del Edulab (laboratorio al servicio de la comunidad educativa liderado por el Observatori d'Educació Digital de la Universitat de Barcelona) y el Citilab-Cornellà, organizó la *Primera Jornada*

---

<sup>1</sup> Dentro del proyecto *ILET: International Leadership in Educational Technology, como artefacto pedagógico para la evaluación*.

<sup>2</sup> Entre ellas, *Análisis y perfeccionamiento de los Relatos Digitales en el contexto de la ESO, como metodología pedagógica innovadora para la alfabetización digital* (proyecto Edulab: Creando Historias digitales, en colaboración con el Citilab-Cornellà, de 2007 hasta el 2011) y *Relatos Digitales en Educación*, para describir y comprender las características del proceso de realización y de las historias que se producen, las condiciones y las limitaciones de aplicación, y los beneficios pedagógicos que puede ofrecer a los estudiantes, y al tiempo, para diseñar, implementar, y perfeccionar una metodología didáctica para orientar su uso en procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en ellos (2008-2013).

En 2010 otros proyectos del GREAV (SoRurall y Puente) exploraron el aporte de los RDP al *aprendizaje colaborativo*, mediante la construcción colectiva usando Wikis en escuelas rurales (Frossard, Trifonova, Geis, Moyà y Barajas, 2010), y al *aprendizaje intergeneracional*, con la construcción de relatos entre estudiantes jóvenes y adultos mayores en un proyecto con el Museu d'Història de Barcelona (MUHBA). Además, actualmente se realizan varias tesis de doctorado; una de ellas sobre la autorrepresentación del 'yo' (self) a través del Digital Storytelling, en Bachillerato. Asimismo, en cursos de la Facultat de Educació se utilizan como herramienta para la innovación educativa. Más información en la sección I+D del sitio Web del grupo: <http://greav.ub.edu>

*Creando Historias Digitales, sobre los usos educativos de los relatos digitales multimediales en España*; encuentro que permitió reconocer actores y experiencias, así como establecer contactos significativos con otras universidades e instituciones que estaban explorando el tema de los RDP en contextos formales educativos.

Hoy en día, los RDP sigue siendo temática fundamental para el GREAV, en procesos de investigación/enseñanza/aprendizaje mediados por TIC y en otros propios de las alfabetizaciones digitales, pero no solo en el ámbito de la educación formal, sino también en otros como la educación social, la educación para la salud, la formación comunitaria o el trabajo social, por mencionar algunos.

Esto, porque en la sociedad de la información actual, los relatos se han ampliado a otras formas, con un aspecto diferente, manteniendo un núcleo común de revelación e identidad personal. Por ejemplo, lo que acontece en muchos blogs o diarios digitales, en los usos de las fotografías, con el autorretrato, o en algunas redes sociales. Comprender estas formas narrativas, hoy generalizadas, a la luz de un marco general sobre la autobiografía y los relatos personales, es algo por hacer y explorar.

De ahí que recientemente se haya comenzado el proyecto *Los relatos digitales en la nueva ecología del aprendizaje*<sup>3</sup>, con los objetivos de establecer un catálogo de nuevas prácticas digitales y compararlas con las formas tradicionales de los RDP; comprender las diferencias de percepción sobre la importancia de los relatos producidos, y desarrollar un conjunto de materiales para la formación y autoformación de usuarios, profesores, mediadores y educadores sociales, que deseen trabajar con relatos personales.

Y de ahí también que se hayan realizado las *II Jornadas de relatos digitales en educación formal y social*, los días 28 y 29 de noviembre 2016, en el campus Mundet de la Universitat de Barcelona, con apoyo del Observatori de l'Educació Digital (OED), con el fin de retomar los contactos y de volver a poner sobre la mesa los RDP y, por qué no, otras formas de narración digital (personales o no) que

---

<sup>3</sup> Seleccionado en las Convocatorias 2016 de I+D, Proyectos EXCELENCIA y Proyectos RETOS de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Subdirección General de Proyectos de Investigación, del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, con apoyo y financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional, *Una manera de hacer Europa*.

circulan en los contextos educativos o que son producidos por los docentes, los estudiantes o los profesionales externos, con finalidades formativas.

Este libro, entonces, recopila los artículos que sustentan las presentaciones y las conversaciones que se dieron en esas segundas jornadas.

La primera parte, recopila las ideas, experiencias y opiniones que se derivan de las investigaciones lideradas por las dos conferencistas principales del encuentro: *Pilar Lacasa Díaz*, coordinadora del Grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas (GIPI) de la Universidad de Alcalá (España), quien se enfoca en las narrativas digitales en comunidades de fans, y *Tricia Jenkins*, cofundadora y directora de DigiTales Ltd. (Reino Unido), quien comparte su trabajo sobre los beneficios y los aprendizajes las prácticas con el *Digital Storytelling* y las personas mayores.

En ese mismo apartado, se exponen también dos artículos que sirven de sustento a los argumentos presentados por dos de las expertas que participaron en las mesas redondas sobre los usos y posibilidades de los relatos digitales en educación formal. Una de ellas es *Ana Teberosky Coronado*, Profesora Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona y miembro del Observatori de l'Educació Digital, quien comparte un estudio exploratorio sobre los procedimientos de enseñanza y los productos de aprendizaje de los alumnos (a partir de temas históricos), con alumnos de 6º de Primaria. Y la otra, *Frida Díaz Barriga*, profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Coordinación de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología, quien aborda el poder emancipador de la narrativa y su extensión a los RDP, y el uso masivo del *storytelling* en las campañas políticas, el marketing y los medios.

La segunda parte, se dedica a los relatos digitales (con enfoque personal la mayoría de las veces, aunque también en otras con un sentido más amplio), en los contextos de educación formal.

En él, entonces, se abordan experiencias en Educación Primaria: para la formación en valores a través de contenidos mediáticos de ficción, por ejemplo, o en procesos de sensibilización acerca de los refugiados, diseñados y acompañados desde la asignatura dedicada al idioma inglés. En Educación secundaria o media, como herramientas para el aprendizaje colaborativo, para la construcción de la identidad

personal y la reflexión sobre la identidad colectiva, o en la asignatura de Lengua y Literatura). Y en el campo de la Educación Superior, se presentan casos de creación de RDP como dispositivos pedagógicos en la formación de posgrado en Pedagogía de la UNAM, y en la Universitat de Barcelona, como actividad de reflexión pedagógica en el Grado de Pedagogía, como metodología de análisis de procesos de transmisión cultural con estudiantes del Grado de Antropología, o como detonantes de procesos de autoconocimiento con estudiantes de Trabajo Social. Así mismo, se ofrece una experiencia sobre microrrelatos a través de cómics digitales, en la formación inicial del profesorado de Infantil de la Universidad de Oviedo.

Finalmente, la tercera parte se dedica a los relatos digitales (también no necesariamente personales), en los contextos de Educación Social, se abre a diversos campos y perspectivas: a su aprovechamiento con jóvenes con discapacidad intelectual para autorreflexionar sobre su condición y repensar la inclusión educativa; a su potencial con adultos mayores; a su utilidad en procesos de reconocimiento, rescate y divulgación de Patrimonio Cultural Inmaterial de una comunidad; en dinámicas de reflexión sobre el sentido de ser y sobre la identidad personal y grupal; como alternativa de registro difusión de contenidos históricos; como estrategia de trabajo e intervención social en ámbitos penitenciarios o como posibilitadores de la gestión de conocimiento entre miembros de organizaciones. Así mismo, en el campo del análisis de las nuevas formas de narrar en las redes sociales; en procesos de pensamiento, diálogo y creación de narrativas digitales en contextos multimedia, y en otros de socialización de género de los padres a las hijas.

Gracias a todos esos aportes, estamos seguros de que este libro será valioso para continuar abordando la reflexión sobre esta clase de relatos, para compartir las comprensiones ya logradas y para incentivar prácticas y estudios ligados a esta nueva ecología del aprendizaje.

## Referencias

- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid, Taurus.

- Frossard, F., Trifonova, A., Geis, X., Moyà & Altisent, M., Barajas, M. (2010). Collaborative storytelling with Wiki: a case study in Spanish rural schools. *Proceedings of Social Applications for Lifelong Learning (SALL2010)*, Patra, Grecia, 4-5 de noviembre.
- Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Center for Digital Storytelling. Berkeley, CA: Digital Diner Press:  
<https://www.storycenter.org/inventory/digital-storytelling-cookbook>
- Rodríguez Illera, J.L., Escofet Roig, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (3), 20-28. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030209>

PRIMERA PARTE:

**CASOS DE ESTUDIO Y DE REFLEXIÓN  
SOBRE LOS RELATOS DIGITALES EN  
LA EDUCACIÓN**

# Narrativas digitales en comunidades de fans<sup>4</sup>

Pilar Lacasa Díaz  
Universidad de Alcalá

## Resumen

Este trabajo explora los procesos de construcción de la identidad pública y privada que se llevan a cabo en comunidades musicales de fans, en las que participan adolescentes mediadas por discursos multimodales, que subyacen a las historias digitales. Las reflexiones se apoyan en trabajo etnográfico, desde la observación participante, junto a chicas adolescentes fans de *One Direction* y *Justin Bieber*. Examinaremos primero que significa considerar a los fans como productores e intérpretes de textos, en nuestro caso historias digitales. Segundo, nos fijaremos en los procesos de construcción de una identidad social y cultural buscando metas comunes que se plasman en textos multimodales. Tercero, exploraremos cómo desde la comunidad se construye una identidad subjetiva, relacionada con sentimientos, emociones y situaciones de soporte.

## Palabras clave

Fans, comunidad, historias digitales, adolescencia, subjetividad, identidad

---

<sup>4</sup> Este texto recopila y amplía la conferencia ofrecida por la autora en las II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social, realizadas en la Universitat de Barcelona los días 28 y 29 de noviembre 2016.

## Introducción: Fans e historias digitales

### ***Entre lo público y lo privado***

Este trabajo explora los procesos de construcción de la identidad pública y privada que se llevan a cabo en comunidades musicales de fans, en las que participan adolescentes mediadas por discursos multimodales, que subyacen a las historias digitales. Las relaciones personales y en red, que tienen lugar en la comunidad, permiten procesos de comunicación en los se construyen interpretaciones del mundo, valores y conocimientos que contribuyen a configurar la propia identidad, de forma colectiva y personal. (Boyd, 2014; Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998; Holland & Lave, 2001). Consideramos fans a las personas que mantienen un vínculo emocional positivo en relación con algo o alguien famoso, habitualmente expresada por el reconocimiento de su estilo o creatividad, en el marco de la cultura popular. Participan en comunidades específicas en las que se muestran determinadas prácticas y roles sociales (Duffett, 2013). Además, y, ante todo, los fans son intérpretes de texto (Jenkins, 1992/2013). Veamos una definición que nos acerque a este concepto:

“Un fan es una persona con profunda, positiva, convicción emocional sobre algo o alguien famoso, habitualmente expresada por el reconocimiento de su estilo o creatividad. Son personas que se orientan a explorar y participar determinadas prácticas. Encuentran su identidad a través de la cultura popular. Adoptan roles sociales que los marcan como *fandom*” (Duffett, 2013)  
p. 18

Como vemos, las prácticas cotidianas contribuyen a definir e identificar a un fan. implican formas constantes de actuar que les sitúan frente a otras comunidades o ante su entorno social habitual. Desde esta perspectiva nos aproximaremos al proceso de construcción de la identidad pública y privada, desde un enfoque etnográfico (Hjorth, Horst, Galloway, & Bell, 2017; Pink, 2013) realizado en las comunidades musicales de *One Direction* y *Justin Bieber* (Lacasa, Méndez, De la Fuente, 2016). A través de varios ejemplos exploraremos cómo se cruzan dos dimensiones, la identidad pública y privada, generalmente analizadas independientemente, mediadas por la creación, distribución e interpretación de textos multimodales, que en muchos casos pueden considerarse narrativas digitales. Tres núcleos conceptuales organizan este trabajo.



Primero, examinaremos que significa considerar a los fans como productores e intérpretes de textos. Se construyen alrededor del ídolo y proceden de múltiples fuentes; los fans los reconstruyen y difunden. Si bien estos textos han sido un elemento nuclear del fenómeno fan (Jenkins, 1992/2013), su aglutinador, las redes sociales, han multiplicado y transformado tantos los tipos de textos como su divulgación. Nos interesa, por tanto, considerar su papel en el doble proceso de construcción de la identidad, tal como se ha mencionado.

Segundo, mostraremos a través de ejemplos cómo la comunidad fan puede entenderse como una comunidad de práctica, desde la que se participa en empresas que dan sentido a las actividades. En nuestro caso, las adolescentes se sienten parte de una colectividad, no siempre suficientemente valorada por otros miembros de la sociedad. En la comunidad fan se generan metas comunes desde las que progresivamente se construye una identidad colectiva. Esta construcción se relaciona, además, con el desarrollo de una “Imaginación Cívica”, asociada a los orígenes de una conciencia política (Jenkins, Itō, & Boyd, 2015), que se expresa a través de textos digitales.

Tercero, exploraremos cómo desde la comunidad surgen relaciones personales, amistades e interacciones que se ven facilitadas por la presencia en las redes sociales. Definimos esas interacciones como *encuentros*, que tienen lugar en más de una ocasión y generan la impresión de una presencia continuada (Goffman, 1990). Todo ello forma parte de una rutina, cuya estructura se organiza en función de determinadas reglas. En este marco podemos situar a una persona que se define como fan. Mostraremos cómo las jóvenes se convierten en actrices productivas globales y locales, cuyos sentimientos públicos y privados se cruzan (Wargo, 2015) y contribuyen a generar su identidad como personas individuales.

### ***Las historias digitales***

Hablaremos de dos elementos necesarios para entender el mundo actual: 1) Frente al dominio de la lengua escrita el de la imagen. 2) Junto a los libros en papel, las pantallas. En esta situación podemos hacernos dos preguntas: ¿Cuál es el futuro de la alfabetización? Y a nivel social, ¿cuáles serán los efectos culturales de este cambio? Esta es la respuesta de (Kress, 2003):

“La lengua como forma de habla permanecerá como el principal modo de comunicación; la lengua escrita será progresivamente desplazada por la imagen en dominios públicos de comunicación, aunque la escritura permanecerá como el modo referido de expresión entre los políticos y las élites culturales. Los efectos combinados, relacionados con el dominio de la imagen y la pantalla, producirán grandes cambios en las formas y funciones de la escritura” (Kress, 2003:1)

Gunther Kress señala, unas líneas más adelante, que la escritura y la imagen están gobernadas por lógicas distintas. La de la escritura está más próxima a la lengua oral. Se organiza de acuerdo con la lógica del tiempo y la secuencia de sus elementos en él. Por el contrario, la de la imagen es la estructura del espacio, de la simultaneidad de elementos visuales, presentados en formas espaciales. Lo esencial de este hecho es que estamos ante dos formas diferentes de construir significado. El mundo presentado en la escritura es temporal, pensemos por ejemplo en las novelas. Los géneros narrativos son su expresión cultural más potente. El mundo representado en la imagen es espacial y un buen ejemplo de esta forma de organizar la información son, por ejemplo, los videojuegos. Podemos extender estas reflexiones incluso a determinadas formas de expresión comunicativa que aparecen en las redes sociales, están lejos de la narrativa tradicional, pero muchas veces las imágenes que se publican, entendidas en el contexto de la comunidad, pueden constituir una historia.

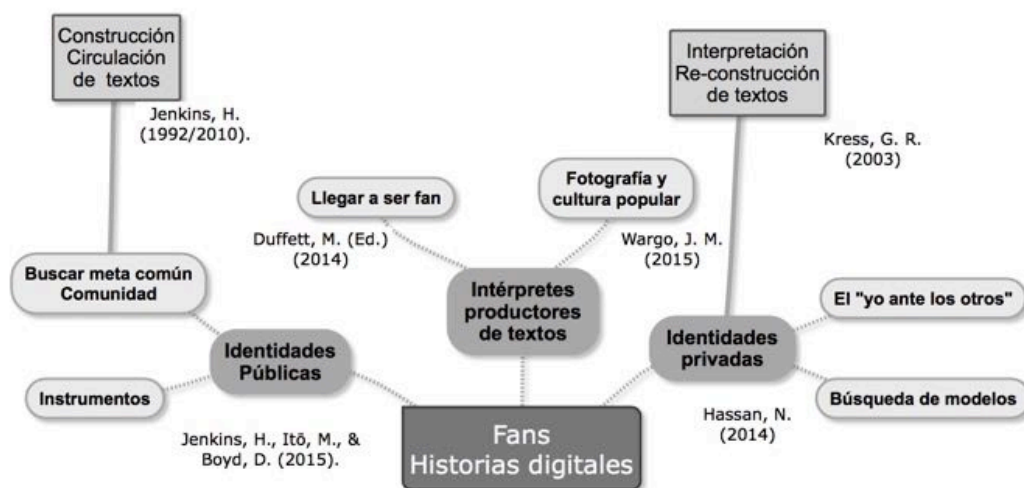
Una autora que ha analizado en profundidad el tema de las narrativas digitales es Marie-Laure (Ryan & Thon, 2014). Quiere mostrar cómo las tecnologías condicionan el modo en que se presente la información. Concretamente, se pregunta cómo incide en la narrativa la expresión a través tecnologías digitales. En su opinión, los medios que las personas utilizan para expresarse difieren unos de otros por sus propiedades semióticas. Es diferente usar códigos orales, escritos o verbales. La elección de un medio implica diferencias respecto a qué, cómo y por qué pueden contarse historias. Reconoce que los medios de comunicación, situados en contextos culturales determinados, dan forma a la narrativa y desde ella a la experiencia humana. Entre estos medios están las imágenes de la fotografía y el vídeo digital, teniendo en cuenta los distintos entornos en lo que aparecen y, desde luego, las redes sociales.

Conviene señalar que para esta autora la narrativa se entiende como un recurso semiótico, una forma de construir significado. Para referirse a sus relaciones con los medios Ryan (2014) alude a las distintas dimensiones que han de considerarse a la hora de construir una narrativa.

- Sustancia semiótica: Acompaña a categorías como imagen, sonido, lenguaje y movimiento. Se analiza en relación con aspectos espacio temporales, sensoriales y formas de significación. Investiga en ella el poder de la imagen, el sonido o el movimiento.
- Tecnología: Incluye también el soporte material y las formas de expresión (por ejemplo, la fotografía). Se han de considerar las relaciones entre el emisor y el receptor (soporte, almacenamiento, difusión, etc.).
- Dimensión cultural: Implica un reconocimiento público del medio y prácticas alrededor de él. Se centra en la conducta de los usuarios.

Aunque estas opiniones muestran la peculiaridad del medio a la hora de construir una historia, nos falta todavía profundizar en ellas. Dos aspectos han de destacarse. Primero es la atomicidad de los elementos que incluye su lógica; segundo, el predominio de la espacialidad frente a la temporalidad (Jenkins, 2006). En este contexto, los significados que las personas construyen, como emisores o receptoras de historias, abren una vía para profundizar en cómo es posible relacionar las historias con los nuevos medios.

Figura 1. Buscando un modelo teórico



La figura 1 incluye una imagen que representa el modelo teórico adoptado, que iré desgranando a lo largo del trabajo, entremezclado con ejemplos procedentes del análisis de comunidades de fans en las que participan las adolescentes, construidas alrededor de algunos ídolos musicales. Considerando las narrativas digitales como instrumentos mediadores en las comunidades fans exploraremos.

## Productores e intérpretes de textos

Es casi imposible entender una comunidad fan sin considerar los textos que circulan entre los participantes. Allí se expresan los valores, sentimientos y conocimientos reconstruidos permanentemente por los fans, a los que consideramos intérpretes de textos. Profundizaré en esta idea a continuación.

### ***Nómadas de textos***

¿Qué existe detrás de una persona que se considera fan? ¿Cómo llega a serlo? Para Jenkins, 1992/2013 significa formar parte de una cultura, acercarse a valores, formas de ser y de sentir o de apreciar. Este autor reconoce dos influencias en sus propias ideas. La primera procede de Pierre Bourdieu (1984), para quien estas formas determinadas de sentir están asociadas a experiencias que nos relacionan con un grupo social y cultural, y son reforzadas por intercambios y encuentros que implican una educación. La segunda se refiere Michel de Certeau (1984), que muestra cómo el autor y el lector están inmersos en una confrontación por la posesión del texto y por el control de sus significados. Desde esta perspectiva, Jenkins entiende que tras los fans se esconden prácticas transgresoras, que van más allá de lo que es habitual en la comunidad burguesa. Lo esencial, quizás, es que los textos populares tienen el mismo valor que los textos canónicos. Los fans pueden hablar de artistas donde otros ven solo productos comerciales. Los fans ven significados transcendentales donde otros observan banalidades; ven calidad e innovación, donde otros descubren solo convención.

Aceptar ser un fan, dice Jenkins (1992/2013), es aceptar una posición subordinada dentro de una jerarquía cultural, asumir una identidad constantemente criticada por las instituciones que se consideran representativas de una determinada cultura, por ejemplo, la escuela o la academia. Jenkins entiende a los fans como

productores activos y manipuladores de significados. Construyen su identidad social pidiendo prestado y transformando las imágenes de la cultura de masas, que a veces están ocultas por los medios dominantes. Veamos algunas prácticas que Jenkins atribuye a los fans, en el marco de la comunidad, mediadas por determinados tipos de textos.

Los fans son nómadas y piratas ante los textos. Estos conceptos que Jenkins toma de (Certeau, 1984), es útil para examinar el consumo de los medios en la cultura fan. La escritura tiene un sentido de permanencia que el lector no puede captar, por el contrario, la construcción del significado es temporal y se mueve de forma nómada de un lugar a otro. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la lectura de los fans es un proceso social, donde las interpretaciones individuales se conforman a través de las discusiones con otros lectores, algo que amplía la experiencia del texto más allá del consumo inicial. Los piratas de textos van construyendo significados compartidos que sirven de base para nuevas interpretaciones.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que el fandom no establece una separación radical entre los lectores y escritores. Los fans, como otros lectores de la cultura popular, leen intertextualmente y textualmente, estableciendo yuxtaposiciones entre los contenidos textuales y otros materiales, por ejemplo, películas, libros, comics, etc. Es difícil saber hasta qué punto los fans privilegian unas formas de lectura frente a otras. En cualquier caso, el proceso de construir significados es dinámico. Los fans habrían elegido unos textos u otros porque les parecen más representativos, quizás a la hora de expresar sentimientos, considerando que no solo incluyen en sus textos fascinación o adoración, sino también frustración y antagonismo, esa motivación es lo que provoca su compromiso con el medio. Hay que reconocer que, aunque transforman los textos asumen que no les pertenecen.

### ***Fotografía, textos y cultura popular***

Veremos ahora un ejemplo en relación con la producción y circulación de textos a través de comunidades musicales de fans. La experiencia que vamos a comentar se relaciona con un estudio etnográfico llevado a cabo durante el curso académico 2014-15 en relación con un grupo de 5 chicas adolescentes entre 13 y 14 años. Todas ellas eran amigas y seguían a distintos grupos musicales, de los que abiertamente se declaraban fans. Los grupos musicales de las que algunas de ellas

eran seguidoras son tres: 1) *One Dirección*<sup>5</sup>, una banda de música pop constituida en 2010 y compuesta por cinco adolescentes, con base en Londres. Por unas razones u otras sus seguidoras son multitudes, muy activas, participantes en numerosas redes sociales. 2) *Magcon*<sup>6</sup>, es también un grupo de adolescentes, mucho menos conocidos, entre 16 y 20 años que se han hecho famosos a través de sus vídeos en Internet. Con independencia de formar un grupo, que ha ido variando en sus componentes, éstos se han hecho también famosos de forma individual. 3) *Melendi*, es un cantante bien conocido en España, que comenzó su carrera en 2001 y ha publicado diversos álbumes de discos. Todos ellos están presentes en las redes sociales. Conocimos a estas adolescentes en las sesiones de los talleres que llevamos a cabo durante el curso 2014-15 en entornos de educación forma y no formal (Lacasa, Fuente, & Méndez, 2015a, 2015b, 2015c). Mantuvimos sucesivos contactos, conversaciones informales y entrevistas, en un estudio desarrollado en forma etnográfica.

Veremos ahora el papel que tiene a fotografía, considerada como un texto que ha de ser objeto de interpretación, en ocasiones una historia digital. Las fotografías son objetos digitales y materiales que circulan a través de la red, contribuyendo a afianzar el soporte emocional entre los miembros de la comunidad. Las imágenes que se incluyen en la figura 2 son una muestra de su poder en el contexto fan. Ambas han sido re-twitteadas por una de las adolescentes que han participado en nuestro estudio. Si bien ella no es la autora directa, las asume y le sirven para transmitir sus mensajes, los que otros han generado pero que ella acepta como propios. Ambas, de una forma u otra, expresan un ideal. La joven fan asocia en una de ellas el héroe de Disney, Peter Pan, a sus propios sueños. La otra muestra también una forma de admiración ante una de las celebridades que forman parte de Magcon, uno de sus grupos favoritos. Estas dos fotografías tienen por tanto un poder aglutinador de la comunidad, a la vez que se afianzan sentimientos. Revelan, por otra parte, que el hecho de pertenecer a una comunidad fan no excluye admirar a diversos héroes, en este caso a Peter Pan.

---

<sup>5</sup> <http://www.onedirectionmusic.com/gb/home>

<sup>6</sup> <http://www.magcontour.com/>

Figura 2 Fans y cultura popular



## Construir una identidad pública desde la comunidad

He mencionado ya que la comunidad fan se aglutina ante múltiples textos que los fans producen e interpretan colectivamente. Me fijaré ahora en cómo la comunidad se convierte en el trasfondo desde el que las fans van construyendo una identidad colectiva, apoyada en esos textos. Me refiero a una identidad histórica, social y cultural, me inspiran los trabajos con raíces en la psicología, la sociología y la antropología cultural (Du Gay, Hall, & ebrary Inc., 2011; Holland et al., 1998; Holland & Lave, 2001; Holquist, 1990).

“la estructura político-económica, social y cultural de la existencia social está constituida por las prácticas diarias y las actividades mediadas por formas culturales en las que participan los sujetos y, además, las producen”. (Holland & Lave, 2001,4)

La construcción de la identidad social se produce por tanto asociada a la práctica, inmersa en determinada cultura. Además, unas líneas más adelante, se nos dice que ha de entenderse en términos de conflictos, de procesos dinámicos. Las autoras buscan las raíces en Bakhtin y en su concepto de dialogismo, ya que la identidad se construye a través del diálogo no sólo con las producciones culturales, sino también con los otros. Mostraremos ahora, más concretamente, cuáles son las

prácticas culturales que están presentes en comunidades de adolescentes fans y que configuran la construcción de esa identidad social.

### ***El concepto de comunidad fan***

Existen muchos tipos de comunidades fans. Quizás las más conocidas son las relacionadas con el deporte, que se vinculan a la búsqueda de éxito por parte de equipos deportivos o individuos. Este rasgo las hace peculiares. Los fans sufren con ellos en la victoria o la derrota, dos elementos que marcan este tipo de relación. Ahora nos fijaremos en comunidades organizadas alrededor de celebridades musicales, muchas veces consideradas como una muestra de la contracultura y a las que pertenecen las personas que siguen y admiran a una celebridad. Si bien Internet ha transformado estas comunidades en ellas permanece la fascinación por la música, las ideologías románticas y un énfasis en el ídolo o ídolos musical (Duffett, 2014).

La antropología y la psicología sociocultural nos han aportado definiciones que cobran ahora especial interés. Destaca el clásico trabajo de (Lave & Wenger, 1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Hablan de comunidades de práctica, entendidas como grupos de personas que comparten valores, metas y formas de actuar. En suma, una comunidad se relaciona con el concepto de *participación en empresas colectivas* que dan sentido a sus actividades. A veces, esa participación está guiada por otras personas, miembros más expertos en determinados tipos de tareas. Habitualmente, quienes enseñan están revestidos de un cierto poder social, no siempre explícito, pero que contribuye a configurar las relaciones sociales. Surge entonces el concepto de *participación guiada* (Rogoff, 1990/1993), una situación que permite tender puentes para que los aprendices establezcan conexiones entre lo conocido y lo nuevo.

Pero podemos ir más allá. Jenkins (Jenkins et al., 2015) enmarca su trayectoria académica a través de la comunidad fan y desde allí explica su propia evolución, centrada en la participación, y el compromiso cívico. Habla de *"Imaginación Cívica"* y se refiere a los posibles orígenes de una conciencia política. En su opinión, muchos rasgos de las comunidades fans muestran un compromiso político, en defensa de determinados derechos de las personas. Desde este contexto Jenkins precisó su concepto de cultura participativa. Aquí el foco de su interés se amplía

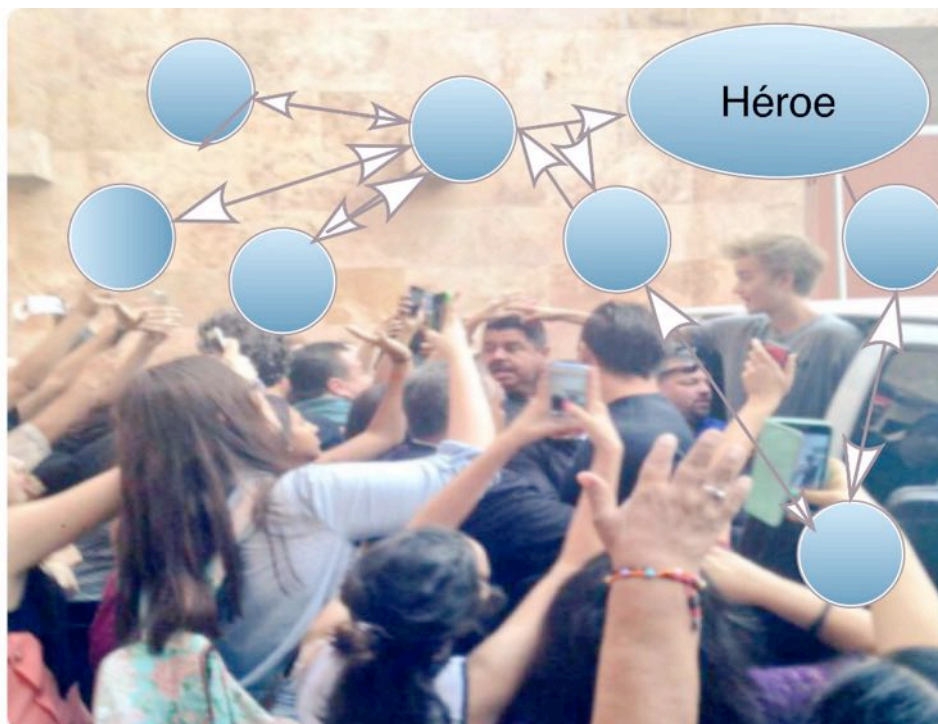


más allá de las comunidades de fans, pero se inspira en ellas cuando estas están vinculadas a la sociedad digital.

Una cultura participativa es una cultura con relativamente pocas barreras en la expresión artística y compromiso cívico, con un apoyo importante para crear y compartir con los otros las propias creaciones, y con un cierto tipo de enseñanza informal donde lo que es conocido por las personas más expertas pasa a los novatos. Una cultura participativa es también aquella en la que sus miembros consideran importantes sus contribuciones y sienten cierto grado de conexión social entre ellos, al menos tienen en cuenta lo que piensan y crean los demás. (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006: 3).

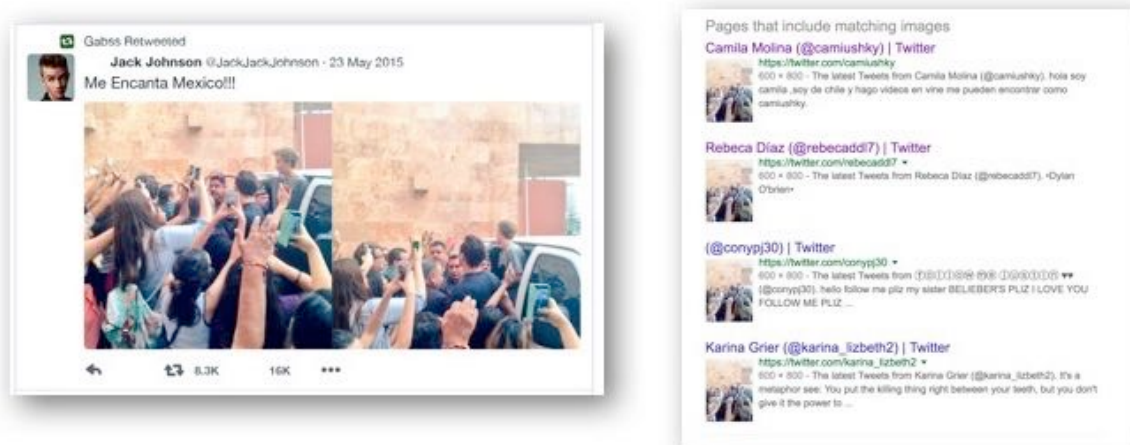
Si bien el fenómeno es antiguo, hoy las redes sociales lo han transformado y forma parte de la cultura participativa. Los textos, las narrativas digitales se transmiten como veremos a través de ellas. (Duffett, 2013) se fija en algunos conceptos que nos ayudarán a entenderlo, por ejemplo, la narrativa, la crítica social y las emociones. La figura 3 muestra los elementos que hoy pueden tenerse en cuenta en la comunidad fan para reflexionar desde ella, cuando las adolescentes se desenvuelven en la sociedad digital.

Figura 3. Una comunidad y su ídolo



Varias ideas, al menos en principio, sugiere la figura 3. Primero, Las personas que le rodean forman la comunidad, en este caso están presentes físicamente, pero ellas y ellos representan a otros muchos seguidores que no han tenido la oportunidad de estar cerca. Segundo, disponen de dispositivos móviles que les permiten registrar el momento y compartir la imagen en la red. Tercero, determinadas personas parecen proteger a la celebridad, en este caso garantizan su seguridad física, pero pueden representar a otras, los productores que protegen sus intereses comerciales. Pero avancemos algo más, observando cómo circulan los textos en la comunidad contribuyendo a la creación de una identidad colectiva; un ejemplo aparece en la figura 4.

Figura 4 El material circula y se reconstruye



Las aplicaciones informáticas (apps) que median las relaciones entre los fans, muchas veces apoyadas en la tecnología móvil, son las que configuran, al menos en gran medida, esas nuevas formas de relación en las comunidades. Esas redes crean nuevas formas de generar los mensajes y de distribuirlos. Además, estos escenarios implican el uso de discursos específicos, formas de comunicación en las que los códigos audiovisuales tienen una importancia mayor que la escritura o el dibujo, sin que éstas formas expresivas hayan desaparecido. Los escenarios comunicativos se transforman junto a los canales que los hacen posibles. Podemos observarlo en la figura 4, allí se observa como el material se transforma a través de la red. Se combinan dos fotografías, que se habían transmitido desde la cuenta oficial del cantante y que han sido re-twitteadas, tal como aparece en la imagen adjunta, que procede de una búsqueda en Google de una de las dos imágenes. Si nos fijamos la misma imagen aparece acompañada de mensajes de texto diferentes.

## ***Buscando una meta común en las redes***

En el caso de la comunidad fan lo más relevante es que la fotografía se convierte en un instrumento para lograr determinadas metas, asociada a los mensajes que transmite. Veremos un ejemplo que muestra la existencia de un compromiso social, asociado a una cierta identidad colectiva. Veamos, por ejemplo, lo que nos dice Lucía, una de las adolescentes que participan en el estudio. Nos contó durante una entrevista, cuando le preguntábamos sobre el papel que para ella tienen las redes sociales, cómo una de sus actividades en la comunidad fan era lograr que sus héroes vinieran a España como un grupo unido:

### *Fragmento 1. Revoluciones en las redes sociales*

Lucía: Y entonces tenemos un montón de cuentas por *Twitter*, *Instagram*... *Tumblr*, *Interest* y todas las redes sociales, para que y estamos haciendo como revoluciones para que *Magcon* vuelva porque queremos que *Magcon* vuelva y queremos que llegue a nuestros países y poder conocer a nuestros ídolos.

Lucía es seguidora de *Magcon*, un grupo que nace desde Internet y en el que participan creadores de videos, especialmente desde Vine. Hemos insistido ya en cómo las aplicaciones informáticas (apps) que median las relaciones entre los fans, muchas veces apoyadas en la tecnología móvil, son las que configuran, al menos en gran medida, esas nuevas formas de relación.

También las redes facilitan la expresión en la comunidad de sentimientos personales generados alrededor de esas metas comunes de las que hablamos. La figura 5, compuesta también por dos Tweets que fueron re-twitteados por Lucía. Muestra cómo a través de ellas se expresan sentimientos presentes entre las fans y que quieren compartir en la comunidad, pensando que contribuyen a lograr las metas propuestas. La imagen de la izquierda incluye el tweet compuesto por un selfi y un texto; se dirige a Nash, el ídolo al que esta adolescente dedica la imagen de ella misma, aunque él ignora siempre sus mensajes directos. El tweet adjunto, es un remix que de nuevo expresa un sentimiento. Esta adolescente nos había contado los problemas que habían tenido lugar en la comunidad cuando el Grupo original, *Magcon*, se separó. Se había constituido a partir la fama que varios jóvenes lograron en Vine, formando el grupo con la ayuda de un productor. En un momento dado fueron sustituidos por otros jóvenes manteniendo el mismo

nombre. La imagen mezcla imágenes y palabras y el texto dice: “Os echo en falta #MAGCON. Os quiero”. La imagen está construida a partir de fotografías que tienen un significado para la comunidad fan, ha sido creada con una tecnología digital que facilita esa reconstrucción.

Figura 5. Lenguajes multimodales



Veamos otros ejemplos donde se observa cómo la comunidad fan de *One Direction* se convierte en una plataforma para transmitir mensajes que, en ocasiones amplían sus valores hacia temas relevantes socialmente. Por ejemplo, la figura 6 implica una conciencia de identidad nacional. Allí observamos banderas nacionales y otros símbolos que muestran cómo las adolescentes se reconocen no sólo como fans, sino también alguien que forma parte de un país determinado.

Figura 6. Identidad nacional en la comunidad fan



Veamos ahora otro ejemplo, en este caso procede de Ana. Es *One Direction*. El fragmento 2 y la figura 7 son también una muestra de determinados valores compartidos en la comunidad fan. Irene tiene dos cuentas, como muchas adolescentes, una dedicada únicamente a su actividad como fan, otra personal. La investigadora le pregunta para qué usa sus cuentas de Twitter. Nos cuenta como a veces intercambia información entre ellas. En este caso Irene ha encontrado en Internet a su ídolo, que ondea las banderas del orgullo gay y las transmite a través de Twitter en su cuenta personal.

*Fragmento 2. Cuentas fan y personales*

Ana: Bueno, el Twitter depende del Twitter

Ana: Twitter personal, pues a veces sí que lo uso para cosas del fandom. O sea, si pasa algo fuerte, pues sí. Cualquier tontería, en plan, el día a día no.

*Figura 7. Las acciones del idolo expresión de una meta colectiva*



En suma, el contacto con las adolescentes seguidoras de *Magcon* y *One Direction* nos ha permitido entender mejor cómo las personas que participan en la comunidad fan tienen metas comunes, valores compartidos y prácticas específicas que generan una conciencia colectiva y que son un punto de apoyo a la construcción de su identidad pública. Este fenómeno no es nuevo. No existía Internet, pero sí había fans de los Beatles o de Elvis Presley. Incluso hoy siguen estando presentes y compartiendo metas comunes. Lo que ha cambiado son las

prácticas que se siguen en la comunidad para establecer el contacto con la celebridad y también entre los propios participantes compartiendo deseos y logros. Las redes sociales han abierto múltiples nuevas puertas para establecer esas relaciones, lograr determinadas metas y también establecer soportes emocionales entre los participantes. También han abierto nuevos canales de comunicación y el uso nuevos discursos, es aquí donde las historias digitales pueden considerarse una forma de expresión que va más allá de los formatos tradicionales.

## Relaciones interpersonales, Intimidad y vida privada

La identidad cultural, generada desde comunidades específicas, se entrelaza con la personal. Así lo expresan Holland & Lave (2009). Quiero ahora destacar el proceso de construcción de esa identidad que se relaciona con la subjetividad. Veamos como la definen. Conviene advertir previamente que las autoras se refieren en el trabajo mencionada a la identidad construida en una comunidad que se asienta en prácticas medioambientales, ello permite comprender que se trata de una comunidad concreta. Pienso que sus observaciones pueden ser aplicadas a la comunidad fan:

“Siguiendo a Vygotsky conceptualizamos las identidades personales como formaciones psicológicas, en este caso como conjuntos de memorias, sentimientos, conocimiento e ideas sobre la acción medioambiental, que alguien puede evocar a través de símbolos culturales de identidad con el fin de organizar su actividad en el entorno medioambiental”  
(Holland & Lave, 2009):8

De acuerdo con el texto, la identidad personal hunde sus raíces no sólo en la acción sino en la memoria y el sentimiento asociada a ella. Este aspecto es precisamente el que destacaré ahora en la comunidad, considerando las historias que cuentan las adolescentes que participan en la comunidad de *Justin Bieber*.

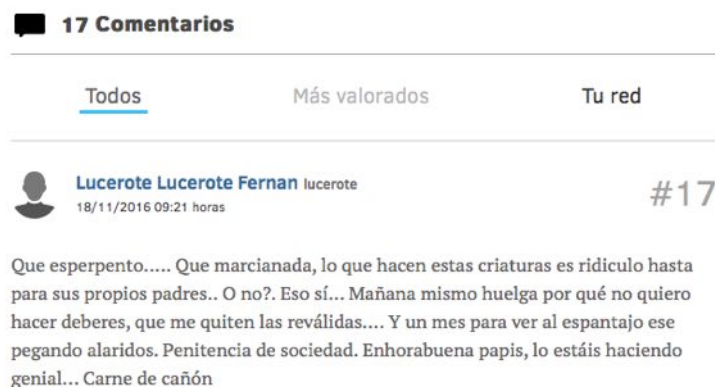
### ***Identidad y subjetividad desde la comunidad de Justin Bieber***

Hemos visto cómo los fans proyectan sus valores, muchas veces personales, en el contexto de una comunidad. Admiran a la celebridad, la siguen, tienen una vinculación emocional con ella y con otras fans. Profundizaré ahora en esta dimensión personal de la identidad, en cómo la comunidad puede contribuir a

construirla y el papel que allí desempeñan las historias digitales. En este caso nos fijaremos en otra comunidad, que surge alrededor de *Justin Bieber*. Mi contacto con ella es más escaso, pero establecí una vinculación personal y profunda con motivo del concierto que tuvo lugar en Madrid el pasado 24 de noviembre<sup>7</sup>.

Merece la pena detenerse un momento en contextualizar el evento. Un grupo de fans, alrededor de 200, que se fue ampliando progresivamente, acamparon en las puertas del clásico Palacio de los Deportes de Madrid, hoy llamado *WiZink Center*. El hecho de que chicas adolescentes estuvieran allí movió días antes a la prensa, tanto en Madrid como en Barcelona<sup>8</sup>. Las noticias mostraban el hecho como algo interesante, una noticia, sin introducir juicios de valor. No ocurrió con los comentarios. Veamos en la figura 8, por ejemplo, uno de ellos que aparece en la noticia publicada por el mundo el 16 de noviembre. En la versión digital no hay fotografías, pero sí comentarios de los lectores. Son estos una muestra del desprecio que muchas veces la sociedad muestra ante las fans, ellas lo percibían. El contraste entre lo que mayoritariamente se escucha y lo que ellas nos dicen coincide pocas veces. Esto no es nuevo, numerosos trabajos se han referido a este contraste {Jenkins, 1992/2013 #5705; (Duffett, 2014).

Figura 8. Los lectores de la prensa tradicional desprecian a las fans



He de reconocer que me resulta difícil comprender este desprecio a las fans. En los comentarios de los lectores, ante la noticia de que las chicas han acampado, se les

<sup>7</sup> La prensa dio buena cuenta de ello, aquí encontraremos un ejemplo, en este caso de un medio especializado en música [http://los40.com/los40/2016/11/23/musica/1479940871\\_193097.html](http://los40.com/los40/2016/11/23/musica/1479940871_193097.html)

<sup>8</sup> También podemos leerlo en periódicos nacionales como La Vanguardia <http://bit.ly/2f7TJyD>, *El Mundo* <http://bit.ly/2fHXDyY>, o *El País* <http://bit.ly/2kMZaGb> en prensa digital como *El Confidencial*, por citar sólo algunos <http://bit.ly/2kVDoT4> Cada uno aporta una versión diferente, que podría ser objeto de otro trabajo.

ataca, también a sus familias y, además, se les atribuye falta de trabajo o incluso un mal ejemplo. Como investigadora he de reconocer que el hecho de acercarme a ellas, y estar esperando juntas en la puerta del local del concierto, aportó una visión totalmente diferente. La situación me ha ayudado a construir un esbozo de mi propia historia digital, apoyada en algunas fotografías (figura 9), que ha de entenderse desde el marco de la cultura popular (Herrmann & Herbig, 2016). Es un ejemplo de lo se considera auto-etnografía (Manning & Adams, 2015), definida como un método que profundiza en la experiencia de la investigadora (auto), informada por su contexto cultura (etno) y expresada a través de la escritura o de otro discurso, en mi caso de una historia digital (grafía).

Figura 9 La presencia de la investigadora en la comunidad fan



El esquema de mi propia historia, como investigadora cuando entré en contacto con la comunidad de *Justin Bieber* se resume en la figura 9. Narra las cuatro mañanas que estuve esperando a la puerta. Será objeto de otro trabajo, pero quiero contrastar las diferencias entre los días primero y último, cuando mi mirada se orientaba a la comunidad como tal y a las prácticas colectivas, y los dos centrales, en los que la cámara de mi iPhone muestra los pequeños grupos o las fotografías de las chicas a las que entrevisté. Yo misma a través un proceso de mi propia identidad como investigadora y, he de reconocer que casi como una fan. Pero fijémonos ahora en cómo las fans construyen también, desde el grupo, una



identidad personal, mostraré cómo entiendo ese concepto desde el marco socio-cultural y cómo interpreto desde él las respuestas de las fans ante mis preguntas.

### ***Identidad y memoria desde la comunidad de fans***

La identidad personal de las fans se relaciona, en alguna medida, con la idea de alude a la idea de *performance*, un determinado tipo de representación, de actuación, que implica una cierta provocación (Jenkins, 1992/2010). Es el camino para transformar una reacción personal en algo social. Además, los fans comparten una cultura que implica sentimientos y pensamientos distribuidos a través a través de la comunidad. Los conceptos que ya hace años aportaba Goffman (1990) nos servirán para profundizar en cómo los fans pueden construir su identidad en el marco de la comunidad. Este autor, fundamento de muchos estudios sociológicos, considera que una performance es una forma de conducta humana que provoca una reacción emocional en otra persona. En este sentido, los fans pueden ser vistos como actores (*performers*) cuando los otros reconocen su identidad.

En los encuentros interpersonales, Goffman (1990) señala dos extremos posibles. A un lado se sitúa quien está convencido de que transmite una información real, que además puede coincidir con la de otras personas. En el otro lado está quien no cree en la presentación que hace de sí mismo. Cada uno de estos extremos genera en los actores seguridades y defensas, Desde esta perspectiva, *una performance* se entiende como la actividad continuada de una persona ante sus observadores. Este marco que acabo de describir permite entender mejor el modo en que los fans actúan ante la comunidad de fans y ante otras comunidades. Hay que tener en cuenta, además, que esa performance ocurre en un contexto cuyos elementos contribuyen a entenderla. Implica, además, una dimensión de dramatización e idealización. Es decir, el individuo debe actuar para proyectar la imagen de sí mismo que quiere transmitir y, además, tiende a introducir en su actuación aquello que se valora en el contexto donde está presente. Estas ideas serán útiles para interpretar la imagen que las fans tienen de sí mismas y la que quieren proyectar sobre los demás. Veamos un ejemplo, que se incluye en el fragmento 3. Conviene advertir, en cualquier caso, que en este caso las historias se revelaron en la entrevista, los ejemplos que aportamos habrán de ser explorados en relación con las narrativas digitales que las adolescentes construyen, como en el caso de las que

siguen a One Direccion, en el contexto de las redes sociales, pero eso será objeto de otro trabajo.

*Fragmento 3. Crear vínculos que otros no entienden*

“Es que hay mucha gente que le gusta, que le gusta por la música y eso me parece genial. Pero quieras o no muchas de nosotras llevamos ocho años, no sé vosotras, ya es tiempo, no sé, tu vida va pasando, y al final creas una relación con esa persona. No lo conoces personalmente, la gente siempre te dice eso, dices ya lo sé, pero su música ha estado conmigo cuando yo no sabía con quién estar, cuando o sea (..) Ya creas ese vínculo sin querer” Rosa. Madrid 22 de noviembre de 2016.

Rosa valora de *Justin Bieber* su música, pero no porque le interese objetivamente, o haga un análisis crítico de ella. Es valiosa porque ha formado parte de su adolescencia, algo en lo que coinciden la mayoría de estas fans. Reconoce, en cualquier caso, que esto no es lo que suele entender la gente cuando habla de las fans.

Algo semejante ocurre en el caso de África, aunque ella es más explícita a la hora de explicar su evolución como fan:

*Fragmento 4. Casi pasa a formar parte de tu identidad*

Bueno, pues soy África, vengo de Mérida, tengo 17 años y me gusta Justin Bieber básicamente porque lo llevo desde que era más pequeña, como desde 6º de Primaria o Primero de la ESO y ya estoy en segundo de Bachillerato, o sea, han pasado como seis años y es bastante tiempo. Antes como que lo llevaba más de (...) era súper-fanática, fanatismo casi al extremo como me compro 40.000 fotos, si sale una camiseta pues también me la compro, no se cualquier chupinada, en plan pulseras, chapas, todo, pues me lo compraba. Pero ya que como que he ido madurando y, o sea, me intereso por el gusto de su música y tal, y cómo es de persona, pero no es tanto de llevar al extremo como lo podías llevar antes. Y nada, pues nada, eso, que me sigue gustando porque es *Justin Bieber* y lo llevo en mí... es que encanta, es un pedazo de artista y me encanta África 23 de noviembre 2017.

Lo que nos aportan Rosa y África en su entrevista es una historia que expresa sus relaciones con *Justin Bieber*, mediadas en ambos casos por su música. Podemos volver de nuevo a las ideas de Goffman (1990). Cuando un individuo entra en relación con otros, en este caso el artista, éstos buscan adquirir información sobre

él. Podemos preguntarnos aquí en qué medida ese artista idealizado se convierte en un modelo y cómo llega a formar parte de la identidad adolescente. Puede serlo porque su música contribuye a marcar los tiempos de su evolución adolescente, como en el caso de Rosa, o porque incluso necesite que sus objetos materiales lleguen a configurar su identidad, como le ocurre a África.

### ***Buscando un modelo y un soporte***

La presencia de la identidad personal entre las fans se relaciona con sentimientos individuales, que se viven colectivamente, aunque adquieran manifestaciones distintas en cada una de las chicas. He de reconocer que éste fue un aspecto que descubrí entrevistando a las fans de la comunidad de *Justin Bieber*. Seguramente eran más mayores que las preadolescentes seguidoras de *One Direction*, a quien he aludido anteriormente.

Mostraré a continuación cómo el héroe y su música se van a convertir en un apoyo para superar dificultades en momentos precisos, algo que se vive de forma más personal que colectiva. En este contexto es muy relevante el trabajo de Hassan (2014). Se trata de un estudio que explora el papel de la actividad musical en la vida cotidiana de un grupo de adultos con dificultades de aprendizaje. La situación problemática en la que viven las personas a las que él se aproxima han de superar conflictos semejantes a los que aluden a veces las fans de *Justin Bieber*. Las personas a las que alude este autor no eran fans en el sentido más tradicional de los estudios académicos. Se fija especialmente en las prácticas de John era una persona de 60 años, con dificultad para expresarse verbalmente y con el que el autor pasó muchas horas. Amaba la música country. Cuando tocaba revivía experiencias que era difícil lograr de otro modo. Tenían un valor personal y social, le permitían hablar sobre el pasado y al mismo tiempo ofrecía luz sobre su identidad y hacía explícitas sus relaciones con el presente.

Veamos ahora cómo las fans de *Justin Bieber* se refieren también al papel de la música y del cantante cuando se trata de superar dificultades. En este caso las chicas son conscientes de la situación y lo expresan verbalmente. Lo veremos en los tres fragmentos que aparecen a continuación.

*Fragmento 5. Casi un amigo*

A mí me hace sentir bien, o sea en ciertos momentos en los que he estado muy mal me ha hecho sentir igual de bien que me lo podría haber hecho sentir un amigo. No sé. Y encima llevo escuchándolo un montón de tiempo y he crecido con él, o sea, quieras o no, porque yo antes, ahora ya no tanto, pero antes era muy fan de Justin, pero muy fan de *Justin Bieber*. Entonces es que como que es mi adolescencia y mi pre-adolescencia, entonces no sé, es que me recuerda muchas cosas. Luisa 22 de noviembre de 2017.

La música es un mediador entre la memoria compartida, la acción y la superación y un sentido común de pertenencia. El fragmento anterior muestra cómo los textos musicales pueden convertirse en recursos no sólo sociales sino también personales. Amar la música es parte integral de la comunicación y de los procesos de formación de la identidad de muchas personas que a veces tienen dificultades. Reconozco con Hassan (2014) que es importante buscar nuevas aproximaciones a las actividades de personas fans que plantean interrogantes incluso sobre los límites del concepto de fandom sí mismo. Veamos otro ejemplo:

*Fragmento 6. Ayuda a superarse*

Cuando te sientes solo o has pasado por un mal momento, es como él, que ha podido superar todo lo que ha superado, pues por qué yo no puedo. Es como que te da fuerza, puedes escuchar una canción suya y ya estás como animada, como que dices, venga tengo que hacerlo, tengo que conseguirlo. 23 de noviembre de 2017.

En este caso es la persona del cantante, que ha pasado dificultades, quien se convierte en un modelo para superarlas. Este sentimiento aparece casi entremezclado con el hecho de escuchar su música. *Justin Bieber* transmite sus problemas a través de las letras de sus canciones. Desde ellas cuenta aspectos de su pasado, que se convierten en modelo, y de ese modo apoya procesos de superación y construcción de la identidad, compartiéndolo con sus fans.

*Fragmento 7. Sentimientos compartidos*

No lo conozco personalmente, como todas, pero sinceramente en algunos momentos en los que tu estas mal, tú lo escuchas, tú lo ves, y aunque sea por unos minutos o por unos segundos, pues los problemas que tienes, o lo que te ha pasado en ese momento pues se te olvida y también eres la persona más feliz del mundo, y no se es un sentimiento que creo que todas compartimos. Juana 23 de noviembre de 2017.

En el fragmento anterior es la música la que se convierte en un soporte, pero además lo es porque se trata de algo compartido (Frith, 2011; Grossberg, 2011). Es necesario destacar, en cualquier caso, que los fans son diferentes de los espectadores casuales porque hacen una inversión emocional importante en objetos culturales, en este caso el texto musical como tal y que implica una reconstrucción subjetiva.

## A modo de conclusión

En este trabajo quiere ser un punto de partida para la reflexión cuando se analizan las narrativas digitales como una práctica, presente en las comunidades musicales de fans adolescentes. Para comprender en este marco qué se entiende por narrativa ha de tenerse en cuenta que en la investigación clásica sobre las comunidades de fans se define a los participantes como intérpretes y nómadas de textos. Éstos tradicionalmente eran escritos y hoy, cuando se presentan y construyen colectivamente a través de las redes sociales, son multimodales. Estamos ante mediadores en los que se apoya la construcción de una doble identidad, colectiva y personal. Nuevos estudios habrán de profundizar en cómo la subjetividad de las fans se expresa en una o múltiples narrativas digitales.

## Referencias

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Certeau, M. d. (1984). *The practice of everyday life*. Berkely, Calif.: University of California Press.
- Du Gay, P., Hall, S., & ebrary Inc. (Eds.). (2011). *Questions of cultural identity*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Duffett, M. (2013). *Understanding fandom: an introduction to the study of media fan culture*. New York: Bloomsbury.
- Duffett, M. (Ed.) (2014). *Popular music fandom: identities, roles and practices*. Oxon: Routledge.
- Frith, S. (2011). Music and Identity. In P. Du Gay & S. Hall (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 107-127). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. New York N.Y.: Doubleday.
- Grossberg, L. (2011). Identity and Cultural Studies - Is That All There Is? In P. Du Gay & S. Hall (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 87-107). Los Angeles, Calif.: Sage.

- Hassan, N. (2014). Hidden Fans? Fandom and Domestic Musical Activity. In M. Duffett (Ed.), *Popular music fandom: identities, roles and practices* (pp. 55-70). New York: Routledge.
- Herrmann, A. F., & Herbig, A. (2016). *Communication perspectives on popular culture*. Lanham: Lexington Books.
- Hjorth, L., Horst, H. A., Galloway, A., & Bell, G. (2017). *The Routledge companion to digital ethnography*. New York, NY: Routledge.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holland, D., & Lave, J. (2009). Social practice theory and the historical production of persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2(1), 1-15.
- Holland, D., & Lave, J. (Eds.). (2001). *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Santa Fe (USA) & Oxford: School of American Research Press & James Currey.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (1992/2010). *Piratas de textos. Fans, Cultura Participativa y Televisión*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (1992/2013). *Textual poachers: television fans and participatory culture (2 edition)* (Updated 20th anniversary ed.). New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). Game design as narrative architecture. In K. Salen & E. Zimmerman (Eds.), *The game design reader: A rules of play Anthology* (pp. 670-689). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century. MacArthur Foundation. <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture> Retrieved from <http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>
- Jenkins, H., Itō, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lacasa, P., Fuente, J. d. l., & Méndez, L. (Eds.). (2015a). *Jóvenes digitales. Lenguajes multimodales* (iBooks). <https://itun.es/es/3651-1> (Libro Interactivo) (Vol. ID Apple id1054318263). Madrid: iTunes, Apple Store.
- Lacasa, P., Fuente, J. d. l., & Méndez, L. (Eds.). (2015b). *Jóvenes digitales. Talleres interactivos*. (iBook) <https://itun.es/es/cZ7Z-1> (Vol. ID Apple id1053801666). Madrid: iTunes, Apple Store.
- Lacasa, P., Fuente, J. d. l., & Méndez, L. (Eds.). (2015c). *Redes sociales en la adolescencia. Crear y participar* <https://itun.es/es/2An0-1> (Libro Interactivo) (Vol. ID Apple id1050728118). Madrid: iTunes, Apple Store.
- Lacasa, P., Méndez, L., & de-la-Fuente, J. (2016). Fandom, music and personal relationships through media: how teenagers use social networks. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music* <http://bit.ly/2maP7e5> Special Issue "New Directions in Music Fan Studies". Editors Mark Duffett & Koos Zwaan 16 (1), 44-67. doi:10.5429/2079-3871(2016)v6i1.4en
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Manning, J., & Adams, T. E. (2015). Popular Culture Studies and Autoethnography: An Essay on Method. *The Popular Culture Studies Journal*, 3(1 - 2), 187-222.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rogoff, B. (1990/1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ryan, M.-L. (2014). Story/Worlds/Media. Tuning the instruments of a media-conscious narratology. In M.-L. Ryan & J.-N. I. Thon (Eds.), *Storyworlds across media: toward a media-conscious narratology* (pp. 25-49). Lincoln; London: University of Nebraska Press.
- Ryan, M.-L., & Thon, J.-N. I. (2014). *Storyworlds across media: toward a media-conscious narratology*. Lincoln; London: University of Nebraska Press.
- Wargo, J. M. (2015). "Every selfie tells a story ...": LGBTQ youth lifestreams and new media narratives as connective identity texts. *New Media & Society*.  
doi:10.1177/1461444815612447

# Older people and Digital Storytelling – voicing, listening, learning<sup>1</sup>

Tricia Jenkins

DigiTales Ltd. & Middlesex University

## Introduction

In this article, I discuss the use of Digital Storytelling with older people. I briefly set out the rationale for the focus on ageing, relating current dominant discourses to the ‘anti-chronological’ stance of humanistic gerontology, which promotes the study of individual narrative and micro-stories to illuminate our understanding of ageing. I then present case study material from the two-year EC funded project *Silver Stories*<sup>2</sup> and emerging findings from my own PhD research, “What is the evidence of the benefits of digital storytelling with older people?” I examine not only the impact of participation in digital storytelling interventions by older people, but also explore the potential of those digital stories to challenge perceptions or to effect change. Can digital stories enable an effective ‘digital voice’ for older people? What else can we learn from digital stories?

## When do we become old? And who says so?

We are all well aware of the ‘demographic timebomb’ and the ‘silver tsunami’ that has come to represent so many articulations of what is actually a major success story in Western industrialised nations: that in Europe, “it is projected that almost one in three people will be over 65 and more than one in the will be over the age of 80” (Creighton, H., 2014:3). The crisis interpretation of our ageing societies is

---

<sup>1</sup> Este texto recopila y amplía la conferencia ofrecida por la autora en las II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social, realizadas en la Universitat de Barcelona los días 28 y 29 de noviembre 2016.

<sup>2</sup> Silver Stories was funded by the EC Lifelong Learning Programme: Leonardo da Vinci: Transfer of Innovation. Project website: <http://arts.brighton.ac.uk/projects/silver-stories>



clearly linked to how much it will cost to support what is defined as a frail and non-productive workforce. ‘Burdenome’ narratives are as prevalent alongside ‘blame’ narratives, in which those born between the end of the second world war and the 1960s, the “baby boomers ... increasingly used as a term of abuse” are described as a group who are ageing well and who are “demanding Government resources and stealing from the young” (Sinclair, 2015:1). Simplistic as they are, these largely media discourses have a bearing on how policy decisions may come into play and on the perceptions of the ‘older generation’ by younger generations.

Many writers on age have pointed out that, paradoxically, we are all ageing from the moment we are born, but at some point, which could be at any age, from 40 (when one slides into the ‘older worker’ bracket), “one is labelled *aged* or *older* (older than whom?) and life *beyond that point* is labelled ‘ageing’.” (Baars, 2010: 108). However, most of these definitions are derived from clinical measures (degenerative symptoms associated with ageing), or social measures (such as the age of retirement) which are largely based on the chronological measurement of age. Such measurements displace ways in which to articulate what it *feels like* or “what it *means* to grow old?” (Cole & Ray, 2010:1). Humanistic gerontology is an interdisciplinary approach to the study of ageing that prioritises qualitative research methods, in particular narrative approaches to research and pays attention to such philosophical questions. To quote Baars again, “micro-narratives remain important for empirical studies of ageing as they articulate human experiences” (2011:1). Digital stories are themselves micro-narratives and the processes of creating digital stories – the discussions and chats that occur within the Story Circle – are also potentially rich sources of data that can shed light onto how people, from diverse backgrounds – and different ages within the ‘older people’ category – experience the ageing process. Perhaps most important, however, is the potential for Digital Storytelling not only to provide a space in which older people can voice their experiences, but also distribute their experiences further afield, so that they can be heard and listened to.

## Older people and the digital divide

In 2007, following the 2006 Riga Ministerial Declaration<sup>3</sup> which defined e-inclusion as “both inclusive ICT and the use of ICT to achieve wider inclusion”, the

---

<sup>3</sup> Ministerial Declaration, Ministerial Conference on ICT for Inclusion, Riga, Latvia; 11-13 June, 2006.

2010 e-Inclusion Initiative<sup>4</sup> was launched with a priority on work to encourage the use of ICT by elderly people (Dunford and Rook, 2014). Alongside this, a Communication on ‘Ageing well in the information society’<sup>5</sup> presented an action plan for information and communication technology (ICT) and ageing with the goal of accelerating the introduction of new technology-based solutions for ageing well at work in the community and at home. As a response to this, recognising the potential of Digital Storytelling to address these goals, five organisations met in 2009 in Helsinki to design the award-winning project *Extending Creative Practice* (ECP), which ran from 2010 – 2012. ECP was led by DigiTales Ltd. (UK) and brought together five organisations from Finland (Laurea University of Applied Sciences), Slovenia (Mitra), Romania (The Progress Foundation) and the United Kingdom (Centre for Urban and Community Research [CUCR], Goldsmiths University of London) who would continue to work together in the *Silver Stories* partnership. In ECP, DigiTales trained new facilitators in Finland, Slovenia and Romania, who would then work with older people in libraries (Romania), in education (Finland) and in community settings (Slovenia) to test the efficacy of Digital Storytelling to engage older people in the creative use of ICT. The full evaluation report<sup>6</sup> is available online, an article (Crisan & Dunford, 2014) and a book chapter (Dunford & Rooke, 2014) fully discuss the impacts of ECP. It is worth drawing attention to two of the more unexpected outcomes: (i) that participants moved beyond reminiscence (the focus of so many creative projects with older people) to a way in which their stories, photographs, memories could be combined with digital technology to provide them with ‘an opportunity to think about the ways in which they may wish to narrate their experiences into the future *and* the means of doing so” (Rooke & Slater, 2012:21); (ii) that the potential of Digital Storytelling as a means to engage participants in learning how to use ICT because of its focus on individuals’ life stories and the sharing of them was meaningful, significant and should be explored further.

---

<sup>4</sup> COM (2007) 694 final

<sup>5</sup> COM (2007) 332 final, last accessed at <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:l24292&from=EN> 29 October 2016

<sup>6</sup> See [www.extendingcreativepractice.eu](http://www.extendingcreativepractice.eu)

## Silver Stories: history and context

*Silver Stories*<sup>7</sup> was an applied action research partnership of nine organisations, spanning six countries that ran from 2013 – 2015. It was funded by the EC Transfer of Innovation<sup>8</sup> programme and built upon the outcomes and the learning that had resulted from ECP. The aim of the partnership was to take Digital Storytelling to older people and to community groups in a sustainable way; to achieve this, we designed a project that would design and test Digital Storytelling curricula and materials that could be used in Higher Education, or in informal learning settings, with students and professionals who were training or working in health or community settings. As with the design of ECP, the partners held a creative meeting, this time at the University of Brighton in the UK (which was to become the lead partner) to design the concept and shape of the project. The original ECP partnership was extended to include Denmark (Digital StoryLab), and Portugal (Media Shots/Trapezio and the Polytechnic Institute of Leiria [IPL]). The principle of ‘transfer of innovation’ enabled partners with expertise in using Digital Storytelling with older people (Slovenia, Finland and Romania) to provide training to those partners who had no direct experience of working with older people, but extensive expertise in working with other marginalised groups. This expertise could then be transferred by providing training to partners who wished to extend their use of Digital Storytelling to use with other groups. For example, the Romanian team attended a ‘train the trainer’ workshop in the UK, led by DigiTales, working with recently homeless young people. So, although the main focus of the project was on older people, expertise was spread across the partnership to broaden each partner’s application of Digital Storytelling.

A key to the success of *Silver Stories* was the impact of the long-term collaboration of the original ECP partners and the extended range of partners brought together to deliver work on a local and national basis, as well as in a transnational context. In each country, partnerships of educational and/or vocational training providers with organisations with expertise in arts, media and communication enabled sustainable routes to the target groups with which the project wished to work. The combination of large and small organisations enabled the partners to exchange knowledge and good practice across disciplines. Through thorough cycles of

---

<sup>7</sup> <http://arts.brighton.ac.uk/projects/silver-stories>

<sup>8</sup> European Commission Lifelong Learning Programme, Leonardo da Vinci: Transfer of Innovation

designing, testing and evaluating the efficacy of our practice and, most importantly, learning from the different and complementary expertise across this transnational partnership, and sharing our learning with others, Silver Stories achieved its primary goal, which was to produce learning modules, delivery models, learning materials and examples of good practice that could be used, adapted and accredited modules within Higher Education in particular. The 'cascade' approach that had been so successful in Romania within ECP in scaling up from the original ambitions of the project had a direct influence on the design of our research. In ECP, 9 librarians in Romania were initially trained as Digital Storytelling facilitators; now there are 41 librarian facilitators (one in every county library). In *Silver Stories*, we wanted to replicate this potential for scalability by collaborating closely with the Higher Education sector. Romania continued its impressive embedding of Digital Storytelling within libraries across the country: by the end of *Silver Stories*, 16 local facilitators were trained and there are now 160 facilitators using Digital Storytelling in libraries across the country. In Portugal, IPL is now offering a Digital Storytelling module in the training of nurses, social workers and occupational therapists. In Finland, Laurea has adopted Digital Storytelling as a working method in elderly care and also as a creative method in social work education and training. In Slovenia, Alma Mater University plans to use the module with social work students. The modules, resources and full evaluation report is available on the Silver Stories website, as are the 166 digital stories. I have selected three digital stories made during *Silver Stories* and also have contributed to my own PhD fieldwork to explore how participants engaged with the process and responded to their stories.

## Digital Storytelling and life story research

Life histories, like snowflakes, are never of the same design."  
Borenstein (1978:30), cited in Plummer (1983:7) Documents of Life

166 digital stories were created within *Silver Stories*, many of them by older people in both community settings and in residential care homes. Digital Storytelling is gaining traction not only as an audio-visual means of expression, but as an innovative way in which to capture data. Narrative has shifted from being a marginal approach to gathering data to a key concept in social science research, especially in relation to personal histories, biography, framing identity and coping

with illness (Cobley, 2014:212). Reissman (1993:4) foregrounds the importance of ‘meaning making structures’ that contribute to the richness of the data that can be captured through narrative research and acknowledges the ‘subjects’ or ‘informants’ of the research will create an order and use a voice or voices to articulate their story. In narrative analysis,

“the methodological approach examines the informant’s story and analyses how it is put together, the linguistic and cultural resources it draws on and how it persuades a listener of authenticity. Analysis in narrative studies opens up the forms of telling about experience, not simply the content to which language refers. We ask, why was the story told that way? (Reissman, 1996:2).

If we apply this to Digital Storytelling, we can explore the pre-narratives that emerge through the Story Circle process, consider the choices that participants make in how to tell their stories and analyse the additional layers of meaning that are produced by the choice of images and their construction, their ordering, the ‘scripting’ of voice, the choice of tone, the performance and the participants’ interpretation of what makes a *story*, rather than recounting a whole life or life event, or responding to interviewers’ questions.

As we discovered during the earlier ECP project, one of the most rewarding aspects of Digital Storytelling with older people is the richness and diversity of stories that they choose to tell. They may return to collections of family or other photographs, or loved (or forgotten) objects, family – or other - memorabilia. The Story Circle space provides an opportunity for participants to re-examine life moments and to reflect before deciding what to articulate, what to share. Rather than recounting a life history from A – Z, layered meanings can be articulated by use of a photograph, some movement to direct a viewer’s gaze, some poignant sound effects or music to establish a mood, or trigger an emotion. The form trades linearity and length for brevity and depth. A collection of family albums may provide a photographic record of many decades, however through Digital Storytelling a selection of the most illustrative of a significant moment can give the photographs new life through their narrative ordering, opening up new readings.

“A past which seemed disconnected from the present is inserted into the present through the personal narratives that were created to accompany them, as digital storytelling powerfully combines the promiscuous meaning of

photography with the power of the spoken narrative.” (Dunford & Rooke, 2014: 213)

The stories created during *Silver Stories* shared (on the whole) the classic digital story form, yet they are as diverse as the people who made them within our ‘older people’ target group, whose ages ranged from aged 50 – 101, two generations (at least!), five decades. They are the stories that participants wanted to tell and to share, that emerged from the co-creative workshop process and the one-to-one collaborations between facilitators and storytellers. We should not forget, however, that they could also have been influenced by the facilitators’ prompts, the group feedback, the recruitment drive inviting participation, or the programming of Digital Storytelling as an activity on offer, within an institution.

## The ‘Silver Stories’ – what can we learn?

Each story, as well as conveying the storyteller’s intended meaning, carries layers of other information that can contribute to our wider understanding of not only the individual’s own circumstance, but also as a ‘document of life’ (Plummer, 1983) that could inform and contribute to knowledge in a whole range of contexts, depending on who are the (actual or potential) audiences for them, how they are distributed and how they are accessed. The stories made during *Silver Stories* were also potentially shaped by the agenda driving the project and that the ‘groups’ that had access to Digital Storytelling were also defined by the policy drivers behind the EC funding stream that supported the project. As discussed earlier, I find the categorisation of older people by numerical age-range problematic. For the purposes of *Silver Stories*, however, in order to make the case for support for funding, we were testing ways of using Digital Storytelling with professionals working with, or training to work with, ‘third age’ and ‘fourth age’ older people. We had defined these target groups in ECP and it made sense to extend that initial research by continuing. Based on Laslett (1991) and Baltes (1997)<sup>9</sup> distinctions, ‘third age’ (‘active’ older people) participants were reached through community or education networks, whilst ‘fourth age’ (‘frail’ older people) were reached largely through health/residential care routes.

---

<sup>9</sup> Laslett (1991) and Baltes (1997) distinguish between the life period of active retirement (3rd Age), which follows the first age of childhood and formal education, the second stage of working life and precedes the 4th age of dependence.

## ***About the person, about the past***

### **1. Casa Comigo<sup>10</sup> – Elisa's<sup>11</sup> Story**

Some stories provided extraordinary insights into lives lived in past times – customs, attitudes, thoughts and feelings. In Alcobaça, in central Portugal, 100 year old Elisa was one of three storytellers who were the first to take part in a Digital Storytelling initiative at the residential care home in which she lives. The facilitators were occupational therapists, nurses and social workers, staff at the home and who had undergone facilitator training with Media Shots/Trapézio<sup>12</sup>, Lisbon-based digital storytelling experts who collaborated with IPL. I also assisted at the nursing homes as part of my PhD field research.



Figure 1: Left: Still from Casa Comigo. Right: Elisa recording her story, May 2015.

During the Story Circles, Elisa spoke about a number of episodes from her life, as did the other two participants. These were transcribed and studied by the facilitators in order to help direct the next session and work with participants to find the heart of their stories. “But what is my story?” said Elisa during the second Story Circle. This is not unusual, especially when people have moved to live in institutions. Facilitators encouraged the participants to think about a story that was most meaningful to them, and that might impart a message or a lesson through its telling. From the transcriptions, facilitators were able to work one-to-

---

<sup>10</sup> Available at: <https://vimeo.com/129659891>

<sup>11</sup> Note: participants’ actual names are used in this article, as their digital stories are available online and have been cleared through informed consent.

<sup>12</sup> <http://mediashots.org/>

one with Elisa to identify the key moments, the best ways in which to tell the story and devise prompt questions from which Elisa could record her story, rather than devising a written script. Elisa wanted to tell the story that she felt defined her life experience. She had brought with her a quilt that she had made for her marital bed – an old Portuguese tradition – that in the end was never used. She also had a small number of photographs of her family and of Raimundo, the love of her life. Once the facilitators had agreed together with Elisa the key elements of the story, we practiced with her, so that she could craft her story in segments in response to prompts. Once her story was recorded, facilitators worked with Elisa on the sequence of the images and edited the final piece before playing it back to her for approval. Her story of unrequited love was heartfelt and moving:

“I was 18 when I started dating Raimundo. We dated for 6 years. He asked my father for permission, because it was how it was supposed to be in those days. And we only had permission to date, with him outside the door and me at the balcony.... At school, we used a small clay slate to write with a piece of chalk, and I used to write things down and quickly erase them afterwards, as he answered. In fact, we used to flirt more through the slate than in real life!”  
(Extract from Casa Comigo ‘Marry Me’).

This is an incredibly moving story – Raimundo did return thirty years later, having emigrated to Canada, and they did agree to marry, neither of them having married since they parted. Having said that he would return, Elisa’s hope was revived and once again she thought about a future together. Tragically, he died after surgery. As Elisa tells her story, the pitch of her voice and its cadence reflects moments of humour (flirting using the slate), pensiveness (it was how it was supposed to be in those days) and finally sadness, shedding tears as she shares a life of longing, having only a few photographs and her unused marriage quilt remaining.

Elisa’s story was presented to her on her 101<sup>st</sup> birthday and screened during her birthday party at the care home. It was also screened at a celebration party with the films of her fellow storytellers, in both of the care homes in which we had introduced Digital Storytelling. The audiences comprised family, friends and staff. Although Elisa had talked about Raimundo during the years in which she has resided at the home, the impact of the digital story was significant. Her friends and acquaintances at the home were moved by her structured recounting of her story, the ghost-like quality of the images taken of her, her family and Raimundo some 83



years before echoing the sentiments of the story: a love which was always just out of reach, a dream. Having an audience paying attention to the story was absolutely key to the impact it had on Elisa: having people there to listen gave a point to voicing.

“[through digital storytelling] people feel like people again. And when we are talking about nursing homes, this is very important because some older people, when they go to a nursing home, they lose their identity and they re-find their identity through digital storytelling. They are able to look at themselves again as a person with feelings, with qualities, with a life, with expectations, with good moments, with bad moments ... it can also help them to be able to face some difficulties, some grief, that they have in their life ... it allows them to share with their family, with their friends, with other members of the community in which they are involved.” (staff member, School of Health, IPL<sup>13</sup>).

For facilitators working at the nursing home, the co-creative process enabled them to develop a closer, more intimate relationship. They learned about Elisa, the *person*, who had carried this story of loss with her for most of her life. Staff who attended as audience, learned and were able better to understand the impact of the events that Elisa recounted, because of the emotion and depth that she was able to impart through her ‘performance’ of her story. The combination of images, sound and voice added additional layers of meaning, effectively communicating the norms, traditions, attitudes of the times that shaped her life to her carers who could be as many as four generations younger: from another world.

Life narratives can provide a means to introducing a measure of humanity into our understanding of the past. As Freeman (2010:52) warns, ‘memory far from reproducing past experience as it was, is constructive and imaginative, maybe even fictive in its workings’. Elisa’s story – and her rendition of it - may have changed and developed over the decades. The voices in which she recounted it may have travelled through anger, disappointment, resignation and acceptance. “The past is gone for ever. We cannot return to it, nor can we reclaim it now as it was. But that does not mean that it is lost to us.” (Kuhn, 1995:4). Elisa’s digital story ensures that this iteration of her story survives and shines a light not only onto Elisa’s personal

---

<sup>13</sup> From fieldwork: recorded interviews May – July 2015, Portugal.

experience, but also onto family values, attitudes, world view *and* provides visual data confirming or complementing the storied content.

## **2. A Tribute to Nan<sup>14</sup> – Rene's story**

In the UK, DigiTales worked with a group of eight active older people, aged between 73 and 85, living in managed sheltered accommodation in Heybridge, in Essex. Rather than follow the 'classic' three-day method, we ran fourteen sessions of up to five hours between March and June 2015, in their shared community space. The first four sessions were devoted to Story Circle, then, after stories were chosen we worked in small groups, or individually to craft and record them.

Every storyteller had a different reason for wanting to tell and share a story, from capturing a daughter's wedding as a gift, to documenting a life in the Forces, to expressing a relationship between sisters (both of whom were taking part). One participant made a story that she has been using to try to research where her father was a prisoner of war in World War One, which has been shared with historians in the hope of tracking such information that appears not to be in the public domain. A celebratory screening was held, with an audience of around 60 people, including the Chief Executive of the Housing Scheme. As a way of gathering research data, I recorded all of our Story Circle sessions, to assess how people found their stories and how others helped in the shaping, or in supporting the quieter members of the group in recording their stories. The participants also took part in a focus group. They all want to continue to do digital storytelling, have recruited others from the housing scheme and are supporting funding applications through their endorsements:

"...some days when we went home, we wished we hadn't got to go home ... we really enjoyed it ... I said to my children that it's one of the nicest things I've ever done."

"We are a very close group of friends here, but we still didn't know everything about each other. We've found out a lot about each other".<sup>15</sup>

Rene was one of the most vocal members of the group, a great raconteur with a million hilarious anecdotes about growing up in Essex, just before and during

---

<sup>14</sup> 'A Tribute to Nan' by Rene Collins. Available at: <https://vimeo.com/145657116>.

<sup>15</sup> Participants' responses during the focus Group, recorded July 2015.

World War 2. She was brought up, with her siblings and her mother - her father was away at war - by her Grandparents, who ran a pub/inn called The Cats. The characters that passed through, the day-to-day life and, most of all, the strength of character of Rene's grandmother provided fertile ground for stories.



Figure 2: Left: Rene (2<sup>nd</sup> right) with her brothers and sisters; Right: Rene visiting 'The Cats' Inn, where she grew up and the subject of her story, in 2015. Stills from 'A Tribute to Nan'.

When we came to try to form a 'classic' digital story with Rene, however, we were challenged by two things: a) that Rene's storytelling depended on an audience – a live audience – to respond to her performance (“... ‘tell us another one, Rene’ was a recurring request each time we met during Story Circle and this was the equivalent of pressing the ‘play’ button, or buying another round”<sup>16</sup>); and b) Rene had brought with her a DVD transfer of a 9.5mm cine film of clips ‘covering civilian life that included the last few years of the second world war up to about 1946’ (title caption: DVD transfer footage). The film had been shot by an amateur cinematographer, a regular visitor to The Cats, however the quality of the footage was fairly poor. As a historical document, it contains fascinating moments, capturing the antics of both local and visiting characters, including a cine-trick in which a man seemingly by magic, drinks from a pint of beer as the glass fills up rather than empties. Film “should be the ethnographer’s dream: life as it is lived accurately recorded as it happens and constantly available for playback and analysis” (Plummer, 1985:31). However, without editing and structure, without some means to anchor at least some of the meaning, it is difficult to interpret the relationships of the persons on-screen, especially if the quality of the footage is poorly shot and has suffered the ravages of time (as in the case of this footage).

<sup>16</sup> From field notes, Hazelwood Court, Haybridge, Maldon, Essex. April 2015.

Rene wanted to use the footage in her story so that it would have some meaning for her family now and in the future: she and her siblings are the only ones left who know who any of the people are, or indeed what is actually going on, in the footage. She also wanted to *tell* her stories. Asking Rene to write a script was simply out of the question: she is an oral storyteller through and through. Moreover, the DVD needed to be converted to enable editing, then various techniques to enable the footage to become more easily viewed had to be employed, such as screen grabs (when the camera shake simply rendered recognising a face impossible), or slow-motion.

Making Rene's story required many one-to-one or small group sessions. We went through the DVD and I recorded her identifying the people and saying what was going on in the footage. Of course, there were always at least one or two anecdotes for each section of the film and needless to say, we would all leave the sessions, sides usually aching from laughter – and I would have hours more transcription to do! We finally decided, having gone through the transcriptions, that the hook to her story was the pivotal role of her grandmother, enabling us to find a 'tribute' structure to link the stories together.

"Nan was firm but fair and she taught you everything – you didn't forget anything she taught you and you had to do it properly! She was a stickler for table manners – if you put your elbows on the table, she would put plates under them – tables are for plates not for elbows, she would say.

And she would take no nonsense – you couldn't kid her and you'd always do what she asked. If we hurt ourselves – scraped your knees or something – she would sit you on the corner of the water butt and "treat" it with iodine or peroxide to kill all the germs. If you hollered or wriggled, you'd have fallen in to the butt so you kept still – and quiet!" (extract, A Tribute to Nan).

We took a trip with Rene to The Cats, which is still in Woodham Walter in Essex and took some photographs of her walking round the gardens that appear in the film footage, and looking through the windows of the building. We together decided on sequences of stills and film clips, searched the Internet for archive images to illustrate her memories of 'the tar pot men', who stayed at The Cats annually when they were surfacing the roads in the region. We agreed captions for the film clips, to identify the people or provide some context; and we agreed on

using 'silent movie' style music for the clips. We then crafted a rough script together to give Rene a structure for recording her story.

"In digital stories, voice not only tells a vital narrative but it also captures the essence of the narrator, their unique character, and their connection to the lived experience. One's voice is a truly great gift as it is a testament to one's fragility and strength ... in a story we are listening for the shape of an organic, rhythmic quality that allows us to drift into reverie." (Lambert, 2013:64)

Interestingly, the voice we have on Rene's film is not her usual performance voice: it is more reflective and less spontaneous, much more serious and much less varied in its tones and rhythms and cadence. And there are no fits of laughter. That is not to say that it is in any way disappointing or less authentic – it *is* Rene's story – but it is a *different* Rene.

In the end, *A Tribute to Nan* became the a combination of 'classic' digital story and short documentary, combining still images from the present, taken on the visit to The Cats with Rene; some family photographs at different stages of childhood; some stills grabbed from the DVD; some archive images downloaded from the Internet; some music downloaded from the Internet and Rene's own voice-over, running at eight minutes rather than the usual three. When people bring objects or images to Story Circle, to include as a trigger for the story, or (as in a number of the stories with this group) to take a starring role in the stories, they can be incorporated into the classic structure of a Digital Story. With a time-based artefact, that was so rare and so valuable, it was important to Rene that she used the opportunity to bring this part of her family heritage to life, so that the stories behind the phantasmal images, barely visible and yet so full of life could be brought into the present to have their place in the future. As Carr (1961) famously pointed out, facts do not speak for themselves and in the case of these images, it is the storyteller, rather than the historian, who decides what to include and what to 'give to the floor'. Rene's story provides a legacy for her own family and friends and can contribute to historical discourse by providing evidence of experiences less often foregrounded in times of war: the everyday lives of those who were simply growing up, in the countryside, relatively unaffected by air-raids and the other more documented aspects of wartime Britain.

### 3. Khedijah's Story - *ReNew*<sup>17</sup>



Fig 3: Eritrean Women Freedom Fighters – still from '*ReNew*'

Khedijah arrived at a Digital Storytelling workshop that I ran for Middlesex University School of Law in March 2015, to explore life stories of work and migration. Before she even arrived on the first day, Khedijah had a very clear idea of why she wanted to learn to create a digital story. Whilst she did participate in the Story Circle elements of the workshop, the finding of the story was not necessary. The challenge was to help her to hone her story and select the most poignant images (from over 100 that she brought with her, rather than the usual 10-20 that we advise) and hours and hours of video clips. We did not manage to achieve a two – three minute story: *ReNew* runs for almost five minutes. The key difference between the co-creation of this story as opposed to others that were created in *Silver Stories* was that not only did Khedijah know what story she wanted to tell, but also she had an audience and a potential distribution plan to get the story into circulation.

“We never knew we would end up in this situation – a situation that ended in liberating the land, but not its people. Eritrean independence was achieved in 1991, following 30 years of war with Ethiopia. During the struggle, Eritrean women equally participated, fought and paid a heavy price.” (Extract – Khedijah’s voice-over).

Khedijah was a founder of the Network of Eritrean Women in the UK, a refugee and an activist who wanted to mark the impact of the original women freedom fighters, but make a story to include the voices of the young and to mobilise women to join

<sup>17</sup> Available at <https://vimeo.com/129109700>

the network and continue the struggle. She had many hours of footage from events, such as the ‘Reassessment of the Experience of Women at the Eritrean Independence Struggle’, which took place in 2014 and at which young women had spoken alongside older women, raising consciousness about the plight of women (both activists and those who were left behind).

“Post Independence, we Eritreans fell into another oppressive authoritarian regime. A regime that denied the involvement of all Eritrean people in building their country and denying their basic rights. Women became the prime victims of the regime’s human rights violations. Women can be seen, but their voices never heard. Women are used and abused ... We knew we had to take action. We knew we had to come together in the diaspora to carry on the torch of freedom.” (Extract, Khedijah’s voice-over, ReNew).

In this story, Khedijah self-identified with the group she represented. It was a personal story, but it was a ‘we’ story. It did reflect on the past, but more as providing context for the audiences (primarily young women) who were to be mobilised to continue the struggle of their older Sisters. There are reflective moments:

“We began with assessing the past and examining the present. How did we end up from heroines to victims?”

but essentially, the story is a call to arms:

“We, as the Network of Eritrean Women, pledge to transform the present situation of Eritrean women into a force for change.” (extract, as above)

Alexandra (2017, forthcoming) observes that in Digital Storytelling, the process is often the focus, rather than the finished artefact. In her own longitudinal work (2007-2010) with undocumented migrants in Ireland, she comments on the inaudibility of the voices of those with whom she was working and describes how a longitudinal approach, building from Digital Storytelling to collaborating with artists and media professionals helped to get their voices heard – to use their individual stories beyond the immediate audiences of the workshop and to reach those decision-makers who could potentially be influenced to effect change.

Alexandra’s observations resonate with Khedijah’s ambitions. She had seen the opportunities afforded by participating in the ‘migrant women’ digital storytelling

workshop, but to achieve something that the workshop organisers had neither intended nor foreseen: to find the skills and the help to organise her personal collection of video footage and imagery taken not from a family snapshot album, but from freedom rallies, consciousness-raising events, and demonstrations and animate them to represent what has been a central driver for her life in order to marshal others.

In the final section of the story, Khedijah gives the voice-over floor to younger women, using a clip from an awareness-raising workshop:

“... we should start pushing for our rights by ensuring that we participate and that we set what our needs are ... the issue of education is important ... all the things that are important to women, we need to set the agenda...” (extract – workshop recording).

The song that plays out the story, ‘One Woman’<sup>18</sup> (created for the United Nations International Women’s Day 2013) drives home the message.

The three stories discussed in this article begin to reveal the complexity and diversity of personal expressions of the three individuals who participated in Digital Storytelling workshops. In Elisa’s story, we can see that by sharing her story in this format, she has not only created a personal digital document that perhaps elevates her story through its sharing because of its capacity to trigger empathy with its audiences. Rene’s story, woven around her Grandmother’s central place in the family and also locally, in the village is a collection of vignettes that are now preserved. Whilst Khedijah’s story is less personal in one sense, as she shares the experiences of Eritrean women freedom fighters and shows young women discussing women’s rights in her promotion of the Network of Eritrean women. All three stories also contribute to knowledge beyond, the personal and individual, through the shaping of the stories themselves and through the separate digital assets (particularly visual materials) that are brought together to create them. All three participants gained skills and enjoyed participating in the creative process, but their stories reveal much more than the voicing of the stories themselves. They provide potentially rich data about from the storytellers’ individual perspectives about the social, cultural and political spaces they inhabited then, and those that they inhabit now. Listen, and learn.

---

<sup>18</sup> Available at [www.song.unwomen.org](http://www.song.unwomen.org)



## Bibliography

- Alexandra, D. (2017, forthcoming). Re-conceptualising Digital Storytelling: thinking through audiovisual inquiry. In: Dunford, M. And Jenkins, T. *Digital Storytelling Form and Content: Telling Tales*. London: Palgrave Macmillan.
- Baars, J. (2010). Philosophy of Aging, Time and Finitude. In: Cole, T.R., Ray, R.E., & Kastenbaum, R. *A Guide to Humanistic Studies in Aging - What does it mean to grow old?* Baltimore: John Hopkins. 105-120.
- Baars, J. (2012). Critical turns of aging, narrative and time. *International journal of ageing and later life*, 7 (2), 143-165.
- Baltes, M.M. (1998). The psychology of the oldest old: The Fourth Age. *Current Opinion in Psychiatry*, 11, 411-415. In *Extending Creative Practice Evaluation Report* (May 2012), p.8. Available at [www.extendingcreativepractice.eu](http://www.extendingcreativepractice.eu), last accessed 20th October 2016.
- Carr, E.H. (1968). *What is History?* Pelican. London
- Cobley, P. *Narrative*. 2nd ed. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Cole, T.T., Ray, R.E., Kastenbaum, R. (2010). *A Guide to Humanistic Studies in Aging*. Maryland, USA: The John Hopkins University Press.
- Creighton, H. (2014). *Europe's Ageing Demography*. Available: [http://www.ilcuk.org.uk/index.php/publications/publication\\_details/europes\\_ageing\\_demography](http://www.ilcuk.org.uk/index.php/publications/publication_details/europes_ageing_demography). Last accessed 3rd November 2016.
- Crisan, C. & Dunford, M. (2014). Understanding inclusion through digital storytelling: a case study of assessing the impact and effectiveness of workshops across Romania. In Ivan, L., Buzoianu, C. & Gray, B. *Mapping Heterogeneity: Qualitative research in communication*. Bucharest: Tritonic. 165-187.
- Dunford, M. & Rooke, A. (2014). Extending Creative Practice. In: Gregori-Signes, C & Brígido-Corachán, *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. Valencia: University of Valencia. 205-221
- Dunford, M. & Jenkins, T. (2015). Understanding the Media Literacy of Digital Storytelling. *Media Education Research Journal*. 5(2), 26-41.
- Dunford, M. & Jenkins, T. (2017 forthcoming). *Digital Storytelling Form and Content: Telling Tales*. Palgrave Macmillan, London.
- Freeman, M. (2009). *Hindsight: The promise and peril of looping backward*. Oxford University Press.
- Jenkins, T. (2017 forthcoming). Ageing Narratives: embedding Digital Storytelling within the Higher Education curriculum of health and social care with older people. In Nordkvelle, Y., Hardy, P., Pleasants, H. and Jamissen, G. *Digital Storytelling in Higher Education – International Perspectives*. Palgrave MacMillan, London.
- Kuhn, A. (2002). *Family Secrets. Acts of Memory and Imagination*. Second Edition. Verso, London.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Fourth edition. Routledge, New York (US) & Abingdon (UK).
- Laslett, P. (1991). A fresh map of life: the emergence of the Third Age. Cambridge, MA: Harvard University Press. Cited in *Extending Creative Practice Evaluation Report* (May 2012), p.8. Available at [www.extendingcreativepractice.eu](http://www.extendingcreativepractice.eu), last accessed 20th October 2016.

- Matthews, N. & Sunderland, N. (2013). Digital life-story narratives as data for policy makers and practitioners: thinking through methodologies for large-scale multimedia qualitative datasets. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. 57(1), 97-114.
- Plummer, K. (1983). *Documents of Life. An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: Sage
- Rooke, A. & Slater, I. (2012) *Extending Creative Practice*. Centre for Urban and Community Research, Goldsmiths, University of London, UK. Available at [www.extendingcreativepractice.eu](http://www.extendingcreativepractice.eu), last accessed 20th October 2016.
- Sinclair, D. (2015). *The Myth of the Baby Boomer*. Available: [http://www.ilcuk.org.uk/index.php/publications/publication\\_details/the\\_myth\\_of\\_the\\_baby\\_boomer](http://www.ilcuk.org.uk/index.php/publications/publication_details/the_myth_of_the_baby_boomer). Last accessed 3rd November 2016.

# Aprendiendo a transformar un relato textual en otro multimodal<sup>1</sup>

Ana Teberosky, Aneska Ortega y Júlia Coromina  
Universitat de Barcelona

## Resumen

El presente estudio de tipo exploratorio describe los procedimientos de enseñanza y analiza los productos de aprendizaje de los alumnos, en una situación diseñada de intervención de una clase de 6º de Primaria sobre un tema de Historia. Se propuso a los alumnos que produjeran un relato multimodal a partir de tres textos-fuente presentados en formato lineal. Los textos-fuente propuestos narraban el Descubrimiento de América. Con recursos digitales multimodales, los alumnos debían construir un único texto, combinando escritura e imágenes. En lo que sigue se describirá el programa de intervención que puso énfasis en aspectos de análisis del texto y de su contenido, así como en la organización estructural de los textos y en ayudas para conseguir una representación infográfica. Los resultados de este trabajo indican que los alumnos aprenden a incluir imágenes, realizan una representación diagramática con variedad de relaciones texto-imagen y comienzan a usar las convenciones de la nueva representación semiótica. Las limitaciones provienen de cambiar del relato lineal a un relato no lineal y de cambiar de registro semiótico.

## Introducción

Entre los aprendizajes académicos en Educación primaria está el estudio de temas de Historia a través de la lectura de textos. Aprender y enseñar estos temas implica la comprensión de la información textual a partir de formas de género, léxico y

---

<sup>1</sup> Este artículo recopila y amplía los argumentos ofrecidos por la Dra. Ana Teberosky Coronado en la Mesa de discusión "Alcances y Limitaciones de los RDP en Educación Formal", en las II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social, realizadas en la Universitat de Barcelona los días 28 y 29 de noviembre 2016.

organización gramatical y discursiva propias. Pero también la comprensión de recursos de otros registros semióticos, como imágenes, tablas, diagramas. En los textos de estudio, ambos registros se relacionan para reiterar la misma información o distribuirla entre formatos diferentes. Creemos que estas características de los textos pueden ser una de las causas de los obstáculos a la comprensión. Para ayudar en ese proceso realizamos esta intervención diseñada en una clase de 6º de Primaria<sup>2</sup>. En ella ayudamos a profesor y alumnos a producir un formato infográfico a partir de otro textual. En el caso de Historia, esta producción implicaba una cierta transformación del formato semiótico que, como sostiene Duval (1995), era garantía de comprensión.

## Los textos de Historia

La Historia es primariamente una construcción textual que se ha ido desarrollando mediante la interpretación de los hechos del pasado: por ello Historia, documentos y textos han ido siempre juntos. A lo largo del tiempo, los textos de Historia han adquirido características discursivas específicas. Por ejemplo, el género que se ha ido construyendo a través de determinadas estrategias discursivas, reflejando un movimiento entre la narración y la exposición explicada y argumentada de los eventos históricos (Coffin, 1997; Schleppegrell, 2004). Ello ha implicado también la elección de una organización textual, un léxico y una selección gramatical con determinados recursos de cohesión. Varios autores coinciden en que el lenguaje académico escrito de los textos difiere de la conversación cotidiana en varios aspectos (Biber, 2006; Fang, 2006; Martin, 2002; Naggy & Townsend, 2012; Schleppegrell, 2004). En particular respecto al léxico, los textos académicos tienen las siguientes características:

- Un vocabulario con palabras de origen griego y latín, morfológicamente complejas
- Alta frecuencia de sustantivos, adjetivos y preposiciones
- Gran densidad informativa

---

<sup>2</sup> Este proyecto contó con una ayuda del Institut d'Estudis Catalans (proyecto PT2012-S05-ARNAU) y el profesor participante fue Cristina Nadal, de la Escola Lavinia de Barcelona.

- Recurso a vocabulario con alto nivel de abstracción

Un punto importante es que la selección del léxico no es independiente de otros aspectos, por ejemplo, de la gramática con la que está relacionado (Naggy & Townsend, 2012). En el aspecto gramatical, los textos presentan el recurso a la metáfora gramatical, incluyendo nominalizaciones. La metáfora gramatical ayuda a representar de forma resumida los eventos del mundo, tanto mundo natural como social (Moss, Barletta, Chamorro y Mizuno, 2013). El concepto de metáfora gramatical fue introducido por Halliday (1994) y, de forma análoga a la metáfora léxica -en la que las palabras se aplican en contextos diferentes a sus originales-, las metáforas gramaticales se utilizan con un significado no original de esa parte del discurso. Por ejemplo, los sustantivos representan normalmente personas, lugares o cosas; los verbos representan comportamientos, procesos o acciones, con agentes identificables que los realizan (por ejemplo, personas). En cambio, en una metáfora gramatical los sustantivos pueden representar metafóricamente procesos complejos y conceptos abstractos. Según Moss et al. (2013) es una herramienta característica del registro científico, ya que por medio de nominalizaciones de procesos y de cualidades (sustantivos derivados de verbos que expresan procesos o derivados de adjetivos que expresan cualidades), y por el uso de verbos causales en lugar de conjunciones (metáfora lógica) se crean significados nuevos.

Con la nominalización se pierde la información acerca de los participantes, así como la información sobre las circunstancias. Por ejemplo, “la globalización creó mucho desempleo”, el sustantivo *globalización* expresado en una cláusula nominal presenta todo el proceso, a esto se le llama empaquetar la información. El resultado es que el proceso se convierte en una entidad, se oculta el agente humano y se establecen relaciones causales (Moss et al. (2013).

Por otra parte, los textos recurren preferentemente a la voz activa y al modo declarativo, con un efecto de distanciamiento, de autoridad y de objetividad. Este efecto se consigue también por la evitación de expresiones con modalidades (dudas, probabilidad o necesidad). Como sostiene el historiador Carlo Ginzburg (2010) “sin palabras que disminuyan y moderen la temeridad de nuestras proposiciones, como *Acaso, En cierta forma, Algunas veces, Según dicen, Considero* y otras similares...lo que se cuenta presenta las cosas como infalibles”.

La cohesión de los textos se realiza básicamente por medio de referencias anafóricas. Esa referencia tanto a personas, a objetos y eventos de la Historia, presenta una alta densidad léxica, con recursos a las nominalizaciones y a los grupos nominales densos y largos (por ejemplo, "la posible dominación del ejército romano"). Además, los textos relacionan la información a través de conectores temporales, causales o lógicos y de relaciones de comparación entre cláusulas que se realizan con conjunciones y adverbios. Estas características discursivas específicas exigen de los alumnos demandas de lectura también específicas.

## La comprensión de los textos de Historia

Para comprender los textos de historia los alumnos tienen que conocer las elecciones discursivas del género, además de representarse y comprender el tiempo y los acontecimientos históricos (Seixas y Peck, 2004). Para ello, deben realizar una serie de operaciones cognitivas apropiadas a las características del género textual, así como una adecuada contextualización de los eventos del pasado. Los alumnos deben distinguir en los textos la información y su ordenación, diferenciándolas de su formulación en el relato lingüístico, como sugiere W. Levelt (1981). Es decir, deben distinguir entre la forma del relato y la información, distinción que el historiador Carlo Ginzburg (2010) refiere como "El hilo y las huellas". Recordando el mito griego de Teseo, Ginzburg sostiene que el hilo que Ariadna da a Teseo para orientarse en el laberinto, encontrar al Minotauro y darle muerte; es el hilo del relato narrativo. Con el hilo se narra el pasar del tiempo de la cronología; las huellas refieren a los hechos temporales de la historia.

Pero además de distinguir entre la información y el relato, los alumnos deben encontrar los patrones a través de los cuales el contenido informativo es construido en el texto. El contenido de los textos de Historia refiere a la interacción entre causa, tiempo y agentes en la construcción de los hechos, en referencia no solo a los eventos particulares sino también a una cierta abstracción para generalizar desde lo particular, así como al contexto para dar una interpretación objetiva (Schleppegrell & de Oliveira, 2006). Es decir, los alumnos tienen que aprender cómo el lenguaje construye el contenido histórico en relación al tiempo, las causas y los agentes con un cierto nivel de abstracción.

Respecto a las elecciones discursivas, el género del relato histórico tiene una **dimensión narrativa** que hila o teje en el texto los eventos cronológicos, dándoles continuidad. Un esquema narrativo organiza las expectativas de los lectores sobre las unidades de las historias y la forma lineal en que se secuencian. Presenta también un conjunto limitado de unidades temporales y causales, que proporciona un punto de inicio y una secuencia de pasos a seguir, así como un punto final. Se trata de una forma canónica de representación de la narración y de las relaciones entre esas partes. Ese esquema sirve para organizar tanto la comprensión como la recuperación de las narraciones.

Pero la semejanza con el hilo de las narraciones de historias no puede desdibujar las diferencias entre la ficción y los relatos históricos en cuanto a las huellas (Ginzburg, 2010). Los textos de Historia hilvanan las huellas en la información de eventos con ordenación cronológica, en la información espacial de localización, en los agentes y en los objetos. El hilo los eventos de la Historia es expresado en forma lineal en una narración o en una descripción de espacios o de instrumentos. Según Levelt (1981, 1982), la estrategia natural de la narración es hacer coincidir la perspectiva lineal del discurso y la cronología de los hechos de forma icónica; o imponer esta perspectiva lineal al espacio, haciendo como un viaje a través de él. Cuando los textos de estudio presentan esta estrategia es difícil para los alumnos aprender la diferenciar entre los eventos y la forma en que son presentados en el relato.

Una estrategia distinta implica una conceptualización, una selección de la información desde el conocimiento de que las huellas pueden reconocerse en categorías discretas de tiempo, de lugar, de eventos o de personas. Si la información es presentada en forma jerárquica en la estructura y en las unidades léxicas del texto, los alumnos pueden desarrollar una estrategia más comprensiva que consista en empaquetar la información y presentarla en jerarquías, redes o en bucles (Levelt, 1982; Halliday, 1994).

A los hechos históricos se puede acceder por el lenguaje narrativo. Tradicionalmente, esta ha sido la forma preferida de los documentos históricos y en los libros de estudio. La mayoría de historiadores, sostiene Díaz Barrado (2012), creen que sólo el texto narrativo sirve para hilar los eventos históricos, y cualquier intento de proponer otro formato se considera con recelo y prevención. Pero la disposición de la información digital nos ofrece un modo de acceder a los

hechos históricos a través de la imagen de objetos, fotos, dibujos, monumentos, tablas o diagramas. Y, en la actualidad, en los textos de estudio son más frecuentes la combinación y complementación de ambas modalidades textuales y multimodales que, aunque son diferentes, presentan semejanzas.

Ambas modalidades textuales y multimodales son representaciones de hechos pasados no observables directamente, sino por medio de sus registros. Pero, ni el relato histórico ni los registros en imágenes son evidentes por sí mismos, no se pueden entender directamente, como otro objeto material cualquiera. Se necesita saber que tienen una **dimensión semiótica**, es decir que mantienen relaciones y organizaciones simbólicas respecto a los elementos que representan como algo diferente de sí mismos (Duval, 1999). Ya hemos comentado las convenciones narrativas del texto histórico. En cuanto a la modalidad multimodal también presentan convenciones semióticas, algunas icónicas respecto a lo que representan como las fotos o los dibujos; otras más diagramáticas en las tablas o los diagramas.

Ambas dimensiones, la narrativa y la semiótica, actúan en el aprendizaje y explican muchas de las facilidades o dificultades que los alumnos tienen. La continuidad lineal del registro narrativo que facilita la relación entre los eventos, plantea dificultades en cuanto se tiene que pasar de un texto lineal a uno multimodal, o cuando se tiene que explicar un esquema o describir imágenes.

Con el fin de observar cómo los alumnos comprenden un relato de un tema de Historia y cómo pueden representarlo en otro formato semiótico diferente, hemos diseñado la intervención en la clase de 6º de Primaria que aquí presentamos. Esa intervención implica a profesor y alumnos en el aprendizaje en una serie de estrategias sobre el texto y los formatos multimodales.

## Aproximación de la investigación: intervención basada en diseño

La intervención que realizamos en la clase para colaborar con el profesor y los alumnos sigue los principios de la investigación basada en diseño. Esos principios pueden resumirse en la pregunta que hacen Reinking y Bradley (2008): “¿cómo podría mejorarse (la enseñanza con una intervención)? Esta es diferente a la pregunta de la investigación naturalista para describir *qué y cómo es* o a la pregunta de la investigación experimental para establecer *el mejor resultado con el menor coste*. En la intervención basada en diseño, el primer paso es la formación y



asesoramiento *in situ* de los profesores, en un ciclo de asesoramiento-práctica-análisis-evaluación. Dicho asesoramiento orienta la organización de las tareas en un ciclo de “tareas encadenadas”.

Otras investigaciones basadas en diseño (Cobb, Confrey, DiSessa, Lehrer, y Schauble, 2003; Reinking y Bradley, 2008), definen algunos aspectos compartidos que aceptamos, a los que agregamos otros específicos de nuestra perspectiva:

1. Se realiza en las clases, o sea, en auténticos entornos educativos.
2. La teoría juega un papel central en la realización de la intervención, que le proporciona su fundamento. En nuestra experiencia, como hemos comentado, partimos de una teoría que considera la dimensión narrativa y la dimensión semiótica de los textos de Historia.
3. Un aspecto importante de la teoría es la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento. Este principio nos ha permitido hacer “observables” muchos aspectos del aprendizaje, como por ejemplo seguir aspectos de la comprensión del texto-fuente, de la elaboración esquemática del mismo y de los ensayos diagramáticos para pasar de lo textual a lo multimodal.
4. Los profesores que participan en esta intervención son formados no solo para enseñar conceptos, sino también para realizar una modelización de los procedimientos de leer, escribir y comentar los textos. Dicha modelización es fundamental porque los profesores no solo tienen que hablar, leer o escribir, sino también mostrar cómo hablar, cómo leer o cómo escribir.
5. Los profesores que participan se comprometen a la recolección de datos y aceptan el registro del proceso, y los investigadores se comprometen a dar a los profesores formación e información.

Durante dos cursos consecutivos trabajamos con el mismo profesor y escuela y con dos grupos de alumnos. Una serie de tareas semejantes fueron propuestas a los grupos de alumnos para que elaboraran un único texto multimodal (con lenguaje, imágenes y otros posibles recursos semióticos) a partir del trabajo de tres textos-fuente. El primero de ellos, De acuerdo con Coffin (1997), era de carácter narrativo autobiográfico en el que se explicaba la trayectoria vital de Colón. El segundo era un texto descriptivo sobre los avances tecnológicos de la época y el tercero era

texto explicativo sobre los factores que propiciaron el descubrimiento. Los alumnos tenían que crear el texto multimodal en una sola pantalla con el programa Power Point.

Los autores del presente estudio fueron regularmente a la escuela y organizaron reuniones de explicación y apoyo al profesor, de observación y registro de las sesiones de clase. De acuerdo con las reflexiones derivadas del marco teórico propuesto, el programa aplicado por el profesor se inició con la preparación previa de los textos y de los recursos multimodales a las que siguieron las siguientes fases: análisis de los textos fuente, actividades de reconstrucción y de recomposición de la información y, ayudas para la creación de un texto multimodal.

## Procedimientos

### ***1. Presentación del texto-fuente: disposición en Cola & commata***

Después de haber seleccionado los tres textos-fuente, el primer procedimiento de colaboración con el profesor fue tratar esos textos a partir de un análisis sintáctico, lexical y de puntuación para conseguir una disposición de presentación según patrones visuales de organización en líneas, sangrías y formato. Esta disposición, que se denomina en Cola & commata, no es una novedad: estaba disponible desde el año 400 de nuestra era: San Jerónimo la usaba para disponer la Biblia en líneas separadas como una manera de ayudar a la lectura en voz alta (Manguel, 1996). Este método consiste en hacer coincidir la línea gráfica con una unidad sintáctica, el párrafo con una unidad de información temática y así resaltar la jerarquía de la información textual.

Nuestro objetivo al usar esta disposición era ayudar en el procesamiento sintáctico de la lectura para que, desde el punto de vista visual, los ojos pudieran captar la cantidad de caracteres adecuada a cada fijación de la mirada. Se sabe que un máximo de entre 20 y 30 caracteres por línea, y con párrafos separados en función de unidades de información, ayudan al alcance visual en la lectura (Walker et al., 2005). Por otra parte, con este tipo de disposición, se respetan los rasgos prosódicos de lo oral y de la lectura en voz alta porque con variaciones de tono, volumen, duración de las palabras y pronunciación se pueden evidenciar las estructuras sintácticas y la organización jerárquica de los textos. Además, cuando

se incluyen recursos de tipografía, formato, color y disposición gráfica, también se ayuda a la jerarquía de la información y, por tanto, a la comprensión (Blanche-Benveniste, 2008; Manguel, 1996).

## **2. Lectura en voz alta (LVA) y visualización del texto**

Una vez dispuestos los textos en líneas, el profesor procede a la lectura en voz alta (LVA) del texto que es visualizado en pantalla. Antes de continuar tenemos que hacer dos aclaraciones: en primer lugar, la LVA se hace para compartir el texto con toda la clase, y no porque los alumnos nos sean lectores autónomos. En esa LVA el profesor enfatiza la homologación entre la información gráfica y lingüística de la disposición en Cola & commata y agrega información multimodal en los gestos, miradas, entonación, señalamientos del texto. En segundo lugar, la visualización del texto no es lo mismo que la visión, es diferente que mirar simplemente el texto. Como sostiene Duval (1999), desde un punto de vista psicológico, la "visión" refiere a la percepción visual y se produce de forma causal y automáticamente por un sistema orgánico (imágenes visuales) o por un dispositivo físico (ilustraciones, fotografías). En cambio, la "visualización" implica una representación semiótica que muestra relaciones o, mejor, la organización de las relaciones entre unidades representacionales del texto. Por tanto, la visualización no debe reducirse a la visión, es decir la visualización tiene que hacer visible lo que no es accesible a la visión. Así, a través de la visualización se pueden comprender las relaciones; y al mismo tiempo la organización del texto puede ser sinópticamente capturada como una configuración.

En la visualización y lectura del texto, el profesor va señalando el léxico y las relaciones discursivas, va mostrando las funciones de dichas relaciones y va anotando el texto de manera de destacar unidades, relaciones y funciones de la forma de expresión.

## **3. Etiquetado: para categorizar la información**

Las anotaciones en el texto van formando etiquetas que muestran el contenido del mismo. Estas anotaciones se hacen en base a preguntas de profesor sobre los elementos de significado, del tipo *qué pasó, quién lo hizo, a quién, cuándo, dónde, en qué circunstancias*, etc. Es decir, preguntas que ayudan a identificar constituyentes

del texto. Además, preguntas sobre la función de algunas expresiones, como definición, descripción, causa-consecuencia.

Luego de que el profesor haya promovido el análisis de los textos-fuente en base a preguntas, se escriben etiquetas de forma de hacer visible los aspectos meta-discursivos del texto. Las etiquetas denominaban esas preguntas en términos de procesos y eventos, de agentes que los realizan, de circunstancias, causas y consecuencias, de datación y localización y de descripción o definición de procesos para dar una explicación. Las etiquetas para categorizar no son formales ni abstractas, sino que responden a elementos de significado del texto. Por ejemplo, en los casos en que en el texto los agentes han sido sustituidos por procedimientos de nominalización, el profesor explica el sentido de esa síntesis de información y, si es necesario, hacía explícito el valor del agente que estaba detrás de la cláusula nominal.

El objetivo de este etiquetaje es doble: a) por un parte está en relación con la localización de la información: “¿dónde dice?, ¿quién lo ha hecho?”, etc. b) Y, por otra parte, se pretende establecer una relación entre el contenido y los patrones lingüísticos de la forma de expresión: “¿con qué palabras se describe, se define, se ejemplifica... en el texto?”.

Con respecto a la cuestión de la localización, se sabe que los buenos lectores tienen memoria espacial para localizar la información en el párrafo y que usan este conocimiento durante la lectura y durante las regresiones sobre el texto. Las etiquetas o anotaciones en el texto ayudan y amplían los actos de lectura que el alumno hace para comprender el texto. Con respecto a la cuestión de los patrones de expresión, una vez localizadas las expresiones, los alumnos pueden elaborar un significado y citar el texto literalmente o referirse a él por medio de una reformulación o de una paráfrasis. La distinción entre citación y reformulación ayuda a la comprensión del texto (Olson, 1998). Esta fase del procedimiento se conoce como “lectura detallada” o “navegación por el texto” (Rose, 2005).

Muchos profesores piensan que las respuestas literales son una forma menor de respuesta de comprensión. Pero no resulta menor cuando el estudiante es incapaz de recuperar la información y de volver a leer para contestar las preguntas que se hace o que le hace el profesor. Muchos alumnos se quedan en una etapa previa, de significado atribuido al texto sin ningún tipo de comprobación textual ni recursos

para buscar la fraseología de las expresiones (Ortega, Coromina & Teberosky, 2013; Rose, 2005; Sepúlveda, 2012). Por ello, entre los procedimientos se promueve tanto la localización como la recuperación de “las mismas palabras” del texto o capacidad de citación.

En lo que sigue presentamos un extracto de uno de los textos-fuente etiquetado y con disposición en Cola & commata (el texto está en catalán).

#### Vida y experiencia de Colón

##### Texto

(....)

Colón presenta al rei Juan II de Portugal

la proposta d'organitzar una expedició a les Índies per Ponent.

El viatge podia tenir beneficis econòmics importants.

Es podria establir el comerç de les espècies.

La ruta cap a les Índies per comerciar amb les espècies

es feia amb caravanes que anaven per la ruta d'Orient.

Durava molt temps i era perillosa perquè estava en poder dels turcs, enfrontats als cristians.

Colón creia que si la terra era rodona,

com ja se sabia en aquell temps,

es podria arribar a l'Orient (Xina, Índia, Japó)

partint en direcció a Ponent.

##### Etiquetas

(primer intento: evento Colón – Rey Portugal)

(motivo del proyecto de Colón)

(explicación causa del peligro)

(explicación de la creencia de Colón)

#### 4. Manipulación del léxico del texto

Después de estas estrategias de etiquetado y de navegación, se suele proponer a los alumnos que trabajen con el léxico del texto. El profesor promueve la manipulación del léxico del texto a través de reproducir el contenido lexical, sobre el que reposa la información del texto. Etiquetas con palabras que son nombres, verbos, adjetivos o expresiones de conexión son manipuladas por los alumnos para categorizarlas. En efecto, las palabras pueden verse como unidades mínimas de significado que remiten a los estados, sucesos, procesos y objetos expresados en el texto (Bernardez, 2010). Por ejemplo, se pueden establecer relaciones sintagmáticas entre las etiquetas con palabras del texto para darle un sentido, como en el siguiente.

**Navegantes → descubren → rutas → oriente → mercaderes, etc.**

O bien se puede establecer relaciones paradigmáticas con listas en función del contenido del texto, que luego pueden ser categorizadas con las etiquetas en términos de agentes, acciones, circunstancias de espacio y tiempo, causas, consecuencias, etc.

## 5. Del texto lineal al multimodal

Hemos comentado el aspecto lineal de los textos de Historia que narran los eventos cronológicos. Ahora bien, nuestro objetivo era ayudar al profesor y los alumnos a conseguir otra forma de representación, desde la elaboración de cuadros sinópticos hasta tablas, diagramas, esquemas, infografías, etc. Como hemos comentado, Levelt (1981) sostiene que la estrategia más natural de una narración o descripción es mantener la estructura lineal del relato, en homologación con la cronología, como un viaje a través del tiempo. A su vez, Duval (1995) nos ha mostrado que la narración o descripción se pueden mantener dentro del mismo registro semiótico, sin transformación, o bien se puede cambiar de registro. Combinando ambas aportaciones hemos considerado que los diferentes trabajos sobre los textos pueden comportar mantener o no lo lineal y mantener o no el registro semiótico, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipo de trabajos sobre los textos

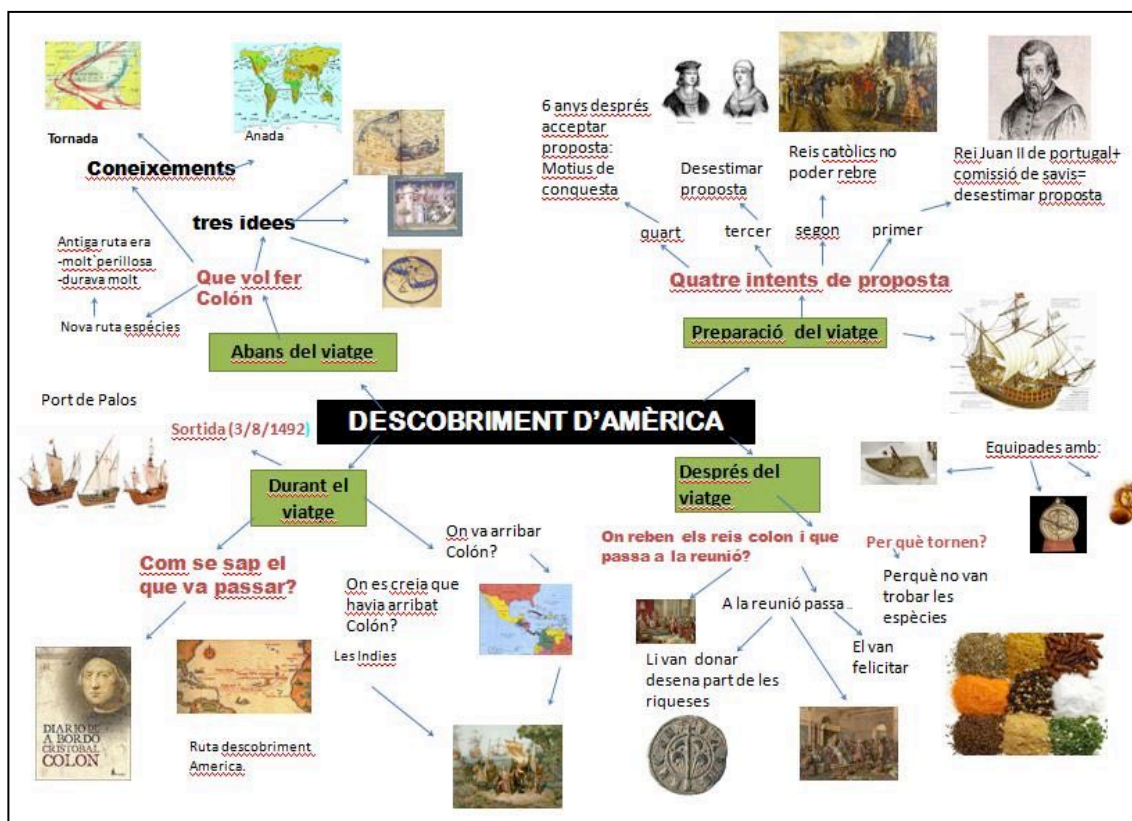
	Lineal	No lineal
Textual	Subrayado, Cola & commata, resumen...	Listas, esquemas textuales...
Semiótico	Cómics, líneas del tiempo...	Infografías, diagramas...

En el caso de un texto multimodal a partir de textos lineales se trata de un cambio de lo lineal a lo no lineal y de un cambio de registro semiótico. Pero, como hemos señalado, la comprensión de las relaciones entre el lenguaje y los diferentes recursos multimodales no es natural ni de aprehensión inmediata. Con frecuencia, para evaluar la comprensión de un texto por parte del lector se suele recurrir a resúmenes, comentarios, paráfrasis o cuestionarios. Es decir, se evalúa la comprensión de lectura de un texto con otra situación de lectura y producción a partir del mismo texto. Pero, como sostiene Duval (1995), es paradójico pedir un texto explicativo que demuestre la comprensión de otro texto. Eso es quedarse encerrado en el mismo registro de representación. Por ello, Duval (1995) propone el cambio de forma de representación, desde la elaboración de cuadros sinópticos hasta las tablas, diagramas, esquemas, infografías, etc.

## 6. Producciones de los alumnos: diagramas y trabajo digital

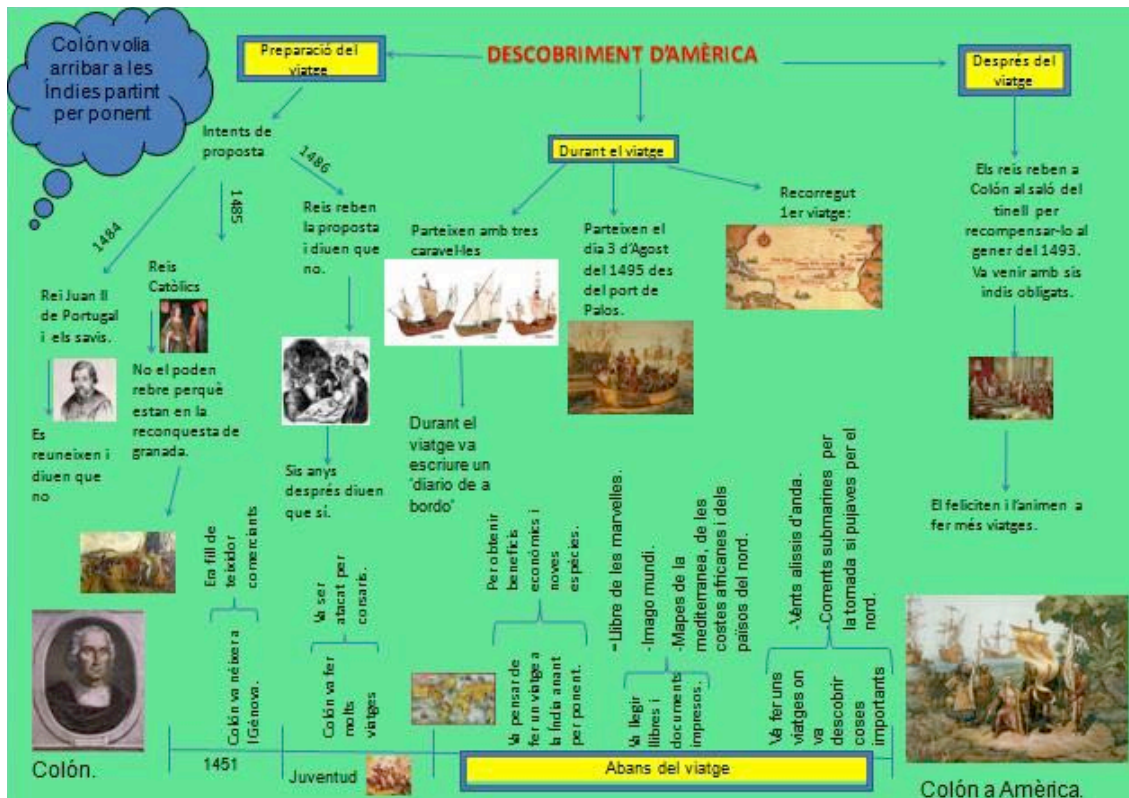
Con el fin de ayudar en la organización de la información, el profesor orientó a los alumnos mostrando un esquema que indicaba cuatro momentos temporales del Descubrimiento de América: *antes, preparación, durante y después del viaje*. Este esquema funcionó como formato predeterminado de la información completa del texto y fue seguido de forma semejante por todos los alumnos. El trabajo digital infográfico fue realizado por parejas o grupos de alumnos. En lo que sigue describiremos los resultados. En los que sigue presentamos ejemplos de las infografías.

### Grupo 1:



Este grupo presenta diversos aspectos de lenguaje visual relacionados con la presentación del texto: centrada está la información a exponer "Descubrimiento de América". Inician con un macro diagrama en forma de "proceso o itinerario", con el resalte visual de un título central para destacar el tema principal. A partir de este título central, se desarrollan otros diagramas descriptivos y encadenados a la idea inicial, con flechas e imágenes para la presentación de una secuencia de la serie de eventos, ideas y personajes, todos ellos distinguidos por subtítulos que identifican

las diversas fases del viaje. En líneas generales se puede decir, que el uso de recursos gráficos utilizados por estos alumnos exhibe una uniformidad en el diseño y organización de la información que aseguran legibilidad y comprensión en su producción.



Grupo 2:

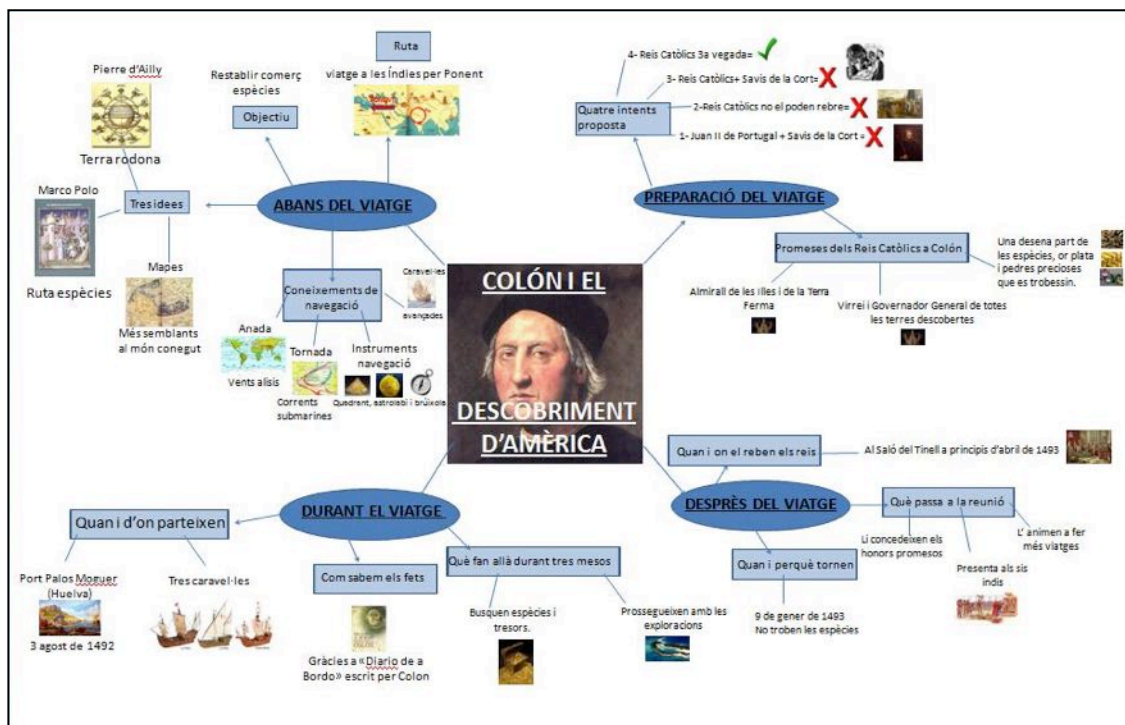
Un primer aspecto visual a resaltar en el trabajo multimodal de estos alumnos, es la utilización de "la línea del tiempo" para ordenar y exponer los principales eventos relacionados a la vida de Cristóbal Colón, que van desde la fecha de su nacimiento hasta el descubrimiento de América. Con esta forma de reproducir la información hacen que se visualice con claridad la relación temporal entre cada uno de los eventos.

Otro aspecto a destacar en este trabajo, se refiere a la disposición espacial de la información: insertan un diagrama informativo-descriptivo el "proceso o



itinerario” durante el “Descubrimiento de América”, haciendo uso de un título principal, subtítulos resaltados con el mismo color de una parte de la cronología de acontecimientos encontrados en la línea de tiempo inferior. De igual forma, hacen uso de flechas e imágenes para describir secuencias de información y su relación.

El tercer aspecto visual a resaltar es el uso de recursos propios del cómic, utilizando el famoso globo con la intención de exponer una idea del personaje principal de la historia.



### Grupo 3:

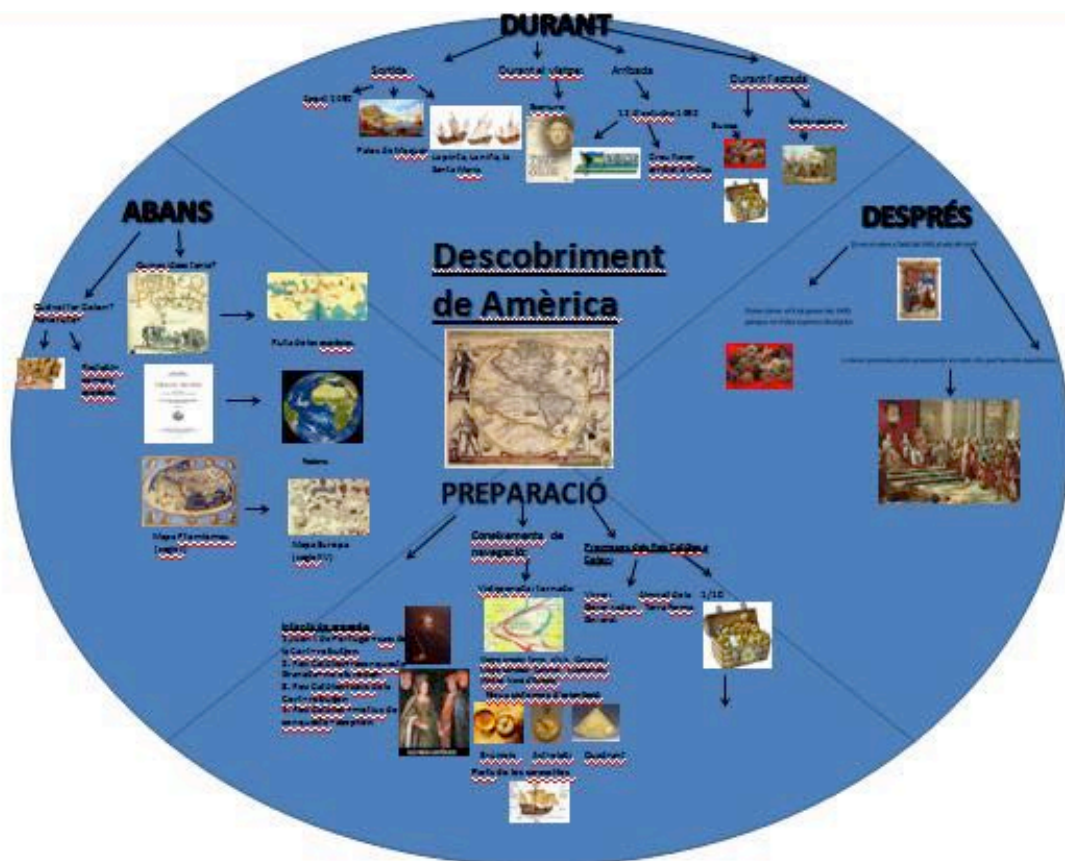
El trabajo multimodal realizado por este grupo de niños presenta un macro diagrama informativo-descriptivo, en el que destaca fundamentalmente las cuatro fases del Descubrimiento de América con un gran título e imagen central y subtítulos para sus fases.

Destacamos en este trabajo la disposición espacial en la que se expone la información: en una de las cuatro fases insertan una relación temporo-causal resumiendo los cuatro intentos de propuestas en la preparación del viaje antes del Descubrimiento de América. En esta representación muestran de forma sucesiva

los personajes que intervienen durante los intentos fracasados del viaje y el finalmente lo que consigue Colón a través de imágenes alusivas a las descripciones.

Otro de los aspectos llamativos en esta representación visual es el uso de “preguntas” como conectoras de ideas y/o asociación de los eventos narrados. En ella, fundamentalmente se simula un estilo de mapa mental que hace que se potencie en los alumnos la capacidad de memorización y asociación de ideas primordiales del tema estudiado. El resto de contenido temático es representado a través de imágenes ilustrativas alusivas al texto fuente y conectados a través de flechas para representar su relación.

#### Grupo 4:



Del trabajo multimodal realizado por este grupo de niños se puede destacar fundamentalmente la representación de las cuatro fases del Descubrimiento de América, con un gran título e imagen central y subtítulos para resaltar sus fases. Para estas fases utilizan planos descriptivos-informativos que siguen el sentido las agujas del reloj. Dentro de cada uno de los planos, se muestra el uso de flechas, imágenes y boxes textuales para la presentación de una serie de eventos y/o

personajes. En líneas generales, se puede decir que el uso de recursos gráficos utilizados por estos alumnos exhibe una uniformidad en el diseño y organización de la información que aseguran legibilidad y comprensión en su producción.

## Conclusiones

En estas producciones podemos observar recursos semióticos compartidos por todos los grupos y aprendidos a partir de la influencia de la clase y de una cierta frecuentación con representaciones multimodales de textos y fuentes digitales por parte de alumnos. Entre los compartidos, el primer aspecto a señalar es la aceptación general usado por todos los grupos del formato predeterminado en cuatro fases ofrecido en clase. En efecto, las cuatro fases de *antes, preparación, durante y después del viaje*, funcionó como organizador de la información para todos los alumnos.

La segunda cuestión compartida a destacar en estas producciones no fue ofrecida directamente a los alumnos, pero posiblemente el análisis del texto en clase orientó las producciones en este sentido. Consiste en que los alumnos se inclinaron hacia una distribución de la información lingüística en sus infografías: el *aspecto lexical* del texto fue presentado básicamente por ilustraciones y etiquetas, mientras que el *aspecto gramatical o relacional* fue presentado por formas más abstractas de flechas, preguntas, líneas de tiempo o diagramas. Esta distribución entre léxico y relaciones gramaticales, que indica comprensión del contenido de los textos-fuente, podría haber sido hecha entre texto y recursos gráficos. Sin embargo, los alumnos recurrieron más a una combinación texto/ recursos multimodales que a una repartición.

Un tercer aspecto a señalar es que las producciones consiguen, a grandes rasgos, una adecuada fusión e integración de la información textual respecto a la gráfica multimodal. Muestran también una marcada tendencia a representar gráficamente la información a través de recursos semióticos como las flechas, la posición en el espacio gráfico, el tamaño y color y otros recursos tipográficos, además del uso de preguntas en su función de conectores de ideas o de eventos, o una disposición semejante a los mapas conceptuales para representar jerarquías y relaciones.

En conclusión, un proceso de reformulación del texto-fuente ayuda a la asimilación y comprensión de lo que se lee o escucha. Pero si, como numerosos estudios

muestran, la dificultad está en las características textuales y semióticas de los textos de estudio que obstaculizan la comprensión, habrá que ayudar a profesor y alumnos en ese proceso facilitando tanto la forma de presentación y análisis de la información textual, como insistiendo en formas diversas de reformulación desde el punto de vista semiótico. Esa ha sido la aportación que describimos en este estudio.

## Referencias

- Bernardez, E. (2010). El léxico como motor de la organización del texto. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, pp. 41-65.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Les unités de la langue écrite et de la langue parlée. *Cahiers de l'Université de Perpignan*, 37, 192-217.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et Pensée Humaine. Registres sémiotiques et apprentissage intellectuels*. Bern: Peter Lang.
- Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: Cognitive functions in mathematical thinking. En F. Hitt, & M. Santos (Eds.). *Proceedings of the Twenty-first Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 3-26). Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Jewitt, C. (2006) *Technology, Literacy and Learning*. London: Routledge.
- Kress, G. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. New York: Continuum.
- Levelt, W. J. M. (1981). The speaker's linearization problem. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 295, 305-315.
- Levelt, W. J. M. (1982). Linearization in describing spatial networks. En S. Peters & E. Saarinen (Eds.). *Processes, Beliefs, and Questions* (pp.199-220). D. Reidel Publishing Company.
- Manguel, A. (1996). *A history of reading*. New York: Penguin.
- Martin, J. R. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. In M. J. Schleppegrell y M. C. Colombi (Eds.). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 87-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nagy, W. M. & Townsend, D. (2012). Words as tools: 'Learning academic vocabulary' as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
- Olson, D. (1998, original, 1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, A., Coromina, J. & Teberosky, A. (2013). Production of Texts with Multimodal Resources by Two Groups of Primary Education Students. En J. Arnau (Ed.). *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches* (pp.120-135). Bristol: Multilingual Matters.
- Rose, D. (2005). Learning to Read: Reading to Learn: Submission to the *National Inquiry into the Teaching of Literacy*. Canberra: Department of Education, Science and

## Training

[http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/policy\\_initiatives\\_reviews/key\\_issues/literacy\\_numeracy/national\\_inquiry/documents/pdf2/sub\\_315\\_pdf.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/key_issues/literacy_numeracy/national_inquiry/documents/pdf2/sub_315_pdf.htm)

- Schleppegrell, M. & de Oliveira, L. C. (2006). An Integrated Language and Content Approach for History Teachers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 4, 254-268.
- Schleppegrell, M. (2009). Language in Academic Subject Areas and Classroom Instruction: What Is Academic Language and How Can We Teach It? Paper presented at the *Workshop on the Role of Language in School Learning: Implications for Closing the Achievement Gap*, October 15-16, Hewlett Foundation, Menlo Park, CA.
- Schleppegrell, M. (2012). Academic Language in Teaching and Learning Introduction to Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112, 409-418.
- Schleppegrell, M., Achugar, M. & Oteíza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38, 67-93.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Sepúlveda, A. (2012). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia, Departamento de Psicologia Evolutiva y de la Educación.
- Tversky, B. (2004). Narratives of Space, Time, and Life. *Mind & Language*, 19, 4, 380-392.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Virbel, J., Schmid, S. Carrio, L. Dominguez, C. Pery-Woodley, M. P. Jacquemin, C. et al. (2005). Approches cognitives de la spatialisation du langage: les cas de l'énumération. En C. Thinus-Blanc & J. Bullier (Eds.). *Agir dans l'espace* (pp. 233-254). Paris: Éditions de la MSH.
- Walker, S., Schloss, P., Fletcher, C., Vogel, C & Walker, R. (2005). *Visual-syntactic Text Formatting: A New Method to Enhance*. Online Reading: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=r\\_walker/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=r_walker/index.html)

# Alcances y limitaciones de los RDP<sup>1</sup>

Frida Díaz Barriga Arceo

Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC  
(GIDDET) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional  
Autónoma de México (UNAM)

*La narrativa es la puerta de la cultura y una ventana psicológica a  
nuestro mundo interior (Jerome Bruner).*

## La importancia de la narración en la construcción de la persona y de la cultura

Las narraciones resultan fundamentales, no sólo para el devenir de la persona, sino para la constitución de la cultura. Jerome S. Bruner, decía que las personas llegamos a construir una identidad porque podemos fabricar historias sobre nosotros mismos. Consideraba que la importancia del pensamiento narrativo es tal, que es mediante las narraciones que los seres humanos construimos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él. No en balde, en el marco de la llamada revolución cultural en la psicología y dentro del giro narrativo en las ciencias humanas, se postula que la cultura es la que permite construir la mente a través de la educación, y que el mayor peso de la cultura se transmite y reconforma en torno a la lógica de la narración (Bruner, 2004).

## El poder emancipador de la narrativa y extensión a los RDP

Dada su naturaleza de construcción individual, colectiva, social y cultural, la narrativa es una suerte de espejo colectivo. Por ello, en el plano social y político, la importancia de la narrativa y por extensión de un RDP reside en que *permite dar voz a aquellos a quienes la sociedad margina e invisibiliza*, por lo que puede

---

<sup>1</sup> Intervención de la autora en la Mesa de discusión “Alcances y Limitaciones de los RDP en Educación Formal”, en las II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social, realizadas en la Universitat de Barcelona los días 28 y 29 de noviembre 2016.

convertirse en un instrumento de reflexión, democracia y emancipación (Lambert, 2010).

Ciertamente, la construcción del relato es personal, pero cuando la experiencia se conduce en un taller colectivo en torno a un proyecto común de RDP de interés para una determinada comunidad de aprendientes, se suelen activar formas de colaboración y aprendizaje que resultan muy motivantes y creativas. No en balde, se dice que el trabajo con este tipo de relatos permite desvelar la memoria colectiva e histórica de un grupo a través de la narrativa autobiográfica de sus integrantes, dando oportunidad no sólo al consenso, sino a la diversidad, a la contradicción o al disenso, cuestiones propias de las sociedades humanas. Por supuesto, esto ocurre si y solo si se logra ir más allá de la anécdota personal y se arriba al sentido profundo de la narración, si la situación implica, más allá del visionado receptivo de un relato digital, la posibilidad de reflexionar y pensar críticamente sobre la situación planteada. Gregori-Signes & Pennock-Speck (2012) consideran que la experiencia con RDP permite a los estudiantes jóvenes fortalecer la *agencia*, en el sentido de convertirse en agentes sociales más visibles e implicados en una participación democrática, mientras que pueden combinar en su proceso de aprendizaje tanto códigos culturales informales como códigos formales.

El RDP es un recurso de emancipación en cuanto permite que cualquier persona recupere el sentido y significado de sus experiencias de vida en un proceso de sensibilización y toma de conciencia individual y colectiva, lo que potencia la posibilidad de actuar en consecuencia para cuestionar y/o cambiar lo que hasta ese momento se ha tolerado o naturalizado, o considerado como válido y verdadero. Es decir, permiten no sólo la expresión de los mecanismos de empatía y proyección, ya en sí mismos resilientes, sino desvelar las metanarrativas y las situaciones sociales.

Esta ha sido la experiencia de nuestro grupo GIDDET<sup>2</sup> con algunos proyectos realizados por diversos integrantes con RDP en torno a cuestiones como la educabilidad de los niños con historia de reprobación escolar (López Banda); la voz de adolescentes con discapacidad intelectual sobre su condición y metas de

---

<sup>2</sup> Sitio web del grupo de investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC(Giddet) de la Facultad de Psicología de la UNAM: *contar historias. relatos digitales personales*:  
<http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>

vida (Soto); la experiencia de docentes y estudiantes universitarios cuando enfrentan una reforma curricular (Domínguez; Díaz Barriga, Soto y Díaz); el análisis de adolescentes de bachillerato respecto a metanarrativas vinculadas con la religión, el patriarcado o la estratificación social (Pérez Carrillo); la experiencia de adultos de la tercera edad que aprenden a utilizar tecnologías digitales (Pérez Rojas); o la desmitificación de la supuesta adicción y daño cognitivo o socioemocional en los *gamers*, adolescentes aficionados a los videojuegos y la tecnología (López Ramírez). También tenemos en curso un proyecto de transmedia storytelling, “En un mismo equipo, una oportunidad para la equidad”<sup>3</sup>, donde se cuentan historias a través de diferentes plataformas y formatos, digitales y tradicionales. Por supuesto, en estos y otros casos, el RDP no va “solo”: ha estado articulado en torno a un proyecto situado, a trabajo de investigación cualitativa, con el soporte de un modelo de diseño tecnopedagógico y con base a experiencias educativas colaborativas, dialógicas y críticas muy diversas.

## En el campo de la educación: usos potentes y “anémicos” de los RDP

Coincidimos con Hellen Barrett (2005) que el potencial educativo de las narrativas digitales reside en que fomentan el aprendizaje profundo o complejo, gracias a la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: la reflexión que conduce al aprendizaje profundo; el compromiso del estudiante con la actividad; el aprendizaje basado en proyectos personales y creativos; así como la integración efectiva de las tecnologías y medios digitales dentro del proceso educativo. Por otro lado, acorde al pensamiento bruneriano, un relato en primera persona es un medio o dispositivo pedagógico por el cual se puede acceder introspectivamente a la vida propia: pasada (recuerdos), presente (experiencias) y futura (expectativas), indagando en el mundo afectivo, social e imaginativo (Soto, 2014). No me queda duda que es un dispositivo pedagógico para trabajar en torno a la identidad del aprendiz.

---

<sup>3</sup> Campaña de Animación Sociocultural a través de portales y redes sociales (Facebook) *En un mismo equipo. una oportunidad para la equidad*, F. Zárate y F. Rodríguez, en <https://m.facebook.com/enunmismoequipo?ref=bookmark>  
<http://equidadequipo.wix.com/en-el-mismo-equipo>



Y resalto el concepto dispositivo pedagógico versus el de técnica educativa. De acuerdo con Sanjurjo (2009, p.32) un dispositivo es un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica, es decir, es “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción”. Un dispositivo favorece la concreción de un proyecto enfocado a la resolución de un problema, ya que integra aspectos instrumentales y conceptuales, tiene un alto grado de maleabilidad en función de la situación, por lo que se adapta continuamente. Cuando hablamos de dispositivo pedagógico para la evaluación, la intención es que sea un mediador de procesos de reflexión, de intervención deliberada y fundamentada.

Por supuesto que, en función de su uso y sentido, se podrían trabajar en el aula los RDP en su expresión más “anémica” posible: reducidos al trabajo técnico de la digitalización de una anécdota que se queda en la superficie de la experiencia vivida, donde no se despliega el potencial de la narrativa, menos su sentido profundo, ni su carácter emancipador y colectivo.

## La dualidad de las narraciones: el uso masivo del *storytelling* en las campañas políticas, el *marketing* y los medios

Hemos hablado hasta aquí del potencial de los RDP, del cual estamos convencidos con base en evidencia emanada de la literatura publicada al respecto (v. Driscoll, & Carliner, 2005; Herreros, 2012; Londoño Monroy, 2012) y también en función de las indagaciones y experiencias propias de nuestro grupo GIDDET (v. Soto, 2014; Díaz Barriga, Pacheco & Vázquez, 2015; Díaz Barriga, Soto & Díaz, 2015). Seguramente podemos hablar de limitantes en relación al acceso a la tecnología o a la alfabetización digital de docentes y estudiantes, o bien en torno a lo que implican el pensamiento narrativo y la escritura narrativa en los escenarios escolares y sociales. No obstante, lo que destacaría es que existen autores que se detentan como críticos y detractores del uso del *storytelling* en los medios y en la virtualidad. Veamos la cara B de los relatos digitales y de la narrativa transmedia, tan en boga.

Al respecto, Christian Salmon (2016) habla del empleo del *storytelling* como estrategia de comunicación política y mercadológica en los medios, que ha devenido en una forma de manipulación, de construcción de imaginarios, más

eficaz que la propaganda en sus orígenes como forma de manipulación masiva. Para este autor, más que pretender modificar las convicciones de la gente, se busca hacerla partícipe de una historia apasionante, de una suerte de gran novela, que apuesta a la credulidad de la audiencia, pasando, según afirma el autor, de la opinión pública a la emoción pública. Es así que, en el marketing, las campañas políticas, las marcas y series de televisión, se aplica el storytelling, claro, en este caso no se busca la emancipación de las personas ni la mirada crítica ante la realidad social, menos aún la educación del pensamiento crítico. Es decir, no importa el debate de ideas, sino la regulación de las emociones, la construcción de imaginarios políticos a conveniencia de ciertos grupos, la incitación al consumo. Cierro pensando que también en estos escenarios debemos tener un papel muy activo las personas que nos dedicamos al tema de los RDP, siempre en la dirección de promover en las personas un análisis crítico de la realidad e intereses que se plasman en todo tipo de narrativas y en el impacto que tienen en todos nosotros, como personas y ciudadanos activos en el complejo mundo global que nos ha tocado vivir.

## Referencias

- Barrett, H. (2005). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning*. Kean University Digital Storytelling Conference. En <http://electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Díaz Barriga, F., Pacheco, D. & Vázquez, V. (2015). El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de intervención psicoeducativa con menores institucionalizados. *E-Book Memorias del XXX Simposio Internacional de TIC en Educación SOMECE 2015*, pp. 181-194. En <http://simposio.somece.org.mx/30/Memorias/eBook/#p=182>
- Díaz Barriga, F., Soto, F. & Díaz, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículo: Reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 626-644, septiembre-diciembre. En: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/arceo-rodriguez-david.pdf>
- Driscoll, M. & Carliner, S. (2005). Storytelling and contextually based approaches. *Advanced Web-Based Training Strategies* (pp. 59-86). San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Pfeiffer.
- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 22,1-8. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>

- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el yo (self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, California: Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36. En <http://greav.ub.edu/der>
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Salmon, Ch. (2016). *Storytelling: La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Madrid: Ediciones Península Atalaya.
- Soto, F. (2014). ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal. En J. Gairín, J., G. Palmeros y Ávila, & A. Barrales (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp. 1262-1278). México: Ediciones del Lirio. En <http://ddd.uab.cat/record/126093>

SEGUNDA PARTE:

# **RELATOS DIGITALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL**

# Digital Storytelling as a tool for cooperative language learning in Secondary Education: a case study

Andrés Albert Pérez, Dra. María Alcantud Díaz  
Universitat de València

## Introduction

*“We want stories. We love stories. Stories keep us alive. Stories that come from a place of deep insight and with a knowing wink to their audience, and stories that tease us into examining our own feelings and beliefs, and stories that guide us on our own path. But most importantly, stories told as stories.”*  
(Joe Lambert, 2010)

Nowadays in Spain we are witnessing a complex political situation; we have been through nine months of interim government because political parties did not reach a consensus after two general elections. One of the most controversial measures that the previous government team approved is the educational law known as LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013). Thus, this law is nowadays paralyzed and not legitimized in some regions.

Furthermore, the law affects the curriculum of many subjects in the secondary educational system. Concerning free-choice subjects, and more specifically Practical English, this subject is supposed to be abolished permanently from the curriculum of all courses the current academic year 2016-2017. This means that Practical English has been reduced by two hours per week in 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> of E.S.O. and by one hour per week in 4<sup>th</sup> of E.S.O. (The compulsory stage of secondary education is normally referred to by its initials: E.S.O)

On the other hand, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) states that communicative competence is a key element in teaching and learning languages. Additionally, ICTs (Information and Communication

Technologies) are nowadays changing teaching methodologies and linguistic activity is done largely through technological means.

All this said, this case study intends to be an example of implementation of a practical and experiential project in the subject of Practical English as a Foreign Language in 4th of E.S.O. students, using Digital Storytelling as a tool to enhance cooperative learning in the classroom. It is important to highlight that the project has a reason to be in the fact that it was part of a larger curricular project named Project's Week in the context of a secondary school in the city of València.

The main objective of this case study was to demonstrate that Digital Storytelling (DS) is a very efficient and resourceful tool to promote Cooperative Language Learning in ESL. The second objective was to encourage communication, narrative writing and digital literacy in Secondary Education students using Digital storytelling as a guiding thread. The third purpose of this work was to include professional competences in Compulsory Secondary Education (E.S.O.) by means of teaching a foreign language in a practical way through Digital Storytelling. In this way, students were able to face the globalised world they are living in, which demands qualified professionals.

This dissertation is divided into three main sections. The first section is about the theoretical framework, related to Cooperative Language Learning as a methodological approach and Digital Storytelling as a multimodal genre. The second section concerns the methodology and deals with the socio-cultural context of the school, participants, lesson plan, materials used and the evaluation system that was conducted. In the third section, the results obtained are discussed, followed by the conclusions.

## Theoretical framework

Cooperative Language Learning and Digital Storytelling can be contextualised within the theoretical framework of Communicative Language Teaching (CTL). This means, in comparison to the traditional approaches and methodologies of language teaching which are teacher-fronted, that CLL and DS are learner-centred and foster critical thinking, cooperation and Communicative Competence (CC) development, which means "the ability to express and understand language functions or speech acts, such

as those used to express personal, interpersonal, directive, referential, and imaginative meanings” (Richards & Rodgers, 2014:246-247; Gregori-Signes, 2008).

## Cooperative Language Learning

CLL is an instructional approach that encourages the student’s active participation in the class and takes into consideration the variety of interests and motivations (Richards & Rodgers, 2014:244). CLL makes use of cooperative activities that include small groups of students in the classroom. Johnson et al. (1994) defined cooperation as working together to accomplish shared goals that are beneficial for all participants, making the most out of each other’s learning process.

Cooperative Learning is derived from ancient techniques of peer-tutoring and peer-monitoring. Later, in the beginning of the twentieth century, the US educator John Dewey became notorious for his idea of constructing cooperation in learning inside regular classrooms (Rodgers, 1988). Hence, CLL was more generally promoted and developed within the United States from 1960 to 1970, when educators realised that the traditional methods of classroom learning were not that democratic (Richards & Rodgers, 2014).

At this point, it is important to highlight that the terms collaborative and cooperative are often interchangeable within the educational context, even though they are regarded by many authors as two different research fields. On the one hand, in cooperative learning the teacher performs a more active role, for example, in selecting the teams. On the other hand, collaborative learning allows students to form interest groups; thus, interpersonal skills are taught through discovery and contextual approaches (Maureen, 2014:176). In the case of this project, the approach that was used is more related to cooperation between the students and the teacher.

The main objectives of CLL focus on cooperation rather than competition, the development of critical thinking skills and the development of Communicative Competence through socially-structured interactional activities. Furthermore, CLL increases the success of all students, including those who are skilled as well as those who have academic difficulties (Johnson et al., 1994). In turn, as in most approaches and methods, there are numerous pros to consider at the time of implementing them. Cooperative tasks, as Musitu (2002, cited in Poveda, 2006) states, improve the classroom environment. Hence, CLL helps to take advantage of diversity while

teaching. Thus, “starting from this diversity, the students learn to respect different opinions, to reach consensus, to adapt its work rhythm to the group, but also, to teach what they have learnt to their classmates” (2006, cited in Poveda, 2006:53).

Focusing on Second Language Learning, there are six advantages to the implementation of CLL in education, according to McGroarty (1989, in Richards & Rodgers, 2014:246). These advantages are: (i) it increases the practice of the SL through interaction in many ways, (ii) it allows for the growth language skills and cognitive development, (iii) it provides opportunities to mix together language with Content-Based instructions, (iv) it offers the possibility to introduce many kinds of materials to promote language and concept learning, (v) the teachers are free to introduce and use communicative skills and (vi) the students have more options to learn from each other’s knowledge.

Regarding the type of groups in which a classroom can be organised, Johnson et al. (1994:4-5) propose three categories: (i) Cooperative-based groups: the main goal of all members of the group is to give each other support, help, encouragement and assistance to succeed academically. These groups are long-term, for at least a year, (ii) formal CLL groups: students work together to reach a shared learning goal. It is recommended that these groups last from one day to several weeks and (iii) informal CLL groups: random groups of short duration that are formed to facilitate learning during direct teaching.

Kegan (1992, in Richards & Rodgers, 2014:245) proposes the following key elements in order to assure efficiency when managing a group: (i) Group formation: take into account the size of the group, the age of the learners and/or the duration of the lesson. The groups can be teacher-selected, random or student-selected, (ii) Structuring and structures: think about the different ways in which students are to interact, (iii) Positive interdependence: building a spirit of belonging and support within the group, (iv) Individual accountability: for example, by assigning each student a role in a team project and (v) Social skills: explicit instructions on social skills to ensure interaction.

Regarding the role that teachers hold in the teaching-learning process, they have to create a highly structured and well-organised learning environment by setting goals, assigning students to groups and roles, and planning and structuring tasks. He/she is also a facilitator of the communication tasks; the teacher has to identify the problems



that some students may have in working together and intervene in order to increase the effectiveness of the learning groups. He/she is an intervener to teach collaborative skills too. Conversely, students are meant to be active participators and autonomous learners; they are taught how to plan, monitor and evaluate their own learning. Johnson et al. (1994: 67-8) give an example of a collaborative learning lesson where students are required to write an essay, report, poem or story. The procedure is as follows (254-255):

The teacher groups students into pairs, with at least one good reader in each pair. Student A describes what he or she is planning to write to Student B, who listens carefully, asks questions and outlines student A's ideas. Student B gives the written outline to Student A. Next, the procedure is reversed. Then, the students individually research the material they need for their compositions, but keep an eye out for material that may be useful for their partner. In the following stage, all students write their composition individually and correct each other's compositions, focusing on punctuation, spelling and language use, providing each other suggestions. Eventually, the students revise their compositions before rereading each other's compositions and sign their names to indicate that each composition is error-free.

### ***Digital Storytelling***

The motto of the creators of Digital Storytelling (DS from now on) claims that everybody has his/her own story to tell. Nowadays, the trends of online social networks like blogs, Facebook and Twitter have reinforced this idea (Maureen, 2014). According to Gregori-Signes & Pennock-Speck (2012) "Digital storytelling is a multimodal genre characterised by its versatility and flexibility which has resulted in a series of subgenres". Additionally, Lundby (2008) summarised it as an audio-visual piece of a few minutes long, made with one's own equipment and a low-cost production. The stories are of a low media coverage, centred on the narrator's personal life and expressed in his/her own voice.

The DS conceived from this approach was born in the early 1990s in Berkeley, California. This turned out to be the birth of the Centre for Digital Storytelling (CDS). From that moment onwards, this movement has spread their passion all over the world by means of its workshops. Since its creation, the CDS has experienced many changes, among which the launch of its new website in 2012 (Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012) is especially noticeable. Robin (2006) classified digital stories

into three main groups: personal narratives, historical documentaries and stories that inform or construct discourse. Gregori-Signes adds another one which is the socio-political digital story (2011). According to Bendt and Bowe (2000), there are ten advantages when using digital storytelling in the classroom:

it inspires dedication, encourages creativity to work, promotes problem solving, embraces diversity, captivates attention, piques interest in writing, fosters group dynamics, addresses different learning styles, creates a positive classroom climate, incorporates the multiple intelligences. Bendt and Bowe (2000)

Following this line, Barrett (2006) argued that DS implementation “facilitates the convergence of four student-centred learning strategies: student engagement, reflection for deep learning, project-based learning, and the effective integration of technology into instruction”. The didactic books in DS are not that essential; the teacher should centre his/her attention more in the students rather than in the book. As Lockett (2011) noted, “when a storyteller (teacher) puts down the book and relies on their ability (of the students) to tell the story, the setting can become more intimate.” Hence, the students are not limited by a written description and “are free to envision their own tale in their mind and make stories come to life”. As Hall suggested, in the process of foreign language learning, the materials are to be learner-generated and based on personal experience. (1970, cited in Maureen 2014). In this sense, Digital Storytelling is a perfect activity to do so.

### ***Digital Storytelling as a cooperative learning tool for Second Language Learning***

Although DS has been implemented in several fields like social services, health and medicine, history, culture and the arts, its most important contribution has been in the educational dimension, where DS activities have been implemented with very positive acceptance and results (Alcantud-Díaz & Gregori-Signes, 2013). Despite the fact that creating a story may be considered an individual task, I considered, as well as Maureen (2014), that developing a digital story may require collaboration, exploration and reflection on the part of classmates. Therefore, in the particular case of this project, DS is used as a tool to learn and practise a foreign language in secondary education and to develop other skills such as: research skills, writing skills, organization skills, technology skills, presentation skills, interview skills, interpersonal skills, problem-solving skills and assessment skills (Robin, 2006).

I found a very interesting workshop developed by the Department of Educational Technology in the State University of Surabaya Indonesia in the academic year 2009-2010 (Maureen, 2014). The project consisted in three main steps: writing the story, designing the storyboard and developing a Digital Storytelling. These were categorised into two focuses: the language activities and the technology activities. A hundred students were selected for the study. The research question aimed at finding out the students' preferences while doing each step of the Digital Storytelling project before and after they experienced the collaborative activities in the lectures.

During the first two steps, individual work was promoted, but also feedback between classmates was used during the processes of writing the script (language, grammar...) and setting up the storyboard. Then, during the third step, the cooperative approach was introduced in order to solve problems related to technology. At this point, groups of 'experts' were formed according to their capabilities: recording the audio, editing the video...The results of a previous questionnaire indicated that the collaborative preference of the students in language activities was of 29,7%; a second questionnaire after taking part in the activity shown that it increased to 70,7%. Likewise, the collaborative preference in technology activities was 64% before and 80% after.

All the activities were observed and recorded by two observers. The results of the observation analysis (qualitative) shown that "passive" actions like asking for help, feedback, knowledge, resources, etc. predominated during the sessions, while "active" actions like sharing and giving help, feedback, knowledge and resources were mostly done online through social media.

## Methodology

This section describes a didactic proposal which was implemented in a group of 4th of E.S.O. taking the subject of Practical English in a secondary state school located in the city of València (Valencian Community, Spain). The aforementioned school is framed within a multicultural and multiracial suburb of València. As a result, a vibrant contrast of cultural and/or educational levels and attitudes were found within the community of learners. The school is committed to the use of ICTs; there are far fewer books used in class in benefit of tablet computers. Furthermore, it is leading many innovative teaching programmes which make a difference in comparison to

other schools in the city of València and in the Valencian Community. The initiative which matched with this project was called Projects' Week, and it consisted in the development of different projects (research works, documentaries...) among all the students in the school, divided per levels and around a specific topic. Consequently, in view of this context and the favourable disposition of the other teachers, I found that the idea of implementing a Digital Storytelling activity in this centre would be very appropriate.

The participants selected for the current project were a class of 4th of E.S.O. taking the subject of Practical English. Due to the fact that it was a free-choice subject, the group consisted of seven students. Rather than being a disadvantage, I took that as a guarantee for them to have more opportunities to interact with each other and to receive more individualised attention from the teacher. Consequently, I considered using Cooperative Language Learning as a method.

The first I noticed is that as a group they were learning in a very traditional way and were making use of the book the majority of the time. Thus, their participation in the lesson was very passive and communicative competence was not promoted. Then, I considered that the implementation of Digital Storytelling would activate their schemata and increase their motivation, given that it is a dynamic and fun activity. If the students are to be analysed individually, it turns out that they were a multiple abilities class as regards their English language level and their computer/technological skills. In spite of the fact that there were only seven students in the group, their levels were very diverse. Thus, I matched them up according to these two parameters: a member who was a good English speaker was paired up with another member who had good computer/technological skills. In the end, this resulted in two pairs and a group of three students.

My proposal was similar to Maureen's study (2014) in the sense that students were asked to work collaboratively in order to produce an individual piece each. That is, the idea was for them to have someone providing them with support and problem-solving abilities regarding language use or computer/technological skills. The topic chosen for their digital story was travelling and holidays/trips, which was the same topic as that year's curricular Projects' Week. Considering that in this case the subject was practical, I decided not to focus on any specific grammatical aspect, because this

would limit their creativity and would not allow them to put their English into practice in a real context and with a meaningful purpose.

Students were provided with a detailed guide, indicating the steps that they had to follow in order to create their individual Digital Story. The guide was divided into different worksheets that were given to them progressively throughout the five sessions. It is very important to mention that the design of this project and the worksheets were based mostly on a workshop carried out by Drs. Gregori-Signes and Alcantud-Díaz in 2012. I also took into account the *Seven Steps of Digital Storytelling* described by Lambert (2010:9-29). The article written by Robin and McNeil (2012) has also been very useful to design the worksheets. Moreover, I introduced some ideas from my own experience, based on my degree studies in audiovisual communication and media. Apart from photocopies of the worksheets, the following materials were also necessary for this project: pencils, pens, rubbers, blank sheets of paper and personal computers, laptops, mobile phones or tablets with Internet connection. According to the software and editing programs: Microsoft Photo Story 3 (Windows OS), iMovie (OS X Apple), OpenShot Video Editor (Lliurex OS), VivaVideo (Android OS).

### **Implementation**

This section contains a description of the project's procedure, following the summary presented in table 1.

Table 1. Summary of the implemented project

TITLE	Your trip through Digital Storytelling
SHORT DESCRIPTION	This project consists in working cooperatively and creating an individual Digital Story in order to tell about a memorable trip.
TOPIC	Travelling, holidays
LEVEL	Practical English for 4th of E.S.O. (15-16 years old)
TIMING	5 sessions of 55 minutes each = 4 hours and 58 minutes

### **Session 1. INTRODUCTION – START THINKING ABOUT YOUR STORY**

Students watched an example of a Digital Story. In this case, I played a personal piece about my village created by myself. Here is the link to the video “El tesoro del Pinós”:

(<https://www.youtube.com/watch?v=5jx9GbzpF9g>). Then they were given the first pair of worksheets, throughout which students had to reflect on their ideas about the story they want to tell: location, people, cultural aspects, their emotions... about a memorable trip/holiday.

### **Session 2. STRATEGIES FOR WRITING A CREATIVE AND ENRICHED SCRIPT**

In the second session, students were given Worksheet 2, where they could find ideas/suggestions of narrative strategies in order to be original. For example, they could write a circular story, make use of flashbacks or play with time, look for catchy and surprising key points... In the second half of the session, the students had to write a 200-250 words composition using all the ideas they had developed previously. At this point the teacher had to give the students some feedback by checking grammar, spelling and vocabulary mistakes. At the end of the session they were supposed to have a final version of their scripts.

### **Session 3. FROM THE SCRIPT TO AN AUDIOVISUAL PIECE**

This session took place in the school's computer room. It was divided in three tasks, detailed in Worksheet 3, that were to be done simultaneously:

1. Generating a storyboard. In order to do so, the students had to create different folders in their computers and organise/collect images, music and sounds. They were provided with interesting links where they could find royalty-free photos and sounds: Flickr, Freesound... Then, they had to fill in a grid by linking the script to the images and the music in order to create their storyboard.
2. Training/rehearsing your elocution. As students finished their storyboards, the teacher helped them with their elocution rehearsals, paying attention to pronunciation, clear enunciation and voice intonation.
3. Recording your voice. Finally, it was time to record the student's voice. In order to do so, the teacher or the student could use a mobile phone with a voice recorder. Then for homework, the students had to think about a title for their Digital Story. Some ideas and suggestions were given.

### **Session 4. EDITING THE VIDEO**

This session took place in the computer room as well. Students were provided with Worksheet 4, where they could find a step-by-step tutorial on how to use OpenShot Video Editor, a computer program that students had previously used in another subject and that was already installed in the school computers, which ran Lliurex OS. In case they would like to use their personal computers, they were also given a tutorial on Photo Story 3 (for Windows OS). During this session, students had to edit their Digital Stories. If they needed extra time, they could keep working at home or in the computer room during a classroom break.

### **Session 5. PRESENTATION-SCREENING DAY**

This was the last session of all, when the students and the teacher watched together the final videos projected on a wall in the classroom. The students were given a rubric for self-evaluation and a grid to evaluate their peers' final videos. They were asked to share their comments and personal opinions aloud with the rest of the class.

#### ***Evaluation design***

The way of evaluating this project was multidirectional and multimodal, and the data collected has been both qualitative and quantitative. Thus, each digital story was to be evaluated by both the teacher and the students; and not only the results (the final videos), but also the different learning processes. On the one hand, in the last session of the project, students were to be provided with a rubric where they had to critically reflect on their own learning progress and their level of satisfaction about the project in general, following different items such as: everyday work and attendance, timing and programming of the project, narrative strategies, English language in practice, topic... The students were also given a table with different items to be evaluated on a scale from 1 to 10 points (such as grammar, pronunciation, image quality...), which was based on the table designed by Alcantud in a workshop that she gave in 2010.

On the other hand, the teacher's evaluation was divided into two parts. The first part consisted in direct observation of the evolution of the project, from the initial explanation to the screening day, the problems that emerged and their possible solutions. The second part was about the final videos and was done using Bernard Robin's evaluation grid, available on his webpage. It consisted of the following items: purpose of the story, personal point of view, dramatic question, creation of different

atmospheres, clarity of voice and pronunciation, rhythm of the story, accuracy of audio, quality of the images, capacity of synthesis, grammar and good English language use/usage and originality.

## Results and discussion

This section discusses the results obtained from the evaluation, done by both the students and myself as a teacher of the implementation of the Digital Storytelling project, as well as proposals for improvement. To begin with, Table 2 contains the links to watch the final videos online:

Table 2. Link to the Digital Storytelling projects

TITLE	LINK TO THE VIDEOS (YOUTUBE)
V1) My trip to Oeiras (Portugal)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=q8-l8zYewO4&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=q8-l8zYewO4&amp;feature=youtu.be</a>
V2) My trip to London	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=q8-l8zYewO4&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=q8-l8zYewO4&amp;feature=youtu.be</a>
V3) Grup Scout NouFoc	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_AWIAVp56d0&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=_AWIAVp56d0&amp;feature=youtu.be</a>
V4) The unforgettable trip	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=XhE_TS2bW0w&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=XhE_TS2bW0w&amp;feature=youtu.be</a>

As can be observed from Table 2, the final videos collected were only four out of the expected seven. This is due to a series of different drawbacks that are further explained in the following paragraphs. Similarly, the collected data were obtained from the opinions of only six students.

### **Students' evaluation results**

In reference to the students' learning progress and general level of satisfaction with the project, students expressed their opinions as follows:

Table 3. Students' self-evaluation and level of satisfaction with the project



ITEMS	Maximum	Middle	Lower
Everyday work and attendance	2	4	0
Timing and programming of the sessions	4	2	0
Teamwork / cooperative learning	3	3	0
Narrative strategies	4	2	0
Video Editing	3	3	0
English language in practice	5	1	0
Topic (trips)	4	2	0
Motivation and enjoyment	2	4	0
Materials: worksheets	5	1	0
Teacher	6	0	0

If we are to analyse the numbers in Table 3 and the comments that some students wrote, we can point out several remarks. In reference to everyday work and attendance, four out of six students admitted that they handed in the activities late and that they should have had to invest more time at home or ask the teacher or their classmates for help.

On the contrary, four out of six students were totally satisfied with the timing and programming of the sessions. Even more, they believed that the time used in class to work on the project is correct according to the difficulty and the effort required from them. When the students were asked to write what they would have changed if they had designed this project, a student answered the following: “If I had designed this project, I would have taken more hours to do the project (more hours with the teacher)”. This opinion contrasts with the opinion of another student, who wrote that “I would not have taken so much time; it could have been done in less time”.

In reference to teamwork and cooperation, there is a tie between those who think it was useful and those who were confused about how they were supposed to work. For instance, a student wrote: “I’m very individualistic, and in teams I am used to being the boss”. However, she thought that “It is fantastic to use different methods apart from the book”. This is similar to the opinion of five of the six students, who thought that this kind of projects are useful to learn and practise the English language.

For five out of six students, the worksheets and materials designed by the teacher were useful in order to accomplish the objectives of the project. Furthermore, four out of six students thought that the topic selected by the teacher was broad enough and that the fact that they could tell a personal story allowed them to explore their inner self. Finally, four out of six students stated that they had learned new narrative

strategies. Nevertheless, if we compare this with their levels of motivation and enjoyment, the number decreases dramatically. There are only two students who felt totally motivated and inspired to keep telling more stories about themselves in the future.

In reference to the figure of the teacher as a learning facilitator, all students agreed that it had been very useful. This matches the opinion of one of the students, who wrote that “I’m happy because the teacher makes things really easy for us. Everything was so fine”. Nonetheless, I am afraid that this result has more to do with trying to please the teacher and obtaining a benefit from it.

In regard to video editing, a student wrote: “I had some difficulties, I understood all that was required from me, but I did not know anything about computers. A classmate helped me”. She adds the following: “I used an Android program which was very easy, because I couldn’t download the teacher’s programs”. This is similar to other opinions: “I don’t really like using computers all the time, but it was great anyway. I’m proud of myself”; “I liked the project but I don’t like the things related to computers”. These opinions reflect several problems that emerged in the school in relation to technology, which are further explained below.

If we observe the following table (Table 4), concerning peer-evaluation, we can notice that students evaluated their classmates’ videos with a very high score. The majority of the average marks were above 7,5 out of 10. These results lead me to think that the scores given were not objective, due to the fact that when students were asked to evaluate each other’s work, the tendency was to benefit their classmates. Thus, my purpose in making students develop their own critical thinking was not accomplished.

*Table 4. Average score that students gave to their peers' final videos*

ITEMS	NUMBER OF THE PROJECT			
	V1	V2	V3	V4
How did you like the story? (the script)	8,166666667	8	9	9,5
Original and creative > Does the script include any of the narrative strategies studied in class?	8,166666667	8,666666667	9	8,833333333
Title (is it original and creative?)	5,833333333	7,5	8	8,666666667
Grammar/vocabulary	8,333333333	9,833333333	9,333333333	8,666666667
Pronunciation, vocalization, intonation	7,5	9,333333333	9	8,333333333
Length (was it too long?)	8,583333333	7,5	8,833333333	8,5
Quality and adequacy of the images	8,916666667	9,166666667	9,5	9
Quality and adequacy of sound and music	7,833333333	8,666666667	9,333333333	8,166666667
Video transitions and effects (did you like them?)	8,333333333	7,333333333	9,333333333	8,666666667
MEDIANA	8,166666667	8,666666667	9	8,666666667

### ***Teacher evaluation results***

**Direct observation:** According to the situation observed, it can be pointed out that the great effort done in the design of the lesson plan and the worksheets was not enough to obtain the expected results. This section presents an overall reflection on what happened throughout the students' learning process, from the first explanation to the screening day.

This project was carried out during almost three months, a period of time that was too long if we consider that the initial lesson plan was designed for five sessions, which approximately corresponds to one month. This happened because of several unexpected setbacks, such as two strikes or an excursion to the theatre, and also festivals and holidays in the middle. Taking into account that the subject of Practical English is studied only for one hour each week, this means that when students were at their highest peaks of learning, after a week or a holiday they had to refresh their minds and start this process again. In other words, they could very easily forget what they learned in the previous lesson. This situation brought feelings of boredom in students and of frustration in my case.

In addition to the above, and according to students' opinions, I noticed that most of the students in the group did not show intrinsic motivation towards the project. They did not enjoy the learning process from the beginning, but they started to appreciate it at the end, when they could see the results (the final videos). Thus, the majority of

the students did not take the Practical English free-choice subject seriously, because they had the idea that this was the so-called 'easy subject' which they could pass without putting too much effort.

In reference to the group's general level of English, I can say that the level of half of the students was very low in comparison to the level they were supposed to have. During each lesson, I spoke to them in clear English, but every single day the faces of some students revealed to me that they were not understanding what I was saying. This situation made me switch to Spanish sometimes. On the contrary, students who had a good level of English showed boredom and lack of interest. Overall, during the class, students interacted in Spanish among themselves all the time, even if I tried to correct them. Even more, many of them regularly used Google Translate. I personally think that it is a useful tool but it is not always scientifically correct. Having said this, I would say that their communicative competence was very poor in general.

Furthermore, Spanish students are used to be passive learners, in the sense that they make use of their books all the time and pay attention to the teacher's explanations. Thus, when the students in this course were asked to work more actively and form cooperative groups, they became a bit reticent, since these methodologies are relatively new in the Spanish education system. In the beginning, I noticed that they did not build any ties with each other while working in groups; they did not understand the purpose. I had a lot to do with this situation because I assumed that they would work cooperatively by themselves. Thus, I avoided explaining to them the criteria I followed to set up the teams (English level and computer skills). As it has been shown in the theoretical framework, it would have been positive if I had assigned precise instructions for them to play different roles within the group, in order to work in a more effective way.

Nevertheless, in the last step of the project (editing the video), a situation emerged spontaneously, which I believe was the best example of collaboration among students. It turns out that there was a student who was not good at computer skills, so she asked another member of the class to help her (who was not in her team). Furthermore, they used a video editor which I did not expect because it was not included in the tutorials. We, as teachers, tend to want everything to be under our control, but this attitude coming from these students proved to me that they are often

autonomous learners and that we should trust their problem-solving strategies much more.

Regarding video editors, this was a central difficulty within this project. The problem was that resources inside the secondary school in which this project was carried out are very poor: old and outdated computers, a slow Internet connection... Thus, I found a serious weakness: only Lliurex OS (a Linux free distribution software) is installed in the school computers. But this is not only a problem of this particular school; Linux is used on over 110,000 PCs in the public schools of the Valencian Community (Hillenius, 2014). The starting point of this initiative was exemplary, since it meant the introduction of ICTs based on free software in the education system in the Valencian Community. Nevertheless, it is almost impossible to create digital stories, due to its lack of potential and possibilities in this sense, since the installation of certain programs or useful applications such as Photo Story 3 (Windows) is not allowed.

Despite all of that, I had an idea. In a conversation with one of the students, he told me that they had taken a computer course where they had learned to use OpenShot Video Editor, which is supported by Lliurex. Later, I analysed the software and its possibilities and I found it quite easy and intuitive to use. That is why I considered it could fulfil the project's objectives, so I decided to create a tutorial on it, in order to make it easier for the students. Thus, in the beginning, this project was planned to take place entirely at the computer classroom in the school. However, in the end, this could not be possible. Hence, one hundred per cent of the students had to edit their videos using their own resources and devices. One of the examples has been commented two paragraphs above; that particular student used VivaVideo editor, which is extremely easy to use and is supported by any device running Android OS (smartphones and tablets mostly); while another student used iMovie of in his portable computer running OS X (Apple).

An additional technological problem was that when someone turned off a computer, it automatically removed all of the work that the person had been doing during that session. That is why I suggested the students to create online folders in Drive, a cloud service developed by Google. But since the Internet ran very slowly, some students were not able to do it. Thus, every day before logging out, I went one by one to each

computer to save all their folders on a memory stick. The next day, before the class started, I logged in and downloaded their folders in their assigned computers.

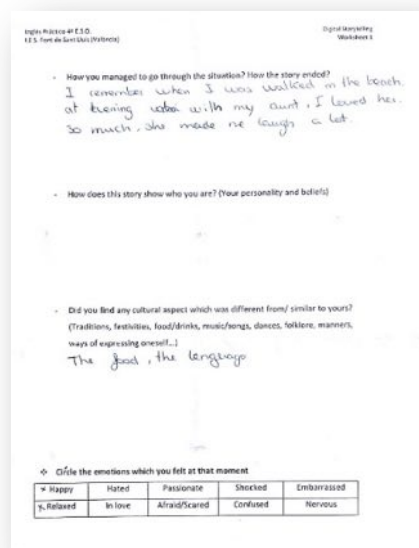


Figure 1. Example of worksheet

In reference to the worksheets, it seems to me that despite the clear instructions that were given, students did not accomplish many aspects that were required. For example, in regards to the narrative strategies, students were not used to create personal stories; this was difficult for them insofar as they had to awaken their creativity and explore their inner selves. If we look at the activities in Figure 1, there are a lot of blank spaces. This could be because they were overwhelmed by all the given information and they are used to complete blanks but not to think about what they are writing. A possible solution could be to practise this kind of activities much more, so that they could gain in creativity and self-knowledge. Besides, they were shown only one example of a Digital Story. Perhaps they should have been shown more examples in order for them to be capable of creating their own style.

Another aspect that I find interesting to comment is the fact that students did not appreciate the utility of the storyboard. Out of all seven, only one student finished his storyboard. The rest of the students went on directly to edit their videos and did not follow those important instructions. Consequently, this has decreased the quality of the final videos.

Moreover, an idea which I found noteworthy within this project is the fluent communication with the students via Gmail. For example, when they did not come to class, I would send them an email telling them which things they had to do for homework. Even more, they were asked to send me their final pieces of video through email.

Figure 2 shows an example of an email sent to me by a student, asking for feedback about his video.



Figure 2. Example of a mail sent by a student.

as guides very much because she is "María Olvidos" (Mary Forgotten) and she gets lost easily. On the other hand, student 2 told me that he found some complex and senseless steps in the project. I believe that it is great to have such different points of view coming from the students in order to take appropriate measures, in search of a balance between all opinions.

### **Final videos' evaluation**

In this section, each one of the four final videos was analysed according to the parameters developed by Robin (2006) in his Evaluation Grid.

**Video 1 (V1) My trip to Oeiras (Portugal).** To start with, the context of the story was set from the start. She did not use any dramatic questions nor narrative strategies from the worksheets. She recreated only one setting: her trip to Oeiras with her family when she was just a child. Concerning voice and pronunciation, there were many mistakes: "hundred", "village", "delicious"... Regarding grammar, the level was quite low and she needed to improve it. For instance: "The rest of the day, my relatives and I walking (...)", "In Portugal, speak Portuguese" or "We went to have dinner at a restaurant". The rhythm of the story was good; the plot could be followed easily. Furthermore, the audio was correct and the music played the role of a pleasant background to the story. There was a variety of pictures in this digital story. On the one hand, she used personal photos. On the other hand, there were also photos found on the Internet. She also used an image of a map of Portugal. The story met the expected duration: 1' 55".

**Video 2 (V2) My trip to London.** In the case of this video, the context of the story was clear from the beginning, as he spoke about his trip to London when he saw snow for the first time. He used a narrative strategy which consisted in talking about snow but not saying the word until the end; this way, he maintained the mystery and awakened the curiosity of the audience. In reference to voice and pronunciation, it

The last session of all, when all the final videos were played, I asked two students for their opinion on the implemented

project. Student 1 told me that she liked the idea of using worksheets

was almost perfect, with a marked American accent. As regards grammar, it was very good too. The rhythm of the story was correct. Moreover, the audio could be understood very clearly, but I missed some type of music in the background. The pictures used were quite poor and repetitive, even though he used a couple of pictures of himself. The story was very short, more than was expected: 56". The problem with this student was that he put no effort in doing his digital story because he was confident that he spoke English very well.

**Video 3 (V3) Grup Scout NouFoc.** The purpose of the story was clear from the beginning; she introduced herself by saying "I'm going to show you a part of me". She did not use any dramatic questions, but she used a narrative strategy which consisted in hiding a secret from the spectators. She created only one setting: the Scout camp and how good that experience was. In reference to the voice, she spoke clearly and used different intonations, but some words were not pronounced correctly, such as: "share", "section", "concretely"... The rhythm of the story was very good; it made you pay attention until the end. The audio was accurate and the music perfectly fitted the purpose of the story. The images played a powerful role in this story, because these were personal images, which made the story more realistic. According to the expected duration, the story was a little short, but enough: 1' 31". In regard to grammar, it was generally good, but she made a couple of mistakes, such as: "In front of us are seven hours of travel", "We work on it depending in which of it we are" or "Look that!". Regarding vocabulary, it was varied and specific to trips. In this case, the problem was that she wrote her entire script at home and then she recorded her voice, so I was not able to correct her mistakes in advance.

**Video 4 (V4) The unforgettable trip.** Lastly, in the case of this video, the purpose of the story was not too clear from the beginning, but this was because he used a narrative strategy which consisted in telling the end of the story at the beginning, as suggested in the worksheets. Thus, he recreated two settings perfectly: when he was enjoying his trip to the theme park with his family, and when two thieves were arrested near him. In reference to the voice, he used different intonations and pronunciation was quite good, because it was rehearsed in class with the help of the teacher. The rhythm of the story was good; it made you want to know what happened in the end. The audio had a bit of echo. Concerning music, he used a famous song by a renowned group and this is not correct; as it was specified in the worksheets, only royalty-free music was allowed. The majority of the images used were from him. The



video was adjusted to the expected duration: 1' 55". In reference to grammar, it was generally good, because the script had been previously checked by the teacher. Regarding vocabulary, it was very rich, because he referred to many topics: trips, food, robbery... The student who made this video was an example of someone who was interested in the project, motivated and willing to learn and work. As a matter of fact, he was the only student who did the storyboard.

## Conclusions

This case study consisted in the implementation of a project that made use of Digital Storytelling as a tool for Cooperative Language Learning in a class of 4th E.S.O. in a secondary school in the city of València. It is important to highlight that this project was part of a larger curricular project called the Project's Week, and which was framed according to the competences promoted by the CEFRL.

Regarding the main objective of this project, which was to demonstrate that the implementation of DS is a very efficient and resourceful tool to promote CLL in ESL, I can say that this was partially proved. According to direct observation and the results obtained, I can say that the students had difficulties to work in groups because they were not used to it and they would have needed more precise instructions.

The second objective was to encourage communication, narrative writing and digital literacy in Secondary Education students using Digital Storytelling as a guiding thread. I think this objective was accomplished in the sense that they have practised the English language in another way, different from the traditional way, within a real context and with a meaningful purpose, and they have learned more vocabulary about trips. Nevertheless, as their general level of English was low, they had problems with their scripts.

The third purpose of this work was to include professional competences in E.S.O. teaching a foreign language in a practical way through Digital Storytelling. I think this objective was validated too, because of the fact that the students had to work autonomously, organising folders, doing storyboards and editing videos.

As an overall reflection, I could say that it would have been necessary to collect more data to confirm the accomplishment of the objectives announced in this project.

Nonetheless, following other case studies about similar experiences, I can say that these objectives are always implicit and somehow accomplished to a certain extent.

This project faced different limitations during the process of implementation. The drawbacks can be extended especially to the technological tools at the school, insofar as these were outdated and made use of a software which limited the possibility of creating digital stories. This situation affects the promotion of digital competence within the Spanish public schools nowadays, and reveals the need for a larger budget from the government in the area of ICTs. Another big problem was the time lost because of excursions, holidays and strikes, causing the deadline to be postponed, the loss of quality of the final videos and the decreasing levels of the motivation and interest in the students.

If I had to conduct further research on the same topic, following the same methodology, I might implement this project in different courses and levels of secondary education, with larger groups and the participation of more students, in a place with optimal technological conditions. This way, I could collect more reliable data and I could make a comparison between the results from the evaluation of all groups.

It has been drawn from this project that developing a complete didactic proposal almost from scratch means an overwhelming effort for us, teachers, since we have to adapt it to a legislative framework and to the new tendencies of society. Nevertheless, this effort is not recognised. In the case of this project, after completing a large amount of work, some students revealed themselves as autonomous learners, which means that we, as teachers, must learn to trust more in those students and believe in them.

## References

- Alcantud-Díaz, M. (2010). El relato digital educativo como herramienta de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior: una experiencia práctica en fiología inglesa. In *Revista Lenguaje y textos*, 31. ISSN 1133-4770, pp. 35-48.
- Alcantud-Díaz, M. & Gregori-Signes, C. (eds.) (2013). *Experiencing Digital Storytelling*. JPM Ediciones.
- Barrett, H. (2006). *Digital Stories in ePortfolio: Multiple Purposes and Tools*. Accessed on June 8, 2016 from: <http://electronicportfolios.com/digistory/index.html>
- Bendt, H. & Bowe, S. (2000) Enriching high school English through storytelling. In *Multimedia School*, 1(1), 1-11.

- Gregori-Signes C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. In *Digital Education Review*, 22. Accessed on June 8, 2016 from <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11291>
- Gregori-Signes, C. (2008). Practical uses of digital storytelling. *INTED2007 Proceedings* (CD format). València: IATED Publications.
- Hillenius, G. (2014). "Valencia Linux School distro saves 36 million euro". Joinup. European Comission. Accessed on June 22, 2016 from <http://joinup.ec.europa.eu/community/osor/news/valencia-linux-school-distro-saves-36-million-euro>
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervisors and Curriculum Development.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkley, CA: Digital Diner Press. Accessed on June 12, 2016 from: [http://static1.squarespace.com/static/55368c08e4b0d419e1c011f7/t/55f75d71e4b016adaa1139f5/1442274673206/cookbook\\_sample.pdf](http://static1.squarespace.com/static/55368c08e4b0d419e1c011f7/t/55f75d71e4b016adaa1139f5/1442274673206/cookbook_sample.pdf)
- Lockett, M. (2011). *Using Storytelling to Facilitate Learning English as a Foreign Language*. Accessed on June 9, 2016 from: <http://www.mikelockett.com/downloads/ETA%20Paper%20for%20PAC%20Conference.pdf>
- Lundby, K. (2008). *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. New York: Peter Lang.
- Maureen, I. (2014). Exploring the collaborative learning possibilities in the use of digital storytelling in higher education. In Gregori-Signes, C. & Brígido-Corachán (eds.), *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts* (pp.173-187). València: PUV.
- Poveda, P. (2006). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching – Third edition*. Italy: Rotolito Lombarda S.p.A.
- Robin, B. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. Accessed on June 7, 2016 from <https://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. & McNeil, S. (2012). What Educators Should know about Teaching Digital Storytelling. In *Digital Education Review*, 22. Accessed on June 12, 2016 from [http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11294/pdf\\_1](http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11294/pdf_1)
- Rodgers, T. (1988). Cooperative language learning: What's new? *PASAA: A journal of Language Teaching and Learning* 18(2): 12-23.

# En pro de evitar las etiquetas con estudiantes que presentan reprobación escolar: Aplicación del Relato Digital Personal “El Ineducable”

Edmundo Antonio López Banda,  
Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC  
(GIDDET) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional  
Autónoma de México (UNAM)

## Resumen

En esta ponencia se presenta una experiencia en la que se utilizó el Relato Digital Personal (RDP) “El Ineducable” con siete alumnos de Iniciación Universitaria (IU) de la Universidad Nacional Autónoma de México, considerados con bajo rendimiento académico por parte de sus profesores. El RDP comparte la historia personal del autor de esta ponencia, en la que se muestran eventos significativos, tanto positivos como negativos en su trayecto académico y se manifiestan los recursos personales y sociales que permitieron superarlos potenciando la agencia de la persona a lo largo de su vida. Entre los aspectos principales de este RDP, se hace una crítica a las dificultades para aprender cuando se entienden solo como déficits personales, así como a las etiquetas que conlleva ser un alumno que reprueba, las cuales demeritan la autoestima y la motivación por aprender (Boggino, 2010; Cimolai y Toscano, 2008; Marchesi, 2004). El Ineducable se construyó a partir de la idea de educabilidad desde una perspectiva sociocultural y constructivista (Baquero, 2006) lo que otorga el sentido profundo al RDP (Lambert, 2010) y potencia la posibilidad de promover en los alumnos la reflexión sobre su forma de aprender. Se comparten las respuestas de los estudiantes desde la perspectiva de que el RDP permitió dar voz a los alumnos, de manera tal que se desvelan sus pensamientos y vivencias. La proyección del relato y la aplicación de

un cuestionario que explora la identidad del aprendiz, arrojaron una serie de resultados positivos en cuanto a las percepciones de los alumnos sobre lo que se tiene que hacer para mejorar sus aprendizajes y un primer acercamiento a evitar que se etiqueten a sí mismos como alumnos que no pueden aprender.

## Introducción

La aplicación del RDP “El Ineducable” forma parte la investigación de “Entornos Personales de Aprendizaje en alumnos de Secundaria con Bajo Rendimiento Académico”. El RDP se diseñó para presentar a los alumnos una experiencia de vida similar a la que ellos han vivido, en este caso las vivencias del investigador con el cual trabajaron por un periodo de tiempo y quien fungió como su tutor en la construcción de un entorno personal para aprender (PLE) con la meta de promover un mejor aprendizaje y fortalecer su agencia como aprendices.

El RDP se empleó como un dispositivo pedagógico para la reflexión y con la intención de promover procesos de empatía y proyección (Herreros, 2012), así como para motivar a los estudiantes en la construcción de su RDP y a la promoción de una mirada de su identidad de aprendiz ajena a las “etiquetas” que acompañan al bajo rendimiento escolar. En este trabajo se desarrolla la conducción de esta experiencia educativa y se reportan algunos de sus resultados.

A fin de dar contexto a la problemática en la que incide este proyecto, hay que indicar que en México está presente de forma acuciante el problema de la reprobación y el bajo rendimiento académico. Tomando como referencia pruebas a gran escala como PISA y ENLACE, nuestros educandos muestran puntajes bajos en las materias de ciencias y en la comprensión lectora (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2013). Más en específico, en la prueba ENLACE (SEP, 2013) se presentan distintos niveles de aprovechamiento: insuficiente, elemental, bueno y excelente. Por dar un ejemplo, el 78% de los alumnos de secundaria muestra un nivel insuficiente y elemental y solo el 21.9% un nivel bueno y excelente.

Recordemos que se trata de pruebas a gran escala, y los parámetros que arrojan son indicadores, aunque no explican del todo las necesidades de los alumnos y los factores que inciden en dicha problemática en distintos contextos. No obstante, al acercarse a las escuelas, al preguntar por alumnos con bajo rendimiento académico o “reprobadores”, los profesores identifican cuántos y quiénes son,

atribuyen la situación a déficits personales de los mismos, reconociendo además no saber cómo ayudarlos desde su acción docente.

Por otra parte, los chicos etiquetados como alumnos reprobadores, con fracaso escolar, o peor aún, como incapaces de aprender, suelen estar desmotivados y con un autoconcepto nada positivo en lo que atañe a sus capacidades para aprender en el entorno escolar. Por ello, constituyen la población más proclive a presentar lo que se denomina *indefensión aprendida*, en la que se desarrolla la creencia de que no importa lo que hagan, ya están condenados al fracaso escolar, por lo que hacen muy poco esfuerzo en la realización de las tareas académicas o su abordaje es inadecuado (Woolfolk, 1996).

Una problemática más que se relaciona con la mencionada en el párrafo anterior es que algunos profesores tienden a etiquetar a los alumnos y, en algunos casos, a partir de esa etiqueta no esperan nada de ellos (Kaplan, 2012).

El trabajo que aquí se reporta se situó en la modalidad educativa Iniciación Universitaria (IU), equivalente a la educación Secundaria en México. La selección de los alumnos participantes fue intencional (estudiantes con historia de reprobación escolar y señalados por los docentes como educandos con problemas para aprender o con poca motivación por el estudio), a los cuales se tuvo acceso gracias a la comunicación con el Coordinador Académico de la escuela.

## Objetivo

El objetivo de este trabajo, en lo que respecta al empleo de un RDP como dispositivo pedagógico, se centró en presentar una estrategia para ayudar a los alumnos a reflexionar respecto a lo que implica la reprobación escolar, los aspectos asociados a la misma, a cuestionar la etiquetación de los estudiantes como casos de “incapacidad” por aprender y a pensar estrategias que les conduzcan a mejorar sus aprendizajes, para así generar confianza en ellos sobre sus posibilidades y áreas de fortaleza que pueden desplegar para aprender cosas nuevas.

## Fundamentación teórica y visión sobre el rendimiento académico

El *rendimiento académico* es concebido como resultado del aprendizaje que obtiene el alumno, siendo fruto de su desempeño y de las circunstancias que lo rodean. En la práctica común se identifica con las calificaciones o notas que los alumnos obtienen como resultado de la evaluación sumativa que aplica el docente, es decir, de la superación de pruebas (habitualmente escritas) de alguna materia o grado, mientras que el *desempeño académico*, se refiere en un sentido más amplio, a la manera en que ocurre la experiencia de aprendizaje del alumno dentro el espacio escolar y el aprovechamiento que éste hace de él (Vargas, 2002).

Una definición más establece que “El desempeño académico es un factor íntimamente relacionado con el aprendizaje escolar de los estudiantes y es producto fundamental de la instrucción” (García, Cuevas, Vales y Cruz, 2011, p. 107).

Alves y Acevedo (1999, en García, Cuevas, Vales y Cruz, 2011) toman en cuenta a profesores y alumnos, pues ambos son responsables del aprendizaje, ya que el docente, junto con el estudiante, determinan la cantidad y calidad del aprendizaje.

Los estudiantes que son etiquetados como reprobadores, con bajo rendimiento o con incapacidad para aprender, conforme a distintas formas de nombrarlos en nivel secundaria, según Díaz y Flores (2006) se caracterizan por ser un grupo heterogéneo, de ahí que es un fenómeno que muestra complejidad y una multiplicidad de aspectos asociados. Sin embargo, de manera general coinciden en decir que son estudiantes que muestran dificultades como: su conocimiento de los contenidos escolares está fragmentado o distorsionado; hay un desarrollo y empleo deficiente de estrategias cognoscitivas y metacognitivas adecuadas para procesar la información y autorregular su proceso de aprendizaje; su motivación hacia las actividades escolares es baja; frecuentemente tienen un historial de fracaso y reprobación que puede culminar en deserción escolar.

Nuevamente es Kaplan (2012) quien reporta la perspectiva del docente sobre estos alumnos: además de que existe una tendencia a etiquetarlos negativamente, los docentes tienen una representación de “tipos ideales” de estudiantes, y a partir de esto se genera un sistema de clasificación, donde los alumnos con bajo rendimiento son los menos valorados.

Sobre la atribución que hacen los docentes a las problemáticas de estos chicos, se observa que los principales factores son: el nivel sociocultural del alumno, la complejidad de los contenidos pedagógicos, objetivos o propósitos de la escuela como institución, los códigos que se manejan en la escuela y el contexto familiar. Se ha encontrado que con frecuencia los docentes no atribuyen el fracaso escolar de los estudiantes a la propia acción educativa, es decir, a su quehacer educativo, ya que la atribución de la problemática es exterior al propio profesor (Alonso, 1991).

Por el contrario, en este trabajo se busca destacar el término de “educabilidad” entendida como plasticidad o ductilidad del individuo para modelarse y transformarse por la influencia de los múltiples estímulos educativos; en otras palabras, la capacidad que tiene el ser humano para formarse a través de sucesivos esfuerzos educativos (Manganiello en Baquero, 2006). Así, la educabilidad debe ser entendida como el resultado de una acción educativa y no solo como la habilidad o déficit de un individuo particular o un contexto social (Cimolai y Toscano, 2008). Por ello, sin restar la importancia del esfuerzo y capacidades del alumno, también hay que reconocer no es el único responsable del bajo rendimiento académico o de obtener calificaciones aprobatorias altas; se trata de un proceso complejo en el que intervienen varios factores, un problema multidimensional que la mayoría de las veces es atribuido al educando (Boggino, 2010).

Baquero (2006) comenta que cuando el estudiante queda ubicado como la unidad de análisis única en esta problemática, se observa una perspectiva de déficit personal, por lo cual, si un alumno escucha continuamente a lo largo de su trayectoria escolar que “no puede”, que está “reprobado”, etc. esto incide en su propia visión como persona con capacidad de aprender, por lo que suele no confiar en sí mismo ni en sus habilidades, por lo que presentará probablemente el patrón de indefensión antes mencionado, sucediendo que percibirá sus dificultades como insuperables, fuera de su propio control e independientes de su esfuerzo y actividad. Una representación de esta manera de concebirse como incapaz de aprender o “ineducable”, o peor aún, como “fracasado”.

Este tipo de situaciones pueden hacer que una persona se plantee que no puede aprender por el resto de su vida, que el problema es el mismo como persona, no una situación o experiencia determinada susceptible de transformarse. Es ineludible hablar del autoconcepto, entendido como un conjunto amplio de



representaciones que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, que incluye juicios valorativos. En este caso, puede decirse que se incurriría en un autoconcepto negativo. Cabe mencionar que el autoconcepto se forja en el curso de las experiencias de vida y conforme a las interacciones con los otros, se elabora la visión de uno mismo, a partir de la interiorización de las actividades y percepciones de nosotros mismos. Es así que las situaciones e interacciones vividas van creando un conjunto de actitudes personales de relación con uno mismo (Solé, 2007).

Podemos decir que las “voces” de los otros respecto a nuestras capacidades suelen representar las voces de la sociedad, en términos de sus demandas y valoraciones, lo cual ocurre también en la escuela. En la historia presentada en el RDP “El Ineducable” se presenta la voz de una maestra de preescolar que en vez de apoyar al alumno que no estaba consolidando los aprendizajes esperados, decidió que tenía problemas para aprender, que no podría seguir estudiando, que no podría alcanzar un rendimiento equiparable al de los otros alumnos y por ello, estaba destinado a fracasar, desde tan temprana edad, en su vida escolar. Tanto la familia, como los amigos y otros profesores o agentes educativos, en su cualidad de personas significativas, son de vital importancia para generar aprendizajes y confianza, para promover ambientes educativos protectores y para incidir en distintos escenarios y situaciones en la promoción del aprendizaje, bienestar y seguridad del niño en formación. Esta perspectiva coincide con la postura sistémica de Bronfenbrenner, y en particular con los modelos ecológico-educativos, donde se afirma que hay que considerar el entramado de interacciones sociales en su conjunto, y que el aprendizaje está determinado por diversos factores.

Los conceptos mencionados sobre bajo rendimiento académico son cambiantes, relativos, ya que dependen del contexto histórico y del modelo educativo elegido. Por ello, se afirma que los alumnos con bajo rendimiento presentan perfiles diferentes y necesitan una respuesta educativa específica (Marchesi, 2004).

Una propuesta para evitar las “etiquetas” es conocer al alumno, ya que en ocasiones se tiene poca comprensión de él y lo que sucede en su entorno. También se desconocen habilidades, gustos y fortalezas, así como áreas de oportunidad o aspectos que hay que atender para incidir en la mejora académica y personal. Este

es uno de los principios básicos del llamado “aprendizaje centrado en el alumno” (Mcombs y Vakili, 2005), que preside la mayor parte de los proyectos curriculares e instruccionales hoy en día, pero respecto al cual no siempre se logra una concreción en el aula. Al respecto, se observan cinco factores clave que influyen en el aprendizaje, que deberán ser tomados en cuenta para promover experiencias de aprendizaje, no solo en el caso del alumnado con bajo aprovechamiento, sino en el caso de todos los educandos. Dichos factores se resumen en la siguiente infografía (Figura 1).

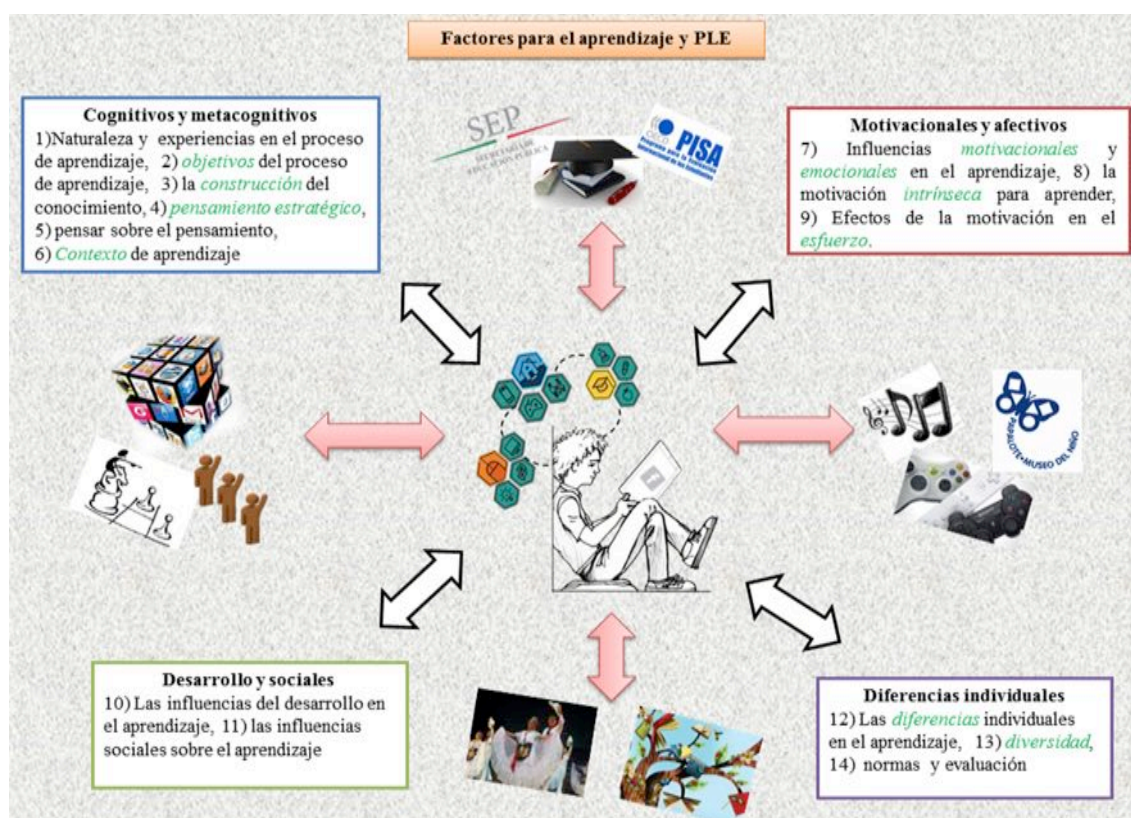


Figura 1. Infografía sobre los factores que influyen en el aprendizaje

Complementando estos aspectos, es necesario crear ambientes de aprendizaje con debido soporte o andamiaje que se centren en el alumno en relación con: (1) la actividad mental, (2) la atención consciente necesaria, (3) las estrategias adecuadas, (4) la planificación de la actividad y los propios procesos cognitivos, (5) la diversidad de inteligencias o capacidades, (6) La comunicación y la interacción social, (7) La influencia del contexto, (8) los procesos emocionales y afectivos, (9) el compromiso con los objetivos de la escuela y (10) la motivación por aprender. De hecho, como se verá más adelante, el RDP del que trata este trabajo, contempla en la narrativa del mismo la posibilidad de identificar el peso de dichos factores en la situación autobiográfica que aborda.

## Conociendo a los alumnos

Participaron en este proyecto un total de siete alumnos, cuatro mujeres y tres hombres con edades entre los 13 y 16 años. En la siguiente Tabla 1 se comparten sus características.

Tabla 1. Participantes del estudio

	Participante	Género	Edad	Materias reprobadas
Grupo 1	1. FDH	mujer	13 años	Matemáticas, español e historia
	2. JMRR	mujer	13 años	Matemáticas, español, historia y biología
	3. AGRSH	hombre	15 años	Física, química, biología, matemáticas, Formación cívica y ética y Modelado I
Grupo 2	4. AVH	mujer	16 años	Español y matemáticas
	5. DILC	mujer	14 años	La mayoría
	6. LGNB	hombre	13 años	Inglés, matemáticas e historia
	7. JJGA	hombre	12 años	Español, matemáticas, música, introducción a la física y química, geografía, biología, historia y formación cívica y ética.

## El relato digital: El Ineducable

Se entiende por RDP “una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales” (Londoño Monroy, 2012, p. 4). La narrativa del RDP que se empleó para trabajar con los participantes muestra diversas experiencias en las que el protagonista del mismo presentó fracaso escolar y cómo llegó a superar sus dificultades escolares.

La construcción del RDP, el tipo de relato, y el uso pedagógico de éste se mencionan a continuación.

- *Sinopsis de la narración:* Se aborda la historia de vida del autor del relato desde su educación preescolar hasta la superior, incluyendo en cada una de las etapas, vivencias tanto positivas como negativas, aun cuando su trayecto estuvo marcado por estar etiquetado como “ineducable”, habiendo

mostrado la experiencia de reprobar y repetir grados escolares. La historia recupera la metáfora del videojuego donde se pierde y se gana, para terminar con un mensaje de superación a partir de fortalecer la agencia del aprendiz, de entender el papel del esfuerzo, la motivación, la acción estratégica y el trabajo arduo, sin olvidar la parte lúdica de la vida. Destaca, asimismo, el papel de la mediación de distintos agentes educativos en la capacidad de aprender y en la autoestima.

- *Sentido profundo:* El relato se basa en el término “educabilidad” ya antes definido, así como al cuestionamiento del impacto que tienen en el autoconcepto y la motivación por aprender, las etiquetas negativas que se suelen imprimir a los educandos, así como a las estructuras y acciones educativas que impiden el aprendizaje significativo.
- *Población-meta:* Alumnos de nivel secundaria que presenten dificultades para aprender, que suelen reprobar sus materias o que al parecer “no pueden aprender”.
- *Uso pedagógico:* Busca promover en los alumnos la reflexión sobre su identidad de aprendiz y sobre su forma de aprender, así como entender el papel del esfuerzo y la búsqueda de estrategias para aprender, alcanzar las metas que se planteen. Asimismo, se dirige a docentes y padres para cuestionar las concepciones sociales que ubican el bajo aprovechamiento o las dificultades para aprender en la escuela como un déficit insuperable y solo ubicado en el aprendiz, propugnando por la comprensión del contexto y la identificación de factores que posibilitan o restringen los aprendizajes. Ver Figura 2.



Figura 2. Copia de pantalla RDP El Ineducable. Relato disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Y--TuoxMqv8>

## Puesta en marcha de la aplicación del RDP e indagación con los estudiantes de secundaria

La actividad de visualización del RDP y la administración de un cuestionario para valorar sus reflexiones y reacciones a las situaciones que plantea la narrativa, se llevó a cabo en dos grupos de alumnos, en una sesión por grupo. En la misma, el foco de la indagación fue que los alumnos reflexionaron sobre sí mismos, en su papel como aprendices, en su forma de enfrentar los problemas que se pueden encontrar a lo largo de su proceso de aprendizaje, en sus capacidades para aprender en entornos escolares e informales, así como en identificar agentes educativos y factores que los apoyan.

Primeramente, se presentó a los alumnos el RDP, posteriormente respondieron al cuestionario en línea compartido por medio de formularios de Google, para terminar con una reflexión grupal sobre el aprendizaje y sobre cómo mejorar a pesar de las dificultades que se presenten.

Estas sesiones formaron parte de una investigación más amplia, en la que posterior a la experiencia con el RDP, los alumnos trabajaron en la construcción de un entorno personal de aprendizaje a partir de la detección de áreas de necesidad e interés para su mejora académica, cuestión que por razones de espacio no se detalla en este escrito.

## Cuestionario “Somos ineducables”

Se diseñó y administró un cuestionario dividido en cuatro secciones con objetivo de identificar los sentimientos, las reacciones de los alumnos a los RDP, los procesos de empatía y proyección en términos de las similitudes de experiencias. En la tabla 2 se muestran las preguntas del cuestionario.

Tabla 2. División del cuestionario y preguntas

<b>Preguntas sobre el RDP el Ineducable</b>	
<b>Sección</b>	<b>Pregunta</b>
<b>1. Exploración emocional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué opinas sobre el video?</li> <li>2. ¿Cómo te has sentido al ver el video?</li> <li>3. ¿En el relato hay algunos aspectos semejantes a tu propia historia?</li> <li>4. ¿Qué piensas de lo que le ocurre al personaje del relato?</li> </ol>
<b>2. Exploración sobre aprendizajes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué te ayuda a aprender?</li> <li>2. ¿Qué te dificulta aprender?</li> <li>3. ¿Cuáles son las capacidades necesarias para aprender bien en la escuela?</li> </ol>
<b>3. En búsqueda de una solución</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué acciones en mi casa puedo iniciar para mejorar mi desempeño escolar?</li> <li>2. ¿Qué acciones en la propia escuela puedo iniciar para mejorar mi desempeño escolar?</li> <li>3. ¿Qué recursos/herramientas/medios me pueden ayudar a mejorar mi desempeño escolar?</li> </ol>
<b>4. Opinión sobre personas con dificultades para aprender</b>	¿Tú crees que hay estudiantes que no pueden aprender nada? ¿Por qué?

Se considera que tanto el RDP como las preguntas del cuestionario funcionan como dispositivos pedagógicos, ya que, de acuerdo con Sanjurjo (2009, p.32), son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver un problema en el contexto de una situación específica, es decir, son “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción”. Un dispositivo favorece la concreción de un proyecto enfocado a la resolución de un problema, ya que integra aspectos instrumentales y conceptuales, tiene un alto grado de maleabilidad en función de la situación, por lo que se adapta continuamente. Estos dispositivos se emplearon con la intención de generar procesos de reflexión, de intervención deliberada y fundamentada.

## Resultados

A continuación, se presentan las Tablas 3 y 4, (una por grupo) que integran las respuestas de los alumnos, que se transcribieron de manera literal. Se marcan en amarillo algunas repuestas que consideramos importantes y se relacionan directamente con las creencias de los alumnos sobre sus problemáticas.

Tabla 3. Respuestas del primer grupo de alumnos al cuestionario.

Cuestionario ¿Somos ineducables?			
Pregunta	Alumno 1 FDH Mujer, 13 años, 1°	Alumno 2 JMRM Mujer, 13 años, 1°	Alumno 3 AGRS Hombre, 3°
Primera parte			
1. ¿Qué opinas sobre el video?	Pues que se puede ayudar a muchas personas como yo a hacer más caso a los estudios para lograr las metas que tenemos y nos podemos animar a que nos apoyen para lograr	Pues que es interesante para poder reflexionar sobre lo que hacemos y lo que no hacemos	que ayuda a los alumnos a saber que hay tiempo para todo y que lo más importante es el estudio pero que hay tiempo para jugar.
2. ¿Cómo te has sentido al ver el video?	me ha ayudado a recapacitar y pensar que podemos lograr nuestras metas, puedo aprender y estudiar solo es mi responsabilidad	Mal porque casi hago lo mismo xD	que me sentí identificado ya que me encantan los videojuegos y muchas veces por estar pensando en los videojuegos no estudio o me gana la flojera.
3. ¿En el relato hay algunos aspectos semejantes a tu propia historia?	Que por jugar y ver tele me da flojera estudiar	Sí, muchos. Ejemplo: Que reprobé casi las mismas materias y que no le tomo importancia a lo que verdad me puede ayudar más adelante	Si ya que yo me paso muchas horas en los videojuegos y casi no pongo atención en las clases y que cuando voy a accesorias de matemáticas me da mucha flojera y sueño.
4. ¿Qué piensas de lo que le ocurre al personaje del relato?	pues que él pudo arreglar su camino y decidir estudiar y concentrarse	Que estuvo mal al ponerle más importancia a los videojuegos, en lugar de su estudio	que se auto supero a pesar de que era muy distraído y se la pasaba todo el tiempo jugando.
Segunda parte			
1. ¿Qué te ayuda a aprender?	pues necesito un repaso diario e investigar acerca del tema	A valorar lo que nos brinda cada persona y ser más responsable	el poner atención en clases y estudiar en casa
2. ¿Qué te dificulta aprender?	los exámenes sorpresa leer mucho	A valorar lo que nos brinda cada persona y ser más responsable	mi flojera ya que no le dedico el tiempo suficiente al estudio
3. ¿Cuáles son las capacidades necesarias para aprender bien en la escuela?	poner atención en lo que dice el maestro y que el maestro explique bien	Estudiar y poner atención, cumplir con tareas	poner atención en las clases, estudiar en mi casa, hacer la tarea



<b>Cuestionario ¿Somos ineducables?</b>			
<b>Pregunta</b>	<b>Alumno 1 FDH Mujer, 13 años, 1°</b>	<b>Alumno 2 JMRM Mujer, 13 años, 1°</b>	<b>Alumno 3 AGRSH Hombre, 3°</b>
Tercera parte			
1. ¿Qué acciones en mi casa puedo iniciar para mejorar mi desempeño escolar?	hacer un repaso diario	Teniendo un horario para tener orden con mis tareas o con otras actividades	no jugar videojuegos o con la computadora terminar mi tarea y estudiar varias horas
2. ¿Qué acciones en la propia escuela puedo iniciar para mejorar mi desempeño escolar?	poner atención y sentarme adelante	Poner atención	no salirme de clases esforzarme mas no platicar con mis compañeros
3. ¿Qué recursos/herramientas/medios me pueden ayudar a mejorar mi desempeño escolar?	videos	Una asesoría o hacer resúmenes del tema	estudiar aunque sea 15 mins diarios desarrollar temas
Pregunta extra			
¿Tú crees que hay estudiantes que no pueden aprender nada? ¿Por qué?	si pueden aprender solo es un poco de esfuerzo de su parte y ya	Sí, porque no le toman importancia	No porque todos tenemos la misma capacidad para pasar las materias solo que somos flojos

Tabla 4. Respuestas del segundo grupo de alumnos al cuestionario.

Cuestionario ¿Somos ineducables?				
Pregunta	Alumno 1 AVH Mujer, 3°	Alumno 2 DILC Mujer, 14 años, 2°	Alumno 3 LGBN Hombre, 13 años, 1°	Alumno 4 JJGA Hombre, 1°
Primera parte				
1. ¿Qué opinas sobre el video?	Es bastante interesante ya que creo que los que asistimos a este curso tenemos problemas similares a los del video y esto de alguna forma nos muestra que se puede aprender hasta jugando o podemos estudiar sin dejar de lado nuestros hobbies	Yo opino que es una muy buena reseña que nos da a entender que todo se puede y que no tenemos por qué rendirnos por cosas que nos pasen si queremos podemos salir adelante de todo proceso que se nos ponga en frente. Me identifico en parte con el video porque sé que me distraigo fácilmente y dejo a veces el estudio de lado y casi no le tomo mucha importancia.	el video me gusto por la historia y porque yo me la paso jugando en los videojuegos	a mí me gusto porque te da una gran enseñanza de lo que podría pasar en el futuro
2. ¿Cómo te has sentido al ver el video?	Un poco identificado ya que a mí no me sucede con los videojuegos, pero si con algunos amigos	Me siento bien porque a veces pienso que soy la única que pasa por esa situación, pero ya vi que no es así.	me he sentido que no soy el único que tiene problemas para aprender	Bien
3. ¿En el relato hay algunos aspectos semejantes a tu propia historia?	Si, también dejo el estudio de lado algunas veces para salir con mis amigos o chatear con ellos	Pues no iguales se acercan ya también tengo una adicción, pero no es igual a la del video.	sí que me la paso jugando videojuegos y no comprendo bien algunas clases	Sí
4. ¿Qué piensas de lo que le ocurre al personaje del relato?	Que está bien que no deje sus gustos a un lado del estudio, pero	Pues yo opino que a través de todas esas pruebas que	que todos tenemos problemas para aprender y	fue muy grandioso lo que él hizo

Cuestionario ¿Somos ineducables?				
Pregunta	Alumno 1 AVH Mujer, 3°	Alumno 2 DILC Mujer, 14 años, 2°	Alumno 3 LGBN Hombre, 13 años, 1°	Alumno 4 JJGA Hombre, 1°
	es importante también estudiar	tuvo que pasar se volvió una persona muy importante, independiente de sí mismo, que a través de su vida quiere ayudar a los demás y compartir sus experiencias de sí mismo	dificultades para dejar los videojuegos	
Segunda parte				
1. ¿Qué te ayuda a aprender?	me ayuda a aprender con ciertas cosas que me gustan o que se me hacen interesantes	Todo es muy bueno en el sentido de que si quieres puedes intentarlo. Si tú tienes las ganas de aprender, puedes hacerlo Me ayuda a aprender despejándome de todo lo demás y concentrándome en lo que tengo que estudiar.	las ganas de estudiar y terminar la escuela	pues manejando diferentes horarios como una hora de mate y otra de historia.
2. ¿Qué te dificulta aprender?	Me distraigo fácilmente	pues depende. Si no me interesa, no se me da, pero si me importa y lo quiero aprender, me esfuerzo y doy todo lo mejor para poder aprenderlo.	los videojuegos que no los puedo dejar	Me distraigo mucho.
3. ¿Cuáles son las capacidades necesarias para aprender bien en la escuela?	Poner atención simplemente	Poner atención Entender lo que te están explicando Comprender no solo ver o escuchar lo que te enseñan	estudiar todos los días y repasar o practicar los ejercicios	no jugar ni distraerse y solo estudiar

Cuestionario ¿Somos ineducables?				
Pregunta	Alumno 1 AVH Mujer, 3°	Alumno 2 DILC Mujer, 14 años, 2°	Alumno 3 LGBN Hombre, 13 años, 1°	Alumno 4 JJGA Hombre, 1°
Tercera parte				
1. ¿Qué acciones en mi casa puedo iniciar para mejorar mi desempeño escolar?	Dar una repasada a los temas en casa	Ponerme a estudiar en las tardes Dedicarle un tiempo de estudiar a la escuela Hacer guías etc.	dejar los videojuegos	Haciendo cazo, hacer lo que se pide y estudiando.
2. ¿Qué acciones en la propia escuela puedo iniciar para mejorar mi desempeño escolar?	Entrar a todas mis clases	no solo jugar y hacer relajo sino también poner de mi parte para salir adelante y ser alguien de bien Dedicarle más tiempo.	no saltarme las clases y no faltar	haciendo las tareas y haciendo lo que se pide.
3. ¿Qué recursos/herramientas/ medios me pueden ayudar a mejorar mi desempeño escolar?	Resúmenes, mapas mentales, mapas conceptuales	Mis asesores Mis maestras Y yo misma me puedo ayudar si me lo propongo. Todo se puede si tú quieres. Todo depende de uno mismo.	solo es una herramienta que es llegar a mi casa y estudiar	los libros, internet y revistas.
Pregunta extra				
¿Tú crees que hay estudiantes que no pueden aprender nada? ¿Por qué?	No, todos tenemos la capacidad para aprender, es solo cosa del empeño que cada quien pone	Claro que no todos, aunque sea muy difícil y digamos que no podemos aprendemos cosas algunos se les facilita aprender más rápido que a otros, pero todos tenemos las capacidades de ser inteligentes, eficientes, estudiosos, trabajadores	no, todos podemos aprender pero solo que algo nos diete como los videojuegos y entre otras cosas	si por que no estudian, no se concentran y no hacen caso

<b>Cuestionario ¿Somos ineducables?</b>				
<b>Pregunta</b>	<b>Alumno 1 AVH Mujer, 3°</b>	<b>Alumno 2 DILC Mujer, 14 años, 2°</b>	<b>Alumno 3 LGBN Hombre, 13 años, 1°</b>	<b>Alumno 4 JJGA Hombre, 1°</b>
		etc.		

Los alumnos reflexionaron sobre su propia vida, encontrando eventos similares que generaron empatía y proyección sobre su propia vida.

El RDP trajo motivación al mostrar el éxito que se puede tener a pesar de las dificultades y de ser etiquetado como ellos con la ayuda de otras personas y esforzándose para mejorar. Como ejemplo, la siguiente oración: “Si tienes las ganas, puedes aprender”, un componente esencial en el aprendizaje significativo.

Muchos de ellos comentan como factor clave, el problema de la falta de atención y motivación por aprender, sin embargo, dicen que todos tienen la capacidad de aprender en función del esfuerzo y de la manera en que lo intenten lograr. También hablan de los factores distractores y del conocimiento de herramientas y estrategias de estudio, las cuales mencionan, pero no hay evidencia de si las manejan bien o no.

El RDP y la resolución al cuestionario fungieron como un punto de partida para dejar en claro qué saben hacer, qué no saben hacer, cuáles son sus dificultades y pensar en cómo superarlas. Lo cual se observa en las secciones dos y tres del cuestionario.

En el caso de los jóvenes se muestra un vínculo con la experiencia de los videojuegos y en el caso de una de las chicas, el reconocimiento de tener distracciones como salirse de clase y estar con sus amigos.

Al presentar una actividad como esta, los alumnos pudieron acercarse e iniciar un plan para mejorar su propia historia esforzándose y haciéndose responsables de sus aprendizajes lo que hace observar los factores mencionados de la enseñanza centrada en el aprendiz: motivacionales/afectivos, de desarrollo y de diferencias individuales.

La idea de educabilidad se observa cuando los alumnos reconocen que todos pueden aprender con esfuerzo y búsqueda de ayudas con amigos, profesores o familiares o que pueden transformarse investigando, buscando formas nuevas para acercarse al conocimiento: “Todos tenemos las capacidades de ser inteligentes, eficientes, estudiosos, trabajadores, etc.” “Sí puedes aprender solo es un poco de esfuerzo de tu parte y ya”.

El RDP y el cuestionario reflexivo fungieron como un dispositivo pedagógico en el sentido que proporcionaron cambios en los alumnos en sus formas de pensar y actuar, posteriormente a lo largo de la investigación de maestría se mostraron más dispositivos para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

## Conclusión

En esta ponencia se muestra algunas perspectivas sobre el rendimiento académico, a lo largo de ella hemos afirmado que no estamos de acuerdo con la idea de etiquetar a los alumnos, ni mostrar tipos ideales (Kaplan, 2012).

La aplicación del cuestionario y del RDP son dispositivos pedagógicos poderosos para reflexionar sobre el autoconcepto (Solé, 2007) y la manera en que los alumnos se definen como aprendices, así como para arrojar a la convicción de que todos los aprendientes que pueden mejorar con esfuerzo, buenas estrategias de trabajo y una serie de ayudas.

La narrativa es una herramienta poderosa para presentar vivencias y de ellas obtener una serie de aprendizajes, que incluso pueden ser vicarios, los alumnos comprenden que reflexionar y hablar sobre cosas comunes que les pasan los ayudan a no cometer ciertos errores o a encontrar estrategias más apropiadas para resolver situaciones.

Ambas actividades sirvieron al investigador para conocer más a fondo a los alumnos con los que trabajaba y así reconocer la expresión de los cinco factores mencionados por McCombs y Vakili (2005), así como los aspectos mencionados por Marchesi (2004), en el caso concreto de esta población-meta.

El rendimiento académico es un problema complejo para el que hay que buscar abordajes multimetodológicos y situados en contexto, acordes con necesidades y características de la población meta; dado los resultados de esta experiencia, consideramos que uno de esos abordajes potentes puede ser el uso de la narrativa autobiográfica y la que promueve identificación con vivencias compartidas, como en este caso.

Concluimos que es esencial dar la voz a los alumnos, permitirles que expresen sus sentimientos y vivencias, indagar su propia identidad de aprendiz, para así adaptar

cualquier estrategia educativa que se quiera implementar con ellos a partir de su propio conocimiento.

El actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sentido último del mismo es el alumno, persona por la cual debemos luchar independientemente de sus habilidades y limitaciones, ya que el compromiso de educar es por y para todos.

## Referencias

- Alonso, J. (1991). *La motivación en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos de Aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de:  
<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen: Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario, Argentina: HomoSapiens
- Cimolai, S. y Toscano, A. (2008). ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En: Baquero, R. Pérez, A. y Toscano, A. (Comps.): *Construyendo posibilidad: Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. (p.p. 33-61). Argentina: Homo Sapiens.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. México: MC Graw Hill
- Díaz, A. y Flores, R. (2006). La práctica profesional competente en la relación tutor-alumno. En: R. Flores y S. Macotela (Compiladoras). *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el programa Alcanzando el éxito en la secundaria*. (p.p. 261-279). México: Facultad de Psicología UNAM.
- García, R., Cuevas, O., Vales, J. y Cruz, I. (2011). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 14, 1, 106-121. Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/299>
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el yo (self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. Recuperado de  
<http://greav.ub.edu/der>
- Kaplan, C. (2012). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkely, Ca.: Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Londoño Monroy, G. (2012, December). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital EducationReview*, 22, 19-36. En  
<http://greav.ub.edu/der>
- López, E. [Albedmundo]. (2014, mayo 7). *Relato Digital: El Ineducable* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Y--TuoxMqv8>
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza
- McCombs, B. & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. En *Teachers College Record*, 107



- Palacios, J. y Andrade, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*. 7, 5-16. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/7/007\\_Palacios.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf)
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Hommo Sapiens Ediciones.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Prueba ENLACE. México. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En: *El constructivismo en el Aula*. México: Graó
- Vargas, J. (2002). *Factores Diferenciales del Rendimiento Académico en Educación Superior*. Tesis de Doctorado en Evaluación educativa, Universidad Anáhuac.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa, sexta edición*. México: Prentice Hall.

## Nota

Agradecemos el apoyo brindado por la DGAPA-UNAM, a través del proyecto PAPIIT IN304114-3. Agradecimiento como becario-ayudante de Investigador Nacional CONACYT, CVU 592923.

# Habilidades narrativas, valores y relatos personales digitales: una propuesta metodológica para Educación Primaria

Eider Oregui - Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Ana Aierbe - Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Jesús Bermejo - Universidad de Valladolid (UVA)

Isabel Bartau - Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

## Resumen

La finalidad general de este trabajo es presentar una propuesta metodológica para la educación en valores a través de contenidos mediáticos de ficción, basada en una investigación previa sobre la relación entre el consumo mediático infantil y el desarrollo sociopersonal en Educación Primaria.

En la primera parte, se presenta el análisis del índice de habilidad narrativa y la identificación de valores/contravalores en relación a dos tipos de relatos audiovisuales con diferente estructura (narrativa y no narrativa). Han participado 186 alumnos y alumnas de 3º y 6º de Educación Primaria de cuatro centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Se trata de un estudio cuasi-experimental con metodología cualitativa y cuantitativa, que incluye diferentes fases: fase preliminar (índices de audiencia, selección de dos episodios en base a su estructura, análisis de contenido de cada episodio seleccionado); fase experimental (visionado del episodio con estructura narrativa y no narrativa); y fase de análisis de recepción (entrevista semiestructurada en la que se recoge la evocación del relato por parte del alumnado y los valores/contravalores que han percibido en el episodio). Entre los resultados cabe destacar que existen diferencias en la habilidad narrativa y en la identificación de valores/contravalores en función de la estructura del relato de ficción visualizado. La estructura narrativa se asocia con

mayores niveles de habilidad narrativa y de identificación de valores/contravalores.

En la segunda parte, fundamentada en el estudio realizado, se presentan las fases del proceso a seguir por los profesionales de la educación para promover que el alumnado elabore Relatos Personales Digitales (RDP) como medio para desarrollar las habilidades narrativas y la identificación de valores/contravalores.

**Palabras claves:** Habilidad Narrativa; Valores; Retelling; Relatos Personales Digitales RDP; Educación Primaria.

## Contextualización

En este trabajo se pretende aportar una propuesta metodológica, de aplicación en Educación Formal y Social, para favorecer el aprendizaje a través de relatos audiovisuales de ficción y la evocación de los mismos (*retelling*) como base para la creación posterior de Relatos Digitales Personales (RDP). Esta propuesta metodológica está basada en una investigación llevada a cabo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) sobre competencia mediática y desarrollo sociopersonal en alumnado de Educación Primaria.

Se muestra el proceso seguido en la selección de historias guía cuya evocación (*retelling*), con más o menos apoyos (vídeo, imagen, cuestiones guía, etc.), pueden fundamentar la creación de RDP (narrativas autobiográficas, historias de vida), con fines educativos y expresivos, tanto aplicables en educación formal y/o en la intervención educativa en otros ámbitos.

A la hora de seleccionar programas de ficción infantil, es relevante atender al tipo de estructura interna que presenta el relato audiovisual, referida a la manera de distribuir los sucesos en una narración, de modo que podemos distinguir dos tipos de relato: uno caracterizado por tener una estructura vertical o narrativa con temporalidad cronológica (planteamiento, nudo, desenlace) y otro por una estructura horizontal o no narrativa con montaje discontinuo. Esto es relevante porque la estructura del relato audiovisual incide en el procesamiento y comprensión de las narraciones por los/las menores (Bermejo, 2005; del Río y del Río, 2008) así como puede impulsar o inhibir el desarrollo de habilidades narrativas y la percepción de valores en las generaciones más jóvenes (Aierbe &

Oregui, 2016). Otros trabajos (como el de Flake, Lorch & Milich, 2007; Lorch, Milich, Astrin & Berthiaume, 2006) también han indagado en la evocación del relato (*o retelling*) de niños y niñas en relación a material audiovisual como el capítulo de un dibujo animado o serie de televisión.

La investigación de Bermejo (2005), realizada con alumnado de Primaria, mostró que algunos contenidos de ficción televisiva infantil contribuyen a construir un pensamiento vertical con estructuras narrativas causales, motivacionales, espaciales y temporales (por ejemplo: *David el Gnomo*) y otras, por el contrario (por ejemplo: *Dragon Ball*), inducen en los/las menores la construcción de un pensamiento horizontal, sensorial y desnarrativizado de asociaciones por mera contigüidad. Encontró que solo a partir de 3º de Educación Primaria aparecen en forma significativa respuestas que indican la construcción por parte de niños y niñas de una interpretación de la historia que han visto en pantalla. Se produce una evolución general en la construcción genética de la historia, que sigue un tipo de reconstrucción desde la periferia hacia el centro (Piaget, 1965). Lo primero, que aparece reconstruido es el objetivo general de la historia (o núcleo semántico, NS), es decir el “qué se hace” (qué ocurre). En segundo lugar, aparecen los sub-objetivos, las condiciones previas para alcanzar ese objetivo general, Se refiere al “cómo hacerlo” (cómo ocurre). Por último, los localizadores espaciales, temporales y causales que ubican las condiciones previas anteriores. Es decir, sitúan el cómo hacerlo en sus coordenadas espaciales, temporales y causales.

Paralelamente, el razonamiento moral en los menores va evolucionando desde el razonamiento basado en el juicio (bien/mal), al orientado a la percepción de consecuencias y, finalmente, a los motivos de las acciones (Mong-Shan Yang, 2006). Algunas preguntas guía que componen la entrevista semiestructurada utilizada con el alumnado de primaria participante en este trabajo, se han formulado De acuerdo con estos postulados.

Todos estos aspectos relacionados con la selección de relatos audiovisuales infantiles tienen su trascendencia a la hora de trabajar con Relatos Digitales Personales ya que, como Londoño Monroy (2012) defiende, la selección de ejemplos o modelos es una parte decisiva como base para la creación de RDP. En esta línea, hemos realizado este estudio en el que queríamos comprobar si los dos tipos de estructura de los contenidos audiovisuales de ficción (narrativa y no

narrativa) repercuten en las habilidades narrativas y la percepción de valores, controlando el sexo, la edad y el nivel de atención.

Los RDP son definidos por el Center for Digital Storytelling ([www.storycenter.org](http://www.storycenter.org)) como “una forma narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales”. Los RDP tienen funciones parecidas a la narrativa clásica, emplean componentes y esquemas expresivos propios o similares a los de ella, adicionando sistemas de representación y codificación de las TIC, como son la multimodalidad y la multimedialidad y, en ocasiones, novedosas formas de presentar y relacionar los componentes, de participación con el contenido, o de interacción entre quienes crean y reciben el mensaje (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009).

En general, estas metodologías, se orientan al trabajo social o cultural, y en algunos casos a la educación informal. Sin embargo, los RDP, y las prácticas inmersas en su creación, pueden ser de utilidad pedagógica y didáctica en procesos formativos centrados en los estudiantes. Así lo han confirmado algunos estudios y experiencias realizados con niños/niñas y adolescentes (Ohler, 2008; Erstad & Silseth, 2008; Londoño Monroy, 2012) y alumnado de educación superior (Robin, 2008). En lo que respecta a la etapa primaria y secundaria, los autores señalan las ventajas de la utilización de las RDP, entre ellas: contribuyen al desarrollo de las competencias básicas (de tipo comunicativo, metodológico y personales) incluyendo la competencia mediática digital, y específicas como por ejemplo las relativas al saber convivir y a la multiculturalidad. Además, aumentan la motivación, involucra a los menores en su propio proceso educativo e inducen al alumnado a asistir a la escuela y a ser receptivos, en especial a aquellos cuyas habilidades académicas no encajan dentro de los moldes usuales escolares. Además, implican prácticas de producción mucho más activas con el trabajo en grupo, y una concepción de la escuela basada en el aprendizaje y no en la enseñanza, así como una relación más recíproca entre estudiantes y docentes.

En la investigación que hemos realizado, utilizamos narraciones de ficción de diferente estructura (narrativa y no narrativa) para el trabajo de habilidades narrativas y valores con alumnado de 3º y 6º de Primaria. Se ha recogido *el retelling* de una narración completa y, en una segunda parte, *el retelling* de una

secuencia del propio episodio seleccionada en función de su contenido en valores y contravalores, a cuyo término se les preguntaba si recordaban una situación similar a la secuencia que ellos previamente hubieran experimentado. Se trataba de indagar en la capacidad que el relato audiovisual de ficción de diferente estructura (narrativa/no narrativa) tiene para influir en el recuerdo de la propia historia y sus secuencias, así como la percepción de valores en el relato evocado.

De acuerdo con la revisión de estudios en RDP, la metodología a seguir incluye diversas fases de creación: planificación, preproducción, producción, postproducción, exposición o presentación y evaluación. Desde la conceptualización del RDP hasta la edición final del mismo se emplean estrategias diversas con el fin de: a) comprender las características y los elementos que debería tener; b) seleccionar un tema o hecho (en nuestro estudio, la percepción de valores); c) planificar la historia audiovisualmente (empleo de storyboard, guion gráfico o audiovisual; d) buscar, seleccionar o crear imágenes o audios; e) grabar y editar la voz; f) editar el vídeo; g) generar el archivo en un formato de fácil reproducción o visualización; h) compartir lo elaborado; y, si procede, i) publicarlo en Internet.

Nuestro trabajo se centra en la fase de planificación de RDP, más concretamente en la selección de un tema o hecho, en este caso la percepción de valores. En esta línea, la propuesta de Salinas, Pérez y de Benito (2008) y Londoño Monroy (2012), aunque están orientadas al trabajo con RDP con adolescentes y alumnado de Secundaria, puede servir de guía para el trabajo con alumnado de Primaria. De acuerdo con estos autores, esta fase de planificación se desglosa en diversas etapas:

1. La planificación de la intervención educativa.
  - La investigación previa del contexto educativo.
  - La formulación del plan de intervención: como la definición y preparación de las actividades, la selección de ejemplos o modelos, los recursos de apoyo y los recursos técnicos que más convengan al grupo por sus características.
  - La presentación de la intervención a miembros de la comunidad académica.
  - La consecución de permisos y consentimientos informados.
2. La planificación y el desarrollo del proyecto.

- El acercamiento al proceso y a los relatos por parte del tutor/a, para motivar, estimular la creatividad y familiarizarse con los tipos de RDP posibles, con el enfoque y las características, con elementos expresivos o de representación simbólica que pueden emplearse y con el procedimiento que se seguirá para pensar y hacer realidad las narraciones, y también para explicarles lo que se espera de los estudiantes durante las distintas fases.
- La conceptualización y planificación de la narración, durante la cual se realizan algunos ejercicios grupales e individuales para incentivar la creatividad y la memoria, seleccionar temas preliminares, elegir entre ellos el tema a trabajar, enfocar y esbozar la historia definitiva y su estructura, plasmar y organizar las ideas en un guion literario.

Teniendo en cuenta los aspectos previos mencionados, presentamos a continuación, en primer lugar, los resultados de nuestro estudio para, seguidamente, describir una propuesta metodológica dirigida a trabajar las habilidades narrativas y la percepción de valores/contravalores a través de contenidos audiovisuales de ficción que cumplan la función de narraciones guía para trabajar en el aula de Primaria, y a partir de ellas impulsar en el alumnado la creación de RDP.

## Nuestro estudio

Se trata de una investigación con diseño cuasiexperimental de metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) que forma parte de un estudio más amplio que se está llevando a cabo en la UPV/EHU sobre *consumo mediático infantil, nivel atencional y valores percibidos*.

Para la realización de este estudio se ha contado con la participación de alumnado de Educación Primaria de 4 centros educativos (dos públicos y dos privados-concertados) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Tras la obtención del consentimiento informado, en total han colaborado 186 participantes, 73 (42 chicos y 31 chicas) de 3º de Educación Primaria (8-9 años) y 113 (50 chicos y 63 chicas) de 6º de Educación Primaria (11-12 años).

Inicialmente, dado que ello puede influir en la actividad de *retelling*, se ha tenido en cuenta el perfil de los participantes en cuanto a indicadores demográficos (sexo, edad) como académicos (curso y tipo de centro) y el nivel atencional.

Para la recopilación de la información se han utilizado dos episodios de ficción infantil con diferente estructura (narrativa y no narrativa), pertenecientes a Doraemon y Código Lyoko, así como una entrevista semiestructurada y una escala de atención visual.

Esta investigación consta de tres fases. En la fase preliminar del estudio se han seleccionado dos episodios de diferente estructura (de tipo narrativo y de tipo no narrativo) para que los/las participantes los visualicen en la fase experimental del estudio.

Esta selección se ha realizado en base a índices de audiencia proporcionados por *Kantar Media* y a un análisis de contenido realizado a 86 episodios, 43 de Doraemon con estructura narrativa y 43 de Código Lyoko con estructura no narrativa (Aierbe & Oregui, 2016). De entre estos episodios, se ha escogido uno perteneciente a Doraemon y otro a Código Lyoko por su contenido en valores/contravalores, por su tipo de estructura y porque ambos contenidos de ficción se encontraban entre los trece programas de ficción infantil que durante 2013 tenían más *share* o cuota de audiencia dentro de la programación infantil de cadenas temáticas como Disney Channel, Boing, Clan, Neox y etb3 (estas dos últimas aunque no son cadenas temáticas tienen una parte de la programación dirigida a niños y niñas).

En la fase experimental del estudio, los/las participantes han cumplimentado la Escala Magallanes de Atención Visual o EMAV (García y Magaz, 2011). Esta escala se cumplimenta a lápiz y papel. Consta de una serie de figuras entre las que hay que buscar o seleccionar aquellas que sean iguales al modelo. Mediante el número de aciertos, errores y omisiones cometidos durante la realización de la prueba se obtiene el nivel de calidad atencional y de atención sostenida del alumnado. Además, la escala también permite diferenciar a aquellos participantes con dificultades atencionales o TDA-H respecto a aquellos que no las presentan.

Posteriormente, cada participante ha visualizado uno de los dos episodios seleccionados en la fase previa: 97 participantes (21 chicos y 20 chicas de 3º, y 28 chicos y 28 chicas de 6º) han visto el episodio *la bombona de energía emocional* de Doraemon con estructura narrativa (<https://goo.gl/7TSJhH>); y 89 participantes (21 chicos y 11 chicas de 3º, y 22 chicos y 35 chicas de 6º) el episodio *luchar hasta el final* de Código Lyoko con estructura no narrativa (<https://goo.gl/8Jyo49>).



Después, se les ha realizado individualmente una entrevista semiestructurada en la que, entre otras cuestiones, se les ha pedido que cuenten todo lo que recuerden del episodio que han visto (técnica de *retelling*).

En la fase de análisis de recepción, se han revisado los relatos evocados por los/las participantes sobre el episodio visionado. De este análisis se ha obtenido un índice de habilidad narrativa y los valores/contravalores que los/las participantes han identificado en el episodio.

Los valores y contravalores se han categorizado mediante NVIVO 10, y se ha realizado, a continuación, una consulta de matriz de codificación para obtener la cantidad de referencias a valores y contravalores que cada participante ha evocado en el relato del episodio. Este resultado se ha trasladado a SPSS para su posterior análisis estadístico.

El índice de habilidad narrativa, en cambio, se ha obtenido calculando la medida de sus componentes cuantificados, tales como: ordenación adecuada de las secuencias del episodio al evocar el relato, utilización de conectores causales y temporales, etc. (Bermejo, Aierbe, Oregui & Bartau, en prensa). Para analizar estos datos cuantitativos se han realizado comparaciones de medias como Mann-Whitney o Kruskal-Wallis mediante el programa estadístico SPSS 23.

Entre los resultados destacar que no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo, curso-edad o nivel atencional de los/las participantes. Pero sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación al tipo de estructura de los episodios que los/las participantes han visionado durante la fase experimental (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comparativa por tipo de estructura de los episodios.

	Doraemon M (D.T.)	Código Lyoko M (D.T.)	Z	p
Habilidad Narrativa	6.61 (4.19)	2.60 (1.95)	-7.274	.001***
Errores	.06 (.24)	.16 (.37)	-2.093	.05*
Valores	11.93 (6.73)	3.24 (2.60)	-9.466	.001***
Contravalores	8.05 (5.03)	1.78 (.1.66)	-9.284	.001***

Los/las participantes que han visto el episodio *la bombona de energía emocional* de Doraemon (con estructura narrativa), muestran mejores habilidades narrativas al evocar el relato frente a los/las participantes que han visto el episodio *luchar hasta el final* de Código Lyoko (con estructura no narrativa), que cometen mayor número de errores al evocar el relato. Estos resultados concuerdan con los hallados por Bermejo (2005) que comprobó que los relatos de los/las participantes que habían visto *David el Gnomo* (de estructura narrativa) eran más extensos y detallados que los que habían visto *Dragon Ball* (de estructura no narrativa).

Con respecto a la percepción de valores y contravalores, aunque en ambos episodios se perciben más valores que contravalores (ver Figura 1), es en el episodio de Doraemon donde los/las participantes han identificado mayor número de valores y contravalores en comparación con los/las participantes que han visto el episodio de Código Lyoko. Estos datos contrastan con el análisis de contenido previo realizado de diferentes episodios de ambos contenidos de ficción (Aierbe & Oregui, 2016), puesto que se encontró mayor representación de valores y contravalores en los episodios de Código Lyoko que en los de Doraemon.

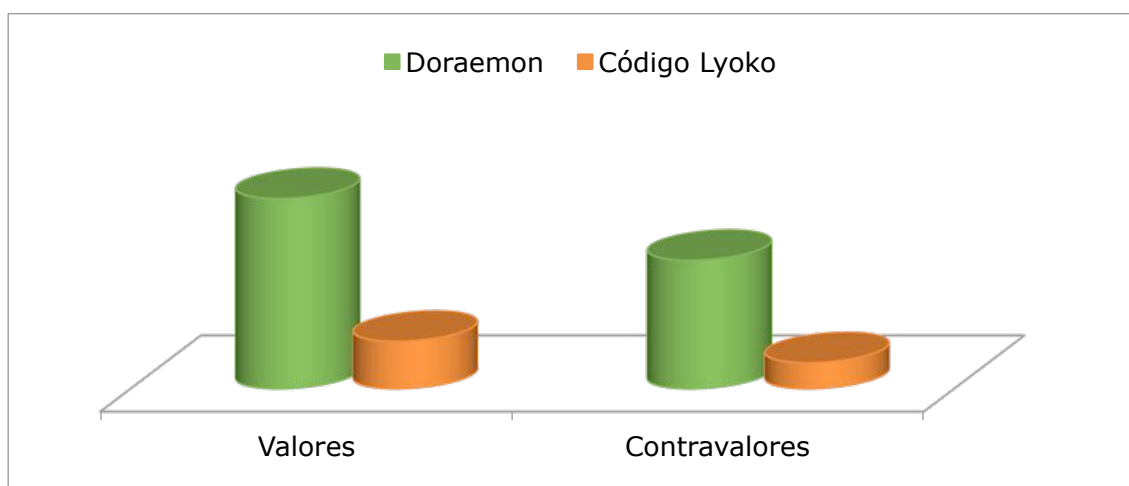


Figura 1. Valores y contravalores identificados en cada episodio

En resumen, los resultados sugieren que los episodios con estructura narrativa (como los de Doraemon) favorecen la comprensión, estructuración y evocación del relato; así como la identificación de valores y contravalores presentes en los mismos. Los episodios con estructura no narrativa (como los de Código Lyoko), en cambio, dificultan este proceso independientemente del sexo, curso-edad o nivel atencional que tengan los/las espectadores/as del episodio.

## Propuesta de intervención

En este apartado, fundamentado en el trabajo previo realizado, presentamos una propuesta dirigida al profesorado de Primaria para que puedan iniciarse en la selección de relatos audiovisuales, en la fase de planificación de los RDP. Con objeto de facilitar su aplicación por los docentes, vamos a desarrollar con más detalle las tres fases del estudio con sus tareas correspondientes.

### **Fase 1. Selección y análisis de contenido de los episodios**

En la fase inicial del estudio, para seleccionar los episodios que los/las participantes han visualizado posteriormente (en la fase experimental del estudio), se ha realizado en base a índices de audiencia. Los criterios de selección que se han tenido en cuenta son: a) que tengan un alto índice de audiencia; b) que se ajusten a la edad de los participantes; c) que estén dirigidos tanto a chicos como a chicas; y d) que sean emitidos al menos en tres idiomas (euskara, español e inglés).

Consideramos que el profesorado puede simplificar la tarea recogiendo la opinión del alumnado sobre sus contenidos mediáticos preferidos contemplando como mínimo los criterios b y c antes citados, a los que pueden añadir otros que consideren pertinentes.

Para el análisis de contenido, un marco interpretativo de valores adecuado a la etapa de Educación Primaria (ver Tabla 2) es la clasificación realizada por Rockeach (1973) que incluye tanto valores éticos como competenciales, y cuya adaptación realizada por Donoso (1992), contempla nueve categorías.

Tabla 2. Marco interpretativo de valores

Valores	Ejemplos
Vitales	vida sana (cuidar el cuerpo, practicar deporte...), diversión, ilusión, fantasía, satisfacción de necesidades (comer, dormir, etc.)...
de Producción	trabajo, posesión/adquisición de cosas, éxito...
Éticos	justicia, paz, libertad, ecología, sinceridad, bondad, honradez, generosidad...
Sociales	responsabilidad, igualdad, ayuda a los demás, compañerismo...
Afectivos	amistad, cariño, simpatía...
Noéticos	deseo de conocer, saber, interés intelectual, curiosidad, admiración por la lógica...
Estéticos	belleza, admiración por lo hermoso, búsqueda de armonía, práctica de algún ámbito

	artístico...
<b>Transcendentales</b>	espiritualidad, vida después de la muerte, Dios...
<b>del Ser</b>	autoestima, autoconfianza, ser competente...

En nuestro trabajo hemos utilizado este marco interpretativo para el análisis de contenido. Pero antes, hemos agrupado en una misma categoría los valores sociales y afectivos; y hemos decidido también, considerar y categorizar los contravalores, aquellas referencias que indican lo contrario a los valores propuestos por Rockeach (1973) y Donoso (1992). Para este análisis se ha utilizado una plantilla *ad hoc*, una hoja de observación sistemática (ver Tabla 3), que el profesorado puede utilizar para seleccionar a partir de este análisis los contenidos a visualizar por el alumnado.

Tabla 3. Plantilla para el análisis de contenido de episodios

Episodio		Duración										
Resumen												
Secuencia		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Valor / Contravalor	Vital											
	de Producción											
	Ético											
	Socio-Afectivo											
	Intelectual (noético)											
	Estético											
	Trascendental											
	Personal (del Ser)											

Como hemos visto, en este punto, es relevante tener en cuenta la estructura (narrativa o no narrativa) de los relatos audiovisuales a presentar.

Una vez seleccionados los episodios a mostrar al alumnado, estos se han subdividido en secuencias especificando el intervalo temporal de cada una de ellas.

En cada una de las secuencias se han analizado los valores y contravalores que potencialmente contienen, según la perspectiva de las personas evaluadoras. Presentamos como ejemplo (ver Tabla 4) el modo en que hemos subdividido en cada uno de los dos episodios las secuencias y su inclusión en los apartados que configuran el relato: Introducción, Nudo, Desenlace y Resolución.

Tabla 4. Secuenciación y temporalidad de los episodios seleccionados

	Doraemon (estructura narrativa)		Código Lyoko (estructura no narrativa)	
	Secuencia	Temporalidad	Secuencia	Temporalidad
Introducción	S1	0:00-0:48	S1 a S5	0:52-7:30
Nudo	S2 a S4	0:48-3:00	S6	7:30-8:50
Desenlace	S5 a S9	3:00-10:10	S7 a S9	8:50-20:46
Resolución	S10 a S11	10:10-12:10	S10 a S11	20:46-23:08

Esta subdivisión facilita que posteriormente se pueda analizar mejor la comprensión, estructuración y evocación del relato, así como la identificación de valores/contravalores por parte del alumnado.

La comprensión, estructuración y evocación del relato se ha analizado mediante el índice de habilidad narrativa que, como se ha mencionado anteriormente, recoge: las secuencias evocadas y su ordenación, las alusiones a la introducción, al nudo, a la resolución y al desenlace del episodio, a la utilización de conectores causales y temporales; y se han considerado, también, el número de alteraciones al ordenar las secuencias y los errores cometidos al evocar el relato del episodio visionado. Los docentes pueden, si lo estiman oportuno, recabar estos datos o algunos de ellos para ahondar en las habilidades narrativas de sus alumnos/as y/o para poder valorar y comparar entre sí los diferentes contenidos seleccionados.

Además, la subdivisión permite seleccionar alguna secuencia concreta del episodio, bien por su temática o bien por su contenido en valores/contravalores, como alternativa o complemento a la utilización del episodio completo, que sirva de guía para la construcción final de RDP y/o para profundizar en los valores/contravalores que se pretenden trabajar con los/las menores.

En la investigación realizada, por ejemplo, entre las diferentes secuencias, hemos seleccionado una secuencia para trabajar el valor/contravalor de la igualdad que en el episodio de Doraemon corresponde a la S7 (<https://goo.gl/JFeoe4>) y en el episodio de Código Lyoko a la S5 (<https://goo.gl/uAwJBu>).

## **Fase 2. Visionado de los episodios**

En nuestro estudio los participantes visualizaron los episodios completos subdivididos en dos grupos (cada grupo visualizó un tipo de estructura) y, posteriormente, se les realizó una entrevista individual. No obstante, a conveniencia, puede realizarse el visionado con el grupo-aula al completo o en grupos pequeños. La consigna proporcionada fue *“prestad mucha atención porque a continuación os vamos a pedir que contéis todo lo que recordáis del episodio que vais a ver”*.

Si, en lugar de trabajar la percepción de valores/contravalores del episodio completo, se pretende focalizar en algunos valores/contravalores determinados, la opción sería visualizar la secuencia concreta donde aparecen representados esos valores/contravalores. No obstante, en nuestro caso, el alumnado visualizó el episodio completo y, una vez realizadas las cuestiones sobre el episodio completo, se ahondaba en una secuencia concreta en función del valor/contravalor a trabajar con ayuda de fotos/imágenes de dicha secuencia y preguntas específicas al respecto. Consideramos que visualizar el episodio completo previamente facilita que el alumnado pueda dotar de sentido a la secuencia seleccionada.

## **Fase 3. Evocación del relato**

Tras el visionado del episodio, cada alumno/a participaba en una entrevista semiestructurada para recoger mediante una serie de cuestiones la evocación del relato (Bermejo, 2005), el razonamiento moral (Mong-Shan Yang, 2006) y los valores/contravalores (Donoso, 1992) percibidos por los/las participantes en los capítulos de ficción que acababan de ver. El tiempo estimado para la realización de esta parte fue de 25 minutos. No obstante, el profesorado en vez de realizar una entrevista individual a cada alumno/a puede realizar una dinámica de debate/reflexión grupal en el aula.

Ahora bien, tanto para su aplicación colectiva en el aula como si se trabaja individualmente, es relevante que previamente se haya elaborado un esquema guía para trabajar las cuestiones referidas al razonamiento moral y a los valores/contravalores. Las opciones diversas son: *retelling* espontáneo y/o *retelling* guiado mediante cuestiones elaboradas a tal fin en relación al episodio completo y/o a la/s secuencia/s seleccionada/s.

El *retelling* espontáneo se recoge mediante cuestiones en las que se pide al alumnado que cuente todo lo que recuerden del episodio que han visto y/o de la/s secuencia/s que han visto; y el *retelling* guiado consiste en ir avanzando poco a poco en la evocación del relato mediante preguntas sobre situaciones concretas del episodio o de la/s secuencia/s (como por ejemplo: ¿qué ha pasado entre estos dos personajes?, ¿te parece que este personaje ha actuado bien o mal y por qué?, ¿qué motivos tiene este personaje para actuar de ese modo?, ¿qué consecuencias ha tenido la conducta de este personaje?,...).

Al finalizar la entrevista se pedía al alumnado que contaran un acontecimiento similar o igual al del episodio y/o secuencia visionados, que hubieran vivido ellos/as mismos/as o alguien conocido/a. Es decir, se le pedía que realizaran una transferencia a su propia experiencia y/o a su contexto más cercano. A partir de aquí, una vez hecho todo este proceso (ver Tabla 5), daría comienzo la fase de preproducción de los RDP.

Tabla 5. Resumen de las fases de la propuesta de intervención

Fases	Parte I Episodio Completo	Parte II Secuencia Seleccionada
Fase 1	Selección de contenidos audiovisuales. Subdivisión en secuencias. Análisis de contenido en valores/contravalores.	Visionado de la secuencia. (o recordatorio de la misma mediante imágenes/fotografías)
Fase 2	Visionado del episodio.	<i>Retelling</i> de la secuencia (espontáneo y/o guiado)
Fase 3	<i>Retelling</i> del episodio (espontáneo y/o guiado)	Transferencia.

## Conclusiones y discusión

Cabe insistir en la relevancia que tiene, a la hora de seleccionar los contenidos audiovisuales por los docentes, el considerar el tipo de estructura interna de los relatos (narrativa y no narrativa) ya que puede condicionar el recuerdo y la comprensión de los mismos, así como las habilidades narrativas y la percepción de valores/contravalores, y esto puede influir en la creación posterior de los Relatos Personales Digitales (RDP) del alumnado.

En nuestro trabajo en el análisis de recepción realizado mediante las historias evocadas (*retelling*), hemos hallado que, en general, a mayor índice de habilidades narrativas mayor identificación de valores y contravalores; pero, a su vez, tanto las habilidades narrativas como la percepción de valores están condicionadas en gran medida por la estructura (narrativa o no narrativa) del propio relato guía.

El hecho de que la estructura del contenido audiovisual facilita o dificulta las habilidades narrativas, va en la misma línea del estudio previo de Bermejo (2005), si bien se ha pretendido avanzar algo más en esta línea de investigación puesto que en el análisis se ha considerado el nivel atencional y los valores percibidos, entre otros aspectos.

Como se ha señalado, la selección de ejemplos o modelos es una parte decisiva como base para la creación de RDP. No obstante, la selección de relatos guía no está exenta de limitaciones y dificultades. Además de atender a las características formales de los relatos, la temática y los valores/contravalores representados, algo no desdeñable es el hecho de que el trabajo de valores y contravalores entraña en sí mismo sus dificultades, porque cuanto menor es el alumnado, más difícil va a ser que expliciten los valores/contravalores percibidos y, con frecuencia, sus relatos quedan reducidos a la mera exposición de sucesos sin alusión a los valores/contravalores o a argumentos de índole moral.

## Referencias

- Aierbe, A. & Oregui, E. (2016). The values and emotions in children's audiovisual fictional narratives. *Comunicar*, 47(24), 69-77.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Del Río, P. y del Río, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, 31(16), 99-108.



- Donoso, T. (1992). *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Erstad, O. & Silseth, K. (2008). Agency in digital Storytelling. Challenging the educational context. En K. Lundby (Ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp. 213-232). New York: Peter Lang.
- Flake, R.A., Lorch, E.P., & Milich, R. (2007). The Effects of Thematic Importance on Story Recall among Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Comparison Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 43-53.
- García, E.M. y Magaz, A. (2011). *Escalas Magallanes de Atención Visual*. Burceña-Barakaldo: Grupo Albor-Cosh.
- Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36.
- Lorch, E.P., Milich, R., Astrin, C.C., & Berthiaume, K.S. (2006). Cognitive engagement and story comprehension in typically developing children and children with ADHD from preschool through elementary school. *Developmental Psychology*, 42(6), 1206-1219.
- Mong-Shan Yang, M.A. (2006). *Understanding the effectiveness of moral mediation through theories of moral reasoning*. Ohio: The Ohio State University.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free press.
- Robin, B.R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rodríguez Illera, J.L. y Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Salinas, J., Pérez, A., y de Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Barcelona: Síntesis.

## Agradecimientos

Estudio desarrollado por el Proyecto de Investigación [EHU 13/65] "Consumo Mediático Infantil, Nivel Atencional y Valores Percibidos", el Grupo de Investigación [GIU 15/14] "Socialización de Género y Contextos Educativos", y el Proyecto [UFI 11/04] "Psicología y Sociedad en el Siglo XXI", subvencionados por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Eider Oregui dispone de un contrato predoctoral [BES-2015-071923] concedido en la convocatoria de ayudas para la formación de doctores 2015, contemplada en el Subprograma Estatal de Formación, del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación,

Desarrollo e Innovación, del Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

# Identidad y narrativa: los relatos digitales autobiográficos

Miguel Herreros Navarro

Grupo de Investigación de Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV),  
Universitat de Barcelona

*“El Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad. Y a esta altura está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad.” (Bruner, 2003: 122).*

## Los relatos digitales: tipología

### **Relatos digitales en la sociedad**

El relato digital es la expresión moderna del antiguo arte de narrar, es el resultado de aplicar la tecnología al hecho de narrar (Ohler, 2008; Miller, 2008; Rodríguez Illera, 2014). Podríamos decir que es la fusión entre el *homo narrans* y la sociedad digital.

### **Criterios para una tipología del relato digital**

Vamos a empezar tratando de dibujar unos criterios para clasificar los relatos digitales, pues creemos que las diferentes metodologías empleadas en su elaboración dependen directamente de la finalidad para la cual se haga el relato digital.

Dentro del concepto de relato digital caben muchos tipos de relatos y se podrían establecer diferentes criterios de clasificaciones (Rodríguez Illera y Londoño, 2009; Miller, 2008), sin querer ser exhaustivos se nos ocurren algunos ejes que podrían servir para clasificar estos relatos:

*¿Quién hace el relato?* Un relato puede ser hecho por una persona, por un grupo reducido, o por grupos más extenso, una empresa, un grupo político o social.

*¿Qué cuenta el relato?* Se pueden contar:

- *Acontecimientos que hacen referencia a vivencias del autor.* Pero a su vez estos acontecimientos pueden pertenecer a la historia del autor (p.e. su entrada en el instituto); o ser ajenos a él, que les hayan pasado a otras personas (p.e. la muerte de alguien querido). Lo característico de estos relatos es su ámbito vivencial, personal; reside en que comunican qué ha supuesto este acontecimiento para el autor, cómo lo ha vivido, qué ha significado para él.
- *Acontecimientos que hacen referencia a lo externo.* Cuentan acontecimientos de los que el autor puede haber sido testigo (p.e. un asalto a una gasolinera); acontecimientos que no haya presenciado (p.e. cómo su madre iba a lavar la ropa al río); pueden contar cuestiones de ámbito más personal (p.e. describir cómo es mi familia); o cuestiones públicas (p.e. como es mi pueblo). Lo significativo de estos relatos es que se cuentan desde un punto de vista externo, podríamos decir más descriptivo, no entran en la esfera más íntima del autor.
- *Tradiciones de la comunidad.* Recogen y cuentan historias de la comunidad, en muchos casos ligadas a la tradición o al saber compartido, con un valor más cultural o folklórico que personal.
- *Contenidos de carácter curricular.* Utilizar el relato como desarrollo, apoyo, acompañamiento... de alguna asignatura concreta (matemáticas, historia, filosofía, dibujos, medios audiovisuales, alfabetización mediática, tecnología...)
- *Otros.*

*¿Para qué se hace el relato?*

- *Fines formativos.* Son relatos pertenecientes a diferentes ámbitos cuya finalidad principal es educar, reeducar y/o formar a los individuos, una formación que va desde las cuestiones académicas o profesionales a los procesos de desarrollo social, emocional o de emponderamiento.
  - *De ámbito socio-educativo.* Son relatos que realizan las personas en el ámbito de las asociaciones –en el sentido más amplio de la palabra–,

aunque principalmente en el ámbito de la animación socio-cultural. Y también relatos realizados por personas que están en algún grupo de reeducación o reinserción social (penitenciarias, instituciones de tutela o acogida). Lo que los caracteriza es su finalidad formativa en el sentido de socio-educativa o reeducativa.

- *De ámbito educativo-formal.* Son relatos académicos o curriculares, basados en los temas de un programa de estudio (Robin, 2008; Banaszewski, 2005). Se realizan con fines educativos y se realizan dentro de las instituciones educativas, y pueden ir desde la adquisición de la alfabetización en los medios digitales a aspectos relacionados con el desarrollo de una materia concreta como historia, ética, filosofía (p.e. un relato en el que se asuma la voz de un personaje y se relate un acontecimiento o problemática desde su punto de vista). Entran también aquí los relatos de carácter metacognitivo en los que el estudiante relata sus procesos de aprendizaje.
- *De carácter profesional.* Relatar la experiencia acumulada en el desempeño de una función o trabajo y este sentido pueden utilizarse tanto en ámbitos académicos (p.e. cómo me enfrento a un aula); ámbitos sanitarios (p.e. en enfermería, cómo me relaciono con los pacientes); u otros ámbitos profesionales. Lo característico es que el relato tiene la finalidad de dar a conocer una experiencia acumulada en el ejercicio de una profesión para traspasar unos conocimientos personales ligados al ejercicio de la profesión.
- *Fines terapéuticos.* Los relatos forman parte del ámbito terapéutico y sirven para que el paciente con ayuda de un profesional aborde problemas clínicos a través de la narrativa. De manera clara el psicoanálisis no puede entenderse sin la historia personal del paciente. Actualmente existe la psicología narrativa, que trabaja a partir de la historia personal del paciente utilizando otros supuestos clínicos diferentes al psicoanálisis.
- *Fines recreativos.* Relatos realizados como una actividad de ocio (p.e. un relato en el que se presentan las vacaciones); desde la presentación de unas vacaciones hasta la realización de actividades con grupos de niños o mayores con fines recreativos.

- *Fines comerciales.* Relatos creados para promocionar un determinado producto, su finalidad es que se asocie el producto a unos determinados valores, estatus, estilo, forma de vida..., y con ellos conseguir perfilar el producto en el mercado en busca de consumidores.
- *Fines propagandísticos.* Relato realizado por una institución, un grupo político, asociación o grupo social para dar a conocer determinados valores, promocionar personas, denunciar situaciones, etc.
- *Otros.*

*¿Qué grado de participación tienes el receptor del relato?*

- *Relatos no interactivos.* Las historias se dan con una trama cerrada, sus elementos no pueden ser cambiados, y el receptor no puede intervenir directamente en la construcción de la historia.
- *Relatos interactivos.* Relatos que pueden ser modificados por el receptor, quien se convierte en coautor con la posibilidad de intervenir en la trama y cambiar algún aspecto de la historia, incluido el final.

Ni mucho menos pretende ser exhaustiva esta categorización, sino señalar que al clasificar un relato lo estamos caracterizando, y hemos de tener presente que los relatos rotan a la vez en más de un «eje», a saber: quién lo hace, qué cuenta, para qué lo hace, grado de implicación del receptor; y posiblemente en alguno más.

Las características que definan a un determinado tipo de relato digital servirán para establecer las similitudes y diferencias en relación con otros tipos relatos digitales y otros tipos de narrativas. Pero lo más importante de esta clasificación no es categorizar los relatos, sino que nos permite valorar y evaluar un relato. A la hora de valorar un relato digital se debe tener presente en qué medida cumple con los objetivos que nos llevó a su realización, y a la hora de evaluarlo, más si pertenece al ámbito educativo, deberán tenerse muy claras qué competencias y/o habilidades se pretendían conseguir con la realización del relato y observar en qué medida se han conseguido. Por ejemplo, un relato que persiga la alfabetización digital promoverá el uso y aprendizaje de herramientas digitales; un relato en el ámbito de educación audio-visual se centra en el uso e integración de lenguajes y códigos propios del lenguaje cinematográfico; y un relato realizado para analizar el proceso de aprendizaje, tendrá más en cuenta el proceso de realización del relato que el producto final.

Al igual que no hay un único tipo de relato digital, tampoco existe una única metodología para realizar relatos digitales. La metodología se debería adaptar a la finalidad por la cual se hace el relato, esta marcará la mayor o menor importancia diferentes aspectos en la realización de relato.

### ***Características de los relatos digitales autobiográficos***

Pasamos a caracterizarlos los relatos digitales autobiográficos en base a la clasificación propuesta:

#### *¿Quién hace el relato?*

- El autor del relato es individual, cada alumno realiza su relato a partir de sus propias experiencias.

#### *¿Qué cuenta el relato?*

- El relato recoge algunas experiencias personales del sujeto, algún acontecimiento, acción, situación de las que haya sido protagonista o testigo, y que resulte significativa para él. El relato muestra la relación personal del sujeto con lo que se cuenta, y esto se hace recogiendo alguno de los siguientes aspectos: cómo vivió ese evento, qué relación guarda con él, que supuso para él, que ha significado en su vida. Señalar que el relato pretende mostrar la experiencia psíquica del sujeto en el sentido más amplio, esto es, sentimientos, emociones, pasiones, necesidades fisiológicas o psicosociales, sensaciones, recuerdos, pensamientos, etc.

#### *¿Para qué se hace el relato?*

- Los relatos pretenden promover la construcción/configuración de la identidad personal del alumno, “Son una herramienta con la que el alumno puede pensar su propia identidad a partir de su experiencia, ...piense su Yo dentro del contexto real de una clase («los otros»)” (Herreros, 2012). Una vez realizado el relato personal, los relatos se proyectan en clase, por lo que cada alumno es a la vez productor de su relato y receptor del resto de los relatos, con esta doble dimensión de creación y recepción se pretende promover la reflexión sobre el Yo para pensarse y comprenderse en un proceso discursivo y relacional dentro del contexto de la clase.

*¿Qué grado de participación tiene el receptor?*

- Son relato cerrados. El narrador elabora el relato y en su creación no interviene el receptor. Si bien una vez realizado el relato sí que hay un *feedback* en el que los diferentes receptores opinan sobre cada uno de los relatos producidos en clase.

Es obvio que la metodología deberá ajustarse a los objetivos que pretendemos conseguir con los relatos.

## Los relatos digitales en el ámbito formativo del GREAV

El GREAV, dentro del ámbito formativo, viene desarrollando un trabajo con relatos digitales centrado, sobre todo, en el estudio de *relatos digitales personales* (Rodríguez Illera, 2014; Londoño, 2013; Londoño y Rodríguez Illera, 2013; Fuertes y Londoño, 2013).

Entendemos por ámbito formativo aquel que proyecta la realización de relatos digitales con la finalidad de formar –en sentido general- al sujeto que realiza el relato digital. Y esto comprende tanto a los relatos digitales que se realizan dentro de las clásicas instituciones de enseñanza (educación formal) como a aquellos que se realizan dentro del ámbito socio-educativo (educación informal).

El GREAV se ha centrado más en el uso de relatos digitales personales en educación formal en sus diferentes niveles, desde la secundaria a la universidad. Estos relatos, normalmente son realizados por un solo autor, que a través de una historia cerrada (no interactiva), nos cuenta alguna de sus experiencias personales, o que para él han sido o son significativas desde el punto de vista vivencial. Son relatos que en su mayoría han sido realizados dentro de un ambiente educativo-formal con el objetivo de promover diferentes tipos de aprendizaje que van desde la alfabetización digital a la construcción de identidad personal, pasando por cuestiones de metacognición.

### ***Los relatos digitales personales sobre la identidad personal como relatos digitales autobiográficos***

Los relatos digitales autobiográficos pueden realizarse tanto dentro del ámbito socio-educativo como del educativo formal. Rodríguez Illera (2014) señala que los



relatos digitales personales han surgido de prácticas muy concretas, de personas en prisión, de gente que ha pasado por experiencias dolorosas –guerras-, por enfermedades graves... Birgit y Lundby (2009) muestran cómo se han utilizado en congregaciones religiosas para ayudar a los jóvenes a entender su vida y su herencia cultural y religiosa. Bryan Alexander (2011) apunta que las nuevas herramientas y plataformas digitales se utilizan para crear y contar historias a través de videos personales, blogs, podcasts, imágenes digitales, juegos multimedia, redes sociales y plataformas de realidad virtual; todo ello ofrece nuevas vías para la creatividad, la interactividad y la “expresión del yo” (*self-expression*). Remarca que este fenómeno ha trascendido el ámbito formativo para calar en el ámbito privado.

A partir de todo dicho, vamos a entrar en la descripción del tipo de relatos personales en los que venimos trabajando y que ya han sido expuestos en otros artículos (Herreros, 2012, 2013). Son relatos digitales personales que se centran en la identidad personal –yo- y por ello mismo podrían denominarse *relatos digitales autobiográficos*.

### ***Justificación de la nueva nomenclatura***

El relato digital autobiográfico contiene los componentes esenciales del discurso narrativo-autobiográfico señalados por De Rossi (2008:125), estos son un *componente hermenéutico*, un *componente emancipatorio* y un *componente basado en la experiencia*. Tomar distancia de la historia para comprender el relato no es más que un proceso subjetivo mediante el que se interpretan los acontecimientos (componente hermenéutico). La posibilidad de que el narrador salga de su punto de vista habitual (descentrarse), y pueda asumir otro/s punto de vista de otro personaje, supone la posibilidad de reinterpretar los hechos desde otro punto de vista y quizá con otra mirada (componente emancipatorio). La creación de un relato digital permite a su autor reflexionar sobre una experiencia en términos proyectivos (componente basado en la experiencia). Una buena historia puede llevar a la acción de modos muy diferentes, por ejemplo, la reconstrucción de su experiencia puede llevar al autor a proyectar su vida en el futuro.

## El contexto cultural de los relatos digitales autobiográficos: Identidad personal y narración en la postmodernidad

No se puede entender la actualidad e importancia de los relatos digitales autobiográficos sin antes hacer referencia al contexto cultural que ha puesto de relieve la temática de la *identidad* como uno de los temas fundamentales de la postmodernidad, y cómo se entiende ésta a la luz de las nuevas teorías sociales. Prestaremos atención a tres aspectos: la crisis de la concepción tradicional de identidad (identidad-esencia), el surgimiento de una nueva concepción de identidad (identidad narrativa), y las dimensiones de la identidad narrativa.

### ***Crisis de la Identidad-esencia***

En los últimos decenios junto a los profundos cambios que ha supuesto el paso de la sociedad de la modernidad a la sociedad postindustrial (Bell, 1986), ha aparecido una diversidad de teorías enmarcadas bajo el epígrafe de «estudios culturales» que hacen un análisis transdisciplinar de la cultura y la sociedad. Esto supone una abertura al contexto en el que se generan esas teorías, que tienen presentes las “características que diferencian a los individuos entre sí y a través de los cuales la gente construye sus identidades.” (Kellner, 1995:36). Así tienen presentes las categorías de clase, género, raza, sexualidad, etnia y otras para “teorizar la complejidad y contradicciones de los múltiples efectos de un amplio espectro de formas mediáticas/culturales/y de comunicación en nuestras vidas, así como para demostrar que estos artefactos sirven como instrumentos de dominación, pero también como recursos para la resistencia y el cambio.” (Kellner, 1995:36-37). Dentro de este movimiento cultural, que ha venido a llamarse postmodernidad (Lyotard, 1999), se ha producido una reivindicación de la narrativa como forma de conocimiento, a la vez que la “crisis del sujeto”. Peter Berger, Brigitte Berger y Hansfried Kellner (1974) son los primeros en hablar de “crisis de la identidad permanente” del hombre moderno. Ellos vienen a afirmar que “el hombre postmoderno no admite más que afirmaciones parciales, pequeños relatos, pocos propósitos, «pensamiento débil» en palabras de Vattimo. Solo quedan las realidades cambiantes, efímeras, que hay que disfrutar en su devenir insustancial” (Andreu, 2014:68)

Y estas nuevas teorías, interpretadas desde la clave del concepto de identidad, han supuesto la crisis del “yo moderno”, una “identidad permanente” que hace referencia a un “yo” fijo, a un conjunto de rasgos que poseo y me distinguen, a una unicidad y continuidad que permite que me identifique a mí mismo, por debajo de los cambios que se dan en el tiempo, como un yo racional, y que representa lo que “verdaderamente soy”. Con la erosión en este concepto de “yo” se llega a cuestionar su propia existencia, o bien el yo se descompone en una miríada de fragmentos dando lugar a una identidad fragmentada o a múltiples identidades (Gergen, 2010).

Se va a producir un cambio en la concepción del “yo”, de ser “una cosa que es” (ontológica) pasa a ser “una cosa que se hace” con los otros (relacional). En la postmodernidad el yo se concibe como un constructo relacional (Gergen, 2010; Czaniawska, 1997). La identidad se concibe como una adquisición cultural enraizada en prácticas materiales y simbólicas de los individuos de la sociedad (Bruni y Gherardi, 2001), o como una institución social, situada en el tiempo y en el espacio, fruto de la repetición de prácticas colectivas (Meyer, 1986; Butler, 1990, Czaniawska, 2000). Entre las nuevas concepciones del yo se abre camino el concepto de “performances” que Judith Butler (1990) toma prestado de la teoría lingüística para describir el proceso de construcción de la identidad de género. Además de afirmar que la identidad no es una substancia, subrayar que es más bien una cosa que se adquiere mediante *performances* –palabras, actos, gestos-. Bruno Latour sugiere que “para comprender cómo se genera la identidad” es necesario examinar “la práctica –tanto material como discursiva- que apoyan las posiciones del sujeto” (Latour, 1999:23)

### **Identidad narrativa**

Según Ricoeur aborda el problema de la identidad personal abordando el problema de la identidad y el cambio. Distingue dos sentidos de identidad: la identidad como “*idem*” en sentido de permanencia en el tiempo, un sí mismo siempre idéntico en la diversidad de sus actos; y la identidad como “*ipse*” en sentido de cambiante, un sí mismo dinámico. Para Ricoeur ambas identidades son complementarias, y resuelven el problema de la permanencia en el tiempo del sí-mismo (Ricoeur, 1996:109). No existe un núcleo no cambiante de personalidad Ricoeur introduce un concepto narrativo del yo, un yo “cuya unidad reside en la unidad de la

narración que enlaza nacimiento, vida y muerte como comienzo, desarrollo y fin de la narración” (Ricoeur, 1996:254). “El personaje comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada” (Ricoeur, 1996:147).

A medida que nos encontramos con un “yo” más descentrado y múltiple, la importancia de la narración como proceso de construcción de la identidad aumenta. Y es mediante la narración que luchamos con la heterogeneidad de la experiencia, buscando producir una historia unitaria y coherente de nosotros (Davies y Harré, 1990). Y eso es así porque como señala Ochs y Capps el acto de narrar es inseparable de significar nuestra experiencia, es el resultado de nuestra experiencia subjetiva de nosotros mismo y del mundo:

“The inseparability of narrative and self is grounded in the phenomenological assumption that entities are given meaning through being experienced and the notion that narrative is an essential resource in the struggle to bring experiences to conscious awareness. At any point in time, our sense of entities, including ourselves, is an outcome of our subjective involvement in the world. Narrative mediates this involvement. Personal narratives shape how we attend to and feel about events. They are partial representations and evocations of the world as we know it.” (Ochs y Capps, 1996:21)

Adriana Cavarero va más allá y llega a afirmar que hay una superposición inconsciente entre identidad y narración, nos dice: “Ogni essere umano, senza neanche volerlo sapere, sa di essere un sé narrabile immerso nell’autonarrazione spontanea della sua memoria... non occorre che la memoria involontaria si faccia ricordo attivo: ciò in cui il *sé narrabile* trova casa, più che un consapevole esercizio di rielaborazione del ricordare, è la spontanea struttura narrante della memoria stessa. Per questo abbiamo definito il *sé narrabile* invece che *narrato*.” (Cavarero, 1997:48)

La narración es el instrumento que proporciona continuidad a nuestra experiencia, a la experiencia de nosotros mismos. El único modo de comprender nuestra experiencia de modo unitario es considerarla expresión de una única historia que se desarrolla en el tiempo (Polkinghorne, 1988). El acto mediante el que contamos nuestra historia es un acto de creación de nuestro yo, “el relatar una historia es realmente la construcción de una vida” (Hatch y Wisniewski, 1995:129), “cada uno

de nosotros edifica (construye) y vive una “narración” y esta narración *es* nosotros, nuestra identidad” (Sacks, 2003: 148).

El principal modo en el que nos revelamos a nosotros mismos son las historias que relatamos (Lieblich, Tuval y Zilber, 1998). En el narrar, sobre todo si son narraciones autobiográficas, atribuimos sentido a nuestra historia y a nuestro actuar, buscando presentarnos conforme a los cánones del sistema simbólico del que formamos parte (Bruner, 2006). La narración no es solo un modo de expresarnos a nosotros mismos, sino también, una actividad de *impression-management* (Goffman, 1993), destinada a producir impresiones positivas en interlocutores, a presentar un yo adecuado y deseable para el sujeto y a preservar la “cara” en situaciones de embarazo y dificultad (Goffman, 1993, 1974; Polanyi, 1981).

El otro polo en el que se mueven las narraciones es la búsqueda de sí mismo. Una búsqueda en la que la narración puede representar el instrumento para orientarse.

“el patrimonio di storie di cui la persona dispone quando è adulta non costituisce solo la fonte della sua stabilità o delle sue trasformazioni ma diventa al tempo stesso uno strumento di lavoro, una bussola per mezzo della quale orientarsi. Attraverso la conoscenza delle storie, dei generi narrativi e degli stili narrativi la persona può interpretare il proprio mondo e contribuire a costruirlo.” (Smorti, 1996:71)

Las mismas dinámicas cognitivas y lingüísticas modeladas culturalmente que guían la narración, con el tiempo acaban por estructurar la experiencia perceptiva, acaban por organizar la memoria y, reordenar, en base a un fin, los eventos de una vida: Se convierten en recetas para orientar nuestra experiencia en el futuro.

“In the end, we *become* the autobiographical narratives by which we “tell about” our lives” (Bruner, 2004:694)

El proceso de producción narrativa de la identidad se da sobre el fondo de tramas que poseemos, pero cada narración, a su vez, modifica, distorsiona o integra el repertorio existente. (Davies y Harré, 1990; Czarniawska, 1997). Por un lado, los mismos eventos pueden ser relatados de manera diferente en momentos y contextos diferentes, dependiendo de quién escuche o de la finalidad del relato (Hatch y Wisniewski, 1995); por otro, las tramas son continuamente

reconfiguradas dependiendo de los nuevos eventos que intervienen en nuestra vida (Polkinghorne, 1998). Por lo tanto, la identidad narrativa es una identidad inestable, algo “que se hace y se deshace continuamente” (Ricoeur, 2009: 998), porque con un mismo material pueden tejerse muchas historias, incluso contradictorias (Ricoeur, 2009).

Smorti (1996) señala que al construir la propia identidad es fundamental para los individuos ser capaces de encontrar un equilibrio entre el componente extensional de la identidad -ligado a la necesidad de integrarse e identificarse con los otros- y el componente de diferenciación -ligado a la necesidad de distinguirse-.

### ***Dimensiones de la identidad narrativa***

La identidad narrativa se caracteriza por hacer referencia a cuatro principales dimensiones que la distinguen de las concepciones de identidad más tradicionales, a saber: la dimensión temporal, la relacional, la cultural y la reflexiva. Vamos a señalarlas brevemente.

#### ***La dimensión temporal***

El narrar tiene que ver con el existir en el tiempo. Relatar nuestra historia quiere decir recorrer la dimensión temporal de la vida y aceptar su finitud (Bichsel y Messori, 1989). Como señala Linde (1993) la continuidad temporal del Yo -o identidad del Yo- a través del tiempo, se construye en el tejido de la narración, precisamente porque el orden temporal representa la característica definitoria de la narración. En la misma línea Dallos (1997) apunta que las historias marcan nuestro pasaje mediante el tiempo, conectando quien somos hoy con quien éramos ayer y con quien seremos mañana; cada evento se pone en relación con otro, produciendo un conjunto coherente, significativo en el tiempo, a fin de dar sentido a nuestro camino de vida.

#### ***La dimensión relacional***

Las narraciones del Yo no son productos individuales, sino relaciones. “Nuestros relatos creadores del Yo muy pronto reflejan el modo en que los demás esperan que nosotros debemos ser.” (Bruner: 2003:96). Señala Bruner (2006) que la propia identidad aumenta gradualmente la capacidad de narrar las propias experiencias y de escuchar la de los otros. Es mediante los momentos narrativos que entramos en

el universo semántico del otro, nos evaluamos continuamente para crear narraciones compartidas o contrapuestas, devenimos más conscientes de en qué creencias, valores se basa nuestra vida y por tanto nosotros mismos.

Para Jedlowski (2000) el principal deseo que anima a todo narrador es que la propia existencia sea reconocida por quien escucha su relato. Y según Cavarero (1997), lo que cuenta es disponer de un interlocutor, alguien dispuesto a acoger nuestra narración y tal vez devolvérsela, permitiéndonos reunirnos con la propia vida y el propio dolor, reencontrando la conciencia de sí y del propio camino. Por lo que, como señala Melucci (2000), construimos nuestra identidad no solo “contándonos sobre nosotros”, sino “contándonos a otros”, buscando reconocimiento, pidiéndole a los otros que confirmen nuestra concepción de nosotros.

Con Gergen el Yo se entiende como una narración hecha inteligible dentro de las relaciones, “una creación comunitaria derivada del discurso, objetivada en las relaciones personales” (Gergen, 2010:198), “El rol de cada cual pasa a ser, entonces, el de participe en un proceso social que eclipsa al personal. Las propias posibilidades solo se materializan gracias a que otros las sustentan o las apoyan; si uno tiene una identidad, solo se debe a que se lo permiten los rituales sociales en que participa” (Gergen, 2010:219). Según Cavarero (1997), eso nos lleva a un yo polifónico.

La naturaleza relacional del yo, está ligada a una expectativa de comportamiento moral. Para Gergen (2010), la narración del Yo no es un producto individual, sino relacional. Ese Yo tiene un pasado y un futuro potencial, narrarse no supone simplemente unir relaciones pasadas y presentes, sino que la propia narración del Yo implica una condición de interdependencia e intercambio; y una vez puesta en uso, a través de la construcción de la reputación, ella contribuye a la definición de los cánones de moralidad dentro de la comunidad social, asegurando así un futuro relacional. Tendemos a vivir nuestras relaciones con los otros en una forma narrativa. En esa línea, señala MacIntyre (1987) que la narración “actúa” construyendo las bases del carácter moral.

### ***La dimensión cultural***

La identidad narrativa es una identidad socialmente y culturalmente situada. Toda cultura favorece ciertas identidades narrativas y desalienta otras. Nuestra identidad, pues, tiene una dimensión cultural. La cultura o comunidad hay que entenderla como lo hace Bruner: “no es solo el compartir creencias acerca de cómo las personas y el mundo o acerca de cómo valorar las cosas. Evidentemente, debe existir algún tipo de consenso que asegure la convivencia civilizada. Pero hay algo que puede ser igual de importante para lograr la coherencia de una cultura, y es la existencia de procedimientos interpretativos que nos permitan juzgar las diversas construcciones de la realidad que son inevitables en cualquier sociedad” (Bruner, 2006:105). Y ese algo al que se refiere el autor es la “capacidad para narrar”, con ella los hombres comprenden lo que ha sucedido y lo explican. “El objetivo de tales narraciones no es tanto el de reconciliar o legitimar, ni siquiera el de excusar, como el de explicar” las situaciones. La narración hace comprensible lo sucedido, y nos permite contrastarlo con lo que consideramos habitual y aceptamos como estado básico de la vida. Así la pertenencia a una cultura es “estar ligado a un conjunto de historias interconectadas”, aunque ello no supone necesariamente un consenso. “Nuestro sentido de lo normativo se alimenta en la narración, pero lo mismo sucede con nuestra concepción de la ruptura y de lo excepcional.” (Bruner, 2006:106-107).

“La cultura... nos procura guías y estratagemas para encontrar un nicho entre la estabilidad y el cambio: exhorta, prohíbe, tienta, deniega o recompensa los compromisos emprendidos por el Yo. Y el Yo, utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye o abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece.” (Bruner, 2006:118-119)

Señalan White y Epton (1990) que cada uno de nosotros accedemos a un repertorio de discursos y narraciones disponibles culturalmente, considerados adecuados para expresar o representar aspectos particulares de la experiencia. Y Dallos (1997), que las narraciones dominantes modelan el pasado –el mundo en el que damos sentido a lo que ha sucedido- y, nuestro futuro- cuáles son nuestras aspiraciones y nuestros sueños y cómo prefiguramos nuestra experiencia. El proceso de construcción identitaria se caracteriza por un cierto grado de conflicto debido al intento de resistir o a la necesidad de aceptar los discursos socialmente disponibles (Burr, 1995; Burke, 1997).



### **La dimensión reflexiva**

Los nuevos paradigmas de la identidad tienden a definirla como un proyecto reflexivo (Rainwater, 1989; Giddens, 1991).

Según Linde (1993), la reflexividad nace de la separación entre narrador y protagonista, de esta manera, el narrador puede observar y corregir el Yo que se está creando y puede establecer los valores morales.

Para Bruner (2006) la reflexividad permite modificar el presente mirando al pasado, pero también modificar el pasado a la luz del presente:

“nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a la reflexividad.” (Bruner, 2006:118)

La reflexividad responde a la exigencia de cada autor-narrador de crear un Yo percibido adecuado para los otros. Se trata de una reflexividad continua y difusa, ligada al esfuerzo de sostener la coherencia de un Yo constantemente revisado. La narración puede proporcionar un soporte fundamental a este esfuerzo.

Pero para Bruner la reflexividad también es “capacidad intelectual de *“imaginar alternativas”*: idear otras formas de ser, actuar, luchar. Como ya hemos señalado (Bruner, 2006:118-119) mediante la capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, el Yo puede aceptar, rechazar o reformular lo que le ofrece la cultura. De manera que, aunque en un sentido puede que seamos «criaturas de la historia», en otro aspecto también somos agentes autónomos.” (Bruner, 2006:118). Gracias a la narración podemos representarnos alternativas que nos llevan a repensarnos en el presente, pero también, mediante la narración, podemos replicar la experiencia y/o representación que los otros nos dan de nosotros; y, de igual modo, gracias a la narración podemos a prever el futuro para tomar la decisión adecuada en vista a los acontecimientos previstos.

Donald Polkinghorne nos dice que el Yo es “a configuring of personal events into a historical unity which includes not only what one has been but also anticipations of what one will be” (Polkinghorne, 1988:150)

## ***Las cuatro dimensiones de la identidad narrativa en los relatos digitales autobiográficos***

No podemos realizar un relato digital autobiográfico sin tener presentes las cuatro dimensiones de la identidad narrativa.

El relato digital autobiográfico tiene una *dimensión temporal*. En cuanto relato autobiográfico nos retrotrae al pasado para «rememorar» y reconstruir, mediante un discurso, unos acontecimientos de nuestra propia vida.

La creación de un relato digital autobiográfico se da dentro de una *dimensión relacional*. La representación del Yo es un acto realizado dentro del grupo-clase en el que se realizan y presentan cada uno de los relatos producidos. El grupo se convierte en el marco de proyección de la representación de nuestro yo, por lo que la «imagen» que cada uno de sí mismo tiene presente el contexto de realización y los destinatarios a quien se dirige, esto es, la imagen que ellos tienen de cada uno, y la imagen que queremos dar de nosotros el grupo. A su vez, el grupo supone un reconocimiento de la propia identidad de cada narrador, y una creación, por parte de los pares, de una representación del yo de cada alumno creada por los otros, imagen que se devuelve al autor de cada relato, y sirve para construir el propio yo, aceptando o rechazando algunos aspectos de la imagen que el grupo nos devuelve como reflejo de la “imagen proyectada” en el cada relato.

Los relatos digitales autobiográficos se realizan dentro de una *dimensión cultural*. El entorno clase funciona como entorno socio-cultural concreto: por otro lado, los relatos serán interpretados dentro del ámbito clase y la cultura que subyace a sus miembros como pertenecientes a una cultura general y a una más particular referida al entorno clase: ideas, creencias, valores... del grupo; por otro, existe un repertorio de relatos producidos durante otros cursos a disposición de los alumnos, los cuales sirven de ejemplo para la realización de sus relatos, esto es, para generar el discurso mediante el que expresar sus experiencias particulares. A su vez los relatos se encuadran dentro de lo que en la cultura occidental que, como todas favorece la creación de determinadas imágenes identitarias y desalienta otras, todo ello a través de las historias divulgadas por la cultura.

La producción del propio relato digital autobiográfico en el marco educativo formal, y en cualquier marco, encierra una *dimensión reflexiva*, a saber, deberemos ordenar los pensamientos, recuerdos, que tengamos sobre nosotros, los otros y el

mundo para darles forma de discurso. Pero la creación de ese discurso que será una representación de la identidad personal, deberá ser coherente con la imagen que tenemos de nosotros, y con las narraciones que hacemos sobre nosotros mismos, y a su vez formará parte del conjunto de representaciones que exigirán coherencia a futuras narraciones identitarias. A su vez, representará un punto a partir del que construir futuras imágenes de sí mismo.

## La representación de la identidad personal en educación formal a través de los relatos digitales autobiográficos

Los relatos digitales autobiográficos, en cuanto Digital storytelling, son, como diría Ohler (2008), una expresión moderna del antiguo arte de narrar, y consiste en usar media digitales para crear historias, así como para relatarlas y compartirlas.

### ***Los relatos digitales autobiográficos como construcción del yo***

El hombre se encuentra inmerso en un contexto relacional dinámico, en el que se enmarca su existencia y dentro del cual interactúa. Para relacionarse necesita no solo de los instrumentos para darse cuenta de la realidad, sino de los medios para poder dominarla. Según la psicología cultural a través del lenguaje, y en particular, a través de las historias, el hombre no solo conoce el mundo, sino que vuelve a nacer a él, *co-nace* a él (Merleau-Ponty, 1975). A través de las historias el hombre se introduce en un contexto que está compuesto de significados, se abre a una valoración compartida culturalmente, primero en el ámbito familiar, que poco a poco va ampliándose a otros círculos (Dammacco y Pattono, 2002).

Bruner (2004b) parte de la premisa de que no es posible estudiar la mente observándola desde una situación de vacío cultural. La mente puede expresar su poder solo si se la sitúa dentro de los sistemas simbólicos que la cultura proporciona al individuo. Los sistemas simbólicos son transmitidos a los individuos y se utilizan para dar sentido al mundo, y al yo, y constantemente son renovados, ellos son lo que modelan la mente del individuo en la medida que permiten atribuir significados a las cosas. En concreto, las historias son la moneda corriente de una cultura (Bruner, 2003). Toda historia está hecha con vistas a un objetivo, -este puede ser diverso (recordar, dar testimonio, «cuidar» de sí mismo...)-, lo cual quiere decir que no nacen para reproducir una cosa, sino para crear algo nuevo. Al

relatar realizamos un proceso de «recuerdo», e interpretamos desde el presente aquello que retomamos del pasado.

Es por ello que, mediante los relatos digitales autobiográficos los alumnos pueden interpretar sus acciones a través de un relato dotando de significado sus acciones y a sí mismos, esto es, explicar su comportamiento y el de los otros, a partir de las motivaciones ideas, valores ... que mueven la acción. Lo que les lleva a tener una mejor comprensión de sí mismos y de los otros.

### ***El discurso narrativo en los relatos digitales autobiográficos***

En el uso educativo que hacemos de los relatos digitales autobiográficos no solo importa el resultado final, el relato producido, sino sobre todo el proceso de construcción del relato. Este proceso supone el paso del *pensamiento narrativo* -el cual organiza la experiencia subjetiva, personal-, al *discurso narrativo*, discurso que da forma al pensamiento a través del uso del lenguaje en relación a los sistemas culturales de interpretación. Gracias a que el pensamiento narrativo se organiza en discurso digital autobiográfico, la identidad personal se hace comprensible, interpretable y comunicable, y el sujeto puede trasladar su representación identitaria a los otros que recibe el discurso. (Bruner, 2004). El discurso narrativo se puede presentar de diferentes formas: oral, escrita (Bruner, 2004; Ong, 2011), multimedia, transmedia, etc.

En nuestro caso el discurso toma la forma de relato digital, que tiene la característica de ser lineal y no interactivo, además de usar un lenguaje audiovisual, en el que son imprescindibles la voz del autor-narrador y una serie de imágenes, pudiendo el discurso enriquecerse con el empleo de más recursos lingüísticos y técnicos. Es conveniente que la metodología de trabajo incluya un «storyline» y un «storyboard», elementos que ayudarán a planificar el discurso narrativo lingüístico e icónico, conduciendo así al actor del relato a una fase en que pueda buscar, crear y recrear las forma escrita e icónica a su discurso. El resultado de este proceso será la elaboración de un discurso narrativo, el relato digital.

Tan importante como el resultado, o quizá más aún, es el proceso que se realiza para la elaboración del relato digital. Un proceso de selección, interpretación, reordenación, resignificación de hechos, sucesos, acciones, situaciones, pensamientos de su pasado, que tomaran forma discurso narrativo a través del

relato digital; en definitiva, un proceso de interpretación y comprensión de sí mismo. Este proceso permite que el autor del relato se «descentre», se vea desde la distancia, siendo él mismo el actor y el narrador, a la vez dos «sujetos» situados en tiempos diferentes, uno en el pasado en el que actuó, otro en el presente desde donde narra. Como señalan Petrucco y De Rossi, (2009), lo que cuenta no es solo producir un relato digital, sino, sobre todo, reflexionar sobre el hecho, re-visualizarlo desde el punto de vista actual y reelaborarlo para, luego, comunicarlo a «otros».

### ***La mediación de las pantallas y la formación del yo***

Hoy en día gran parte de la experiencia de los jóvenes está mediada por las pantallas, en concreto por las historias que se emiten en esas pantallas (Kellner, 1995; Murray, 1999; Fontcuberta,1993). El desarrollo de los medios de comunicación y de Internet ha posibilitado que la formación del yo haya traspasado el ámbito de «conocimiento local» (Geertz, 1994) y “Al igual que los materiales simbólicos intercambiados a través de la interacción «cara a cara», los materiales *mediáticos* se incorporan al proceso de formación del yo, de manera progresiva el yo se organiza como proyecto reflexivo a través del que los individuos incorporan material mediático (entre otros) dentro de una narrativa biográfica coherente y en continua revisión” (Tompson, 1998:275). Esta es una característica de las sociedades actuales.

En nuestra cultura, el proceso de formación del yo se nutre de materiales simbólicos mediáticos, por ello los relatos digitales autobiográficos se consideran una buena herramienta para el aprendizaje del yo, dado que el relato digital incorpora el componente mediático y de mediación que supone los relatos a través de las pantallas.

### ***El discurso emotivo en los relatos digitales autobiográficos***

No solo vivimos en una cultura rodeada de pantallas en las que se nos muestran constantemente historias, sino que las historias que se presentan a través de las pantallas parecen tener un gran atractivo para los espectadores. Según Zumalde (2011), ello se debe al componente emocional de esas historias, componente que penetra en el espectador. En palabras del autor, no es que las historias mimeticen la realidad, sino que usan estrategias de orden narrativo, discursivo y textual que

convierten la historia en un trayecto emotivo que el espectador también recorre emocionalmente (Zumalde, 2011:107).

Es indudable que el recuerdo de nuestras vivencias está ligado a emociones (Herrerros, 2012), y que en la propia creación del relato digital el autor ha de gestionar y reconocer sus propias emociones ligadas a esos recuerdos. Posiblemente esas emociones son las que esos hechos tengan un significado especial y haga que merezcan ser compartidos, o silenciados. Pero más allá de eso, estos relatos han de incorporar, en la medida de los conocimientos de los autores, “el material dramático” que lleve a los relatos a captar la atención de los receptores. Sin duda ello los hará más atractivos a la vez que les dará un mayor calado socio-educativo.

## Dos aspectos metodológicos en la implementación de los relatos digitales autobiográficos en el marco formativo

Nosotros usamos el relato digital autobiográfico en el marco de la enseñanza formal a nivel de bachillerato, y dentro de la impartición de una materia curricular, sin embargo el relato digital autobiográfico constituye una propuesta con gran potencialidad educativa y formativa, pudiéndose utilizar tanto en contextos de educación formal, como no formal, porque la herramienta encierra a la vez un elemento recreativo ligado a las nuevas tecnologías y una profunda dimensión formativa que con una metodología adecuada puede conducir a la transformación, potenciamiento, refuerzo tanto del sujeto, como de él en relación con el entorno. Por su carácter transversal no resulta determinante cuál sea su marco de aplicación, pues lo que prima es la finalidad que se persigue con la utilización del relato digital autobiográfico, a saber, ayudar a construir la (o mejor una) identidad narrativa dentro de un contexto concreto.

Para acabar señalaremos dos aspectos metodológicos que consideramos importantes para implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje de relatos digitales autobiográficos en entornos de educación formal, que también son válidos para entornos de educación no formal.

### ***Papel del estudiante y del profesor***

Trabajar la construcción de la identidad personal a través de relatos digitales autobiográficos supone un proceso formativo que quiere potenciar un cambio en el sujeto que realiza este aprendizaje. El estudiante es su aprendizaje ha de asumir el papel de protagonista activo de su proceso de aprendizaje. El formador o profesor ha de realizar una labor de acompañamiento, de tutela, de empoderamiento del sujeto que aprende. El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en una doble interacción (alumno-enseñante y alumno-alumno) con la finalidad de crear unas condiciones de relación y aprendizaje lo más parecidas a la vida real. Es importante que el formador cree, dentro del marco de aprendizaje, una “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1987) a partir de la que vaya dando cada vez mayor autonomía los actores de los relatos, por lo que es conveniente pautar la actividad y ofrecer “andamios” pautados, a la vez que exista una relación directa, interactiva, y emotiva entre formador y aprendices y entre pares, pues es fundamental el clima de cooperación y confianza al trabajar con relatos digitales autobiográficos.

### ***Comunidad de práctica y relato digital autobiográfico***

Trabajar los relatos digitales autobiográficos a través de la *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Brown y Duguid, 1991; Wenger, 2001) enriquece el aprendizaje de la identidad personal a través de los relatos digitales autobiográficos, pues introduce no solo un contexto, sino una dimensión “práctica” ligada a la experiencia de cada sujeto, tanto experiencia vital como de conocimientos y habilidades relacionadas con el manejo de los elementos digitales para la producción del relato.

Las historias ordenan nuestros pensamientos y los organizan de modo claro, comprensible, comunicable. Relatar es un acto cognitivo-reflexivo que activa habilidades superiores del pensamiento. Pero es también un diálogo, con uno mismo y con los otros. Un diálogo que se da dentro del grupo-clase donde los alumnos interactúan entre sí y con el profesor. Ese grupo-clase actúa como una comunidad de práctica. La enseñanza/aprendizaje de los relatos digitales autobiográficos está ligada a una *comunidad de práctica* porque el grupo-clase, en el cual se lleva a cabo la realización de los relatos digitales autobiográficos, supone un conjunto de personas que realizan el mismo tipo de actividad en un marco de

aprendizaje, y poseen unos conocimientos y adquieren otros nuevos, y comparten conocimientos y habilidades –sobre todo tecnológicas- para la realización de su proyecto.

El grupo-clase en cuanto comunidad de práctica para la realización de relatos digitales autobiográficos cumple “las tres dimensiones de una comunidad de práctica...: una comunidad de compromiso mutuo, una empresa negociada y un repertorio de recursos negociables acumulados con el tiempo” (Wenger, 2001:159).

La primera característica de la comunidad de práctica es el compromiso mutuo. Al contar relatos autobiográficos se pone en común algo más que simplemente crear y escuchar una serie de historias, nos referimos a un «compromiso común» por parte de cada miembro de la comunidad, incluido el formador, de contar, escuchar y ser escuchado desde una perspectiva de respeto, sin entrar a hacer juicios sobre lo que se nos cuenta o quien lo cuenta; y el compromiso por parte de cada miembro, incluido el profesor, de contar cada uno su propia historia para poder escuchar las de los demás. Sin ese compromiso es imposible crear el nivel de confianza necesario para que los miembros accedan a contar «verdaderas» historias autobiográficas. “La práctica [de los relatos digitales autobiográficos] reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen [relatos digitales que representen su identidad personal]” (Wenger, 2001:100).

La segunda característica de una comunidad de práctica es una empresa negociada. Nos dice Wenger que una empresa incluye “los aspectos instrumentales, personales e interpersonales de nuestra vida” (2001:105); que una empresa “es un recurso de coordinación, de comprensión, de compromiso mutuo; desempeña el mismo papel que el que desempeña el ritmo para la música,” (2001:109). La empresa como tal la definen los participantes en la creación de relatos digitales autobiográficos, incluido el formador. Todos ellos adquieren un compromiso que va más allá de la práctica, realizar relatos digitales –a lo que se dedican dentro del contexto institucional del que forman parte y con los medios de que disponen-; y ese compromiso es hacer que el lugar sea más habitable para ellos mismos.

“La tercera característica de la práctica como fuente de coherencia para la comunidad es el desarrollo de un repertorio compartido (...). El repertorio de una



comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros<sup>1</sup>, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica.” (Wenger, 2001:110). En este sentido la comunidad de práctica de relatos digitales autobiográficos con las que venimos trabajando comparte un repositorio de historias, cercanas a un centenar, colgadas en el repositorio del GREAV y al alcance de cualquier miembro del grupo en el momento que lo desee. Estas historias, algunas de las cuales son visualizadas de manera conjunta por el grupo, muestran una manera de representar la identidad personal que, según ha demostrado nuestra experiencia, son utilizadas como «modelo» por parte de los nuevos miembros que han de realizar un relato digital autobiográfico. Así las historias compartidas por la comunidad favorecen el “aprendizaje organizativo y producen y transfieren conocimiento” dentro de la comunidad.

## Referencias

- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling. Creating narratives with new media*. Santa Barbara, California: Praeger
- Andreu, J.M. (2014). “Un mundo sin hogar”. En J.M. Andreu. *Pensar desde la ética I. Aproximación antropológica*. Zaragoza: Editorial Comuniter. pp. 43-80.
- Banaszewski, T.C. (2005). *Digital Storytelling. Supporting Digital literacy in Grades 4- 12*. [Tesis master]. Georgi. Georgia Institute of Technology. En línea: <http://etd.gatech.edu/theses/available/etd-04182005-170416/>
- Bell, D. (1986) *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P.; Berger, B.; Kellner, H. (1974). *The Homeless Mind*. Great Britain: Pelican Books.
- Bernal, A. (2013). “La relación educativa, identidad y emociones”. En L. Flamarique; M. D’Oliveira-Martins.A. *Emociones y estilos de vida. Radiografía de nuestro tiempo*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 75-100
- Bichsel, P; Messori, G. (1989). *Il lettore, il narrare*. Milano: Casagrande Fidia Sapiens.
- Birgit, K.; Lundby, K. (2009). Mediatized lives: Autobiography and assumed authenticity in digital storytelling. En Lundby, Knut (2009). *Mediatization. Concepts, changes, consequences*. New York: Peter Lang.
- Brown, J.S.; Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of workinf, learning and innovation. En *Organization Science*, 2, pp. 40-57
- Bruner, J. (2000). Premisa. En E. Confalonieri; G. Scaratti, *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del sé in adolescenza*. Milano: Edizioni Unicopli. pp. 7-9

---

<sup>1</sup> Para Wenger, «género» hace referencia a cualquier cosa que sea colectiva y tácita.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. In *Social research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. (2004b). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruni, A; Gherardi, S. (2001). Omega's Story: the heterogeneous engineering of a gendered professional self. In Dent, Mark; Whitehead, S. *Managing professional identity: knowledge, performativity and the ¿New? Profesional*. London: Routledge.
- Burke, Ch. (1997). Language and narrative: learning from bilingualism. In Papadopoulos, Renos; Byng-Hall, John. *Multiple voices. Narrative in systemic family psychotherapy*. London: Routledge.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: feminism and the subversión of identity*. New York: Routledge.
- Castiglioni, M. (2013). La narrazione e la costruzione del sé. En M. De Rossi y C. Petrucco. *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Milano: Feltrinelli.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (2000). Identity lost or identity found? Celebration and lamentation over the postmodern view of identity in Social science and fiction. In Schulltz, M; Hatch, M.J; Larsen, M.H. *The expressive organization. Linking identity, reputation and the corporate Brand*. Oxford: Oxfors University Press. pp. 271-283.
- Dallos, R. (1997). *Interacting Stories. Narratives, Family Beliefs, and Therapy*. London: Karnac Books.
- Dammacco, t; Pattono, A. (2002). *Autobiografia e pensiero narrativo*. Milano: Roche Diagnostics.
- Davies, B.; Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. In *Journal of the Theory of Social Behaviour*, I, pp. 43-63.
- De Rossi, M. (2008). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- Fontcuberta, M. (1993). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Fuertes, M; Londoño Monroy, G. (2013). Diseño y creación de relatos digitales personales como actividad de aprendizaje en la asignatura «usos, posibilidades y límites de las TIC» del grado en educación social de la Universitat de Barcelona. En C. Gregori-Signes y M Alcantud-Díaz. *Experiencias con el relato Digital*. Valencia: JPM Ediciones.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2010). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1991). (1995). *Modernidad e identidad del yo; el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffman, Ervin., (1974). *Frame Analysis: An Essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- Hatch, J. A.; Wisniewski, R. (1995). Life History and narrative. Questions, Issues, and exemplary work. In *Life History and narrative*. London: The Falmer Press. pp 113-135.
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). En *Digital Education Review - Number 22*, December 2012-<http://greav.ub.edu/der/>
- Herreros, M. (2013). Reflexión sobre la enseñanza aprendizaje de los relatos digitales personales en el bachillerato a través de EVEA y Web 2.0. En C. Gregori-Signes y M Alcantud-Díaz. *Experiencias con el relato digital*. Valencia: JPM Ediciones.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kellner, D. (1995). "Televisión, publicidad y la construcción de identidades posmodernas". En D. Kellner. *Cultura mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo postmoderno*. Madrid: Akal. pp. 247-280.
- Latour, B. (1999). "On recalling ANT". In Law, J.; Hassard, J. *Actor network and after*. Oxford: Blackwell. pp. 15-25.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lieblich, A.; Tuval-Mashiach, R.; Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, Analysis and interpretation*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Linde, Charlotte. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- Londoño Monroy, G. (2013). *Relatos digitales en educación*. [Tesis doctorado]. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Londoño Monroy, G.; Rodríguez Illera, J.L. (2013) Relatos digitales personales en procesos de educación formal. En C. Gregori-Signes y M Alcantud-Díaz. *Experiencias con el relato digital*. Valencia: JPM Ediciones.
- Lyotrad, J.J. (1999). *La condició postmoderna*. Madrid: Ediciones Altaya.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Melucci, A. (2000). "Identità". In *Parole chiave*. Roma: Carocci. pp.119-128
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Meyer, (1986). "Myths of socialization and Personality". In Heller. T. C.; Sosna, M; Wellbery, D.E. *Reconstructing individualism, autonomy, individuality and the Self in Wester Thought*. Stanford: Stanford University Press. pp. 212-225.
- Miller, C. H. (2008). *Digital Storytelling, A creator's Guide to interactive entertainment*. Burlington: Focal
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M.C (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Nussbaum, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ochs, E; Capps, L. (1996) "Narrating the Self". En *Annual Review of Anthropology*, Vol. 25. pp. 19-43.

- Ohler, J.B. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and creativity*. Thousand Oaks. USA.: Corwin Press
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE
- Petrucchio, C.; de Rossi, M. (2009). *Narrare con in Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Giunti.
- Pineau, G.; Le Grand, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Polanyi, L. (1981). "The nature of meaning in stories in conversation". In *Studies in Twentieth century Literature*, 6, I, pp. 51-65.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative, knowing and the human sciences*. Albany: State university of New York Press.
- Rainwater, Janette. (1989). *Self-Therapy*. London: Crucible.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México D.F: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. México D.F: Siglo XXI.
- Robin, B (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st century Classroom. *Theory Intro Practice* 47 (3), pp. 220-228. En línea: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Robinson, J. (1981). "Personal Narratives Reconsidered". En *Journal of American Folklore*, 94, pp. 58-85
- Rodríguez Illera, J.L; Londoño Monroy, G. (2009). "Los relatos digitales y su interés educativo". En *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1); pp. 5-18. <http://eft.educom.pt>
- Rodríguez Illera, J.L. (2014). Los relatos personales en la sociedad digital. En C. Gregori-Signes, A.M. Brigido-Corachán. *Appraising Digital Storytelling across Educational Context*. Valencia: PUF. pp. 41-58.
- Sacks, Oliver. (2003). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Anagrama.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo, Cistruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, Andrea. (1996). "Costruzione delle storie costruzione del sé". In *Adultità*, 4, pp.63-72.
- Thompson, J.B. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- White, M.; Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic end*. New York: W.W. Norton.
- Zumalde, I. (2011). *La experiencia fílmica: cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra.

# La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

Marc Fuertes-Alpiste

Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat d'Educació,  
Universitat de Barcelona

## Resum

Els relats digitals de tipus personal són un tipus d'activitat amb un gran potencial educatiu quan s'insereixen com a activitat en contextos d'ensenyament i aprenentatge. Impliquen una metodologia activa i constructiva que posa a l'estudiant en el centre del procés d'aprenentatge. Mitjançant la creació i l'aprofitament de diversos mitjans multimèdia i amb l'ús d'eines digitals d'edició audiovisual, posen en joc processos d'alfabetització digital i mediàtica. Des d'un punt de vista narratiu autobiogràfic i formatiu, les històries vertebreren experiències personals dels alumnes i permeten donar-hi un significat. Quan la seva realització s'insereix en un context d'educació formal –com el cas de l'Educació Superior– poden funcionar a més com a eina de reflexió i d'aprenentatge de continguts d'assignatura.

Aquesta recerca està inserida en el context d'una assignatura de l'itinerari de Pràcticum del grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. És un estudi de la percepció dels alumnes sobre una activitat de creació de relats digitals de tipus personal. Un dels objectius principals de l'assignatura és que l'estudiant faci un procés de reflexió i d'autoconeixement, sobre la seva formació i sobre la pedagogia. En aquest cas, la temàtica dels relats digitals que s'havien de crear havia de girar entorn a la idea genèrica de “la pedagogia i jo” per tal de promoure una reflexió personal sobre l'educació, des d'un punt de vista ampli. L'activitat va durar 6

sessions de dues hores, seguint una metodologia concreta. Es van obtenir 37 relats digitals amb alguna reflexió pedagògica. Al final del procés es va passar un qüestionari en línia als alumnes participants per recollir dades al voltant de tres dimensions: Primer, per descriure la seva percepció del procés de disseny i de creació dels relats. En segon lloc, valorar el potencial educatiu de l'activitat. Finalment, identificar els usos dels relats digitals personals com a mitjà de reflexió pedagògica.

Es van obtenir 16 respostes al qüestionari (el 43,2% del total de participants). Aquestes indiquen que els participants perceben el procés de creació dels relats com a fàcil, valoren positivament el seu potencial educatiu com a activitat d'aprenentatge i d'alfabetització digital i mediàtica, i a més identifiquen el seu ús com a eina de reflexió personal pedagògica.

## Introducció

Els relats digitals -concepte traduït de “digital storytelling” en anglès- són històries curtes (entre 2 i 5 minuts), construïdes amb mitjans tecnològics, que aprofiten diversos mitjans i modes disponibles (Rodríguez Illera y Londoño, 2009).

El disseny i la creació d'aquestes històries conformen una activitat que implica processos d'alfabetització digital, informacional i en mitjans que fan que posseeixi un gran valor educatiu. Són una excel·lent activitat per inspirar i impulsar la creativitat, per donar a conèixer i connectar amb les diferents formes d'expressió culturals i amb la comunitat. Però de fet, són fonamentals per entendre el que està succeint a l'entorn de la persona i per ajudar a estructurar les pròpies experiències. Pel seu alt valor i potencial educatiu han estat inserides en diversos contextos d'ensenyament i aprenentatge (Gregori-Signes & Brígido-Corachán, 2014).

Precisament la seva inserció en contextos (sòcio)educatius com a activitat d'aprenentatge permet que els participants puguin plasmar i donar forma a aquestes històries personals, donant-les un sentit. Poden funcionar doncs com una activitat de reflexió.

En aquest article es descriu una activitat de disseny i creació de relats digitals de tipus personal amb alumnes de primer curs del grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. L'activitat consistia en la realització d'un relat digital personal sota la

temàtica genèrica de “la pedagogia i jo”, amb l’objectiu de promoure l’autoconeixement i la reflexió personal sobre la pedagogia. D’aquesta manera es volia aprofitar la doble vessant del potencial educatiu dels relats digitals personals: desenvolupar competències associades a processos d’alfabetització digital, informacional i en mitjans, i d’altra banda, promoure processos de reflexió sobre la pedagogia i ells.

Al final de l’activitat es va recollir l’opinió dels estudiants respecte a tres aspectes: la seva percepció de dificultat i facilitat d’alguns processos del disseny i creació dels seus relats. La seva valoració dels aprenentatges aconseguits amb l’activitat i finalment, la seva percepció sobre la reflexió personal i pedagògica desenvolupada.

## Marc teòric

### ***Els relats digitals com a gènere divers***

Quan parlem de relats digitals (RD a partir d’ara) fem servir una etiqueta que amaga tot un gènere divers. De fet hi ha diversos tipus de RD (Rodríguez Illera, Fuertes Alpiste & Londoño Monroy, 2010): de tipus *acadèmic*, quan s’integren en el context educatiu formal on els alumnes han d’explicar històries relacionades amb conceptes del currículum (per exemple, la pol·linització de les abelles, la guerra civil espanyola, etcètera). *D’interactius* on la història evoluciona en funció dels recorreguts escollits per l’espectador/audiència i que impliquen un disseny amb diversitat de recorreguts de la narració. N’hi ha de *ficticis* on la història narrada és completament inventada i que formaria part del gènere de ficció. N’hi ha de *publicitaris*, amb afany de vendre marca creant empatia amb l’espectador o per construir històries que connectin el treballador amb el component afectiu i motivador de la narració. Finalment trobem els relats digitals de tipus *personal* (RDP a partir d’ara). Són aquells que tenen un punt de vista subjectiu i estan narrats en primera persona per tal d’explicar una història personal.

Aquest últim tipus de relat, l’RDP, és de fet el relat digital original, sorgits a finals dels anys 80 en el si d’una comunitat de teatre que buscava l’enregistrament, la producció i la disseminació d’històries que expressessin aspectes culturals lligats a la participació de la comunitat (Lambert, 2009) i així promoure processos de producció audiovisual, aleshores, fora del seu abast. El concepte “relat digital” comporta una tradició de llarg recorregut de construcció de comunitat,

d'apoderament personal i comunitari (Clarke & Adams, 2010) i de component ètic fonamental (Lambert, 2014).

Des del punt de vista del Center for Digital Storytelling, centre pioner en la seva aplicació, l'important en aquesta activitat és l'element del relat -la història- i no pas l'element digital -el domini de les eines tecnològiques- ja que de fet, l'analògic ja no suposa cap alternativa (Lambert, 2014). Avui dia tot és digital i les eines dedicades d'avui en dia no suposen un escull per al seu ús. Al contrari, n'hi ha de molt senzilles -per persones amb poca competència digital-, i en diversitat de suports -ordinadors, tauletes, telèfons mòbils intel·ligents, etcètera-.

En el cas d'aquest estudi, ens centrem en els RDP ja que busquem potenciar l'element reflectiu, subjectiu i experiencial en la narració.

### ***Els relats digitals i l'aprenentatge***

La creació d'històries digitals no és ni una activitat simple ni curta. Ben al contrari, és un procés complex que pot abastar diverses sessions i que consisteix en l'aplicació de diverses habilitats, individualment i en col·laboració. En el món de l'educació s'aprecia aquest valor i per aquest motiu han integrat la narració digital com a projecte que pot ajudar a promoure en els alumnes participants un aprenentatge significatiu i ric (Fuertes, 2015).

Hi ha diverses aplicacions educatives del RD (Clarke & Adams, 2010). Pot ser usat com a: una eina educativa, un mètode de recerca, una tècnica de dinamització comunitària i com un mitjà terapèutic que permet als alumnes investigar sobre textos i contextos i millorar la seva apreciació de la teoria. Els ajuda a desmitificar-la i a tornar-se teòrics de les seves pròpies històries i experiències culturals (Benmayor 2008). A més, l'ús de RD incrementa la motivació i la implicació dels alumnes en l'activitat (Dogan & Robin, 2008)

La realització de RDPs com a projecte educatiu encarna una concepció de l'aprenentatge molt concreta basada en la construcció activa, per part de l'alumne, d'un contingut digital significatiu (Rodríguez Illera, et al. 2010). És el cas de l'aprenentatge centrat en l'aprenent i l'aprenentatge situat (Illeris, 2007).

Per una banda, la realització de projectes de RDP es consideren centrats en l'aprenent perquè és aquest el que està en el centre del procés de l'aprenentatge,



qui construeix el seu relat, sota el seu propi punt de vista, en primera persona i amb la seva pròpia veu (Jenkins & Lonsdale, 2007).

Per altra banda, l'aprenentatge situat (Lave & Wenger, 1991) afirma que la persona construeix el coneixement participant en un grup o comunitat que ja té competències sobre un camp de coneixement o de pràctica. En general, la realització de RDs es fa de forma individual, però la interacció amb la resta d'alumnes que fan l'activitat és del tot necessària. L'educador ha de promoure la participació i la cohesió del grup per cercar una solució col·laborativa a possibles problemes individuals compartits. De fet, en molts exercicis inicials per trobar el tema del relat digital personal es treballa en parelles, en petits grups i en el grup classe per intentar extreure les històries més adequades per a cada participant, a banda dels detalls que les enriqueixen. El producte final de l'activitat d'aprenentatge és un relat personal que es presenta socialment (a l'aula, però també més enllà, a una audiència indeterminada d'Internet) (Rodríguez Illera, et al., 2010)

La reflexió dels estudiants es pot millorar a través d'un procés col·laboratiu i de diàleg (Jenkins & Lonsdale, 2007; McDrury & Alterio, 2003) i en aquest sentit és bo que l'activitat de creació d'un relat digital personal estigui "situada".

### ***Els relats digitals, l'experiència, els processos de reflexió i la subjectivitat***

Segons Lévi-Strauss (1966), una història no és un entreteniment causal. Reflecteix una forma bàsica i poderosa on es dóna sentit del món i de l'experiència; l'estructura fonamental de les nostres ments. El fet d'explicar-la és una manera d'establir significats que, sovint, tenen a veure amb l'element afectiu (Egan, 1986).

Els RDs poden promoure un aprenentatge profund arrelat a experiències. Són una tecnologia que incita a la reflexió de l'alumne mitjançant processos explicatius, no només sobre l'aprenentatge mateix, sinó sobre el procés pel qual han arribat a l'aprenentatge. Amb la selecció de material visual, la seva ordenació i presentació, es pot fomentar el procés de donar sentit al que s'està explicant (Kirk and Pitches, 2013; Wheeler, 2014).

L'aprenentatge a través de l'experiència apareix a l'obra de John Dewey i després és recuperat per Piaget i més recentment per Kolb i Schank amb l'aprendre fent - learning by doing- (Rodríguez Illera & Escofet, 2006). Aquest corrent col·loca

l'aprenentatge com a efecte d'un procés pràctic, de manipulació física i cognitiva, on constantment comparem el que fem o diem amb els resultats que esperem obtenir i així anem ajustant la nostra conducta i adaptant els nostres esquemes mentals.

Dewey (1916) identificava el mal de l'educació tradicional com l'allunyament de les accions dels seus significats, la separació de l'activitat mental de l'activitat amb el món. Per això li donava molta importància a l'aprendre a través de l'experiència, on el valor rau en la percepció de les relacions o continuïtats que ens guien. L'experiència implicarà aprenentatge i canvis cognitius sempre i quan contingui un significat, així com retroalimentació de les accions sobre l'entorn (Rodríguez Illera et al., 2010). Amb els RDPs es busca explicar històries per donar significat a experiències de la persona i on l'audiència les connecti amb les seves pròpies.

El pensament reflexiu (Jonassen & Reeves, 1996; Norman, 1983) consisteix en pensar sobre una situació, reflexionar sobre esquemes previs emmagatzemats en la memòria, fer inferències sobre aquests, determinar implicacions i raonar sobre aquestes. És un tipus de pensament deliberat i que requereix certa cura, que ajuda a donar un sentit a l'experiència i fa de base per la construcció del que sabem. Més concretament, Brockbank i McGill (2008) consideren que la reflexió presenta dues dimensions: el procés pel qual es té en compte l'experiència -és més individual i cognitiu- i la creació del significat i la conceptualització a partir de l'experiència personal a través del diàleg i reconeixent el factor emocional -és més situat-.

Reflexionar sobre esdeveniments com a històries pot dur-nos a comprendre millor les nostres interpretacions; la reflexió assisteix en la reconstrucció d'aquests esdeveniments i els RDs sembla una manera natural de fer-ho (Denzin, 2014; Kelchtermans, 2009; Paliadelis & Wood, 2016). Per això els RDs poden jugar un paper important en la reflexió sobre la pràctica (Stroobants, Chambers, & Clarke, 2007; Callens & Ellen, 2015).

Els RDP poden ser una bona estratègia educativa perquè conformen una metodologia per a l'organització i l'estructuració d'històries que donin sentit a la pròpia experiència i a l'entorn de la persona, ajudant a enfortir processos de creació de la pròpia identitat individual (McAdams, Josselson, Lieblich, 2006). Són un tipus de narrativa com a forma d'(auto)coneixement i de consciència d'accions i canvis ocorreguts i de les motivacions que els han provocat.

Per McAdams et al. (2006) aquests processos d'(auto)coneixement estan lligats amb el concepte d'identitat narrativa. Són aquelles històries que construeix la gent per explicar sobre ells mateixos i definir qui són per ells i pels altres. Les històries organitzen i fan més o menys coherent una vida, posant diferents aspectes del self en un mateix lloc. I és que hi ha diverses veus de jos (a vegades contradictòries) que cal integrar en una mena de diàleg/conversa entre elles. De no construir aquesta identitat narrativa hi hauria una vida més "fragmentada".

En canvi, per Bakhtin ([1929]1984) el jo no és continu sinó que hi ha tot un camp de jos que conversen amb el món exterior i interior. És una conversa de veus i cadascuna té una història sobre alguna experiència. Això resulta en un self estructurat narrativament de forma complexa. És una "guerra d'historiadors" on cada jo té una posició en aquest camp de jos. Aquesta noció de posició de jos és més dinàmica que el concepte més estàtic de rols (Raggatt, 2006).

En definitiva, les històries es construeixen per donar sentit a experiències que transformen les assumpcions dels subjectes sobre el seu lloc al món i les seves relacions amb els altres (Bruner, 1990). Segons Bruner el self es construeix i existeix en un context cultural pròxim, de dins cap a fora i de fora cap a dins (McLean & Thorne, 2006), en la línia del concepte de Zona de Desenvolupament Pròxim de Vygotsky (1978). Per això l'audiència té un paper important a l'hora de construir el significat de la identitat narrativa. El visionat del relat dels altres suposa un aprenentatge per a l'alumnat ja que integra la nova informació en el propi flux subjectiu d'experiències (Herreros, 2012). I aquí volem destacar el paper del col·lectiu d'explicadors d'històries (els alumnes) a l'hora de trobar les idees de les històries individuals. Compartir històries entre els alumnes encoratja el procés de reflexió individual a través d'aquests processos de diàleg (McDrury & Alterio, 2003).

### ***Algunes experiències de relats digitals personals per promoure la reflexió entre els estudiants***

A continuació es citen alguns estudis sobre activitats de creació de RDPs per promoure processos de reflexió entre l'alumnat.

Per exemple, Paliadelis & Wood (2016) reconeixen el valor dels RD en el camp de l'educació en infermeria com a eina educativa i com a mitjà per ajudar els

estudiants a reflexionar i a re-imaginar la seva pràctica. En un estudi que van desenvolupar (2016) van demostrar que el fet de reflexionar sobre les experiències clíniques pot ajudar a l'aprenentatge dels alumnes d'infermeria (Paliadelis & Wood, 2016).

També va ser el cas d'una experiència descrita per Jamissen & Skou (2010) on es buscava recolzar l'aprenentatge dels alumnes, assistint-los a combinar l'experiència pràctica i teòrica del camp de la salut. En aquest cas veien com els RDs podien promoure un tipus de reflexió particular, el mode poètic, per tal d'aprendre de la pràctica i desenvolupar la identitat professional. L'experiència va demostrar que els alumnes preferien compartir històries en el mode narratiu més que amb un treball de reflexió de caire "racional". Aquesta conclusió està en la línia del que exposa Kieran Egan (1986) quan proposa l'ús l'element narratiu en educació en contraposició a l'element racional. L'estudi destaca també que el suport entre iguals i el feedback són elements fonamentals del procés d'aprenentatge i on la màgia en l'*storycircle* (sic.) (Lambert, 2009) funciona tant per qui comparteix la història com per qui escolta i participa interpretant i construint significats, implicant-se així en la comunitat (Jamissen & Skou, 2010).

Jenkins & Lonsdale (2007) exposen l'ús de RDs en diversos cursos de la Universitat de Gloucestershire amb l'objectiu de formentar la reflexió de l'estudiant i com a aproximació educativa centrada en l'estudiant. Destaquem del seu estudi l'ús de dos models d'aprenentatge reflexiu -*Moon's map of learning*, 1999 i el Model d'aprenentatge reflexiu de McDrury & Alterio, 2003- per tal de classificar els relats obtinguts segons els nivells de reflexió que mostren. En els grups amb alumnes novells els nivells de reflexió de les històries són a la part baixa de l'escala -*noticing, making sense*- i els que construeixen i treballen amb nous significats, a la part alta de l'escala de reflexió, en són pocs.

Aquest resultat és similar a un estudi de Callens & Ellen (2015) on també van aplicar la metodologia de RDs com a activitat amb mestres d'educació infantil per reflexionar sobre les seves pràctiques. El grau de reflexió també va ser baix. Això ho expliquen afirmant que les característiques individuals de l'alumne poden ser decisives pel grau de reflexió crítica dels relats. També apunten que això pot ser degut a variables referides a la metodologia seguida per fomentar aquesta reflexió (Rogers 2001): feedback, autonomia, interacció, i donar oportunitats perquè els reptes adequats puguin emergir.

Volem ressaltar que les reflexions que pugui potenciar amb una activitat de RDPs lligats a una intencionalitat educativa amb objectius curriculars específics, poden mesclar dos tipus de pensament: el narratiu de la història i el lògico-analític típic de la reflexió sobre els continguts (Egan, 1986). Les històries produïdes queden situades dins el continuum, en paraules d'Ohler (2013), de l'eix "history-report" o "flow-reflection".

## Descripció de l'activitat i metodologia per la creació del relat digital

L'activitat objecte d'estudi es va dur a terme durant el curs 2015-16 a l'assignatura obligatòria "Professionalització i Sortides Laborals" de primer curs del Grau de Pedagogia. Es tracta d'una assignatura que forma part de l'itinerari de pràctiques del grau i que es centra en situar la figura del pedagog en els diferents àmbits laborals propis, a conèixer les competències i valors necessaris lligats a aquesta figura i a iniciar processos d'autoconeixement.

Precisament, per treballar aquesta part d'autoconeixement i de coneixement de la figura del pedagog es va proposar com a activitat d'avaluació individual la realització d'un RDP que havia de partir de la idea de "la pedagogia i jo". No és que el relat s'hagués de titular així, sinó que havia de ser el punt de partida per tal de promoure una reflexió personal sobre l'educació, des d'un punt de vista ampli.

L'activitat va durar 6 sessions de dues hores, seguint una metodologia concreta (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) dinamitzada pel docent a cada sessió. En la primera sessió se'ls va introduir al concepte de relat digital, se'ls va presentar alguns exemples diversos i se'ls va donar una visió general del procés que seguiríem per dissenyar i crear els RDPs. També se'ls va introduir a l'activitat i se'ls va posar algunes preguntes per tal d'ajudar-los a trobar la seva història, com per exemple: Per què estudio pedagogia? Com he arribat aquí? M'agrada ensenyar? Quina vocació tinc? Com sóc? Què em fa interessar-me per això? Com va ser el pas per l'escola, Institut, etc? Què penso que és interessant o fonamental en educació? Cap on em dirigeixo? De què em veig treballant en educació? Quina relació tinc amb l'educació i la pedagogia? Etcètera.

En la segona sessió es va dur a terme una dinàmica col·lectiva per compartir possibles històries de forma anàloga a l'storycircle del Center for Digital Storytelling (Lambert, 2009). En rotllana van compartir-les, ajudant-se mútuament

a trobar els detalls i les motivacions. Aquells alumnes que els costava trobar la seva pròpia història aleshores tenien exemples concrets dels companys que els ajudava a inspirar-se. I en aquells que en tenien diverses al cap, els permetia escollir aquella que veien més adequada.

En la tercera sessió havien d'escriure el guió de la seva història i altra vegada compartir-la entre iguals i amb el docent per tal de poder afinar-lo i refinar-lo.

En la quarta sessió ja s'havia de començar amb la producció del relat, cercant aquells mitjans necessaris per muntar la història (imatges, vídeos, il·lustracions, pistes d'àudio, etcètera). També se'ls va ensenyar a muntar un storyboard.

En les sessions cinquena i sisena havien de fer el muntatge (post-producció) del vídeo amb programes d'edició de fàcil ús.

Finalment es va fer el visionat dels relats a l'aula davant de tots els companys.

## Disseny de la recerca

### **Metodologia**

La metodologia proposada per dur a terme l'estudi és de tipus no-experimental ex-post-facto -de tipus quantitatiu-. la qual implica recollir les dades un cop s'ha fet la implementació objecte d'estudi -l'activitat dels relats digitals-.

És una metodologia de recerca aplicada a grups naturals tal i com és el cas dels alumnes participants i no s'ha fet cap mena de mostreig intencional (Latorre, Del Rincón, Arnal, 1996). És ideal per aproximar-se a la realitat de forma contextualitzada, fet que la fa idònia per constatar i descriure valoracions. Com a limitacions que presenta, cal dir que és una metodologia que no permet establir relacions causa-efecte entre fenòmens o variables i per tant, impossibilita la l'establiment d'hipòtesis (Mateo, 1997).

A l'acabar de l'activitat es volia recollir la percepció dels estudiants sobre la mateixa en aspectes determinats. Concretament es van establir les següents preguntes de recerca:

- Com és el procés de disseny i de creació dels relats digital personals com el valoren els alumnes?

- Com valoren els alumnes els aprenentatges a partir de la realització d'un relat digital personal?
- Com perceben els alumnes la creació d'un relat digital personal com a mitjà de reflexió pedagògica?

A partir d'aquestes preguntes es van fixar els següents objectius:

- Descriure i recollir les valoracions dels alumnes sobre determinats moments importants del procés de disseny i de creació del relat digital
- Identificar la valoració dels alumnes sobre els aprenentatges aconseguits amb la realització del relat digital
- Valorar la percepció dels alumnes sobre la reflexió pedagògica feta a partir de la creació del relat digital.

### ***Participants***

Els participants de l'activitat van ser 37 alumnes de l'assignatura dels quals van respondre al qüestionari 16 participants (n=16), un 43,2% del total. Eren alumnes joves, un 87,5% d'entre 18 i 25 anys. Només hi havia un participant d'entre 25 i 30 anys i un altre d'entre 30 i 40. Tot eren dones excepte dos homes. Remarcant que un 56,3% dels participants tenia experiència prèvia amb l'ús de programes d'edició de vídeo.

### ***Instruments***

Per la recollida de dades es va fer servir un qüestionari fet amb Google Forms amb 3 seccions corresponents als 3 objectius de la recerca. El qüestionari es va passar de forma online dues setmanes després que s'acabés el procés de l'activitat i un cop va ser avaluada.

El qüestionari està format principalment per preguntes amb una escala de tipus Likert, amb algunes preguntes dicotòmiques i amb algunes preguntes obertes que ens donen informació valuosa de caire qualitatiu.

L'instrument va ser revisat per dues expertes en el camp dels mètodes d'investigació en educació abans de ser administrat.

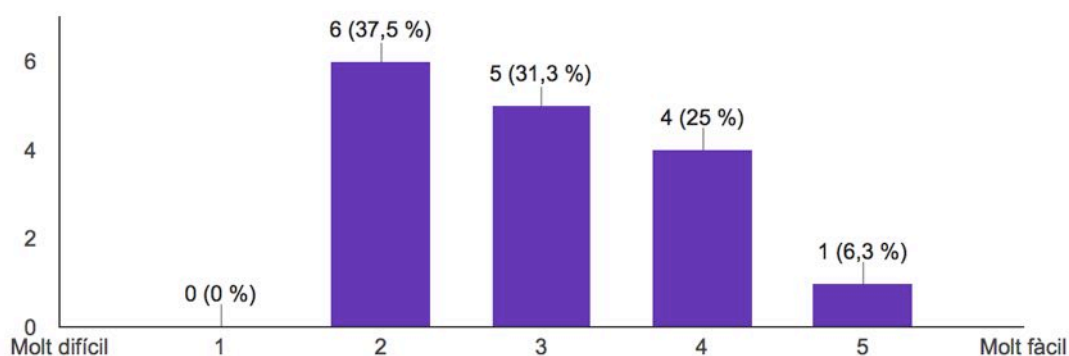
## Resultats

A continuació presentem els resultats estructurats en els tres objectius de l'estudi corresponents a les seccions del qüestionari.

### ***Primer bloc: valoracions dels alumnes sobre determinats moments importants del procés de disseny i de creació del relat digital***

El primer bloc de resultats dona llum sobre diferents percepcions dels estudiants pel que fa el procés disseny i de creació dels seus RDPs.

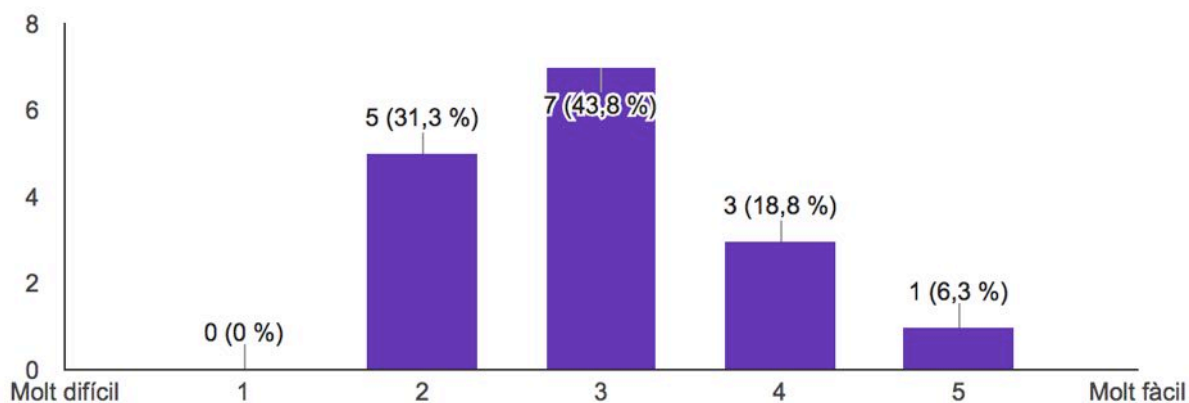
Pel que fa el primer moment del procés, trobar la idea del relat, es pot afirmar que ho consideren com a difícil (un 37,5 %). Un 31,5% ho consideren ni fàcil ni difícil i un 25,5% ho van trobar fàcil. Només un 6,3% ho va considerar molt fàcil (veure gràfic 1).



Gràfic 1. percepció del grau de facilitat o dificultat de trobar la idea del relat

També és el cas d'escriure el guió de la seva història on la majoria, un 43,8% no ho va trobar ni fàcil ni difícil, un 31,3% ho va considerar difícil i només un 18,8% ho va trobar fàcil i un 6,3% molt fàcil (veure gràfic 2).

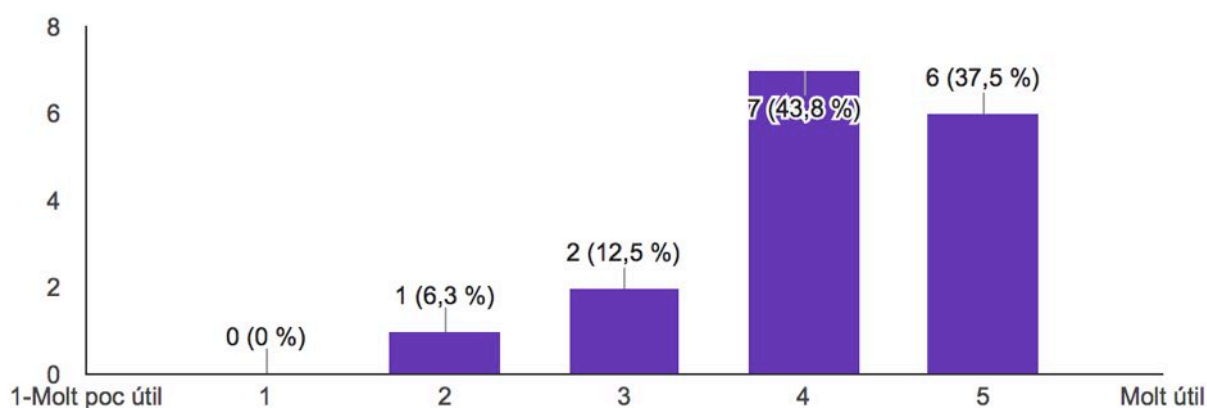




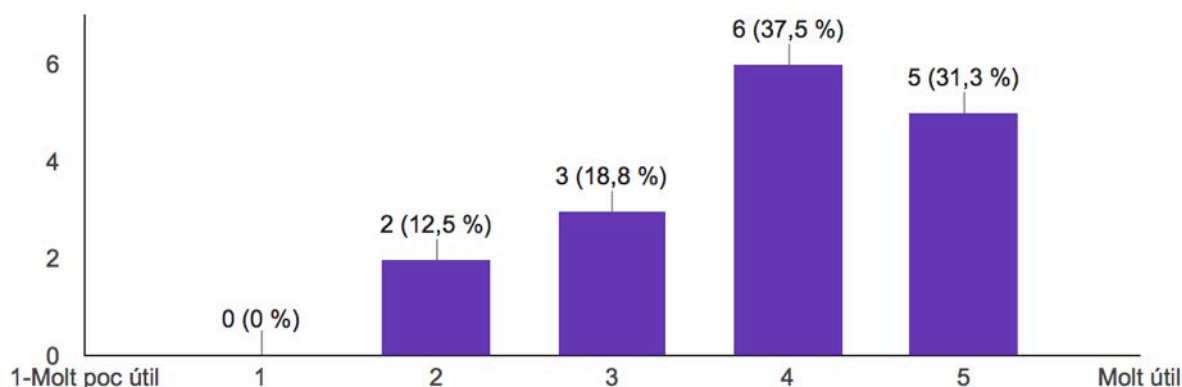
Gràfic 2. Percepció del grau de facilitat o dificultat d'escriure el guió del relat

Per altra banda valoren positivament els exercicis col·lectius per trobar la idea del seu relat on un 43,8% ho consideren útil i un 37,5% mol útil (veure gràfic 3).

En menor mesura aquesta tendència també es veu quan es tracta de valorar els exercicis col·lectius per perfilar el seu guió on un 31,3% ho consideren molt útil i un 37,5% útil (veure gràfic 4).

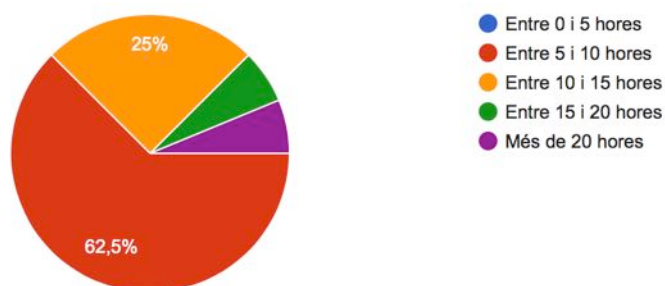


Gràfic 3. Percepció de la utilitat dels exercicis col·lectius fets a l'aula per trobar la idea del relat (compartir històries associades a fotos o a objectes, fer un cercle en petit o gran grup, etc).



Gràfic 4- Percepció de la utilitat dels exercicis col·lectius fets a l'aula per perfilar el guió (compartir el guió amb companys, amics, docent, etcètera).

L'activitat és un projecte complex i que requereix unes quantes hores de feina fora de les sessions dedicades a l'aula, com es pot apreciar en el gràfic 5.



Gràfic 5. Número d'hores dedicades a la realització del projecte fora de les sessions de classe.

La realització del relat ha implicat que els participants hagin declarat que han hagut de produir diversos mitjans. Un 75% afirmen que han modificat i editat fragments d'àudio. Un 68,8% afirma haver modificat imatges pròpies i d'Internet, un 62,5% diu haver gravat/editat fragments de vídeo. Un 25% declara haver fet fotografies i només un 6,3% diu haver fet il·lustracions.

Destaquem que al finalitzar el projecte un 100% dels participants ha estat satisfet amb el relat digital creat.

### **Segon bloc: valoració dels alumnes sobre els aprenentatges aconseguits amb la realització del relat digital**

Pel que fa el segon bloc del qüestionari -el relatiu a la percepció dels alumnes sobre els aspectes d'aprenentatge lligats a l'activitat- hi ha resultats positius de forma majoritària.

Un 50% dels participants valoren haver creat el RDP com a molt positiu i un 43,8% com a positiu.

Per saber la percepció sobre *que has après durant l'activitat de disseny i creació dels relats digitals* s'ha fet un anàlisi qualitatiu de les 16 respostes obertes obtingudes en el qüestionari. S'han codificat i s'han establert tres categories principals que tenen un pes quasi idèntic.

En primer lloc han percebut que és una activitat que els ha ajudat a expressar-se d'una manera diferent i entenedora. Ha estat el cas de 8 respostes com per exemple: “a explicar un fet personal en forma d'història, a verbalitzar-lo, donar-li un fil narratiu i a cercar estratègies per explicar-la verbalment i visualment”; “expressar un relat amb un vocabulari adequat i d'una manera ordenada i a la mateixa manera trobar les fotografies adequades per que tingui el relat una coherència entre si”; “he après a fer un guió per tenir un aclariment i un ordre de les idees”.

En aquest sentit, la majoria (quasi un 95% del participants) estan d'acord o molt d'acord quan se'ls pregunta si estan d'acord en que és un mitjà per expressar sentiments, emocions o inquietuds.

També quan se'ls pregunta si estan d'acord amb que *l'activitat implica aprenentatges relacionats amb l'expressió de missatges que integren diferents codis (imatges, vídeos, àudio, etcètera)*. Un 75% afirmen estar-hi molt d'acord, un 18,8% d'acord i només una persona diu que ni està d'acord ni en desacord. També són coherents quan se'ls pregunta si estan d'acord en que fer un relat digital *És una manera d'estructurar una experiència de vida* on el 93% estan d'acord o molt d'acord.

En segon lloc afirmen que els ha servit com a mitjà de coneixement, més concretament d'autoconeixement però també de coneixement dels altres. És una categoria inferida de 7 respostes com per exemple: “he après (...) a pensar solament i més profundament en el tema que era el relat i a més adonar-se de la importància de les petites coses. Però sobretot, em va servir per conèixer la resta de companys que per cert no sabia tant de la seva vida.”; “He aprendido a ver las cosas de otra forma, reflexionar de cada acto y conocerme aún más.”; “m'ha servit

per adonar-me de tot allò que fa que sigui jo...”; “Com la teva vida, sense adonar-te’n té un sentit amb el que ara estem fent.”

Aquesta categoria també és coherent amb les respostes obtingudes a la pregunta sobre si estan d’acord en que fer l’activitat *És una manera de donar sentit a una experiència vital*. Un 75% hi està molt d’acord o d’acord i un 18,8% ni d’acord ni en desacord.

De fet, quan se’ls pregunta directament sobre si els ha servit com a *mitjà per conèixer-se un mateix* un 94% hi estan molt d’acord o d’acord. El mateix passa quan se’ls pregunta sobre si *És un mitjà per conèixer la resta de companys/es de classe* on el 100% hi està molt d’acord o d’acord.

També destaquem que quasi un 88% està d’acord en que *fer un relat digital personal com el que hem fet és una activitat terapèutica*.

En tercer i últim lloc apareix la categoria de l’aprenentatge d’ús d’eines i programes tecnològics, també inferida a partir de 7 respostes: “Formar un guió, montar un vídeo, incorporar-le audio, vídeos, fotografias”; “A treballar a partir d’un programa una manera d’arribar als altres.”; “He après a utilitzar diverses eines d’edició de vídeos”; “Funcionament dels mitjans visuals i multimèdia”.

Aquest resultat és coherent amb les respostes obtingudes a la pregunta explícita sobre si *Implica aprenentatges relacionats amb el funcionament de programes digitals (d’edició audiovisual, processador de textos, etc)*. Un 62,5% estan molt d’acord en que és així, i un 31,3% hi està d’acord.

A banda dels aprenentatges que perceben a partir de la creació dels relats, 12 participants (un 81,3%) afirmen que també han après alguna cosa a partir del visionat dels relats dels companys. Concretament, quan se’ls pregunta sobre què han après, s’ha pogut establir dues categories: La primera, inferida a partir de 9 respostes és que els ha servit per conèixer els altres companys i a tenir perspectives o punts de vista diferents als propis: “He conocido mejor a mis compañeros y a valorar más todo lo que nos sucede a lo largo de la vida, porque todo es positivo de una forma u otra”; “he prèns part de les seves vides i com pensen i es senten. També he après aspectes que han après els companys a partir d’experiències que han tingut i que em poden ajudar a mi també.”; “He aprendido a valorar las pequeñas cosas y que detrás de cada compañero hay una historia

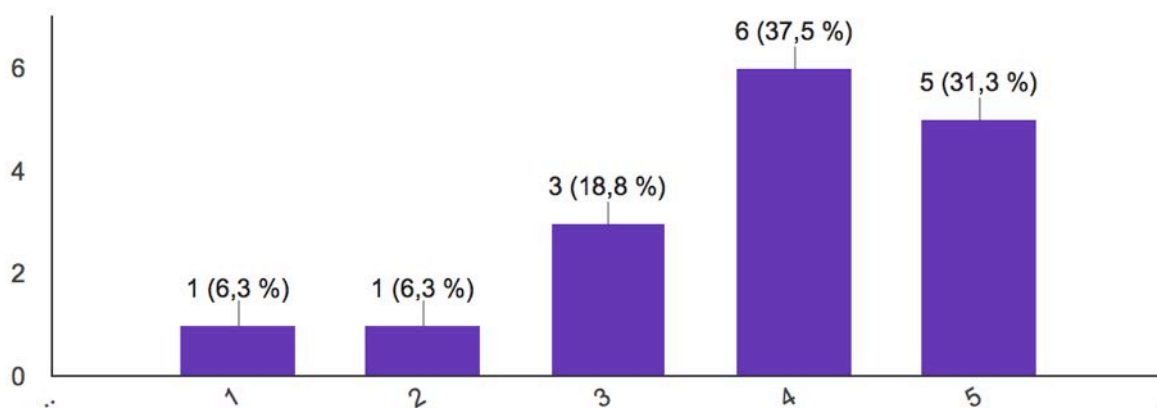
maravillosa”; “He après a valorar les coses d'una altra manera veient que pot ser en el cas d'una companya que no ho té o ho ha perdut.”

La segona categoria que han destacat amb 4 respostes és que han pogut veure noves estratègies d'expressió: “he après diferents perspectives sobre què és o pot ser un relat digital”; “És una manera de poder expressar tot allò que a vegades amb paraules no som capaços.”; “Cada vídeo era diferent i t'aporta diferents metodologies o estratègies per enfocar-ho”.

### ***Bloc tercer: percepció dels alumnes sobre la reflexió pedagògica feta a partir de la creació del relat digital***

El tercer bloc ha obtingut respostes de cara a saber la seva percepció sobre si els ha servit l'activitat com a reflexió pedagògica -en relació a la temàtica genèrica de l'activitat: “la pedagogia i jo”-. Un 87,5% dels participants pensen que la realització del RDP amb la temàtica “la pedagogia i jo” els ha ajudat a fer una reflexió pedagògica personal davant d'un 12,5% que pensen que no.

Per saber concretament si pensen que la realització del seu relat digital els ha ajudat a tenir una visió més rica i complexa del significat de la pedagogia, de l'educació i/o dels processos d'ensenyament/aprenentatge dels que tenien abans, les respostes han estat majoritàriament positives en quasi un 70% (veure gràfic 6)



Gràfic 6. Respostes a la pregunta “Penso que la realització del meu relat digital m'ha ajudat a tenir una visió més rica i complexa del significat de la pedagogia, de l'educació i/o dels processos d'ensenyament/aprenentatge de la que tenia abans”.

Pel que fa a quina mena de reflexió pensaven que han aconseguit amb la realització del seu relat es van posar 6 afirmacions que podien seleccionar en funció de si creien que el seu relat s'hi ajustava:

El 62,5% dels participants afirmen que han fet una reflexió pedagògica personal a partir d'una experiència o activitat personal o professional.

El 50% dels alumnes participants han afirmat que:

*El meu relat parla, en part o totalment, sobre el que significa per mi la pedagogia i/o l'educació i la meva relació amb aquest camp*

*He fet una reflexió pedagògica personal que també es pot considerar un homenatge a un ésser important per a mi.*

En canvi, un 18,8% han afirmat que:

*El meu relat parla de la meva trajectòria acadèmica*

*El meu relat parla sobre què implica per mi el grau de pedagogia*

*He fet una reflexió pedagògica personal però no relacionada amb cap experiència o activitat personal o professional*

## Discussió

Tot i que sempre partim que la realització d'una activitat de disseny i creació de RDPs és un projecte complex i que implica moltes hores (Fuertes, 2015), la realització de l'activitat ha sigut positiva i els resultats han demostrat que ha servit com a eina de reflexió pedagògica.

Si bé pel que fa al seu procés de disseny i de creació hem palesat la dificultat que els ha suposat trobar la idea i escriure el guió del seu relat, hem identificat la percepció dels alumnes en que els exercicis col·lectius inicials els han servit per pal·liar-ho. Aquests exercicis, que s'emmarquen en l'aprenentatge situat (Lave & Wenger, 1991) i de la ZDP (Vygotsky, 1978), promouen un espai de diàleg i d'intercanvi que serveix per veure exemples, solucionar problemes, identificar aspectes interessants i destacables de les històries, etcètera, per en definitiva millorar-los (Jenkins & Lonsdale, 2007; McDrury & Alterio, 2003). És la màgia de *l'storycircle* (Lambert, 2009; Jamissen & Skou, 2010).

Més enllà d'identificar que la realització d'aquesta activitat comporta aprenentatges lligats a l'ús de les eines tecnològiques com s'ha escrit en diverses ocasions (Fuertes Alpiste & Londoño Monroy, 2013; Ohler, 2008; Robin & Pierson, 2005; Rodríguez Illera et al. 2010), hem pogut identificar també la seva opinió sobre dos aprenentatges que no acostumen a destacar tant.

Primer, que els ha suposat desenvolupar un nova manera d'expressió de significats i d'experiències personals. La pròpia construcció del relat digital funciona com una tecnologia d'explicació que requereix la selecció, producció, ordre i presentació de diferents mitjans per donar sentit a allò que es vol explicar (Kirk & Pitches, 2013; Wheeler, 2014). Són una eina de promoció del pensament reflexiu en el sentit exposat per Norman (1983) i recuperat per Jonassen & Reeves (1996) quan parlen de les eines de tipus cognitiu. I és que el relat digital com a activitat pautaada per una metodologia concreta pot ser, a banda d'una tecnologia del *self* (Rodríguez Illera, 2014), una tecnologia o eina cognitiva que possibiliti vehicular un procés de reflexió intern-extern.

En segon lloc destaquem que, l'activitat de reflexió l'han percebuda com que ha comportat processos de coneixement d'un mateix i dels altres. Això és degut a que els RDs són productes que permeten donar sentit a les pròpies experiències, organitzant-les i estructurant-les (McAdams et al, 2006). La realització de relats digitals personals per a la reflexió es basen en l'aprenentatge a través de l'experiència on es tracta de buscar significats (Dewey, 1916; Rodríguez Illera et al., 2010).

Els productes finals, els relats, han promogut en tots els casos històries personals lligades a la reflexió pedagògica. Sobretot a partir d'experiències personals o professionals. Però també ha implicat la reflexió conceptual sobre la pedagogia i l'educació i fins i tot hi ha hagut alguns homenatges a persones (o animals!) que els han influït sobre la seva concepció de l'educació i de l'aprenentatge.

També ha quedat palès que hi ha diferents nivells de reflexió en tots els relats; de les més descriptives, literals, lligades a la trajectòria o experiència actual de l'alumne en els estudis de pedagogia, fins les que representen reflexions més profundes, abstractes i creatives que estableixen més connexions entre experiències i conceptes.

## Conclusió

Al ser una recerca ex-post-facto no s'han pogut fixar ni validar hipòtesis i la recerca es circumscriu només a un grup classe natural. Per tant els resultats no es poden generalitzar. Igualment hem pogut constatar informacions valuoses aplicades al grup estudiat i que es podrien esbrinar en d'altres assignatures per veure si s'obtenen resultats similars.

Sobre el primer objectiu s'ha pogut identificar allò que troben fàcil i difícil en durant el procés de disseny i creació dels relats digitals on destaquem la importància de fer exercicis col·lectius per tal de trobar la idea del RDP i també per refinar posteriorment el guió del mateix lligats a l'aprenentatge situat. El paper del diàleg col·lectiu és un aspecte a tenir en compte també a l'hora de valorar les reflexions (McDrury & Alterio, 2003).

Sobre el segon objectiu hem identificat que fer una activitat d'aquesta mena pot comportar aprenentatges més enllà de les competències tecnològiques lligats a maneres noves d'expressar significats i com a metodologia que potencia l'autoconeixement i el coneixement dels companys.

Finalment, el tercer objectiu ha permès identificar el disseny i a creació de RDPs com una activitat que promou la reflexió i la reflexió pedagògica, partint d'experiències personals i per donar-ne forma de relat.

Pensem que seria interessant en futures recerques poder aprofundir en el concepte de reflexió per l'aprenentatge per tal de poder entendre millor quina mena de reflexions es produeixen i queden plasmades en els RDPs que precisament cerquen fer reflexionar a l'alumnat sobre algun aspecte curricular, fins i tot per establir graus o nivells en aquestes. No tant perquè tingui conseqüències en l'avaluació dels relats sinó precisament per buscar potenciar al màxim la reflexió i el significat de les experiències en els relats durant els exercicis col·lectius.

## Referències

Bakhtin, M. ([1929]1984) *Problems of Dostoevsky's poetics*. Edited and translated by C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.



- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 188-204.
- Brockbank, A. & McGill, I (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning Cambridge*, MA: Harvard University Press.
- Callens, J. C. & Elen, J. (2015) Does a structured methodology support pre-service teachers more to reflect critically than an unstructured?, *Reflective Practice*, 16:5, 609-622, DOI: 10.1080/14623943.2015.1064383
- Clarke R. & Adam, A. (2010). Digital Storytelling in Australia. Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2(1-2), 157-176.
- Denzin, N., 2014. *Interpretive Autoethnography*, second ed. Sage, Los Angeles.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Institute for Learning Technologies, University of Columbia: ILT Digital Classics.
- Dogan, B. & Robin, B. (2008). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Retrieved from: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/pdfs/Dogan-DS-Research-2008.pdf>
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling*. London: Routledge: 1989.
- Fuertes Alpiste, M. & Londoño Monroy, G. (2013). Diseño y creación de Relatos Digitales Personales como actividad de aprendizaje en la asignatura Usos, Posibilidades y Límites de las TIC, del Grado en Educación Social de la Universitat de Barcelona. En: C. Gregori-Signes & M. Alcantud-Díaz, M. *Experiencias con el Relato Digital*. [Libro electrónico]. Valencia: JPM Ediciones.
- Fuertes, M (2015) Appraising digital storytelling across educational contexts [Review of the book *Appraising digital storytelling across educational contexts*, by C.Gregori & A.Brígido]. *Digital Education Review*, 27. Retrieved from: <http://greav.ub.edu/der>
- Gregori-Signes, C. & Brígido-Corachán, A. M. (2014). Digital Storytelling and its expansion in educational contexts. In Gregori-Signes, C. & Brígido-Corachán, A. M. (eds.) *Appraising digital storytelling across educational contexts*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia (PUV).
- Herreros, M. (2012) El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo. In: *Digital Education Review*, 22, 68-79. [Accessed: 11/09/2015] <http://greav.ub.edu/der>
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Jamissen, G., Skou, G. (2010). Poetic reflection through digital storytelling – a methodology to foster professional health worker identity in students. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 6(2), 1-15.
- Jenkins, M. & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *Proceedings ascilite Singapore 2007*, 440-444.
- Jonassen, D. H. & Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: using computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen, *Handbook of research on educational communications and technology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, 257-272.
- Kirk, C. & Pitches, J. (2013) Digital reflection: Using digital technologies to enhance and embed creative processes. *Technology, Pedagogy and Education*, 22 (2), 213-230.

- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley, California, USA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2014). Digital Storytelling at a crossroads. Historical context for an ever-emerging genre. In Gregori-Signes, C. & Brígido-Corachán, A. M. (eds.) *Appraising digital storytelling across educational contexts*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia (PUV).
- Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, (1966). *The savage mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Mateo, J. (1997). *La investigación ex-post-facto*. Barcelona: Ed. UOC.
- McAdams, D. P., Josselson, R. & Lieblich, A. (eds.) (2006). *Identity And Story: Creating Self in Narrative*. Washington: American Psychological Association.
- McDrury, J. & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in Higher Education. Using reflection & experience to improve learning*. London and Sterling, VA: Kogan Page.
- McLean, K. & Thorne, A. (2006). Identity light: entertainment stories as a vehicle for self-development. In D.P., McAdams, R. Josselson, A. Lieblich, *Identity and story. Creating self in narrative*. Washington DC: APA.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page Limited.
- Norman, D. E. (1983). Some observations on mental models. In D. Gentner & Al. L Stevens (eds.). *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital Storytelling in the classroom. New media pathway to literacy*.
- Paliadelis, P., Wood, P. (2016). Learning from clinical placement experience: Analysing nursing students' final reflections in a digital storytelling activity. *Nurse Education in Practice*, 20 (2016). 39-44.
- Raggat, P. T. (2006). Multiplicity and conflicte in the dialogical self: a life-narrative approach. In D.P., McAdams, R. Josselson, A. Lieblich, *Identity and story. Creating self in narrative*. Washington DC: APA.
- Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford, D. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price & R. Weber (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education. Retrieved from: <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/SITE2005-article.htm>
- Rodríguez Illera, J. L. (2014). Personal Storytelling in the digital society. Historical context for an ever-emerging genre. In Gregori-Signes, C. & Brígido-Corachán, A. M. (eds.) *Appraising digital storytelling across educational contexts*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia (PUV).
- Rodríguez Illera, J. L. & Escofet, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 3(2). 20-28. Retrieved from: [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/rodriguez\\_escofet.html](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/rodriguez_escofet.html)

- Rodríguez Illera, J. L.; Fuertes, M.; Londoño Monroy, G. (2010). Histoires numériques avec des adultes. En I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell Puiggros. *Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes* (pp. 137-160). París: Harmattan.
- Rodríguez Illera, J.L & Londoño Monroy, G. (2009) Los relatos digitales y su interés educativo. In *Educação, formação & Tecnologias*; vol.2 (1); pp 5-18; Maio de 2009, disponible en <http://eft.educom.pt>
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: a concept analysis. *Innovative higher education*, 26(1), 37-57.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stroobants, H., Chambers, P., & Clarke, B. (Eds.). (2007). *Wegwijzers voor reflectie, een veldboek voor het faciliteren van levenslang leren in beroepsonderwijs en -vorming [Guidelines for reflection, a workbook for facilitating lifelong learning in vocational education and training]*. Edition of the Leonardo da Vinci REFLECT Project, Istituto Guglielmo Tagliacarne. Retrieved from <http://www.reflect-project.net/index2.htm>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wheeler, S. (2014, Nov 3). *Digital Reflections*. [Blog post retrieved from: <http://www.steve-wheeler.co.uk/2014/11/digital-reflections.html>]

# Las narrativas digitales en las clases de Lengua y Literatura (o del qué y cómo aprendemos al quiénes somos)

María Victoria Martín

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

## Resumen

En este trabajo se da cuenta de la tarea realizada con diferentes grupos de estudiantes pertenecientes al ciclo superior de enseñanza media (equivalente al bachillerato en España) de dos escuelas de Argentina. En concreto, se describirá el uso de tres formas de introducción de los relatos digitales en las clases de Literatura: la construcción de *book-trailers*, la elaboración de reseñas bibliográficas digitales (al estilo *booktubers*) y la producción de relatos digitales personales (*personal DST*).

Atendiendo a las funciones del lenguaje predominantes en cada una de estas formas discursivas, esto es, desde lo meramente referencial o descriptivo a lo expresivo (Rodríguez Illera, 2013) se analiza el grado de apropiación que permite cada una de ellas. Asimismo, se pondrá en relación dicha variabilidad en los grados de apropiación o personalización con diferentes objetivos de aprendizaje relevantes en el contexto de la educación formal.

Efectivamente, en el artículo se intenta explorar la pertinencia de los tres géneros discursivos mencionados como medios para conseguir diferentes objetivos de aprendizaje que van desde la adquisición de contenidos conceptuales “clásicos” (los marcados por el currículum habitual de la asignatura como por ejemplo, los conceptos de *historia* y *discurso estructura del relato*, *elipsis narrativa*, etc.) a otro tipo de objetivos más transversales, en línea con el desarrollo de una cultura del pensamiento en las aulas (Ritchhart, Church & Morrison, 2014).

Más específicamente, se considera la utilidad de los relatos digitales (y en particular, la de los relatos digitales personales) como estrategia de visualización del pensamiento de los alumnos, en el contexto de una escuela que exige, de manera cada vez más apremiante, una enseñanza centrada en los estudiantes y basada en la construcción de trayectorias de aprendizaje personalizadas pero que no ofrece condiciones materiales, curriculares ni temporales para conocer los intereses, las motivaciones ni la representación que de sí mismos y de sus historias realizan esos estudiantes.

**Palabras clave:** relatos digitales personales; booktrailers; reseñas literarias digitales; pensamiento visible; enseñanza media; géneros discursivos; alfabetización digital; implicación escolar; trayectorias de aprendizaje.

## *Digital storytelling*: un movimiento en expansión

El uso educativo de las narrativas electrónicas no ha hecho sino incrementarse desde los inicios del “movimiento” del *digital storytelling* con los primeros artículos y talleres de Lambert en los años noventa del siglo pasado y la diseminación de su trabajo y de el de otros referentes como Robin (2016), Ohler (2003, 2009), o Lundby (2008) en el mundo anglosajón y, ya en esta centuria, en el ámbito hispano. A simple vista, son varios los factores que han confluído en este auge de las narraciones en pantalla.

Por una parte, puede considerarse que el factor central radica en la potencialidad de la narrativa misma como forma de comunicación. Narrar es un hecho intrínsecamente humano, una habilidad que se adquiere muy tempranamente y que posibilita posteriormente, con la expansión de los mundos sociales del niño (sobre todo a partir de la escolarización), el uso de formas discursivas cada vez más diferenciadas (Mc Cabe & Peterson, 1991). Narrar también es un modo de relacionarse y de formar parte de una cultura, ya que desde una edad muy temprana los seres humanos nos formamos como seres sociales en las narraciones: a través de ellas internalizamos los usos, valores y normas de nuestro entorno (Gee, 1991). A través de ellas construimos versiones sobre nosotros mismos en relación con el mundo, es decir, forjamos nuestra identidad. Además, las narraciones son un modo privilegiado para organizar la información y, por tanto, constituyen una herramienta esencial para darle coherencia y sentido a nuestras

experiencias e interpretar el mundo (Le Guin, 1981; Bruner, 1997; Schank, 1998). En efecto, podemos coincidir con Hayden White (1992) cuando afirma que “narrar es poner el conocimiento en relato”.

Por otra parte, la expansión de las historias virtuales se explica por el avance y la permeabilidad de la cultura digital en todos los ámbitos. Este hecho se evidencia no solo en la disponibilidad de dispositivos electrónicos (desde notebooks y netbooks a tablets y teléfonos móviles) y en la accesibilidad a las redes incluso en regiones y sectores sociales en los que hace tan solo una década el acceso a lo digital era algo privativo<sup>1</sup>, sino también en la variedad de herramientas disponibles para la edición de imagen y sonido (con una amplia oferta de instrumentos de edición en línea en la actualidad), así como de bancos de recursos ya sean gratuitos o de pago.

Finalmente, podemos señalar como tercer factor implicado en esa explosión de los relatos digitales, el cambio del modelo de consultar y consumir de manera individual de los usuarios digitales tradicionales al de crear, compartir y reutilizar propio de estos tiempos que tiene su expresión más cabal en la denominación Web 2.0, que acuñara O'Reilly en 2005. La expresión hace referencia a un concepto actitudinal, además de propiamente tecnológico, y alude al incremento de las dimensiones participativa y audiovisual de los entornos web y a la utilización de la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red dando al usuario el control de sus datos. En efecto, los usuarios actuales, nuestros estudiantes, apenas sospechan la existencia de una web anterior (1.0) en la que todas las aplicaciones se descargaban y solo unos pocos iniciados en lenguajes de programación estaban habilitados a participar y definir los contenidos que circulan en la red.

---

<sup>1</sup> No solo el abaratamiento de la tecnología y del acceso a Internet ha permitido esta expansión. También deben destacarse los diferentes planes de distribución de ordenadores en las escuelas, del estilo 1x1, que se han llevado a cabo en diferentes países para facilitar la inclusión y alfabetización tecnológica de jóvenes y adultos a la sociedad digital. En Argentina, el plan de referencia es el Conectar- Igualdad, que lleva entregados más de cinco millones y medio de netbooks a alumnos y docentes de escuelas secundarias de todo el país. (Para mayor información, consultar la página del programa: <http://www.conectarigualdad.gob.ar>).

## Relatos digitales: definiciones posibles y características comunes







Como señala Londoño Monroy (2012) existe cierta dispersión semántica en el término “relatos digitales” (RD). En efecto, según Robin (2016), en su interpretación más básica los RD pueden definirse como la práctica de utilizar herramientas informáticas para contar historias. Y para Jason Ohler una “narración digital puede ser cualquier ‘cosa’ que utilice tecnología para construir historias o cuentos” y que emplee “un sinnúmero [sic] de equipo tecnológico para contar una historia de forma coherente” (2009). Por su parte Lambert (2007, 2009) explica que un relato digital se construye a partir de elementos como fotos y/o documentos digitalizados, fragmentos de videos, una banda sonora y, fundamentalmente, un guion narrativo que organiza esos materiales.

En este tipo de historias, señala el autor, se saca partido de herramientas que gozan de una amplia difusión social. Por ello los RD son producciones no profesionales, en las que personas corrientes, sin conocimientos especializados, se ven empoderadas por un acceso relativamente fácil e intuitivo a la tecnología y toman la palabra para contar, multimedialmente, las historias que consideren relevantes para ser contadas. En estrecha vinculación con el aspecto *amateur* de estas creaciones se produce una de sus características materiales, ya que ese rasgo determina en buena medida la duración limitada de los RD, que puede ir de los 2 a 4 o 5 minutos para Ohler o Lambert o durar de 2 a 10 minutos, según Robin.

Para caracterizar los RD también puede recurrirse a diversas tipologías. Existen varias clasificaciones posibles trazadas en base a aspectos como el grado de intervención en el contenido, los recursos expresivos empleados o las temáticas que desarrollan (ver Londoño Monroy 2012, para más detalles). Efectivamente el contenido que desarrollan los RD suele ser considerado uno de los rasgos más importantes para definirlos. Si bien en general el carácter subjetivo se constituye en un denominador común, es posible considerar como relatos digitales narraciones de temáticas muy variopintas. Para Ohler, por caso, pueden ser académicos, abstractos o muy personales. Lambert, por su parte, elabora una categorización bastante detallada de los relatos en función de la temática de la que tratan, que a su vez recoge Robin, pero enfatiza especialmente el aspecto personal, sobre el que volveremos más adelante.

En esa línea, Rodríguez Illera (2013) introduce una noción que a los efectos de nuestro trabajo resultará operativa, ya que distingue entre historias en las que predomina la función informativa (historias descriptivas o de constatación de hechos) de aquellas en las que predomina la función expresiva (subjetivas o personales). Como argumenta el autor, no se trata de funciones mutuamente excluyentes, sino más bien de grados en los que esas funciones se dan. El predominio de la función expresiva en un relato digital es precisamente lo que habilita que podamos distinguir una tipología concreta como lo es los *relatos digitales personales* (RDP), que es el tipo de relatos con los que ha trabajado Lambert desde los noventa y, en el ámbito hispano, el GREAV de la UB desde 2004.

En este trabajo en particular, en el que pretendemos realizar una descripción de las formas en que los relatos digitales se pueden introducir en la clase de Lengua y Literatura con fines y grados de significatividad diversos, la idea de un gradiente en la aparición de la función expresiva en los RD nos permite trazar un recorrido que va de menos a más y que, por ese mismo motivo, puede servir a objetivos también variables: desde la adquisición de contenidos estrictamente conceptuales y específicos de la asignatura al desarrollo de competencias más globales que atraviesan la escolaridad secundaria y afectan a la subjetividad misma de los estudiantes. Del qué aprendemos al quiénes somos.

	<i>Book-trailers</i>	<i>Reseñas literarias digitales</i>	<i>Relatos digitales personales</i>
<i>Estructura narrativa</i>			
<i>Función expresiva</i>			

Como plantea Ohler (2006), la gran pregunta que como educadores debemos realizarnos es “¿Qué ofrece la narración digital a la educación?”. El autor afirma que la respuesta es “mucho” siempre y cuando se hagan dos cosas. En primer lugar, “enfocarse primero en la historia y luego en el medio digital” y, en segundo término, “que se utilice la narración digital para promover en los estudiantes



habilidades de pensamiento crítico, la composición escrita y el alfabetismo en medios”.

En este trabajo en concreto, tomando esas ideas (y algunas otras) como premisas, reflexionaremos sobre la implementación de tres tipos de experiencia realizadas entre 2015 y 2016 con alumnos de quinto año y sexto año de dos instituciones secundarias de Argentina: *book-trailers*, reseñas literarias digitales y relatos digitales personales (RDP).

A continuación, explicaremos brevemente en qué consistió cada una de ellas y aprovecharemos al mismo tiempo para realizar algunas breves digresiones teóricas (*excursos*) que ayudan a comprender mejor las metas que se perseguían con la introducción de estas actividades.

## Primera implementación de narrativas digitales: los *book-trailers*

***(Primer excursus: hacia la ampliación y la actualización de los géneros discursivos trabajados en el aula)***

El trabajo con *book-trailers* se llevó a cabo en 2015 con tres divisiones de quinto año de un bachillerato con orientación informática, el Centro de Educación Media N° 14 (CEM 14) de Fernández Oro y con una división del mismo año de un colegio agrotécnico, el Centro de Educación Técnica N° 14 (CET 14), ambos de la provincia de Río Negro (Argentina) y en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura, que tiene asignada una carga horaria de 2 horas semanales. Aprovechando los conocimientos básicos de edición de vídeos que, según un relevamiento previo, la mayor parte de los alumnos ya poseía de años anteriores, se trabajó especialmente con el contenido y la forma audiovisual, sin ahondar entonces en el uso de las herramientas informáticas, que dimos por supuesto.

Antes de proseguir, es necesario aclarar qué es un *book-trailer*. También denominado biblio-tráiler (BT) o avance de libro, es un concepto tomado de los tráilers cinematográficos. Al igual que en los films, tiene como objetivo promocionar un libro a partir de un vídeo corto. El *book-trailer* pone de manifiesto, a través de música, imágenes fijas, secuencias grabadas, efectos, etc., los aspectos más atractivos del libro para captar la atención de los lectores.

En el caso de los alumnos de estos cursos, su tarea consistió en generar tráilers grupales de una novela contemporánea que formaba parte del programa de la asignatura. En concreto, los alumnos del primer colegio pudieron elegir entre *La muerte lenta de Luciana B.*, de Guillermo Martínez (autor argentino de fama internacional) y *La primera piedra* (autor regional), mientras que los del segundo colegio, trabajaron únicamente con la última obra.

Luego de la lectura y el análisis de las novelas, se dieron las consignas de trabajo para realizar los avances y se proyectaron y analizaron en clase tráilers tanto de películas y cortos basados en libros conocidos para los chicos, como tráilers de libros propiamente dichos. A partir de la observación se propició un trabajo inductivo mediante preguntas que permitió reconstruir las características de un ámbito discursivo (el publicitario) y de un género propio de ese ámbito (el bibliotrailer) con la que los jóvenes están altamente familiarizados. De hecho, esa fue una de las ventajas de trabajar con esta forma discursiva. Además del análisis de la selección –y omisión– de contenidos, manejo del suspense y énfasis en algunos aspectos temáticos del texto original, (el *qué* del bibliotrailer, sus insumos temáticos) se discutió la articulación de texto, imágenes, video, voz en off y música (el *cómo* o los insumos compositivos y estilísticos) para analizar, a continuación, cómo y en qué medida la organización discursiva contribuyó a crear efectos de sentido.

Terminado el análisis de los modelos, se procedió a formar equipos de trabajos de entre 4 y 5 personas, en los que, además de la elección en común de una de las novelas y las afinidades personales, los estudiantes procurasen la presencia de perfiles diferentes para poder abocarse a diferentes tareas (guion, editor, director, localizador de recursos, etc.). Es que una vez con manos en la obra, los estudiantes pudieron comprender la dificultad de realizar un trabajo que en las películas resulta casi natural (en el sentido de que “solo” hay seleccionar el material que se quiere mostrar), mientras que explicar en imágenes un texto escrito es una tarea de otra envergadura.

Uno de los elementos en el que se hizo especial énfasis fue precisamente en el concepto de metáfora. La posibilidad de trabajar interpretando, en el análisis inicial y, posteriormente, creando, en sus productos finales, el concepto de metáfora con un lenguaje diferente (no verbal) propició una comprensión más cabal de un concepto que trabajamos repetidamente desde el año anterior, cuando

se abordó el concepto de “literatura”. Como sabemos, el pensamiento simbólico es un rasgo que define a la especie humana y un (o quizás “el”) mecanismo básico del arte, pero se trata de una noción difícil de asimilar, que debe abordarse reiteradamente, en diferentes contextos y con sucesivos grados de complejidad. Pensar con metáforas visuales, encontrar similitudes entre cosas diferentes muy alejadas entre sí, con la necesidad de comunicar ideas que no son literalmente representables, contribuye a esa aprehensión de un concepto que resulta crucial en la literatura y en el arte en general.

Por otra parte, otro de los objetivos que permitió (re)abordar la creación de bibliotráilers fue la elaboración de síntesis. Si no se capta la esencia significativa de lo que se lee, difícilmente se pueda hablar de comprensión. La esencia de un buen avance de libro radica precisamente en una selección significativa de imágenes, frases, momentos clave de la novela, dosificándolos estratégicamente para comunicar su tema central y generar interés en los posibles lectores sin *spoilear* el final. Relacionado con este aspecto compositivo, el bibliotrailer, como ya adelantamos, nos permitió visitar también la noción de “género discursivo”.

“Cada esfera de usos de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos*” La cita de M. Bajtin (1995) nos recuerda que los géneros discursivos son tan amplios y variables como las esferas de la actividad humana. A cada una de ellas le corresponde una forma de utilizar el lenguaje (en cuanto a lo temático, estilístico y estructural) que está determinada social, histórica y culturalmente. Los BT nos permiten abordar la elaboración de textos audiovisuales en los que se privilegian la función apelativa y la función referencial del lenguaje, y que pertenecen a un ámbito ya no académico ni literario, sino al de la publicidad. Sin embargo, el abordaje sigue siendo didáctico porque contrastar este género discursivo con otros más típicos del contexto áulico como la novela (o como se verá más adelante, con la reseña literaria) nos permite analizar mediante la producción cómo la selección del contenido referencial, así como los aspectos estructurales y retóricos deben transformarse para adecuarse a situaciones enunciación y usos comunicativos diferentes.

De este modo, el trabajo con un género intuitivamente conocido por los estudiantes, con un alto grado de estructuración narrativa (ya que en definitiva el tráiler suele construir -o inducir al espectador a que construya- una narrativa de final abierto) y con una función marcadamente apelativa, además de referencial,

resultó una estrategia didáctica eficiente para lograr objetivos relacionados tanto con la apropiación de saberes específicos de la asignatura en particular, como para desarrollar competencias propias de la alfabetización digital y para contribuir a generar una cultura de pensamiento en el aula.

## Segunda implementación de narrativas digitales: reseñas literarias digitales

***(Segundo excursio: hacia una pedagogía de las multialfabetizaciones y de la alfabetización digital)***

El trabajo con reseñas literarias digitales se desarrolló en el curso 2016 con estudiantes de tres divisiones de quinto año (último año de bachillerato) del CEM 14. Estos alumnos no tenían experiencia previa en reseñas digitales ni en creación de BT, pero sí, al igual que los estudiantes del curso anterior, mínimos conocimientos de edición de videos.

En este caso, el trabajo consistió en elaborar una reseña literaria grupal a partir de una de las dos novelas entre las que habían podido optar a durante el primer trimestre de clase: *Chicas muertas* o *Ladrilleros*, ambas de Selva Almada y de publicación muy recientes (2013 y 2014, respectivamente). Los estudiantes debían formar equipos de trabajo en lo que compartieran trabajos escritos producidos previamente, intercambiaran impresiones y debatieran aspectos de temáticos, estilísticos y estructurales de la novela elegida. Contaban para ello con una serie de preguntas guía, pero la sugerencia para el trabajo a realizar fue: a)- que concibieran algún marco narrativo que sirviera como excusa para que cada uno de los integrantes del equipo pudiese expresar su punto de vista sobre algún aspecto de la novela.

b)- que realizaran una reseña al estilo *booktubers*. Con este fin visionamos reseñas de diferentes *booktubers* españoles, mexicanos y argentinos, para tener una visión tanto de la estética del montaje como de las formas comunicativas y de los contenidos que son habituales en ese género discursivo particular.

c)- que realizaran una combinación de ambas.

Este trabajo, al igual que el anterior, permitió (nuevamente) el desarrollo de competencias específicas como el reconocimiento y la producción de textos desde diferentes géneros discursivos, como también el abordaje de competencias más generales, propias de los abordajes que plantean los enfoques de las alfabetizaciones múltiples y de la alfabetización digital. Recordemos que el concepto de *multiliteracies* fue acuñado por el New London Group en el 2000 para acentuar el carácter complejo, poliédrico y plural de lo que debería ser la “alfabetización” en el SXXI y que nos recuerda la importancia del papel mediador de la escuela en el acceso a las prácticas lectoescritas emergentes en un contexto de cambios como el actual.

En concreto, el concepto describe dos aspectos centrales en relación con el orden cultural, institucional y global emergente: por una parte, “la multiplicidad de canales y medios” que hace referencia a la progresiva integración de “formas de construcción de significados en las que lo textual se relaciona también con lo visual, lo auditivo, lo espacial y lo conductual” y “la creciente relevancia de la diversidad lingüística y cultural”, ligada a “realidades de creciente diversidad local y conectividad global”. (The New London Group, 2000).

Por otra parte, el concepto de alfabetización digital hace referencia a la necesidad de educar para la capacidad de entender y usar la información en múltiples formatos cuando se presenta a través de ordenadores (Gilster, 1997) y, además, de analizarla críticamente, de apropiársela y de producirla.

El género discursivo utilizado en este caso para trabajar la alfabetización digital, las reseñas literarias digitales (RLD), a diferencia de los BT, poseían un grado mucho menor de estructuración narrativa (reducido, en muchos casos, a un marco que servía de excusa<sup>2</sup> para el abordaje de las obras literarias), se mantenía la función referencial pero al mismo tiempo se introducía un mayor grado de

---

<sup>2</sup> En algunos casos, la “excusa” para hablar fue una charla casual durante una mateada con amigos, en otro caso un programa de TV informativo, en otro una charla entre amigas en la que surgen los comentarios sobre la obra a raíz de que tendrán una evaluación sobre la novela y en algunos casos los estudiantes reseñaron la obra elegida simulando ser *booktubers* e introduciendo el lenguaje, la estética y los “retos” propios de los canales de Youtube que emplean los jóvenes bibliófilos.

subjetividad, ya que en buena medida las estudiantes desarrollaban aspectos relacionados con el impacto que en ellos había tenido la lectura de las obras<sup>3</sup>.

## Tercera implementación de narrativas digitales: los relatos digitales personales

### *(Tercer excursio: hacia la creación de culturas de pensamiento en las aulas)*

Para finalizar, analizaremos la tercera actividad que nos permitió abordar las metas que nos planteamos al inicio en cuanto al trabajo con narrativas digitales: los relatos digitales personales. (RDP). Reformulando un poco a Ohler, esas metas consistieron en:

- abordar la composición escrita de manera que resultase significativa para los estudiantes,
- incorporar –también significativamente- la alfabetización digital en la asignatura de Lengua y Literatura
- y contribuir a través de esas actividades al desarrollo de una cultura de pensamiento dentro del aula.

Efectivamente, en lo que atañe a este último objetivo, y a partir de lo que se ha podido observar en clase, podemos sostener -al menos como hipótesis a comprobar - que el trabajo con narrativas digitales del modo que aquí se propone puede contribuir a externalizar los procesos de pensamiento de los estudiantes de un modo que contribuya a que los aprendices sean capaces de dominarlos cada vez más. En este punto tomamos como referencia el trabajo de David Perkins y sus discípulos Ritchhart, Church y Morrison, quienes desde hace más de una década trabajan en proyectos que exploran de qué modo se pueden “cultivar disposiciones de pensamientos en contextos escolares” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).

---

<sup>3</sup> Entre las preguntas guía que se sugirieron para la discusión y reseña de las novelas había algunas que apuntaban concretamente a la vinculación afectiva- personal y del propio contexto social con los temas de la historia: identidad sexual, machismo, violencia, violencia de género, femicidio, impunidad.

Es importante señalar que la localidad de Fernández Oro (donde se realizó este trabajo) cuenta con dos sonados casos de femicidio de adolescentes, ambas alumnas de la institución, cuyos asesinatos conmocionaron hondamente al pueblo, motivo por el cual la violencia de género es un contenido que suele abordarse transversalmente en las aulas. Uno de los crímenes permanece impune hasta hoy, diez años después de haberse perpetrado.

Partiendo de que el objetivo último de toda actividad educativa es la comprensión y, aún más, que la comprensión es la meta principal del pensamiento, estos investigadores han desarrollado una serie de rutinas que ayuden a visibilizar el modo en que pensamos. Es necesario aprender a pensar, sostienen, y eso implica pensar para aprender. Para lograrlo es necesario moverse del modelo educativo que se centra exclusivamente en los contenidos y en el “decir y practicar”, en el que los docentes señalan lo que es importante, los estudiantes retienen la información y para luego completar sus trabajos. Pero por otra parte también es necesario no caer en los modelos absolutamente centrados en la actividad y la experiencia, que frecuentemente son malentendidos. En tales casos se terminan realizando muchas actividades, pero pocas o ninguna que conduzca a promover los tipos de pensamientos que convierten a la actividad en aprendizaje.

En concreto Ritchhart et al. identifican ocho “movimientos de pensamiento” que son particularmente útiles cuando se está tratando de comprender nuevos conceptos, ideas o eventos:

- Observar de cerca y describir lo que hay ahí.
- Construir explicaciones e interpretaciones.
- Razonar con evidencias.
- Establecer conexiones.
- Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.
- Captar lo esencial y llegar a conclusiones.
- Preguntarse y hacer preguntas.
- Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

Y en cuanto al pensar con la meta de resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios, los autores identifican otros seis:

- Identificar patrones y hacer generalizaciones.
- Generar posibilidades y alternativas.
- Evaluar evidencias, argumentos, acciones.
- Formular planes y acciones de monitoreo.
- Identificar afirmaciones, suposiciones, prejuicios
- Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.

Con el objetivo de hacer visible las formas de pensar, modelarlas y volverlas parte de la cultura de la clase para que finalmente terminen siendo internalizadas por los estudiantes, estos investigadores desarrollan una serie de rutinas que brindan oportunidades para pensar ejercitando diferentes tipos de movimientos de pensamiento y permiten desarrollar la conciencia metacognitiva de los aprendices poniendo al pensamiento en el centro de del proceso educativo.

En nuestro caso en particular, consideramos que las narrativas digitales en general y particularmente los relatos digitales personales (RDP), cuyo concepto ya hemos explicado al inicio del trabajo, y en particular el trabajo con las historias de los estudiantes (los “guiones literarios”) nos permitieron ahondar en algunos de esos movimientos de pensamiento, que son tan importantes para aprender “lengua” o apropiarse de contenidos propios del área (*qué*), pero que también lo son para aprender a comprender, a resolver y ejecutar (*aprender el cómo*).

El trabajo con relatos digitales se realizó durante el último trimestre de 2016 con quinto y sexto años del CET 14 de Allen. En el caso de los alumnos de quinto año, no tenían experiencia previa en la elaboración de actividades audiovisuales en la clase de Lengua y Literatura, cosa que sí sucedía con los alumnos de sexto años, quienes el año anterior habían trabajado con *booktrailers*. Sin embargo, pese a la experiencia previa con los BT de los mayores, el desafío resultó importante ya que nunca habían tenido que trabajar en proyectos individuales.

Para abordar el trabajo, comenzamos con el concepto de relatos digitales personales de Joe Lambert, visionamos ejemplos de estudiantes de diferentes procedencias y niveles académicos y luego los analizamos en sus aspectos retóricos, compositivos y temáticos. Para este último punto, nos valimos de la clasificación de relatos digitales propuesta por Lambert en su *Cookbook*<sup>4</sup>. De esa manera, los estudiantes pudieron quitarse el *horror vacui* previo a la elaboración

---

<sup>4</sup> Lambert describe los siguientes tipos de historias personales:

- La historia de alguien importante: Historias de personajes, Historia de homenaje o In memoriam-
- La historia de un acontecimiento de mi vida: Historias de aventuras o de acontecimientos, Historias de logros.
- Historia de un lugar en mi vida.
- Historia acerca de lo que hago.
- Otras historias personales: Historias de recuperación, Historias de amor, Historias de descubrimiento.



del guion literario al darse cuenta de que existe una amplia variedad de temas dentro de los relatos personales que les permitirían desarrollar la visión subjetiva que caracteriza a este tipo de narraciones.

Sin embargo, aun considerando las posibilidades temáticas a su alcance, pudimos constatar la reticencia de muchos estudiantes a contar historias que los involucren personalmente. Curiosamente, podría decirse, ya que muchos de ellos tienen pocos reparos en expresar abiertamente estados de ánimo, opiniones y experiencias personales o íntimas en las redes sociales (Facebook, Twitter e Instagram, que son las que utilizan más asiduamente).

Afirma Herreros (2012) desde su experiencia en la elaboración de RD con estudiantes de bachillerato, que la elaboración de relatos digitales les permite a los alumnos reflexionar sobre las formas en que se construye la **identidad personal** a partir de sus propias experiencias, a diferencia de lo que suele suceder en las prácticas educativas tradicionales en el contexto de asignaturas del área de las ciencias sociales (Antropología, Psicología o Historia), en las que se reflexiona sobre una **identidad genérica**.

También observa en su trabajo la dificultad de que los adolescentes aborden temas personales y comenta que, sin la guía adecuada, los estudiantes tienden a centrarse en la dimensión observable de su comportamiento, en sus conductas y acciones, haciendo pocas referencias a su dimensión íntima: deseos, expectativas, emociones, sentimientos, reflexiones o pensamientos. Asimismo, señala que el relato digital es una herramienta que además de permitir a los jóvenes pensarse a sí mismos, les permite narrarse a los otros y que en ese doble proceso de emisión y recepción se construye identidad.

A partir de nuestro trabajo, acordamos con Herreros en la dificultad que supone el ahondamiento en los aspectos más íntimos o personales de los recuerdos que servirán de materia prima para la elaboración de los relatos. Coincidimos también en la idea de que tener muy presente el horizonte de recepción del relato es una parte esencial de la construcción de la historia. Lo es, de hecho, en la elaboración de cualquier práctica discursiva, pero creemos que el material personal y “sensible” del que suelen estar cargados los RDP supone una responsabilidad extra para el emisor. No se trata de simplemente de que el mensaje que se quiere

comunicar *se* pueda malinterpretar -o no interpretar en absoluto-, sino de que *me* malinterpreten o no *me* entiendan.

Sin embargo, en el planteo del trabajo que se les hizo a nuestros estudiantes no fue un requisito que el RDP producido se concibiera como un producto a visionarse en clase. De hecho, hubiera supuesto un condicionante, ya que muchos de ellos manifestaron **su** conformidad con hacerlo solo si lo veía únicamente la profesora, aunque una vez finalizados los trabajos muchos accedieran a compartirlos.

Como señalamos al inicio, una guía para el abordaje metodológico de los RDP fue la advertencia de Ohler (2005) acerca de que conviene enfocarse en la *historia* antes que en los aspectos digitales del relato. Y efectivamente, nuestro trabajo se centró fundamentalmente en la elaboración de los guiones literarios (la voz en off del relato) antes de pensar en los aspectos multimediales. En ese sentido, los tres primeros ingredientes del recetario de Lambert resultaron excelentes herramientas para que los estudiantes lograran construir con éxito las narrativas que emprendieron.

Comprender cabalmente que es necesario que el relato afirme explícita o implícitamente algo que resulta significativo para el emisor, es decir, que existe la intención de comunicar algo relevante para el autor -que incluso puede formar parte de un intercambio conversacional cuando a ese relato se le puede responder inteligentemente con otro, como afirma Schank (1982, 1998)- queda reflejado en el primero de los elementos señalados por Lambert, pues “casi nadie relata acontecimientos de sus vidas sin una buena razón para hacerlo.”

Asimismo, resultó de gran ayuda el trabajo en torno a la pregunta dramática, entendida como el interrogante que genera la tensión necesaria para que la historia avance y, junto con ella avance también el lector/espectador en su lectura/visionado, para llegar al final del relato y así satisfacer la curiosidad generada al inicio. Por último, el ahondamiento en los contenidos emocionales, los paradigmas de emociones fundamentales que hacen que una historia implique afectivamente a la audiencia (Muerte - Sentimiento de pérdida / Recuperación – reencuentro; Amor/ Desamparo; Confianza /Vulnerabilidad, Aceptación/Rechazo), resultaron cruciales para que los estudiantes elaborasen y reelaborasen sus guiones literarios (en algunos casos hasta cuatro o cinco veces, siguiendo las

indicaciones de la profesora) con una conciencia cada vez más aguda acerca de lo que supone construir un buen relato y, en última instancia, escribir.

Un listado exhaustivo con respecto a los *qué y cómo* que permite la realización de un trabajo de este estilo sería largo y probablemente resultaría pretencioso, pero podemos mencionar algunos de los más llamativos, como por ejemplo, la posibilidad de trabajar una vez más, pero de manera muy significativa, el concepto de elipsis narrativa, la diferencia entre *historia y discurso* (Chatman, 1990) o el sentido de cierre o clausura-que en buena medida depende del encadenamiento causal de los hechos-. La desmitificación del acto de las prácticas de escritura como fruto de la inspiración, la concientización acerca de la necesidad de revisar y de considerar el punto de vista de los demás, la necesidad de planificar y de revisar las estrategias adoptadas inicialmente... Muy probablemente no hubiese sido posible alcanzar estos objetivos sin el alto grado de motivación que supone la elaboración de relatos digitales personales, la necesidad de contar las propias historias que pocas veces se ve recogida en la escuela dentro de una propuesta didáctica que les permita a los estudiantes narrarse con eficacia.

De este modo, de manera más o menos intuitiva, los estudiantes pudieron asimilar esos rasgos que Mari-Laure Ryan (2009) señala, ante la dificultad de definir el término “narrativa”, como los elementos implícitos en la narratividad y que cualquier buena definición sobre ella debería apoyar:

- La narrativa trata acerca de la resolución de problemas.
- La narrativa trata acerca de conflictos.
- La narrativa implica relaciones interpersonales.
- La narrativa trata sobre la experiencia humana.
- La narrativa trata acerca de la temporalidad de la existencia.

Y además de esos aspectos de temáticos y de los estructurales, pudieron comenzar a entender uno de sus rasgos pragmáticos fundamentales “la historia debe comunicar algo significativo a la audiencia”.

Llegados a este punto, y conectando la significatividad de las historias personales relatadas con la reflexión sobre la identidad que posibilita el trabajo con RDP, resulta evidente que además del *qué y cómo* aprenden, este género discursivo habilita a los estudiantes a comunicar también *quiénes* son. Como afirma Rodríguez

Illera (2013) siguiendo a Goffman, en los RDP el plano de la comunicación que normalmente queda más escondido, el *backstage* comunicativo, pasa al primer plano (*frontstage*) y ese movimiento de lo privado a lo público es lo que los vuelve tan interesantes.

En el contexto de la educación formal, ese movimiento no es nada sencillo; sin embargo, aunque no sea algo intencionalmente buscado por los productores de RDP (como sucede cuando se trabaja con grupos específicos de gente, como por ejemplo, personas que han sufrido algún trauma, en los que hay un efecto catártico buscado), los relatos digitales personales pueden servir para conocer mejor a nuestros estudiantes y acceder a dimensiones de su subjetividad que, de otra manera, seguirían ocultas en el *detrás de la escena* comunicacional.

Consideramos que este aspecto es sumamente relevante en el contexto de una escuela como la escuela argentina, que cada vez con mayor énfasis demanda a los docentes la generación de estrategias que permitan sostener la escolaridad de los estudiantes, una escolaridad que- al menos teóricamente- es obligatoria desde los 3 a los 18 años, pero en la que existe un alto grado desgranamiento y deserción.

En efecto, las trayectorias teóricas de los estudiantes (es decir, el tránsito por el sistema educativo, en los tiempos, edades y niveles que éste prevé) suele distanciarse bastante de sus trayectorias escolares reales (es decir, los recorridos que efectivamente realizan los chicos) ya que esos itinerarios están marcados muchas veces por discontinuidades y rupturas: ingresos tardíos, sobreedad, repitencia, inasistencias reiteradas o prolongadas o bajo rendimiento (Terigi, 2007).

Conocer las historias, los anhelos, las dificultades, los pensamientos, las representaciones del mundo y las experiencias vitales más significativas de nuestros estudiantes resulta crucial para evitar- o al menos intentar mitigar- ese desfase. Por eso, además de los *qué y cómo aprendemos* resulta acuciante apuntalar el *quiénes somos*. También este es un objetivo que debemos plantearnos al momento de planificar, pensando más allá del reducto de nuestra asignatura.

Y, sin embargo, pese a la insistente propaganda de la escuela inclusiva, observamos que son pocos los recursos materiales, temporales y metodológicos con los que contamos como docentes para indagar en la subjetividad de nuestros alumnos. En

ese sentido, consideramos que la introducción de los RDP puede resultar un recurso útil en la búsqueda de una mayor implicación escolar que modere el desenganche que sufren muchos jóvenes con la escuela.

Como reseña González- González (2010), la falta de implicación puede explicarse desde abordajes conductuales, afectivos y cognitivos (es decir, centrados en el propio alumno)<sup>5</sup>. También puede abordarse considerando la decisiva influencia de los entornos familiares y sociales de los alumnos en situación de vulnerabilidad. Pero, sin negar ninguna de esas perspectivas, esos abordajes no deberían difuminar el papel de las propias instituciones escolares en el proceso de desenganche escolar.

La autora sostiene que la escuela no funciona para un número cada vez mayor de adolescentes, especialmente para los que están en situación de desventaja., por lo que habría que poner también la mirada en “las propias escuelas, sus estructuras, su clima relacional, sus valores y sus prácticas, y en el currículo y las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en las aulas”. (González, op. cit.)

Asimismo, menciona que en los últimos años los enfoques más críticos han advertido que cuestiones relativas, entre otras cosas, **los tipos de actividades en las que los alumnos han de estar implicados**. Y señala, citando a Atweh (2007) cómo incluso las conceptualizaciones multidimensionales sobre la implicación escolar se han mantenido silenciosas *“respecto al tipo de tareas con las que se espera que el alumno se implique. Sin juicios de valor sobre con qué es valioso estar implicado, no es posible hacer juicios de valor sobre qué enganches son deseables o no deseables. Naturalmente, no todas las implicaciones de los estudiantes son positivas y conducentes al desarrollo de adultos y futuros ciudadanos deseados”*.

---

<sup>5</sup> Al estudiar la implicación, o más bien, la falta de implicación o desenganche escolar (*disengagement*), los investigadores han estudiado principalmente, al menos en los inicios de esos estudios, aspectos centrados en los propios aprendices. Entre los primeros enfoques sobre el tema, se encuentra el abordaje de las conductas observables de los estudiantes: asistencia, participación en actividades escolares y extracurriculares, conformidad a las reglas o ausencia de conductas disruptivas. Estudios posteriores han ligado el desenganche con cuestiones afectivas o psicológicas como la identificación y el sentimiento de pertenencia a la institución la valoración que hacen los estudiantes de su paso por la escuela, así como de su utilidad para sus metas y su vida futura. Los componentes cognitivos, por su parte, hacen referencia a la *inversión psicológica* del estudiante en su proceso de aprendizaje, así como a aspectos relacionados con la motivación y la disponibilidad de herramientas metacognitivas. (González González, 2010).

Así pues, tomando distancia de la idea de implicación de los estudiantes como un fenómeno que existe únicamente dentro de los alumnos o como un problema solucionable aplicando técnicas y estrategias, existen enfoques abogan por una implicación crítica-democrática. Desde esta perspectiva todos los alumnos deberían poder verse representados en el currículo. Es por ello que, como adelantamos unos párrafos atrás, consideramos que los RDP podrían representar un ejemplo del tipo de tareas que implican significativamente a los estudiantes (y a sus comunidades de pertenencia), conectando sus experiencias vitales con el currículum escolar y propiciando también la reflexión crítica y consciente de esas experiencias.

## A modo de conclusión

A partir de estas reflexiones sobre la implementación de tres tipos de actividades con relatos digitales, utilizando géneros discursivos diversos con grados diferentes de estructuración narrativa y con énfasis variable en la función expresiva del lenguaje, intentamos mostrar hasta qué punto puede resultar significativo su uso en el contexto de las clases de Lengua y Literatura, persiguiendo objetivos que van desde el qué y cómo se aprende al quiénes son los sujetos que aprenden.

En efecto, cuando trabajamos con narrativas -especialmente con narrativas personales- no solo nos implicamos en los aspectos sintácticos o estructurales -cómo organizar, qué seleccionar, cómo y qué jerarquizar- y en los semánticos -qué interpretar, cómo darle un cierre, cómo vincularla con la propia vida, o cómo juzgarla- sino que también nos vemos obligados a pensar en sus aspectos pragmáticos. Al proponer el trabajo con los relatos digitales, la pelota vuelve a nuestro campo, el de la docencia, porque luego de conocer las historias de nuestros alumnos nos vemos implicados y nos sentimos interpelados para continuar ese intercambio conversacional. Una vez que tenemos las historias, resta ver qué tan acertadamente podemos responder a ellas.

## Referencias

- Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Visor, Madrid.
- Chatman, S. (1990). *Historia y Discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.

- Gee, J. P. (1991) Memory and Myth: A perspective on narrative. En A. McCabe & C. Peterson (eds.) *Developing narrative structure*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. USA: John Wiley & Sons.
- González González, M. T (2010) El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, vol. 8, Nº4. 10-30. En línea: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>
- Herreros Navarro, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review, DER*, 22, 68-79. En línea: <http://greav.ub.edu/der/index.php/der>
- Lambert, J. (2007). *Digital storytelling*. Berkeley. Digital Diner Press.
- Le Guin, U. (1981). It was a Dark and Stormy Night; or Why are we huddling about the Campfire? En W. J. T. Mitchell (ed.). *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y hacienda relatos digitales personales. *Digital Education Review, DER*, 22, 19-36. En línea: <http://greav.ub.edu/der/index.php/der>
- McCabe & Peterson (1991). *Developing narrative structure* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ohler, J. (2003). Arte: La Cuarta Competencia Básica en esta era digital. En: *Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la Educación Básica y Media* [Sitio Web]. En línea: [www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProflnVID=0016](http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProflnVID=0016) y en <http://coordinaarte.blogspot.com>
- Ohler, J. (2005). El mundo de las narraciones digitales. En: *Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la Educación Básica y Media* [Sitio Web]. En línea: [www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php](http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php)
- O'Reilly, T. (2005). Web 2.0. Compact definition? [Entrada en blog] En línea: <http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web-20-compact-definition.html>
- Robin, B. (2016). About Digital Storytelling: "What is digital storytelling?" [Sitio Web] En línea: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>
- Rodríguez Illera, J. L. (2013). Personal storytelling in digital society. En Gregori-Signes, c. & Brígido-Corachán, A. (eds.) *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Rodríguez Illera, J.L. & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. En línea: <http://eft.educom.pt>
- Richart, R.; Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Ryan, M. L. (2009). Towards a definition of narrative. En D. Herman (ed.) *The Cambridge Companion to Narrative*. Cambridge: University Press.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docente. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. En línea: <http://docplayer.es/6127304-Fundacion-santillana-iii-foro-latinoamericano-de-educacion-jovenes-y-docentes-la-escuela-secundaria-en-el-mundo-de-hoy-28-29-y-30-de-mayo-de-2007.html>

- The New London Group (2000). NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. Vol 66, N<sup>o</sup> 1, Spring, 60-92.
- Schanck, R. (1982). *Reading and understanding. Teaching from the perspective of Artificial Intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schanck, R. (1998). *Tell me a story. Narrative and intelligence*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.



# Los relatos digitales como metodología de análisis de procesos de transmisión cultural

Julio Zino Torrazza

Departament d'Antropologia Cultural, Universitat de Barcelona

## Presentación

¿Es posible utilizar los relatos digitales personales (RDP) como herramienta para analizar procesos de aprendizajes que impliquen transmisión cultural? A esta pregunta intentamos dar respuesta en las prácticas de la asignatura “Transmissió Cultural i Educació”, del grado de Antropología de la Universitat de Barcelona, durante los cursos 2012-13, 2013-14 y 2015-16.

Nuestro camino en el uso de los RDP fue un camino de experimentación y de aprendizaje. El primer contacto con esta metodología fue en la *I Jornada sobre los usos educativos de los relatos digitales multimediales*, celebrada en Barcelona en 2011, que nos sugirió la posibilidad que esta metodología podría ser una vía atractiva para el impulso de las TIC en el medio penitenciario. A partir de ese contacto, experimentamos personalmente con la metodología, creamos nuestros propios relatos digitales, incorporamos la metodología a partir de estos procesos y profundizamos el conocimiento en el uso de los programas necesarios para editar la banda sonora y generar los vídeos.

Como segunda fase, propusimos al programa *Compartim* del Departament de Justícia, la realización de talleres de RDP dirigidos a profesionales. A través de estos talleres fuimos profundizando en el conocimiento de la metodología y en colaboración con profesionales que habían participado en nuestros talleres,

organizamos otros con internos de diversos centros penitenciarios. Sobre todo, ello hemos escrito y reflexionado y compartido en diferentes foros<sup>1</sup>.

En los trabajos que se habían ido generando en los talleres llevados a cabo con profesionales y con internos de los centros penitenciarios, se comenzaba a intuir que sus RDP ponían en evidencia procesos de aprendizaje, experiencias a partir de las cuales se habían consolidado visiones, esquemas de pensar, sentir y actuar y una actitud reflexiva de los hechos que se narraban. También se apreciaba el reconocimiento en una historia pasada, la conexión de hechos y concepciones actuales y propias de los autores con concepciones y valores de personas significativas, que fueron sus antepasados.

Un paso más en la reflexión sobre el uso de la metodología del RDP fue la experiencia de aplicación de los RDP en el análisis de procesos de aprendizaje que derivan en transmisión cultural. Aprovechando el espacio de las prácticas de la asignatura “Transmisión social y educación”, propuse a los alumnos dedicar las prácticas a la generación de RDP, que deberían estar enmarcados en la temática de la asignatura. La intención era que, a través de los relatos, se pudieran visualizar procesos de aprendizaje y de transmisión cultural y que los relatos sirvieran como base etnográfica para analizar dichos procesos aplicando las teorías que se exponían y debatían en el curso.

Expondré a continuación algunas bases teóricas y metodológicas sobre el relato de vida y sobre la transmisión cultural y realizaré un análisis de algunos de estos RDP, con la intención de mostrar su potencial como herramientas para registrar y reflexionar sobre la transmisión cultural.

## Relatos de vida y RDP

Adoptamos la definición de RDP (Digital Storytelling) que propone el Center for Digital Storytelling ([www.storycenter.org](http://www.storycenter.org)): “una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales” (Londoño Monroy, 2012).

---

<sup>1</sup> Ver Zino, J. y Martín, E. (2012), Zino, J. y Martín, E. (2012a), Martín, E y Zino, J. (2013), Martín, E. (2014).

El RDP así definido es un caso particular de relato (o historia) de vida, metodología de investigación utilizada por diversas disciplinas sociales. Un relato de vida es para Daniel Bertaux, “la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido”. (Bertaux, 2011, p.5)

Más allá de esta faceta individual, destaca la conexión social de estos relatos: son historias narradas de vivencias, experiencias, prácticas que fueron producidas en formaciones sociales concretas, en espacios-campo, con un enmarcamiento histórico concreto y que por tanto reflejan en sí aspectos que trascienden la experiencia personal. Al decir de Ferrarotti (1993), “la historia de vida es la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo ideográfico” (p.32). También en el caso de los de los RDP, lo que expresan no solo es la historia personal del autor, sino que establecen una relación de intersubjetividad, de empatía y de identificación con otros actores, espectadores o receptores del relato.

El uso del relato de vida en ciencias sociales ha tenido diferentes desarrollos<sup>2</sup>. En el caso de Bertaux (2011), se constituye en lo que el autor denomina el enfoque biográfico, “un nuevo enfoque que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión” (p. 4).

Estas bases nos llevan a plantear que, al igual que con los relatos de vida extensos, a través del RDP podemos también establecer una vía de acceso a diferentes realidades. Como señala Bertaux (2011), la autobiografía escrita “constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador” (p. 9). Esta conciencia reflexiva hace que el autor se sitúe ante su historia y sus realidades en una actitud indagatoria que intenta ir más allá de un mero relato y procura establecer relaciones, revisar puntos de vista, visualizar los hechos en un contexto más amplio, vinculándolos a hechos de carácter más general.

En el caso del análisis de los procesos de aprendizaje y de transmisión cultural, el RDP se constituye como una metodología accesible y eficaz para obtener y expresar, de manera reflexiva, miradas etnográficas sobre estos procesos. En esta reflexividad, lo personal se reconoce como parte del mundo social (en) que se está

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Feixa (2011); Prat (2004).

narrando<sup>3</sup>. Es la experiencia personal del autor, sus prácticas y su conocimiento implícito que, en base a esa reflexividad, deben hacerse explícitas en primer lugar través de la escritura y conformar así una versión extensa del relato. A partir de este relato amplio, el autor debe hacer un ejercicio de condensación y de síntesis que se concreta en un texto de una extensión en torno a las 300 o 350 palabras y que será el guion del RDP.

Este encaje entre los dos textos, permite vincular la metodología del relato digital a los procedimientos etnográficos, a los del relato de vida o más concretamente a la autoetnografía y la autobiografía<sup>4</sup>. En lo que respecta a la propuesta con que se orientaban los RDP de las prácticas, al realizar el alumno el ejercicio de escribir un relato largo (para luego condensarlo en un relato corto) permitía contar de entrada con un material con un contenido muy amplio para analizar. Al ser producido desde la reflexividad, este relato de base ofrecía muchas más informaciones que las que contiene el posterior RDP. Pero a su vez, como el RDP es una condensación de este relato extenso y, además, se combina con imágenes y fotografías, aporta una mayor riqueza al relato original<sup>5</sup>.

La importancia de las imágenes en estas autoetnografías o autobiografías que sirven de base a los RDP es doble. Por una parte, por la función icónica, que acompaña el relato y lo ilustra, aumentando su capacidad comunicativa. Pero por otra, porque abre el relato a la resemantización de las imágenes y en concreto de las fotografías: la parte “no intencional” de la fotografía permite despertar recuerdos o evocaciones, descubrir relaciones, enlazar con los relatos de los receptores o espectadores<sup>6</sup>. En determinados casos, las imágenes actúan como un

---

<sup>3</sup> “Desde una perspectiva reflexiva, habría que asumir que la investigación social es paradójica y que todos somos sujetos y objetos de investigación: los límites se desdibujan; sujetos y objetos se afectan mutuamente”. (Caicedo, 2003, p. 170)

<sup>4</sup> “En la auto-etnografía, las narraciones autobiográficas propiamente dichas nos permiten una comprensión cultural de uno mismo y de los otros, por ello ocupan un lugar central, en cambio la narración en sí misma no ha de ser lo “predominante”, esto es, los contenidos autobiográficos se han de combinar con otras fuentes y recursos, sin que dominen por entero el producto etnográfico final, en el que se han de incorporar además el análisis y las interpretaciones que se han derivado del proceso etnográfico” (Guerrero Muñoz, 2014, p.239).

<sup>5</sup> De hecho, en la redacción del relato “las imágenes no aparecen a posteriori de la escritura, sino que la acompañan en todo momento: escribimos a partir de imágenes mentales (que en ocasiones tienen soporte físico concreto) que vinculamos a nuestro relato. Así, el texto que vamos generando evoca imágenes, las recupera, en ocasiones las requiere, las busca o también las resignifica para complementarlo y reforzarlo” (Zino y Martín, 2012).

<sup>6</sup> “La fotografía expresa ciertamente la percepción y la intención del fotógrafo, pero al mismo tiempo expresa, irremediabilmente, lo que el fotógrafo no percibía o no percibía del todo (jugar con

disparador de la memoria, un estímulo que evoca detalles hasta ese momento no recordados o no comprendidos, en otras, son las imágenes reales que dialogan con las imágenes mentales, que se alimentan mutuamente.

Analizamos a continuación estas relaciones entre relatos de vida y RDP a través de algunos ejemplos.

En el caso del RDP de Cristina, "El día que vi el mar lleno de chapapote" (<http://youtu.be/nLvXJOzPRXY>) aparecen varios de estos elementos. Es la visión de la autora sobre un caso notorio como fue el desastre ecológico ocasionado por el derrame de petróleo del Prestige, en el año 2002. El RDP se inicia con una reproducción de las palabras del entonces Ministro del Interior Mariano Rajoy, explicando a modo de relato oficial, el supuesto control de la marea negra. Seguidamente, la autora enfoca la mirada sobre su propia experiencia: el recuerdo de aquellos días, de los grupos de voluntarios que iban a la costa gallega afectada a limpiar el chapapote y la imposibilidad de, en un primer momento, ir a ayudar como hubiera sido su voluntad: "recuerdo que se organizó una gran campaña de ayuda a la zona. Autobuses llenos de voluntarios marchaban a la Costa da Morte para intentar aliviar los daños ocasionados por el vertido. No pude ir, aunque lo deseaba".

El relato se va convirtiendo poco a poco en un relato social, que conecta sus sentimientos con los sentimientos del entorno social: nos muestra como este sentir común se transforma en acciones conjuntas, que se emula con las acciones solidarias que otros llevaron a cabo: "unos meses después se organizó en mi barrio un grupo de gente que denunciaba las falsas informaciones sobre el final del impacto de vertido".

Narra así, la manera como un grupo de vecinos de un barrio de Madrid (Vallecas) se organiza y a través de diversas acciones consigue los medios para enviar a un grupo de voluntarios a ayudar a limpiar las costas de Muxía. La autora transmite el clima de entusiasmo y de solidaridad que rodeaba las acciones, situando -merced a las propias características de la metodología del RDP- el relato desde una mirada detallista, en ocasiones minimalista e intimista, que en todo momento se

---

este factor ha sido siempre la parte esencial del arte fotográfico). En la imagen fotográfica coexisten, de forma ambigua, la visión personal del fotógrafo y la visión impersonal de la cámara; John Berger no decía otra cosa cuando señalaba que la fotografía es esencialmente débil en su intencionalidad o en su sentido" (Yanai, 2011, p. 18.).

constituye como una narración de la experiencia común. Hay en esta manera de relatar, un entrelazamiento entre la orientación propia de un guion de RDP (punto de vista personal, subjetivo, narrado en primera persona...) con el punto de vista autoetnográfico: rescatar el detalle, alternar entre lo individual y lo social, los aspectos “micro” intentando ser conectado con lo “macro”, buscar conectar con el “punto de vista del nativo”, fijar la mirada en las relaciones sociales, narrar las prácticas sociales de un grupo... El RDP se acompaña con fotografías y vídeos, muchos de los cuales son de la propia autora, que documentan y refuerzan el relato oral.

El relato recuerda distintas escenas de solidaridad, estando en la costa, con los vecinos, con otros voluntarios. Y finaliza con una frase que resume los aprendizajes en todo el proceso: “en el barrio volvimos a la cotidianidad, pero ya no éramos los mismos. La gente nos preguntaba qué habíamos sido los de “nunca mais” si ya no había qué limpiar. Si según la prensa la temporada de baños en la Coruña ya había comenzado: “¡pero si ya no queda chapapote!””.

El RDP “Vacaciones en el camping” (<http://youtu.be/mHthMnRfN9c>) refleja también la lógica del relato de vida: “la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido”. El relato se inicia situando un punto inicial y remoto del itinerario biográfico del autor (“desde que tenía 3 años, cada año, íbamos con mi familia a veranear a un camping de Blanes”), a partir del cual va enlazando la sucesión de recuerdos a través de los cuales describe los roles de los miembros de la familia en este proceso, la vida en el camping, los aprendizajes, el paisaje de Blanes, la libertad con que se vivían las jornadas de playa... transmitiendo en el relato no solo las imágenes visuales sino también las sensaciones: el calor estival, el perfume y los sonidos de la pinada, el colorido de los huertos, el mar...

Esta visión idealizada de una etapa de la vida se ve contrastada con el reencuentro con los mismos espacios físicos, años después, cuyos drásticos cambios urbanísticos impactan en los sentimientos del narrador y provocan una reflexión crítica y decepcionada que recorre todo el relato y que pone en evidencia la fuerza con que los aprendizajes de la primera etapa de la vida se fijan en nuestros esquemas PSA<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> “Hace unos pocos años regresé, con el anhelo y la esperanza de reencontrarme con aquellos paisajes. No era decepción lo que me esperaba allí, fue algo indescriptible. Algo que me produjo un

Al igual que en el caso anterior, hay en este relato una conexión estrecha entre la experiencia individual y la experiencia social, general. El autor al narrar su experiencia está también narrando la experiencia compartida con un sector de la sociedad, estableciendo una conexión entre el itinerario biográfico personal y el tiempo histórico, colectivo<sup>8</sup>.

En el caso de "Vacaciones en el camping", este vínculo entre las dos dimensiones aparece reflejado en el hecho que la parte visual del RDP está elaborada no con imágenes personales del autor sino con imágenes buscadas a través de Internet, y que según manifestaba eran reconocidas por él como equiparables a sus imágenes mentales para ilustrar o visualizar su experiencia: el modelo de coche de su familia, las caravanas de coches que se dirigen hacia la costa, los campings, las vistas de los paisajes de Blanes en la época en que se sitúa el relato...<sup>9</sup>

Apuntando en el sentido que el relato de vida "permitiría conciliar la observación y la reflexión" (Bertaux, 2011, p.4) el RDP de Laura "Un trozo de mi vida está aquí" (<http://vimeo.com/75288096>) se construye a partir de esta dialéctica. La autora se sitúa ante el amplio archivo fotográfico de su abuela, aficionada a la fotografía, que registra durante largo tiempo la historia familiar. A la vista de este universo de imágenes, la autora va construyendo un RDP que se convierte en una reflexión sobre la memoria y la crónica de la historia familiar.

El trasfondo de la superposición del itinerario biográfico personal y el tiempo histórico, colectivo a la que nos referíamos antes es, en este caso muy tenue.

---

dolor físico que nunca antes había sentido. Cuando recorrí los ya desconocidos lugares, lloré. Lloré durante mucho tiempo. Ya no hay pinos, los campings vallados como fortalezas se apiñan unos junto a otros hasta casi el borde del agua. Ya no se puede correr ni jugar, ya no se pueden hacer figuras tallando cortezas, sentado a la sombra de los pinos, mecido por el sonido de los grillos de la tarde. Ya no hay huertos a los que íbamos a comprar con mi madre judías y tomates. No, no creo que pueda regresar de nuevo".

<sup>8</sup> "Trabajar en la reconstrucción de las estructuras diacrónicas de itinerarios biográficos y en su inserción en el tiempo histórico es adquirir poco a poco conciencia del impacto de los fenómenos históricos colectivos y de los procesos de cambio social en los itinerarios biográficos. (...) Al igual mismo que no se puede entender un relato de vida si no se le sitúa en el tiempo histórico colectivo, tampoco se pueden entender los fenómenos de cambio social sin referencia a la transformación de los modelos culturales, de las mentalidades y de las conductas «privadas» que, por su simple número y acumulación, han participado en la formación de esos fenómenos". (Bertaux, 2011, p. 87)

<sup>9</sup> Se apoya para esta operación en la cualidad "no intencional" de la fotografía a la que alude Yanai (2011) y que comentamos en una nota anterior.

Esta posibilidad de recuperación de imágenes de la memoria a partir de materiales gráficos ajenos, señala la contracción de lo social en lo individual del relato, señalada por Ferrarotti (1993).

Aunque apenas hay referencias al contexto general, en "Un trozo de mi vida está aquí" la conexión entre estas dos dimensiones sería más visible con el tiempo histórico familiar: el inexorable paso del tiempo queda registrado por la abuela fotógrafa en sus instantáneas y la autora del RDP pone palabras y significados y establece relaciones enlazando esas imágenes en un transcurso temporal. Nos muestra así las diferentes etapas de la crianza, los vínculos familiares y cómo, en función de estas etapas, las personas van ocupando sucesivas posiciones.

La construcción del relato a partir de las imágenes evidencia este proceso de conjunción entre la observación y la reflexión. Así, en ocasiones la autora se apoya en las imágenes para tramar el relato, pero en otras son las propias imágenes las que le impulsan a expresar su evocación, otorgarles un significado, destacar un detalle o una significación. Al mismo tiempo, le hacen evocar otros recuerdos de actividades infantiles o juveniles sobre las que no ha quedado registro gráfico, pero que la memoria, en este ejercicio de tramar el relato, hace aflorar: "en los álbumes de fotos de la *iaia* (la abuela) está todo, o casi todo"; "me acuerdo de casi todo"; "no veo cuando hacíamos piruletas de azúcar quemado, aprendí a hacer buñuelos y tortas de Santa Teresa...".

En esta recuperación de la historia de vida el propio proceso de creación del RDP se convierte en un proceso de rescate de la historia personal enmarcada en la historia social, en este caso, familiar: "ahora, sigo pasando páginas y escucho las historias que todavía me cuenta mi abuela". Un proceso de otorgar un significado compartido a imágenes que de otra manera solo podrían expresar sus contenidos a través de una cierta hermenéutica o interpretación.

## RDP, visualización y análisis de la transmisión cultural

El enfoque que adoptamos para analizar tanto los aprendizajes como la transmisión cultural sitúa estos procesos en una combinación de los planos objetivos y subjetivos que se combinan en las prácticas de los actores. Los aprendizajes son la vía de la transmisión cultural: decimos que existe tal transmisión cultural cuando ese aprendizaje es producto de prácticas sociales, enmarcadas en espacios/campo<sup>10</sup>. En dichos espacios los actores ocupan

---

<sup>10</sup> "En términos analíticos, un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (situs)



posiciones diferenciadas y orientan sus acciones por esquemas de pensar, sentir y actuar (PSA), que denominamos *habitus*<sup>11</sup>—y a través de las prácticas exteriorizan los esquemas PSA, los reproducen, los renuevan y, en su caso, los intentan transmitir a otros actores que no los tienen incorporados o los desconocen.

Los procesos de aprendizaje y de transmisión cultural tienen un carácter continuado y aparecen reflejados en diferentes episodios de la vida social de los actores. Una manera de percibir los procesos de transmisión cultural sería identificando en estos episodios el o los espacios que se han constituido, traduciendo la situación de los actores y sus prácticas en términos de relaciones entre posiciones, identificando los esquemas de PSA que rigen en el campo y que se pretenden transmitir o que se acaban transmitiendo.

En el RDP de Berta, "La meva experiència com a Brigadista" (<http://youtu.be/SiKcKMMwifl>), aparecen algunos de los elementos señalados. Así, por ejemplo, la definición de lo que la autora entiende por "brigada", con que comienza el vídeo, refleja la idea de espacio/campo: "una brigada es un espacio de crecimiento personal e intelectual, donde se nos permite crear una nueva imagen de nosotros mismos, dejar de ser individuales para pasar a ser colectivos". En este espacio/campo se vinculan actores de diferentes procedencias: los actores que vienen de fuera a participar en actividades junto a actores locales, los miembros políticos, diferentes posiciones y *habitus* que ordenan las evoluciones de los actores y sus relaciones en el interior del campo. Hay una insistencia de la autora en la peculiaridad del espacio/campo en el que se integran y en la necesidad de abandonar esquemas de pensar, sentir y actuar (PSA) incorporados fuera de este campo<sup>12</sup>: "desde mi propia experiencia, la llegada a Cuba supuso un antes y un

---

actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu, P. y Wacquant, L., 1995, p.64)

<sup>11</sup> "El *habitus*, como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda entonces, de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a los modos de pensamiento esencialistas (como la noción de competencia que se encuentra en el léxico chomskiano). Por otro lado, la escolástica también llamaba *habitus* a algo así como una propiedad, un capital. Y, en realidad, el *habitus* es un capital que, al estar incorporado, tiene el aspecto exterior de algo innato". (Bourdieu, 1990, p. 155)

<sup>12</sup> "En las sociedades altamente diferenciadas el cosmos social está constituido por el conjunto de esos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que son el

después en la manera de mirar el entorno. Cada uno de nosotros llevaba de casa sus propias ideas, expectativas, preguntas, prejuicios, imágenes, que una vez que aterrizamos en el aeropuerto, las dejamos atrás".

La ideología, que en ocasiones actúa como el habitus, define los esquemas de pensar, sentir y actuar con que orientamos nuestra existencia. De ahí esa necesidad que señala de "reconstruir los esquemas que se habían perdido, comenzar desde cero desde una nueva perspectiva, quizás menos contaminada".

La autora identifica diferentes episodios de aprendizaje, de transmisión de conocimientos (reuniones con las "organizaciones que constituyen la estructura social y política de la isla"), pero identifica claramente los aprendizajes que se vinculan con la transmisión cultural en la convivencia con los otros actores en el espacio/campo de la "brigada", a través de las prácticas conjuntas que le "permitieron crear nuevas imágenes y concepciones de Cuba y su población, remodelando así las ideas previas del viaje y abandonas en el aeropuerto".

En el caso de "La meva experiència com a Brigadista", así como en otros relatos que comentaremos más adelante, aparece también vinculada la transmisión cultural a lo que Spindler (1999) denomina la discontinuidad de la experiencia<sup>13</sup>.

Para este autor a lo largo de la vida de los actores se producen discontinuidades, que suponen un cambio en la definición de sus posiciones -o eventualmente la asignación de una nueva- que les obliga a establecer nuevas maneras de relacionarse con los demás actores del campo (según las posiciones que ocupen) y que conlleva la incorporación de nuevos esquemas PSA (que les orientarán en sus prácticas a partir de ese momento y que sustituyen los esquemas PSA en la anterior etapa). La discontinuidad que se aprecia en "La meva experiència com a Brigadista" está en la actitud intelectual de "abandonar esquemas", que se convierte en vivencial por la incorporación a un espacio/campo desconocido, por el establecimiento de relaciones con otros actores y la necesidad de adoptar unos nuevos esquemas para llevar a cabo con ellos prácticas sociales.

---

lugar de una lógica y de una necesidad irreductibles a aquellas que rigen los otros campos". (Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995, p. 64)

<sup>13</sup> "Toda sociedad crea algún tipo de discontinuidad en la experiencia de los individuos, sean varones o mujeres, en el curso de su crecimiento. Parece imposible desplazarse desde los roles adecuados para la infancia a los roles de la vida adulta sin que se dé alguna clase de discontinuidad". (Spindler, 1999, p. 212)

En el RDP de Júlia, "Uno de noviembre, la gran ciutat" ([http://youtu.be/MK7hmXnK\\_V8](http://youtu.be/MK7hmXnK_V8)) se refleja también la discontinuidad que supone el inicio de una vida independiente de la familia como estudiante en Barcelona: "llego a mi nueva casa y me instalo. Me tumbo en la cama y respiro hondo. Barcelona, mi nuevo hogar". En su RDP, la autora describe su visión de la ciudad, la sorpresa por el ajetreo de la ciudad, su movimiento continuo, su dinamismo, la comparación, el contraste con su ciudad natal (Vilanova).

Al igual que en relatos anteriores, se evidencia la incorporación a un nuevo espacio/campo que se orienta con otra lógica, que provoca una discontinuidad con las prácticas del campo anterior, que va haciendo que se experimenten y se perciban por parte de la autora como campos autónomos. Un proceso que, aunque descrito fugazmente, se percibe en este RDP es cierta persistencia del efecto y la influencia del campo anterior, específicamente el familiar, que se mantiene en el primer momento: "esta es una nueva vida. Comienza el tráfico de tupperes, las llamadas telefónicas: "¿qué tal estás? ¿Ya comes bien? Sí mamá; sí, papá".

Poco a poco la autora se va entregando al nuevo campo y transmite en su relato una sensación de libertad, que se puede interpretar como el efecto de esa discontinuidad, del cambio de campo y consecuentemente, la incorporación en una nueva posición que tiene que ir construyendo a través de prácticas y del establecimiento de nuevas relaciones sociales. Aparecen los aprendizajes, vinculados a los nuevos intereses o aficiones (la cocina, aprendida a través de compañeros de piso), a los estudios, pero también a la recorrida de la ciudad en actitud de descubrimiento, de registro fotográfico y videográfico ("quiero verlo, fotografiarlo y filmarlo todo. Todo queda en la memoria, la mía y ahora la nuestra. He encontrado un sitio que vas a flipar. ¿Te vienes?"). Al relato narrado se le superpone un relato basado en estas imágenes de vídeo registradas por la propia autora, que se constituyen como un relato secundario o implícito, que evidencia las prácticas comunes en su nuevo campo, con sus nuevas relaciones.

En el RDP de Miquel, "Un estiu a França..." (<http://youtu.be/3f9s2z2Pd0w>) se recrea el ambiente de unas vacaciones de verano cuando el autor tenía 9 años, realizadas junto con otras familias en el valle del Loira, en Francia. El relato narra las rutinas que orientaban cada día y de manera breve y concisa describe las características del campo que se había conformado: "por las mañanas visitábamos castillos, muchos castillos. Algún día lo dedicamos a actividades más lúdicas, hasta casi

deportivas. Pero las tardes eran todas iguales: los adultos leían, jugaban a cartas o tomaban el sol. Y los niños nos aburríamos”. Las diferentes posiciones, marcadas por las diferencias de las etapas vitales, de intereses y de autonomías, se visualizan en las desiguales posibilidades de participar en determinadas prácticas, que aparecen como patrimonio de los adultos o vinculadas a sus intereses. Pero los campos son dinámicos y los actores desde sus posiciones juegan a un juego de mantener o modificar la situación en que encuentran<sup>14</sup>. En este caso, este “aburrimiento” de los niños -aunque fuese de manera inconsciente- se convierte en un elemento de fuerza y hace reaccionar a los actores: “cansados de vernos aburridos, mi padre nos llevó detrás de la casa donde había una mesa de ping-pong. Me dio una pala y una pelota y me dijo: “¡saca!”. Así fue como descubrí este juego, con los consejos de mi padre, con los enfados por las derrotas y con tardes que se alargaban hasta la noche”. Establecen así una práctica común y reiterada, centrada en este caso en un juego, que es reconocida por el autor como una experiencia intensa de aprendizaje. La particularidad de este relato de un aprendizaje es que permite visualizar la importancia de la continuidad de las prácticas en su consolidación. El aprendizaje no es solo una transferencia de conocimiento, sino que es un encaje de estos conocimientos en maneras de relacionarse las posiciones en un campo. Es, ciertamente, una adquisición de habilidades o de capacidades, pero que requieren de los otros para su desarrollo y su vigencia. Así en esta historia, finalizado el período vacacional, la práctica del ping-pong se incorpora a las prácticas que vinculan a los actores en el espacio doméstico habitual. Requiere para ello una transformación del espacio físico que convierte parte de la terraza en una pista de ping-pong: “allá dentro he pasado muchas tardes de verano jugando y escuchando la radio. De hecho, me he entretenido demasiado los domingos por la mañana, dejando para más tarde las tareas de la escuela”.

El RDP de Violeta, "Cloro" (<https://vimeo.com/83692862>) comienza con una afirmación contundente: “no me gusta madrugar los fines de semana y ahora creo saber por qué. «Violeta, tienes que saber nadar, es muy importante», decía mi

---

<sup>14</sup> “Campo de fuerzas actuales y potenciales, el campo es también un campo de luchas por la conservación o la transformación de la configuración de sus fuerzas. Además, el campo, en tanto que estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza, sostiene y orienta las estrategias por las cuales los ocupantes de esas posiciones buscan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable a sus propios productos”. (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 68)

madre. Y cuando me quise dar cuenta, los sábados a las diez de la mañana me encontraba chapoteando en las clases de natación. Odiaba madrugar para ir a nadar, sobre todo en invierno”. La reflexividad que se desprende de esta introducción -narrar y comprender- recorre todo el RDP y permite visualizar un proceso de transmisión cultural, enmarcado en un espacio/campo y el campo de fuerza y de lucha que se genera entre los actores en este proceso. El campo es dinámico y ese dinamismo se produce por movimientos de los actores, de acuerdo con sus intereses y sus apuestas en el juego social que se establece y en este RDP así se evidencia: “al pasar unos cuantos años, una mañana de aquellas donde el chapoteo había pasado a convertirse en kilómetros nadados, una especie de fantasma deportivo -es decir, un ojeador- decidió hablar con mis padres para convencerles que (yo) era una promesa de la natación. Ese fue mi rito de paso a un mundo que jamás hubiera imaginado y un ejemplo para mí de transmisión cultural”.

Rápidamente el campo se transforma, se produce una discontinuidad y lo que era inicialmente una actividad de aprendizaje de una habilidad -la natación-, se transforma en una práctica regida por otra *illusio*<sup>15</sup>, derivada de introducir en el campo la competencia y los triunfos como otro capital en juego, factible de ganar y acumular y que revierte en la desigualdad entre las posiciones<sup>16</sup>: “aprender a relacionarte en los vestuarios, siendo las duchas el principal espacio de segregación, quienes ganaban más medallas dirigían el vestuario y decidían a quien tocaba ducharse en agua fría por lentas”. Hay entonces una discontinuidad y una nueva continuidad impulsada por un nuevo habitus, que los actores incorporan de manera desigual según el modo como adhieren a la *illusio*: “fuera de los vestuarios, horas y horas de entrenamientos, cronos, kilómetros y trampas bajo el agua para evitar nadar algunos metros, se convirtieron en mi día a día”. Un proceso de transmisión cultural que se va consolidando a través de estas prácticas enmarcadas en este campo concreto y en relación a otros actores que, desde la

---

<sup>15</sup> “El hecho de estar involucrado, de estar atrapado e interesado en el juego y por el juego, es aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas” (Bourdieu, 1991, p. 80)

<sup>16</sup> “En un campo, los agentes y las instituciones luchan, siguiendo las regularidades y las reglas constitutivas de ese espacio de juego (y, en ciertas coyunturas, a propósito de esas mismas reglas), con grados diversos de fuerza y, por lo tanto, con distintas posibilidades de éxito para apropiarse de los beneficios específicos que están en juego en el juego. Los que dominan en un campo dado están en posición de hacerlo funcionar en su provecho, pero deben tener siempre en cuenta la resistencia, la protesta, las reivindicaciones, las pretensiones, «políticas» o no, de los dominados”. (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 68)

capacidad de influencia de sus posiciones, refuerzan el efecto de la *illusio*, motor del juego social establecido en el campo: “jaleadas por las aspiraciones de sus padres, algunas, además de los entrenamientos, se dedicaban a ir a otras piscinas a luchas contra el crono”.

La actitud reflexiva del relato lleva a la autora a reconocer su extrañamiento de ese campo, a mostrarse desde la perspectiva en que narra, desinteresada en la *illusio* imperante, percibiendo críticamente las condiciones que todo ese juego social imponía a los actores: “no era mi mundo, no me sentía del grupo, pese a que este me considerase parte suya. Formar parte de esa élite parecía ser algo que nadie se planteaba rechazar: jaleo, jaleo para las campeonas, gratificante a veces, peligroso para las clavículas, otras. Formación cuasi militar, combinada con abrazos y trofeos. Sin saberlo éramos medallas, y cloro”.

El proceso de transmisión cultural explicado en este RDP nos revela su afectación a todo el espacio social. Situados en la posición que ocupamos dentro del campo (y de acuerdo con la toma de posición que hayamos hecho), dotados de los capitales que otorgarán a nuestra posición capacidades diferenciales de influencia, todos seremos sin embargo afectados por el *habitus*, que nos vincula y que orienta las formas de PSA en dicho espacio/campo<sup>17</sup>. Aún en la desigualdad y aún en la toma de posición disconforme con la *illusio*, mientras estemos dentro de la influencia del campo, nos será difícil escapar de su juego y de los efectos que transmite. En el caso de la autora, su actitud crítica, su sensación de no pertenecer al grupo no le impiden reconocer la fuerza de atracción (que de hecho es la manifestación del campo de fuerza) que los capitales circulantes en el campo (de tipo material -medallas, por ejemplo-, social -pertenencia al grupo- y simbólicos -reconocimiento-) ejercen sobre los actores y los mantienen en su seno.

## Comentarios finales

En este recorrido que hemos realizado hemos podido apreciar la utilidad de los RDP para el análisis de los procesos de aprendizaje y de transmisión cultural.

---

<sup>17</sup> “La relación entre el *habitus* y el campo es en primer lugar una relación de condicionamiento: el campo estructura el *habitus*, que es el producto de la incorporación de la necesidad inmanente de ese campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes -pudiendo estar las discordancias al principio expresadas bajo la forma de *habitus* divididos, hasta destrozados”. (Bourdieu y Wacquant, 1995: 72).

El RDP puede ser considerado un caso particular de relato de vida y como tal puede enriquecerse con las aportaciones metodológicas de este campo. En sentido opuesto, los relatos digitales pueden ofrecer a la metodología del relato de vida nuevas formas de prospección, de reflexión, expresión y de comunicación. En ambos casos, la reflexividad con que se sitúa el narrador frente a su historia, suponen una vía eficaz de conocimiento y de generación de materiales etnográficos.

La inclusión en los RDP de materiales gráficos y la posibilidad que, a través de este relato, cobren significación, son también una aportación interesante en esta conjunción.

Por otra parte, los RDP ofrecen un material adecuado para aplicar sobre ellos un análisis teórico de procesos sociales, específicamente los relacionados con la transmisión cultural.

De lo expuesto podemos concluir que el RDP se presenta como una interesante posibilidad para ser aplicada también en el contexto de la docencia de las asignaturas universitarias, en tanto que herramientas de conocimiento y de análisis.

## Referencias

- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, *Acta Sociológica*, núm. 56. México.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una sociología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Caicedo, A. (2003). Aproximaciones a una antropología reflexiva. *Tabula Rasa*. Bogotá, No.1: 165-181
- Feixa, C. (2011). La imaginación autobiográfica. *Acta Sociológica*, 56, 136-158. México.
- Ferrarotti, F. (1993). Sobre la autonomía del método biográfico. En: Marinas, J. M. y Santamaría, C. (Ed.) *La Historia Oral: Métodos Experiencia*. Madrid: Debate
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe, Revista Internacional de Trabajo Social y bienestar*. Núm. 3. Murcia.
- Londoño Monroy, G. (2012) Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36.
- Martín Hernández, E. (2014). Los relatos digitales en la narración de buenas prácticas. En: Joaquín Gairin y Aleix Barrera (Eds.) *Organizaciones que aprenden y generan*

*conocimiento*. Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer Educación. ISBN: 978-84-9987-165-3

- Martín Hernández, E. y Zino Torrazza, J. (2013). Narrando la experiencia, narrando la organización. Una mirada a la administración pública. En: Carmen Gregori- Signes y Maria Alcantud- Díaz (Eds) *Experiencias con el Relato Digital*. Valencia, España: JPM Ediciones.
- Prat, J. (coord.). 2004. "I ... això és la meua vida", *Relats biogràfics i societat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Temes d'Etnologia de Catalunya, n.º 9.
- Spindler, G. (1999). La transmisión de la cultura. En: Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F. J., y Díaz de Rada Brun, A. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta
- Yanai, T. (2011). Bosquejo de una teoría de antropología de las imágenes: para una nueva "imagen del pensamiento" antropológica. *Quaderns-e*, Número 16 (1-2), pp. 16-30. [http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16\(1-2\)\\_Yanai.pdf](http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16(1-2)_Yanai.pdf)
- Zino Torrazza, J. y Martín Hernández, E. (2012). Relatos digitales desde la prisión: reflexividad y empoderamiento. En: Carmen Gregori- Signes y Maria Alcantud- Díaz (Eds) *Experiencias con el Relato Digital*. Valencia, España: JPM Ediciones. [Consultado: 08/09/2016] Disponible en: <https://bookmate.com/reader/IFly3mHI>
- Zino Torrazza, J. y Martín Hernández, E. (2012a). Las Narrativas Digitales como metodología para el desarrollo de competencias en el ámbito penitenciario. En: Joaquín Gairín (Ed.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer Educación. ISBN: 978-84-9987-057-5



# Los relatos digitales personales como dispositivos pedagógicos de reflexión sobre la identidad y promoción de aprendizajes formales e informales

Frida Díaz Barriga Arceo, Abraham Heredia  
Sánchez, Edmundo López Banda

Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC  
(GIDDET) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional  
Autónoma de México (UNAM)

## Introducción

En esta comunicación se presenta un proyecto de construcción de relatos digitales personales (RDP) que pueden emplearse como dispositivos pedagógicos para generar procesos de reflexión sobre la propia identidad, así como aprendizaje de conceptos educativos vinculados al currículo y discusión crítica de situaciones problema de la vida real en contextos formales e informales.

Se considera a los RDP dispositivos pedagógicos en su cualidad de instrumentos para analizar una situación o problema, siendo un mediador de procesos de reflexión, toma de decisiones e intervención deliberada (Sanjurjo, 2009). El proyecto se fundamenta en las aportaciones de Bruner (2004) sobre el pensamiento narrativo, los principios del uso de los RDP en la educación (Driscoll & Carliner, 2005; Londoño Monroy, 2012), así como en una adaptación de las metodologías de Lambert (2010) y Ohler (2013). Se exponen las fases de diseño tecnopedagógico de los relatos y se muestra la construcción del sitio web que aloja los mismos: “Contar historias: Relatos digitales personales” <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>.

Dado que la prioridad del proyecto es dar voz a las personas que la sociedad ha marginado o vulnerado, se ejemplifican algunos de los proyectos de investigación e intervención educativa asociados a los RDP producidos que se alojan en este sitio.

## El pensamiento narrativo y su concreción en relatos digitales personales

Las narraciones resultan fundamentales, no solo para el devenir de la persona, en términos de la construcción y re-creación de su propia identidad, sino también para la constitución de la cultura. Jerome S. Bruner (1915-2016), afirmaba que las personas llegamos a construir una identidad porque podemos fabricar historias sobre nosotros mismos, y esas historias se encuentran impregnadas de cultura. Desde su perspectiva, la importancia del pensamiento narrativo es tal, que es mediante las narraciones que los seres humanos construimos y compartimos significados para entender el mundo y buscar un sitio en él. Es más, este artífice de la revolución cultural y del giro narrativo en las ciencias humanas, postuló que la cultura es la que permite construir la mente a través de la educación, y que el mayor peso de la cultura se trasmite y reconforma en torno a la lógica de la narración (Bruner, 2004).

Entre las ideas brunerianas a destacar, hay que mencionar que quien escribe una narrativa autobiográfica asume simultáneamente los roles de autor, narrador y personaje principal de la historia. Dada su naturaleza de construcción individual, colectiva, social y cultural, dichas narrativas son un espejo colectivo, ya que las narrativas personales reflejan las creencias y expectativas prevalecientes sobre "vidas e identidades posibles" que forman parte de la propia cultura. Es por ello que el pensamiento narrativo, es un instrumento capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana, y por ende, puede también convertirse en un dispositivo pedagógico potente, en el sentido que Bruner acota en la siguiente cita:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No solo de pan vive el hombre; ni solo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones" (Bruner, 1997, p. 10).

Hoy en día, destacados teóricos del aprendizaje y la pedagogía, encuentran importantes implicaciones educativas en la expresión del pensamiento narrativo, tanto en el proceso de educación formal como en el informal. En este escrito destacamos la narrativa relacionada con la construcción de relatos digitales personales (*digital storytelling* en inglés), que implican la producción de una historia testimonial corta, autobiográfica, empleando medios, programas y recursos digitales diversos.

Un relato digital personal (RDP), es “una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales” (Londoño Monroy, 2012, p. 4).

En el plano social y político, la importancia de un RDP reside en que *permite dar voz a aquellos a quienes la sociedad margina e invisibiliza*, por lo que puede convertirse en un instrumento de reflexión, democracia y emancipación (Lambert, 2010). Ciertamente, la construcción del relato es personal, pero cuando la experiencia se conduce en un taller colectivo en torno a un proyecto común de RDP de interés para una determinada comunidad de aprendientes, se suelen activar formas de colaboración y aprendizaje que resultan muy motivantes y creativas, pero que inciden en una mirada crítica en torno a lo sucedido como un hecho social e histórico. No en balde, se dice que el trabajo con este tipo de relatos permite desvelar la memoria colectiva e histórica de un grupo a través de la narrativa autobiográfica de sus integrantes, dando oportunidad no solo al consenso, sino a la diversidad, a la contradicción o al disenso, cuestiones propias de las sociedades humanas. En esta medida, es que los relatos digitales personales pueden convertirse en instrumentos de emancipación para sus autores y el colectivo del que forman parte (Lambert, 2010; Soto, 2014).

Al igual que Jerome Bruner (2004), también Joe Lambert (2010) considera que no es que se relate la “verdad” objetiva en una historia personal, sino la experiencia vivida, dando paso a la subjetividad, la interpretación y recreación de los eventos relatados; en todo caso, lo importante es que el relato permita la emergencia de procesos creativos, conversacionales y políticos. Por ello es que el papel central en la construcción de un relato de vida debe residir en la narrativa misma, en la interpelación de uno mismo, en la búsqueda del sentido profundo, más allá de la

anécdota a compartir. Así, la autoentrevista, la deliberación sobre lo que se ha narrado y acerca de su sentido profundo, resultan muy efectivos y más aún cuando se comparten con otros. Por su parte, los recursos digitales (audio, imagen, música, etc.), amplían nuestras formas de representación y ayudan a re-construir memorias del relato más completas, auténticas y colectivas. Finalmente, al desvelar la propia identidad, un RDP es también un vehículo importante para plasmar el componente afectivo, las creencias y sentimientos que acompañan los sucesos relevantes de nuestra vida, o bien, en función del plano de desarrollo y análisis, permiten revisar los motivos y valores que animan nuestros actos (Driscoll & Carliner, 2005; Ohler, 2013).

Si bien no existe el imperativo de apegarse estrictamente a las formas canónicas de la construcción de un texto narrativo clásico cuando se construye un RDP, casi todos los expertos en el tema insisten en que hay que asegurar la calidad, autenticidad y credibilidad de la narrativa. El punto de partida suele ser la comprensión que logre el autor de lo que es una narrativa, de lo que implica su construcción; de esta manera, se suele recuperar el *arco narrativo*, que se relaciona con la forma en que las personas codifican una narrativa. El arco narrativo se ilustra en el denominado triángulo de G. Freytag, que esquematiza el dinamismo de la estructura dramática clásica contenida en una narración. También denominado arco narrativo, dicha estructura incluye (Ohler, 2013):

- Una línea de acción, relacionada con una trama principal (y subtramas si fuera el caso).
- Un conflicto o situación problema o inédita, un incidente crítico, que enfrentan los personajes de la historia, particularmente el autor, si se trata de un relato autobiográfico.
- Un clímax, cuando el conflicto o situación llega a su punto máximo.
- Una resolución o desenlace que permite resolver de alguna manera la situación crítica o por lo menos plantear caminos para la acción y toma de decisiones.

Sea que se trabaje en escenarios informales o formales, la elaboración de un relato digital propicia una reflexión centrada en la representación personal o identitaria, fomentan la literacidad escrita y la expresión subjetiva, mediante ciclos iterativos

de pensamiento, planificación y producción creativa (Driscoll & Carliner, 2005; Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012).

## Los relatos digitales como dispositivos pedagógicos

César Coll (2013) plantea la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje, donde uno de los retos más importantes de dichos escenarios reside en la adquisición y utilización de diferentes lenguajes y formatos de representación de la información, reconociendo que hoy en día estamos ante el predominio del lenguaje visual y multimedia, sobre todo entre la población infantil y juvenil. De la misma manera, otro reto importante es lograr ambientes de aprendizaje personalizados, en los que la persona que aprende logre construir significado y atribuir sentido al conocimiento. En el caso de escenarios escolarizados, el trabajo con RDP posibilita conformar un ambiente de educación centrada en el aprendiz, por ende, una experiencia tanto personalizada como colaborativa, pero al mismo tiempo, focalizada en situaciones que competen a la sociedad en su conjunto.

Según Gregori-Signes & Pennock-Speck (2012) la experiencia con RDP permite a los estudiantes jóvenes fortalecer la *agencia*, en el sentido de convertirse en agentes sociales más visibles e implicados en una participación democrática, mientras que pueden combinar en su proceso de aprendizaje tanto códigos culturales informales como códigos formales. A su vez, Hellen Barrett (2005) propone que las narrativas digitales fomentan el aprendizaje profundo o complejo, gracias a la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: la reflexión que conduce al aprendizaje profundo; el compromiso del estudiante con la actividad; el aprendizaje basado en proyectos personales y creativos; así como la integración efectiva de las tecnologías y medios digitales dentro del proceso educativo.

El tema de las emociones que suscitan los RDP no es menor. Un relato en primera persona es un medio o dispositivo pedagógico por el cual se puede acceder introspectivamente a la vida propia, indagando en el mundo afectivo, social e imaginativo (Soto, 2014). De acuerdo con Herreros (2012), un RDP puede favorecer la implicación emocional en dos niveles: identificación y proyección. La primera, puede ser de carácter positivo o negativo: *me asumo en el lugar de o estoy en desacuerdo con* el narrador, y vivo con empatía o no sus emociones. La segunda,

la proyección, permite reflejar los sentimientos propios y dirigirlos al personaje protagonista o incluso a otros que aparecen en la historia, más aún si se está narrando un hecho autobiográfico. Finalmente, hay que entender que “las voces” de los personajes del relato, son también voces de la sociedad y encarnan la cultura, desde distintas perspectivas, incluso conflictivas, antagónicas.

El desarrollo de un RDP permite a sus autores convertirse en productores de conocimiento y no solo en consumidores de información, y esto es relevante en el campo de la educación, dado que se espera hoy en día que el alumnado participe en experiencias educativas que fomenten el perfil prosumidor y la ciudadanía digital (Sarsa, 2014). Esto ocurrirá si el sentido educativo de los RDP coadyuva no solo al aprendizaje de contenidos curriculares o a su habilitación en tecnologías digitales, sino a un proceso amplio de multialfabetización: escrita, oral y digital/mediática en el marco de actividades situadas y de educación para la vida, incluyendo el facultamiento o agencia del aprendiz.

## Diseño tecnopedagógico del sitio web “Contar historias: Relatos digitales personales”

El sitio web de relatos digitales creado por el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET), es resultado de un *estudio de diseño educativo* (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieven, 2006) en cuanto pretende la elaboración de marcos explicativos con fundamento empírico y situados en contextos educativos naturalistas, con la meta de mejorar el aprendizaje y obtener conocimiento útil y aplicado para la enseñanza en ambientes diversos. La experiencia inició en 2014 con el propósito de promover los procesos de reflexión, aprendizaje e identidad de los autores y usuarios de dichos RDP (principalmente profesores y estudiantes). El sitio se denomina “Contar historias: Relatos digitales personales”, y se encamina a la construcción y compartición de este tipo de relatos, que cumplen la función de dispositivos pedagógicos y se dirigen a una amplia audiencia, interesada en el análisis de la realidad educativa y social contemporánea, con énfasis en nuestra cultura y contexto.

Según Sanjurjo (2009, p.32) un dispositivo pedagógico es un instrumento que se crea o aprovecha para analizar y resolver un problema en el contexto de una situación específica, por ello, son “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para

plantear alternativas de acción”. Un dispositivo pedagógico integra aspectos instrumentales y conceptuales, tiene un alto grado de maleabilidad en función de la situación, por lo que se adapta continuamente.

El modelo de diseño tecnopedagógico, sustentado en principios de corte sociocultural, comprende una adaptación de la propuesta de J. Lambert (2010), fundador del Centre for Digital Storytelling (CDS, <http://storycenter.org/>), recupera la importancia del pensamiento narrativo como instrumento idóneo de construcción de la identidad, la comprensión empática de los demás y la apropiación crítica de la cultura (Bruner, 2004). Asimismo, destaca la importancia del género de escritura narrativa en el logro de la literacidad académica en la educación y de la apropiación de los lenguajes multimedia, a la par que busca incidir en la formación de los profesionales de la educación, principalmente psicólogos, pedagogos y docentes.

La construcción del sitio es resultado de un proyecto colaborativo gestado por integrantes del grupo GIDDET de la Facultad de Psicología de la UNAM, con el apoyo de expertos en la metodología de relatos digitales personales (RDP) de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE-SEP), y con la participación de estudiantes del posgrado en Pedagogía de la UNAM, quienes fueron los autores de los primeros relatos alojados en el sitio. A partir de entonces, el acervo de proyectos de RDP se ha incrementado con la autoría de diversos participantes y se han ido incluyendo entradas para apoyar a la audiencia en el aprendizaje de la metodología de construcción de los mismos, así como para acceder a una biblioteca de textos especializados en el tema o a links de sitios afines y de interés.

El sitio fue creado en el editor web de HTML—5 (WIX), es de libre acceso y se encuentra alojado en la dirección <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>. Ver Figura 1, donde se aprecian las entradas principales del sitio web.

Se parte del principio de diseño educativo mediado por TIC que plantea que el aprendizaje será más significativo y motivante en la medida en que el propio aprendiz se convierta en autor o diseñador educativo de materiales para el aprendizaje que se ajusten a sus vivencias, intereses, necesidades y metas, a la par que lo pueda hacer en términos de los lenguajes que emplea y con los artefactos culturales que le son más cercanos (Reigeluth, 2000; Dee-Fink, 2009).



Figura 1. Home del sitio web y entradas principales

Uno de los criterios más importantes, dado el interés de acercamiento a nuestro contexto y cultura, ha sido el de asegurar la *situatividad* de los RDP incluidos, en cuanto permitan a la audiencia interactuar con contenidos referidos a situaciones reales o auténticas cercanas a sus vivencias o a las de su comunidad, conduzcan a tematizar críticamente la sociedad en que viven, a resolver problemas relevantes, a tomar decisiones en situaciones que le plantean el reto de la incertidumbre o el conflicto de valores (Díaz Barriga, Soto & Díaz, 2015). En el diseño de los RDP incluidos en el sitio se recuperan los preceptos clave y algunas de las estrategias de Lambert (2010) y de Ohler (2013) en cuanto a la realización de la narrativa, el guion escrito y el guion gráfico.

## Fases de diseño de los RDP

La construcción del sitio, como se ha mencionado, se realizó con la finalidad de crear un espacio para organizar, documentar y difundir los proyectos sobre narrativas digitales que se han generado en contextos de educación formal e informal por estudiantes, docentes e integrantes de diversas comunidades de aprendizaje.



Además de la presentación de los relatos digitales el sitio también tiene el objetivo de difundir los trabajos de investigación que se han tomado como referencia en el diseño de las narrativas y promover su aplicación entre los visitantes del sitio web.

Para la comprensión y aplicación de los principios del pensamiento narrativo (Bruner, 2004) se incluye en el sitio una sección específica para apoyar las fases de construcción de un relato (Lambert, 2010) mediante una serie de recursos de apoyo didáctico, como organizadores gráficos, presentaciones multimedia y WebQuest. Ver Figura 2, donde se localizan los recursos disponibles en la sección *Diseña tu relato*.



Figura 2. Sección *Diseña tu relato*

A partir de la experiencia de la implementación de las fases de construcción propuestas por Lambert (2010) se presenta una descripción de los aspectos que se han considerado para cada fase del diseño tecnopedagógico de los relatos, entendido éste como el vínculo entre los principios psicoeducativos y los recursos tecnológicos utilizados.

### **Fase 1. Generación y apropiación de ideas (insights)**

La capacidad de contar historias sobre nosotros mismos (Bruner, 2004) permite comprender y dar sentido a las actividades que forman parte de trayectorias de vida y aprendizaje. Esta primera fase tiene el objetivo de generar un diálogo o un

cuestionamiento personal para definir qué historia contar y reflexionar sobre su significado. Uno de los puntos clave que se presenta en esta fase consiste en ayudar a los creadores del relato a descubrirse como autores de una narrativa en la que podrán generar un espacio para la expresión propia (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009) que refleje una postura personal y permita la comprensión de las vivencias narradas.

### ***Fase 2. Emociones en la narrativa***

La identificación y reconocimiento de las emociones es un elemento clave para generar interés en la narrativa, porque orienta la selección de recursos multimedia que permiten la representación del mensaje central del relato. En la medida en que la combinación de recursos permita transmitir las ideas del relato a la audiencia se logrará generar un diálogo o cuestionamiento sobre los puntos de inflexión de la narrativa. En esta fase de construcción se promueve el desarrollo de la competencia emocional (Bisquerra, 2016) al reconocer y nombrar las emociones que el autor experimenta en los diversos contextos sociales.

### ***Fase 3. Momento de cambio o punto de inflexión***

EL proceso de construcción de un relato digital se considera como un espacio de reflexión en el que se hace evidente la relación entre la identidad del autor y las experiencias de aprendizaje (Díaz Barriga, Soto & Díaz, 2015), así como las estrategias o acciones que se implementan para superar las barreras o limitaciones en su trayectoria de vida. La delimitación de los momentos de cambio o puntos de inflexión es uno de los elementos que permite al autor comprender y dar significado a los eventos o situaciones que forman parte de su historia de vida.

### ***Fase 4. Visualizar la historia***

La elaboración de un guion gráfico permite identificar la secuencia de la narración y apoya en la selección de recursos visuales que ayudan a representar el mensaje de la narración. La inclusión de imágenes o la generación de fotografías se consideran como elementos que dan sentido a la historia y que por sí mismas pueden mostrar un discurso que fortalece la estructura de la narración. La utilización de datos visuales en los relatos digitales constituye una fuente de información indispensable para la investigación cualitativa (Banks, 2010).

### ***Fase 5. Escuchar la historia***

La experiencia de construcción de un relato digital como una actividad en la que los creadores cuentan con el apoyo de sus compañeros y docentes, brinda la posibilidad de obtener una retroalimentación sobre los elementos que pueden mejorar para que la historia sea comprendida por el público al que está dirigido. Los comentarios pueden incidir en la entonación, la selección de recursos visuales, el audio de fondo o efectos de sonido que integran el guion de la narración.

### ***Fase 6. Ensamblar la historia***

Cuando el autor del relato analiza los comentarios y sugerencias relacionados con la estructura de la narración y los elementos que la conforman, tiene la posibilidad de reflexionar sobre el significado profundo de la historia y los momentos clave que generan mayor interés en la audiencia. Para integrar los cambios en el relato es importante que el autor destine tiempo suficiente para ensamblar el material audiovisual y cuidar los detalles de edición que le dan al relato una secuencia dinámica.

### ***Fase 7. Compartir la historia***

La posibilidad de publicar el relato mediante los recursos que ofrece internet, como las redes sociales o plataformas educativas, aumenta la posibilidad de realizar un seguimiento a los cambios que ha generado la aplicación del relato digital. Para apoyar el uso educativo de las narrativas digitales se solicita al autor del relato que elabore una ficha técnica en la que se describe su potencial didáctico. De igual forma, la audiencia puede participar para evaluar la pertinencia del relato mediante una rúbrica en la que se consideran los aspectos pedagógicos y técnicos del relato digital (Díaz Barriga & Barroso, 2013).

## **Proyectos educativos vinculados al diseño de RDP**

Desde su creación hasta el momento presente, algunos de los RDP incluidos en el sitio han formado parte de sendos proyectos educativos de intervención o investigación. A continuación, mencionaremos algunos de los más ilustrativos; los videos respectivos se encuentran alojados en el sitio web y son de acceso libre. Se indica la referencia del reporte de estos proyectos en congresos, tesis o en publicaciones especializadas cuando es el caso.

*Los estudiantes como actores del currículo:* un grupo de estudiantes universitarios de psicología fue convocado a elaborar un RDP donde cada uno de ellos diera cuenta de alguno de los incidentes más importantes que había vivenciado en su formación en la licenciatura, en el marco de la implantación de un nuevo plan de estudios. La actividad se apoyó con el diseño de una WebQuest que auxiliaba a los estudiantes en la construcción y digitalización de la narración, así como en las lecturas del curso de Desarrollo Curricular al que los estudiantes asistían en ese periodo lectivo. Se lograron plasmar una diversidad de situaciones que enfrentan tanto los estudiantes como su comunidad educativa ante las demandas del nuevo currículo, que abarcan aspectos como la dificultad de cambiar el paradigma educativo y los contenidos que se han enseñado durante décadas, las prácticas docentes y la forma en que impactan en el estudiantado y en su visión de la profesión, la distancia del currículo formal del vivido sobre todo por la carencia de estrategias efectivas de implantación curricular, la demanda de los estudiantes por más espacios de formación en la práctica en escenarios reales, así como cuestiones vinculadas al currículo oculto y nulo que perciben en su institución educativa. Esta experiencia cobró relevancia en cuanto permitió recuperar la voz de los estudiantes y perfilar el *ethos* de la institución educativa misma, evidenciando aspectos importantes que influyen u obstaculizan los procesos de cambio educativo (Díaz Barriga, Soto, & Díaz, 2015).

*La intervención psicoeducativa con menores institucionalizados:* con la finalidad de promover los procesos de pensamiento crítico, aprendizaje complejo y autoevaluación, en el campo de la intervención psicoeducativa que se realiza con menores institucionalizados, se realizó el diseño tecnopedagógico de un relato digital en la modalidad de caso de enseñanza. El caso, denominado “Rosita” es relatado por la profesional encargada de tomar la decisión respecto a si la menor en cuestión continúa confinada en una institución o retorna a su casa, mostrando los distintos ángulos de la institucionalización, la experiencia educativa de fracaso escolar y la situación de vulnerabilidad en la familia de origen, que conducen a una serie de dilemas en la toma de decisiones respecto del tipo de intervención psicoeducativa a realizar. Se construyó una situación didáctica dirigida a profesionales de la educación en formación, donde el modelo de diseño del relato digital fue el propuesto por Lambert (2010), el enfoque de análisis de casos de Wassermann (1994), y una adaptación de la pauta de preguntas de reflexión crítica de Paul & Elder (2002). Los resultados mostraron que, en su mayoría, los

participantes lograron acceder a una mirada sistémico-ecológica de la complejidad de la problemática de la intervención con menores institucionalizados que presentan una historia de maltrato y fracaso escolar. Con base en los criterios estipulados en una rúbrica diseñada ex profeso, los estudiantes mostraron una media de nivel de desempeño cualificado como notable en el instrumento que explora pensamiento crítico, aunque la comprensión de los factores estructurales y político-económicos vinculados a la problemática, escapó a la construcción que hicieron de la situación-problema analizada (Díaz Barriga, Pacheco & Vázquez, 2015).

*Emancipación de adolescentes con discapacidad intelectual mediante relatos digitales:* se realizó un estudio de casos intrínseco con adolescentes que presentan discapacidad intelectual y participan en un programa de inclusión educativa en el aula regular a nivel bachillerato. Se buscó comprender de qué forma es percibida por ellos la discapacidad intelectual, cuál es su vivencia de la inclusión educativa y si se conciben a sí mismos como sujetos con derechos y con opciones para la autodeterminación. Fue fundamental recuperar la propia voz de estos adolescentes, que forman parte de esos colectivos a los que la sociedad ha acallado a lo largo de la historia. Se enfatizó la exploración autobiográfica de la propia identidad y se les apoyó a concretar una narrativa autorreferencial, que a su vez fue potenciada por el uso de las tecnologías digitales, principalmente por imágenes que desde su mirada daban cuenta de sus experiencias y sentimientos, así como de las barreras y apoyos al aprendizaje que han tenido. Estos relatos se han trabajado con otros estudiantes con discapacidad para apoyar procesos de empoderamiento y autodeterminación a través de que encuentren su propia historia; con padres y/o tutores para sensibilizar y generar una toma de postura en torno a concebir a estas personas como sujetos de derecho, incluyendo la posibilidad de optar por una vida independiente; con profesores en ejercicio o formación, así como con profesionales de la educación, para promover procesos de adquisición o fortalecimiento de competencias para llevar a cabo prácticas incluyentes en el aula y en otros entornos sociales (Soto, 2014; 2016).

*Adultos mayores y tecnología:* en este caso, los RDP fueron elaborados por mujeres de la tercera edad que asisten a una institución gerontológica de tipo asistencial. Las autoras de los relatos participaron en el taller “Ajedrez sin Alzheimer”, donde, aparte de aprender ajedrez y alfabetizarse en nuevas tecnologías, las actividades se

orientaron a la prevención del deterioro de la memoria, a la apropiación de las TIC con un sentido de funcionalidad para la salud, la comunicación y la recreación en el adulto mayor. En todo momento se cuestionó la mirada simplista que hay en torno al tema de nativos-migrantes digitales, puesto que las personas adultas mayores nos comparten en sus RDP parte de su rica experiencia de vida, dejándonos conocer aquellos motivos que las han impulsado a generar nuevos conocimientos, donde la tecnología aparece como un reto en su cotidianidad. El mantenerse activas cognitivamente, la comunicación y las relaciones interpersonales son temas a destacar dentro de estas motivaciones expresadas durante las narraciones, lo que da la pauta a corroborar la importancia del aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida. Al presente, los RDP se están empleando en la disseminación de esta experiencia en otros escenarios sociales, en los que se está invitando a otros colectivos de adultos mayores a sumarse al programa mencionado (Pérez Rojas, 2016).

Finalmente, también se tiene la evidencia de investigación relacionada con de uso pedagógico del RDP *El Ineducable* de López-Banda, con estudiantes de secundaria que presentan historia de fracaso escolar, el cual se presenta en otra contribución en esta obra.

## Conclusiones

El sitio “Contar historias: Relatos Digitales Personales” está en continuo movimiento y crecimiento, al recuperar experiencias de diversas personas y colectivos, donde se comparten eventos significativos, que generaron algún aprendizaje, que revelan una epifanía en la vida de alguien o que conducen a reflexionar sobre la sociedad en que se vive. En muchos de los casos, se ha logrado aprovechar de manera significativa el potencial de la narrativa y de los instrumentos tecnológicos, para así generar experiencias de aprendizaje deliberadas que impactan tanto a las personas que construyeron su relato como para las personas que los visitan.

No obstante, también podemos afirmar que, aunque los RDP dan cuenta de la realidad contemporánea que vive algún individuo o colectivo, las narrativas por si solas no bastan para favorecer procesos de reflexión o emancipación, por lo que es importante articular un proceso de mediación pedagógica, que conduzca a su

análisis y a una toma de postura desde determinados marcos de referencia y en función de las posibles audiencias-meta. Así, la implementación del proyecto de construcción de relatos digitales personales contribuye a su empleo como dispositivos pedagógicos asociados a la creación de actividades de aprendizaje que permiten profundizar en la reflexión de las situaciones de vida que se busca analizar, pues lo más complejo es encontrar el sentido profundo de un relato autobiográfico.

En la misma dirección, el empleo de los RDP como dispositivos pedagógicos, consideramos que el acompañamiento psicopedagógico durante las fases de construcción de un RDP es indispensable para superar una mirada anecdótica y construir una estructura narrativa que represente la voz del autor ante una situación de vida y logre instaurar los elementos discursivos para arribar a entender el sentido profundo del relato. Durante el proceso de construcción de los relatos y su publicación observamos claramente la vigencia de las ideas de Bruner en el sentido que en la narrativa de vida se comparte tanto la identidad del autor como la cultura en la que está inmerso, por lo que un RDP llega ser un instrumento de reflexión, re-construcción o compartición de significados acerca de cómo entendemos el mundo y el papel que jugamos en él.

De esta manera, consideramos importante reconocer los principios del pensamiento narrativo de Bruner e incorporarlos a las fases propuestas por Lambert (2010), por lo cual en la construcción de los RDP hemos destacado actividades que permiten la generación de insights, impregnar de emociones el relato, destacar los puntos de inflexión apoyados por imágenes, metáforas o elementos multimedia que complementen o abonen lo presentado, dando peso asimismo a escuchar (no solo a oír) la propia voz y a través de ella la de un colectivo, para así ensamblar la historia y compartirla como un verdadero artefacto cultural. En este escrito hemos compartido algunas de las experiencias de intervención e investigación apoyadas con los RDP que se alojan en nuestro sitio web, que hacen reiterar la convicción de Lambert, en cuanto *cada persona tiene algo que decir* y sobre todo, puede compartirlo, recibiendo apoyos diversos por sitios como éste que la asesoran a construir su relato, puesto que además de la información en las entradas respectivas, se ha abierto la posibilidad de comunicarse e interactuar con sus responsables y eventualmente con algunos autores, para complementar o mejorar su RDP.

No obstante, el camino recorrido en el campo de los RDP con fines educativos plantea nuevos retos, entre ellos, avizoramos la incursión en el campo de las narrativas transmedia, en las cuales habría que explorar nuevas vetas educativas. Según Scolari (2014), la evolución reciente en la forma de contar historias abre oportunidades inéditas que van más allá del esquema canónico de la narrativa y los formatos históricos que ha asumido en las modalidades oral y escrita. Actualmente, gracias a la mediación tecnológica, es posible la entrega de historias independientes pero conectadas a través de múltiples plataformas de medios, que además promueven niveles más profundos de participación e interacción de la audiencia. Por ejemplo, en la industria del entretenimiento, la narrativa mediática comienza en un cómic, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se expande en forma de largometraje y avanza incorporando nuevas aventuras interactivas de los personajes en los videojuegos. Una parte de la audiencia no se limita al consumo del producto cultural, sino que amplía la narrativa con nuevas piezas textuales de su autoría, y recrea o expande las historias, mediante parodias, crossovers, nuevos episodios, etc. y los comparte en sitios como *YouTube* o *Fanfiction.net*. En nuestro caso, tenemos en proceso proyectos como *En el mismo equipo, una oportunidad para la equidad*, dirigido a adolescentes de nivel bachillerato, en el cual se ha construido una *fanpage* en YouTube, así como un sitio web en WIX, diversos instrumentos narrativos digitales (RDP, cómics, situaciones de *role playing* en video, compartición de incidentes críticos y producciones de la audiencia-meta) en torno a la metodología de animación sociocultural y con el propósito de analizar y crear elementos discursivos y narrativos propios de nuestra cultura juvenil para promover la equidad de género (Zárate & Rodríguez, 2015).

## Referencias

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación*. Madrid: Morata
- Barrett, H. (2005, June). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning. *Kean University Digital Storytelling Conference*. En [electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf](http://electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf)
- Bisquerra, R. (2016). *Concepto de educación emocional*. En <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html>
- Bruner, J. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.



- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 210, 31-36.
- Dee-Fink, L. (2009). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Díaz Barriga, F. & Barroso, R. (2013). *Rúbrica para evaluar un relato autobiográfico*. En <http://grupogiddet.wixsite.com/rdpgiddet/disenaturelato>
- Díaz Barriga, F., Pacheco, D. & Vázquez, V. (2015). El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de intervención psicoeducativa con menores institucionalizados. *Memorias del XXX Simposio Internacional de TIC en Educación SOMECE 2015*, pp. 181-194. En <http://somece2015.unam.mx/MEMORIA/21.pdf>
- Díaz Barriga, F., Soto, F. & Díaz, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículo: Reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 626-644. En <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/arceo-rodriquez-david.pdf>
- Driscoll, M. & Carliner, S. (2005). Storytelling and contextually based approaches. *Advanced Web-Based Training Strategies* (pp. 59-86). San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Pfeiffer.
- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 22,1-8. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el yo (self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook*. Berkeley, Ca.: Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36. En <http://greav.ub.edu/der>
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. ThousandOaks, CA: Corwin.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. New York: Prentice Hall.
- Pérez Rojas, J. A. (2016). Ajedrez sin Alzheimer. Reporte del taller conducido en la Fundación Héctor Vélez y de la Rosa I.A.P., Ciudad de México. Sitio web de referencia del proyecto <http://ajedrezcomunitario.wixsite.com/ajedrezsinalzheimer>
- Reigeluth, Ch. (2000). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (Parte I, pp. 15-40). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Rodríguez Illera, J. & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), 5-18. En
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Mendoza, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarsa, J. (2014). El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 74 – 87.

- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 71-81. Disponible en: [http://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario ACE\\_2014/6Transmedia\\_CScolari.pdf](http://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf)
- Soto, F. (2014). ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal. En: Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. & Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp. 1262-1278). México: Ediciones del Lirio. En <http://ddd.uab.cat/record/126093>
- Soto, F. (2016). *Emancipación mediante relatos digitales: La experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual*. Tesis inédita, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. y Nieven, N. (Eds.). (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Zárate, F. & Rodríguez, M. F. (2015). En el mismo equipo: Una oportunidad para la equidad. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnologías. Construcción de Buenas Prácticas*, BUAP, Puebla, México, 27 y 28 de agosto de 2015.

## Nota

Agradecemos el apoyo brindado por la DGAPA-UNAM, a través del proyecto PAPIIT IN304114-3.

# Microrrelatos a través de cómics digitales: nuevas construcciones narrativas en la formación inicial del profesorado de Infantil

M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez, Lourdes Villalustre  
Martínez

Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de  
Oviedo

## Resumen

El cómic es un recurso narrativo muy atractivo, cuyo diseño colaborativo puede contribuir a potenciar la imaginación y a afianzar las relaciones socio-afectivas entre los estudiantes (Bitz, 2004). Por ello, tal y como apunta Versaci (2001) se hace preciso que los docentes sepan aprovechar la potencialidad lúdica y educativa de la creación de microrrelatos digitales apoyados en imágenes fijas, al tiempo que se promueve la adquisición de múltiples competencias tales como la lingüística, social y ciudadana, conocimiento e interacción con el mundo físico, la artística..., junto al fomento de la actitud crítica. En este sentido, desde la asignatura *Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación Infantil* (TICAEI) del Grado de Maestro en Educación Infantil, los futuros maestros crearon unos microrrelatos digitales con valor educativo dirigidos a escolares de 3 a 6 años, utilizando los recursos expresivos del cómic. Concretamente, por un lado, los universitarios de forma grupal (3/4 personas) debían elaborar una breve historia con intencionalidad educativa dirigida al alumnado de educación infantil apoyándose en el lenguaje del cómic, incorporando distintos recursos expresivos en su relato, y por otro, identificar las aportaciones que esta experiencia implicaba para su cualificación como futuros docentes. Así, se crearon 17 historias con el programa gratuito *online Bitstrip for School*, por ofrecer múltiples oportunidades para generar microrrelatos apoyados en la sucesión de imágenes fijas propias o de las integradas en las galerías de personajes, escenarios y recursos expresivos

específicos del cómic que éste incorpora. El diseño se llevó a cabo en cuatro fases: 1) *organizativa*, para la constitución de los grupos de trabajo y la definición de la estructura narrativa del relato; 2) *creativa*, destinada a construir los personajes, evitando cualquier tipo de estereotipos discriminatorios, así como el diseño técnico a partir de la herramienta digital seleccionada; 3) *aplicativa*, identificando las competencias básicas que se podrían activar en las aulas de infantil; *analítica y reflexiva*, centrada en el análisis de los elementos y recursos expresivos propios del cómic incorporados en cada microrrelato. Finalmente, concluidos los relatos, con la ayuda de una rúbrica holística se valoraron las competencias adquiridas por los universitarios tras participar en esta actividad formativa, en concreto: las *mediáticas* desarrolladas a partir del manejo de la herramienta digital y la incorporación de los recursos expresivos propios del cómic; *lingüístico-narrativas*, implicadas en la creación del microrrelato; y las *didácticas*, inferidas a partir de su propuesta para la integración y aplicación del relato digital en las aulas de educación infantil. Asimismo, en el presente trabajo se recogen tres cómics digitales creados por los universitarios, junto al análisis de los mismos donde se identifican los recursos expresivos propios del cómic que han utilizado. Por último, se subrayan las contribuciones que -a su juicio- el diseño colaborativo de estos relatos digitales ha ofrecido a su cualificación docente, destacando aquellas tanto de índole conceptual, procedimental y actitudinal.

## Introducción

Tradicionalmente el cómic ha constituido lo que se ha dado en llamar el Noveno Arte. Se trata de la creación de historietas apoyadas en imágenes fijas, iconos y personajes, a menudo, estereotipados que encarnan aventuras de distinta índole (ciencia ficción, históricas, relatos cómicos, etc.) (Gaumer y Moliterni, 1994; Marrone, 2005). En palabras de McCloud (1995; 9), el cómic se fundamenta en la utilización de “ilustraciones y otro tipo de imágenes yuxtapuestas en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector”. Dichas historias se articulan a partir de unas pautas y criterios estándar que constituyen el lenguaje propio de cómic que, poco a poco, han ido conformando estilos que responden a estéticas muy determinadas, e incluso, en muchos de ellos se perciben los rasgos idiosincrásicos de la cultura y nacionalidad de los creadores. Entre los criterios estándar, destacamos:

- El poder de la imagen como medio de transmisión de mensajes, valores, contenidos, etc. Integrando diferentes elementos icónicos junto a imágenes caricaturizadas que suponen una forma muy ingeniosa y peculiar de narrar historias. La combinación de imágenes y texto confieren al cómic una gran carga expresiva.
- El manejo del tiempo. En el cómic cada viñeta representa, generalmente, un amplio periodo de tiempo, huyendo de la analogía que suele hacerse con el cine, donde se identifica cada viñeta con los fotogramas que captan cada instante (Varillas, 2009). Por otro lado, el cómic permite plasmar el movimiento mediante la utilización de recursos como las líneas cinéticas, los efectos borrosos para personajes o escenarios, dando la sensación de velocidad a partir de ráfagas, perfiles incompletos, etc.
- La utilización del color. El empleo de una amplia gama cromática impregna al cómic de mayor realismo. El color -o la ausencia del mismo- es utilizado como recurso para enfatizar o resaltar determinados aspectos o momentos clave dentro del relato (Gasca y Gubern, 1988).

Así pues, y si bien es cierto que la finalidad originaria del cómic era divertir, hacer disfrutar de ocurrencias en clave de humor a los lectores, analizar críticamente los distintos acontecimientos sociales de un momento dado de forma más o menos velada y/o sarcástica, recrear novelas gráficas ilustradas con dibujos, etc., no cabe duda que el cómic puede convertirse en un versátil recurso visual con múltiples aplicaciones educativas, como ya señaló Rodríguez Diéguez (1988).

Existen experiencias didácticas del uso del cómic en la enseñanza de distintas disciplinas, por ejemplo, en el ámbito de la geografía y la historia (Berenguel, 2011; Leech, 2008), en ciencias naturales (García-Cantó et al., 2010), en economía (Denegri et al., 2009), en la enseñanza de lenguas extranjeras (Flores, 2008), en la música (Fernández-Carrión, 2010), etc. La explotación didáctica del cómic puede hacerse tanto desde una perspectiva analítica, basada en la comprensión y la lectura de las imágenes fijas y los recursos expresivos que le convierten en un medio de comunicación con identidad propia, ya que “conjuga diferentes lenguajes de manifestación: signos de tipo plástico e icónico con los propios de las lenguas naturales” (Muro, 2004; 36). Como desde una perspectiva más creativa y artística, asociada a la elaboración o diseño de relatos y aventuras originales utilizando la narrativa del cómic (Del Moral, 1998).

Son numerosos los aprendizajes derivados de la utilización del cómic en la escuela. Su diseño implica activar: a) procesos mentales ligados a la capacidad de abstracción, codificación o descodificación de mensajes y a la comprensión e interpretación personal. b) procesos psicomotrices, si se opta por un diseño manual, desarrollando técnicas de dibujo con trazado fino, dibujos de distinto tamaño acorde con la tipología de planos adoptada, juego de perspectivas, tipos de letra y bocadillos, etc., lo cual supone cierto dominio y práctica de la motricidad fina. Y, c) procesos actitudinales, rescatando el valor de la comunicación plasmado a través de un medio distinto al habitual. También se aproxima a ciertos géneros artísticos, aprovechando el placer estético y carga motivadora que ofrece su lenguaje (Fernández-Carrión, 2010).

Concretamente, en el presente trabajo se procede a describir una experiencia innovadora llevada a cabo en la formación inicial del profesorado de educación infantil centrada en el diseño de relatos digitales en formato cómic, utilizando una herramienta de creación de viñetas accesible en la *web* denominada *BitStrip for School*, que ha permitido elaborar microrrelatos con valor educativo dirigidos a escolares de 3 a 6 años, utilizando los recursos expresivos específicos del cómic.

## La narrativa del cómic digital en la formación inicial del profesorado de infantil

### **Contexto**

En la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación Infantil (TICA EI) del grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (España), dotada de 6 créditos ECTS, se contempla la introducción de las tecnologías digitales y las herramientas de la Web 2.0 no solo como objeto de estudio, sino también como medio para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y para constatar el nivel de adquisición de las competencias específicas, orientadas a que sean capaces de:

- Reflexionar sobre el impacto de las TIC en la sociedad y la educación.
- Dominar el lenguaje audiovisual y de los medios de comunicación para favorecer su análisis crítico y su aplicación didáctica.

- Conocer y utilizar programas informáticos y aplicaciones multimedia con fines educativos para su posterior explotación didáctica.
- Manejar instrumentos apropiados para facilitar el acceso, selección y gestión de la información multiformato de carácter educativo de Internet.
- Diseñar y evaluar aplicaciones multimedia y recursos digitales educativos.
- Aplicar las herramientas de la Web 2.0 para potenciar el aprendizaje colaborativo en los contextos educativos.

La mencionada asignatura posee un carácter teórico y práctico. Los contenidos teóricos contribuyen a identificar el marco conceptual y epistemológico al que se adscriben las TIC, presentando las diversas corrientes pedagógicas existentes relativas al diseño, desarrollo y organización de las TIC en la educación. Por su parte, el componente práctico de la asignatura se orienta al desarrollo de habilidades de carácter instrumental para el análisis, el diseño y la evaluación de medios audiovisuales e informáticos; y para el manejo de herramientas tecnológicas asociadas a la Web 2.0 para fomentar la comunicación, la interacción y la realización de proyectos colaborativos en el contexto educativo (Del Moral y Villalustre, 2010).

Las prácticas de laboratorio se conciben como escenarios en donde los estudiantes adquieren y consolidan las competencias específicas e instrumentales que los cualifiquen como futuros maestros de la escuela digital en la que desarrollarán su actividad docente. Y es en ese marco, en el que se plantea a los futuros maestros la realización de microrrelatos a partir de cómics digitales de forma colaborativa, como medio para alcanzar los objetivos propuestos en la asignatura y para dotarles de las competencias tecnológicas necesarias.

### ***Objetivos formativos vinculados a la creación de microrrelatos a partir de cómics digitales***

Se propuso a los maestros de infantil la realización -de forma colaborativa- de microrrelatos a partir de cómics digitales que tuvieran una intencionalidad educativa y permitieran su explotación didáctica en el aula de infantil, al tiempo que sirvieran para transmitir valores y actitudes positivas como la necesidad de ser educados, el saber compartir, respetar el medio ambiente y los animales, superar los miedos, etc. Para lo cual debían utilizar el programa *BitStrip for School* para generar un relato a partir de la sucesión de imágenes fijas y de los recursos

expresivos propios del cómic. Con la actividad propuesta se pretendía que los estudiantes aprendieran a:

- Construir relatos a partir de recursos digitales.
- Desarrollar estrategias y técnicas narrativas creativas para contar historias.
- Manejar herramientas tecnológicas (*Bitstripforschool*).
- Dominar el lenguaje propio del cómic.
- Trabajar colaborativamente.
- Descubrir el potencial didáctico de los cómics digitales.

### ***Pautas metodológicas para el diseño***

Como se ha apuntado, la herramienta informática elegida que debían utilizar los estudiantes para diseñar sus propios cómics fue *Bitstrips for Schools* (acceso gratuito *online* <http://www.bitstripsforschools.com/>). Se trata de un programa muy intuitivo y de fácil manejo que ofrece múltiples oportunidades para la recreación de narraciones apoyadas en las variadas galerías de personajes, escenarios y recursos que incorpora, los cuales pueden ser adaptados al gusto, variando el tamaño, color, vestuario, peinado..., además de permitir incorporar otros recursos, imágenes o iconos ajenos al programa. También posibilita la combinación de los elementos expresivos propios del lenguaje del cómic de forma *online*, convirtiéndolo en un *e-cómic*. Explotando las oportunidades que tienen las viñetas, bocadillos, líneas cinéticas, onomatopeyas, metáforas visuales, etc. en tanto recursos de comunicación gráficos con una finalidad didáctica (Fernández y Díaz, 1990).

Sin embargo, la adecuada utilización del mencionado programa precisaba tanto del conocimiento previo de la sintaxis del cómic como de la plasmación creativa de los relatos ideados con fines educativos a partir de las utilidades del mismo, lo cual implicaba:

- Desarrollar una historia gráfica dirigida al alumnado de educación infantil para transmitir valores y actitudes positivas, utilizando al menos seis viñetas.
- Crear diferentes personajes para narrar la historia deseada, y hacer uso de diferentes tipos de bocadillos en función de lo que se quería transmitir.



- Emplear cartelas y cartuchos para ilustrar la narración y con el fin de facilitar su lectura y comprensión.
- Determinar el uso de los diversos tipos de planos para la recreación de las secuencias fijas, y con ello, enfatizar o realzar los momentos claves del relato.
- Utilizar líneas cinéticas, onomatopeyas y metáforas visuales, para dotar a la historia de una mayor carga expresiva.

Esta práctica propuesta, orientada al desarrollo colaborativo de cómics digitales originales se llevó a cabo en varias fases:

### **FASE I: Organizativa**

- Se organizó un grupo de trabajo de cuatro personas, en función de intereses y temáticas afines. Cada equipo determinó libremente el contenido a abordar en el cómic en función de los criterios establecidos previamente, es decir, éste debía ir orientado a la transmisión de valores y actitudes positivas, siempre adaptado a las características evolutivas de la audiencia infantil.
- Definieron el argumento de su historia y la estructura narrativa acorde con la temática previamente seleccionada, sintetizada en un total de seis viñetas, dotando a cada una de significado propio, que a modo de secuencia gráfica, sirviera de enlace con el resto de viñetas para dar un valor semántico integrado y coherente al relato completo. También debían señalar los diferentes escenarios en los que transcurría la acción, al tiempo que sirvieran para pautar las unidades temporales (por ej.: mañana, tarde, noche).

### **FASE II: Creativa**

- Diseñaron los personajes que iban a protagonizar la historia, convirtiéndolos en mediadores simbólicos, adecuándolos a la audiencia infantil, evitando estereotipos discriminatorios de cualquier tipo, para suscitar una mayor identificación entre iguales y garantizar la recepción y asimilación del mensaje a transmitir. También contextualizaron la acción en espacios cotidianos y añadieron personajes secundarios.

- Se crearon los cómics digitales con la herramienta online Bitstrips for Schools (<http://www.bitstripsforschools.com/>). En estos relatos, los universitarios debían plasmar no solo sus dotes creativas, sino reflejar su conocimiento del lenguaje audiovisual: tipología de planos (general, americano, detalle, primer plano, etc.); bocadillos de texto (diálogos, ensoñaciones, pensamientos...); cartelas y cartuchos, utilizados a modo de “voz en off” del enunciador o para indicar el paso del tiempo; líneas cinéticas utilizadas para simular el movimiento; onomatopeyas o representaciones gráficas de ruidos o sonidos; metáforas visuales o plasmación gráfica de ideas o conceptos; etc.

### **FASE III: Aplicativa**

- Tras la creación de los cómics digitales, los futuros maestros debían identificar las competencias básicas que los niños de educación infantil podrían llegar a adquirir y/o desarrollar con ellos.

### **FASE IV: Analítica y reflexiva**

- Finalmente, los discentes tenían que explicar qué elementos propios del cómic habían incorporado en su relato digital y con qué finalidad. Asimismo, debían señalar lo que les había reportado esta práctica formativa orientada a la elaboración colaborativa de cómics a su formación como futuros docentes de educación infantil.

#### ***1.4. Valoración de los aprendizajes a través de una rúbrica de evaluación***

En la asignatura TICAE Infantil se llevó a cabo el seguimiento de tutorización y evaluación continua para facilitar la consecución de los objetivos formativos y la adquisición o consolidación de las competencias propias de la materia. Para facilitar este proceso, se les presentaron diferentes rúbricas de evaluación asociadas a cada una de las prácticas formativas propuestas. En este caso la rúbrica, de carácter holístico, utilizada para evaluar las competencias adquiridas mediante el diseño del cómic fue la siguiente:

Tabla 1. Rúbrica de evaluación holística elaborada para valorar las competencias adquiridas por los universitarios con el diseño del microrrelato

COMPETENCIAS	PORCENTAJE	CRITERIOS
<i>Mediáticas</i>	25%	Manejo de la aplicación informática <i>BitStrip for School</i> : selección y diseño creativo de escenarios, personajes, etc., creación de viñetas a partir de la utilización de distintos tipos de planos, uso de las herramientas de edición textual y de las diferentes opciones que ofrece la herramienta <i>online</i> .
<i>Lingüístico-narrativas</i>	50%	Creación de una historia protagonizada por una selección de personajes y escenarios, e ilustrada con el uso adecuado de los recursos expresivos y narrativos del cómic (bocadillos, cartelas, cartuchos, onomatopeyas y metáforas visuales, líneas cinéticas...), junto a la identificación y justificación del uso de los mismos.
<i>Didácticas</i>	25%	Enumeración de las competencias básicas que los alumnos de educación infantil pueden activar con el uso didáctico del relato visual elaborado, adaptado a los rasgos psicoevolutivos de los mismos.

Así pues, siguiendo las pautas metodológicas y ajustándose a los criterios evaluativos descritos, los estudiantes universitarios del Grado Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo elaboraron sus cómics digitales, y aprendieron a construir sus propias historias a partir de imágenes y textos, tal como expone Prado (1995), identificando las competencias a adquirir y/o desarrollar con los mismos. A continuación, se presentan y analizan algunos casos.

## Estudio de casos: cómics digitales elaborados por los universitarios y competencias identificadas

Los futuros maestros en Educación Infantil crearon unos microrrelatos con valor educativo dirigidos a escolares de 3 a 6 años, como parte de las prácticas de laboratorio a desarrollar en la asignatura Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación Infantil (TICAEI), utilizando los recursos expresivos propios del cómic, los cuales debían publicar y visibilizar en un *blog* grupal junto con el resto de prácticas, permitiendo identificar las competencias adquiridas con su ejecución (Neira, Villalustre & Del Moral, 2013). De entre los

cómics digitales elaborados se ha seleccionado una muestra que ilustra las experiencias desarrolladas por los futuros maestros de infantil.

### Cómic “Me hago Pis”

El objetivo que este grupo de estudiantes se marcó con esta narración digital era enseñar a los niños de educación infantil, de una manera plástica y divertida, por medio de una canción, a ser autónomos a la hora de ir al baño. Para ello, situaron la historia de este cómic en un día caluroso tanto en el aula del colegio como en el patio del mismo. Los personajes que crearon fueron:

- Protagonista: Raúl, un niño que sabía hacer todo bien, menos ir al baño solo.
- Personajes secundarios:
  - Amigos de Raúl, con características reales, para que los niños al verlos se sientan identificados con ellos.
  - La maestra, aparece algo estereotipada, ya que, es la “seño” guapa, esbelta, con el pelo bonito y ropa muy elegante... Todas las niñas la imitan y quieren ser como ella.
  - El papá, al igual que la maestra, también está estereotipado. Su sobriedad a la hora de vestir, hace pensar que es una persona responsable, seria... Un ejemplo a seguir para su hijo.



Imagen 1. Cómic digital “Me hago Pis” elaborado por universitarios del Grado de Magisterio en Educación Infantil

Por otro lado, a los futuros maestros de educación infantil se les pedía que identificaran las competencias básicas que creían que con ese tipo de actividad los niños podrían adquirir y/o desarrollar. En este caso, las señaladas fueron las siguientes:

- *Autonomía e iniciativa personal y la competencia para aprender a aprender*, puesto que este recurso audiovisual permite que los escolares visualicen simultáneamente una historia protagonizada por otros niños de edades semejantes y aprendan una canción que refuerza el hábito de ir al baño solo y con ello, poner en práctica lo aprendido.
- *Lingüística*, al considerar que el niño a través de las viñetas e imágenes aprende a interpretar el significado del relato visual y es capaz de contar y continuar la historia, a su modo, posteriormente. Además de desarrollar estrategias lectoras y fomentar el gusto por la lectura a partir de estos recursos atractivos, en tanto medio de enriquecimiento personal. Así como, introducirles en el uso de normas lingüísticas elementales del castellano.

### **Cómic “Ser Educados”**

Este cómic se dirige a niños de educación infantil, en concreto de edades comprendidas entre 4 y 6 años. El objetivo del mismo es transmitir a los niños determinados valores como el saber compartir, saber comportarse en la mesa, adquirir hábitos higiénicos, etc. De igual modo, con la creación de este relato digital los universitarios pretendían favorecer la iniciativa y autonomía de los más pequeños. Y de forma secundaria, aborda la temática de la discriminación hacia personas de distinta etnia. Para ello, han creado distintos personajes situados en dos escenarios principalmente: la escuela y el hogar familiar.



Imagen 2. Cómics digital "Ser educados" elaborado por universitarios del Grado de Magisterio en Educación Infantil

Tras la realización del cómic, los futuros maestros de educación infantil identificaron las competencias que se podrían desarrollar con el mismo, en concreto:

- *Autonomía e iniciativa personal*, al presentar a los niños protagonistas del cómic capaces de realizar actividades sin ayuda, como comer solos o cepillarse los dientes después de comer.
- *Lingüística*, al proponer un relato de fácil comprensión e interpretación apoyado en los elementos visuales propios del cómic, reproduciendo onomatopeyas, metáforas visuales, etc., así como la utilización de bocadillos para ilustrar el diálogo entre los personajes.
- *Conocimiento e interacción con el mundo físico*, pues propician que los niños establezcan relaciones con diferentes objetos, sepan diferenciarlos de otros y conozcan sus propiedades. Así como, afianzar las nociones espaciales básicas como situarse en el espacio, identificar arriba, abajo, detrás, delante, etc.
- *Social y ciudadana*, dado que, con el cómic creado, los niños pueden aprender a pedir perdón cuando hacen algo mal e incluso a compartir.

## Cómic “El Recreo”

La idea está inspirada en los caóticos recreos que sufren algunos centros escolares, especialmente si el patio es de reducidas dimensiones. Esa media hora es de locos para los maestros cuidadores porque los niños salen "disparados" y con una excitación difícilmente controlable. Son frecuentes los conflictos por juegos, no necesariamente de pelota, que aunque con frecuencia son solucionados directamente por los implicados, en no pocas ocasiones necesitan de la intervención de un adulto.

Para crear la historia se idearon diferentes personajes, principalmente niños y el profesor encargado del recreo. La acción se sitúa en el patio del colegio, donde los protagonistas aprenden la importancia de una convivencia armoniosa gracias a la mediación del docente a través de diversas situaciones.

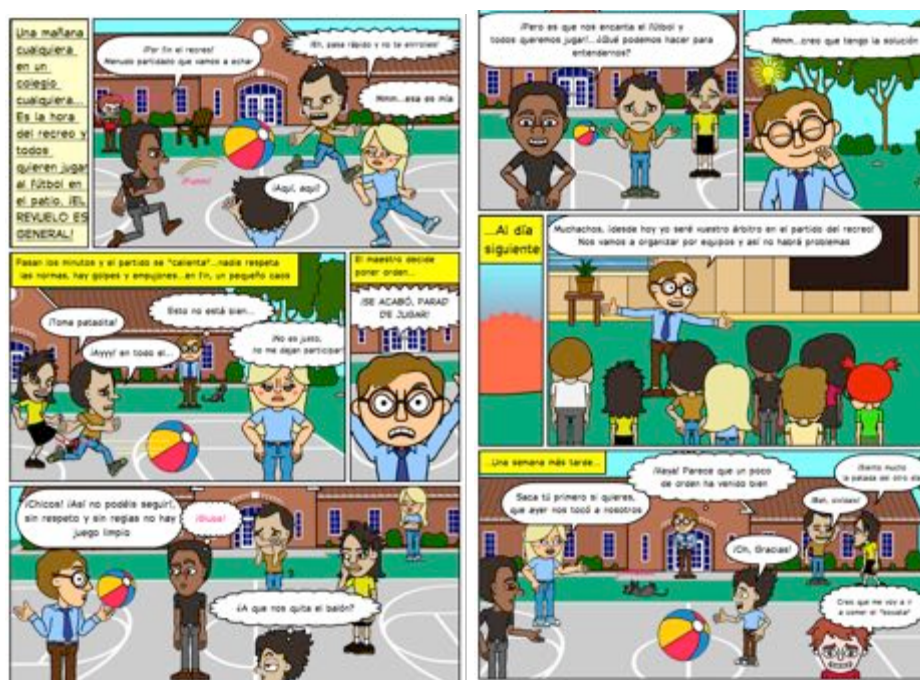


Imagen 3. Cómic digital “El Recreo” elaborado por universitarios del Grado de Magisterio en Educación Infantil

Los futuros maestros han realizado el cómic con una intencionalidad educativa, señalando que serviría para que los niños de educación infantil desarrollaran principalmente las siguientes competencias:

- *Social y ciudadana*, puesto que la temática del cómic se orienta a favorecer la comprensión de la realidad social que viven los escolares, a las actitudes y hábitos de convivencia y vida en sociedad. Asimismo, se ofrecen vías para la

solución de conflictos de forma pacífica. Indirectamente, permite a los niños valorar la importancia de la práctica del deporte, eso sí, respetando las reglas del juego para favorecer una participación satisfactoria.

- *Lingüística*, al presentar la historia apoyada en imágenes y acompañarla de sencillos mensajes de texto (bocadillos y cartelas) junto a onomatopeyas, metáforas visuales, etc. para facilitar su comprensión.

### **Cómic “Un día en el campo”**

Muestra la historia de la familia Bombas al decidir pasar un día en el campo y disfrutar de una barbacoa. Con este cómic, los universitarios querían transmitir la necesidad de extremar el cuidado que se debe tener a la hora de acercarse al fuego, ya que ello puede implicar riesgos y tener consecuencias graves. Para ello, crearon diferentes personajes: la niña protagonista, los padres de ésta y la profesora que conforman una historia a través de distintas viñetas para mostrar a los niños de educación infantil la importancia de escuchar a los mayores y seguir sus consejos, en este caso concreto, para no acercarse al fuego.

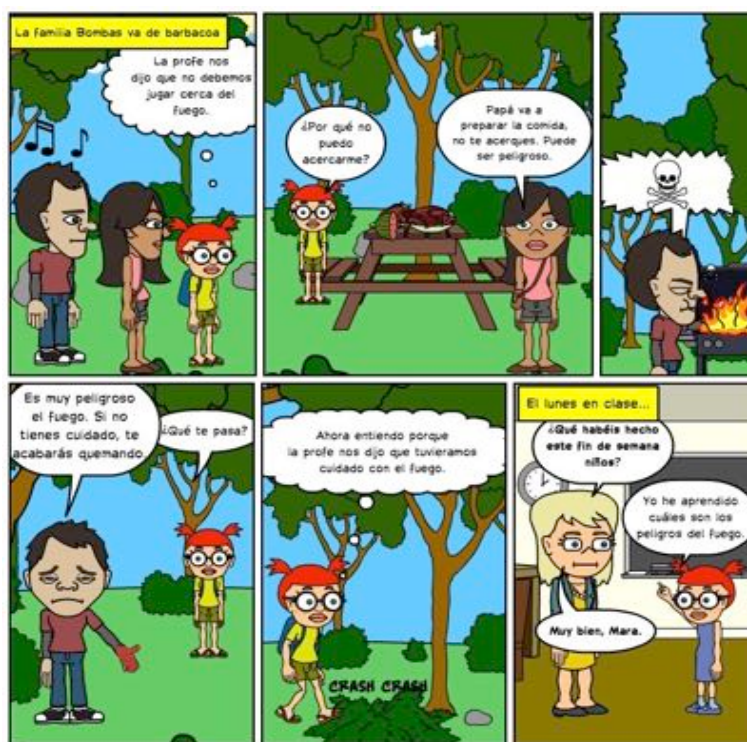


Imagen 4. Cómic digital “Un día en el campo” elaborado por universitarios del Grado de Magisterio en Educación Infantil

Las competencias que los futuros maestros pretendían fomentar con el cómic elaborado, fueron las siguientes:



- *Conocimiento e interacción con el mundo físico*, puesto que la historia se desarrolla en un escenario natural en el que los niños aprenden a ser conscientes de las consecuencias del fuego.
- *Social y ciudadana*, al tener que responsabilizarse de sus actuaciones. La toma de decisiones, basada en el juicio y la experiencia, se encuentra presente en el cómic digital realizado.
- *Aprender a aprender*, implica la puesta en práctica de habilidades para conducir el propio aprendizaje. En este sentido, el cómic elaborado pretende ser un vehículo para que los niños de educación infantil tomen conciencia de los peligros del fuego.
- *Lingüísticas*, al propiciar la comprensión de un relato ilustrado con imágenes y mensajes cortos de texto (bocadillos y cartelas), onomatopeyas, metáforas visuales, etc. para facilitar su comprensión.

Tras presentar brevemente algunos de los cómics elaborados por los futuros maestros en educación infantil, a continuación, se muestra la valoración de las creaciones digitales llevada a cabo por los propios universitarios.

## Análisis de los cómics digitales. Aportaciones para la formación inicial de maestros

Los futuros maestros de educación infantil no solo debían elaborar un breve relato con una intencionalidad educativa adaptado a las características evolutivas de los niños de educación infantil, sino también señalar los elementos propios del cómic incorporados en el mismo, además de identificar en qué medida su diseño ha contribuido a su cualificación como docentes, tal y como se presenta a continuación.

### ***Identificación de los recursos expresivos del cómic utilizados***

Tras identificar los objetivos formativos y las competencias básicas abordadas con los diferentes cómics ya presentados en el apartado anterior, los futuros maestros en educación infantil debían señalar los recursos expresivos utilizados, tal y como se presenta en la tabla 2:

Tabla 2. Recursos expresivos identificados en los cómics digitales creados por los universitarios

RECURSOS UTILIZADOS	MICRORRELATOS SELECCIONADOS			
	Me Hago Pis	Ser educados	El Recreo	Un día en el campo
<b>Bocadillos y cartelas</b>	<p>- Bocadillos:</p> <p>Viñeta 1: conversación múltiple.</p> <p>Viñetas 1 y 3: una conversación bidireccional.</p> <p>Viñeta 2: expresar pensamiento.</p> <p>Viñeta 6: expresar gritos.</p> <p>- Cartelas:</p> <p>Viñetas 1, 3 y 6: para insertar la voz del narrador.</p>	<p>- Bocadillos:</p> <p>Viñetas de la 1 a la 6: una conversación bidireccional</p> <p>Viñetas 1, 2 y 6: expresar pensamiento.</p> <p>- Cartelas:</p> <p>Viñetas 1, 2, 3 y 5: para dar a conocer el cambio de escenario.</p>	<p>- Bocadillos:</p> <p>Viñetas 2,3, 5, 6, 9 y 10: para representar conversación.</p> <p>Viñetas 2 y 4: para expresar gritos.</p> <p>Viñetas 2, 3, 5, 7 y 10: para representar pensamientos.</p> <p>- Cartelas:</p> <p>Viñeta 1, 3 y 4: para insertar la voz del narrador.</p> <p>Viñetas 8 y 10: para dar a conocer el paso del tiempo.</p>	<p>- Bocadillos:</p> <p>Viñetas 1 y 5: para representar pensamiento.</p> <p>Viñetas 2, 4 y 6: para representar conversación.</p> <p>Viñeta 3: para representar los gritos del padre.</p> <p>-Cartelas:</p> <p>Viñeta 1: para explicar cómo empieza la historia</p> <p>Viñeta 6 para dar a conocer el cambio de escenario.</p>
<b>Líneas cinéticas</b>	<p>Viñeta 4: utilización de líneas cinéticas para representar el movimiento de las manos del niño.</p> <p>Viñeta 6: para representar el movimientos de los pies del niño al correr.</p>	<p>Viñeta 1: para representar el movimiento de los pies de la niña al correr.</p>	<p>Viñeta 2: para representar el movimiento de la pelota.</p>	<p>Viñeta 3: una línea cinética para representar el movimiento del fuego.</p>
<b>Metáforas visuales</b>	<p>Viñetas 4 y 5: utilización de metáforas visuales de notas musicales para representar la canción que los niños y la maestra cantan.</p>	<p>Viñeta 4: utilización de dos corazones en los ojos del padre para representar amor y orgullo hacia su hija.</p> <p>Viñeta 6: utilización de la imagen de una bombilla para representar una idea.</p>	<p>Viñeta 7: utilización de la imagen de una bombilla para representar que el maestro ha tenido una idea.</p>	<p>Viñeta 1: utilización de notas musicales para transmitir la alegría de la familia.</p> <p>Viñeta 3: utilización de la calavera para representar el peligro del juego de la barbacoa.</p>
<b>Tipos de plano</b>	<p>Se utilizaron planos generales, para mostrar el escenario y a los personajes de una forma completa</p>	<p>Viñetas 1, 2, 3, 5 y 6: utilización de planos generales.</p> <p>Viñeta 4: empleo de un plano americano, tomando como referencia las figuras de los padres de la niña.</p>	<p>Viñetas 2, 3, 5, 6, 9 y 10: utilización de planos generales.</p> <p>Viñetas 4 y 7: empleo de un plano medio.</p>	<p>Los planos utilizados son generales y uno medio en la viñeta 3</p>

<p><b>Onomatopeyas</b></p>	<p>Viñeta 3:                  “SNIF SNIF”, para representar el sollozo del niño.                  Viñeta 6:                  “CHOF CHOF”, para representar el sonido de las pisadas del niño al correr.</p>	<p>Viñeta 2:                  “MIAUUUU” para representar el maullido del gato.</p>	<p>Viñeta 2:                  “PLAFF” para representar el sonido derivado de la patada dada por el niño a la pelota.</p>	<p>Viñeta 5: “CRASH” para representar el crujir de las hojas en el bosque.</p>
----------------------------	---	--	--	--

### ***Aportaciones del diseño del cómic digital para su cualificación profesional***

De forma unánime se manifestaron los estudiantes sobre las numerosas aportaciones para su cualificación como futuros docentes derivadas del diseño colaborativo de un microrrelato –a partir de un cómic digital–, puesto que estos debían tener una intencionalidad educativa y dirigirse a niños de educación infantil, relacionarse con las competencias básicas de ese nivel educativo y plasmar los conocimientos específicos adquiridos tanto del lenguaje propio del cómic, como del manejo de las herramientas informáticas adecuadas. Así pues, convinieron en agruparlas en:

- a) *Aportaciones de índole procedimental*, vinculadas al uso de los recursos tecnológicos, y en concreto, de la aplicación *online* para el diseño gráfico del cómic, con la posterior publicación en el *blog* habilitado para sus prácticas grupales.
- b) *Aportaciones del ámbito conceptual*, pues a pesar de que todos estaban familiarizados con la lectura de cómic, muchos desconocían los términos técnicos de sus recursos expresivos, así como su potencial comunicativo para narrar historias.
- c) *Aportaciones de carácter actitudinal*, al descubrir las posibilidades de estos sencillos relatos digitales para transmitir determinados valores y actitudes, junto a su peculiar formato visual especialmente atractivo para los niños de infantil.

Consideraron que la mencionada práctica les permitió vislumbrar las posibilidades didácticas de esta herramienta para su integración en el aula de educación infantil, orientándola al desarrollo de determinadas competencias básicas.

Por otro lado, la necesidad de tener que elaborar sus propias narraciones de forma grupal contribuyó a favorecer sus habilidades interpersonales: trabajo en equipo; desarrollo de habilidades para el liderazgo; toma de decisiones conjuntas para decidir la historia, selección de escenarios y personajes..., y asignación de valor educativo al discurso visual; propuesta de ideas innovadoras que enriquezcan a todos, respeto por las ideas creativas de los demás, búsqueda de consenso ante opiniones divergentes entre los diferentes miembros del grupo, resolución de problemas, etc.

## Conclusiones

Desde el convencimiento de que el cómic es un recurso narrativo muy atractivo para los niños, que puede contribuir a potenciar su imaginación y a afianzar sus relaciones socio-afectivas, se hace preciso que los docentes sepan aprovechar su potencialidad lúdico-educativa no solo para la recreación de historias apoyadas en imágenes fijas sino para promover la adquisición de múltiples competencias tales como la lingüística, social y ciudadana, conocimiento e interacción con el mundo físico, la artística..., junto al fomento de la actitud crítica.

Las prácticas elaboradas por los estudiantes han supuesto una experiencia creativa que ha propiciado el desarrollo y adquisición de distintas competencias en los futuros maestros de educación infantil, cualificándoles para su posterior desempeño profesional (Neira, Villalustre y Del Moral, 2012). Concretamente, las competencias mediáticas, relativas no solo al manejo de la aplicación informática sino a la utilización creativa del lenguaje visual y, en concreto, del cómic y sus recursos expresivos para elaborar diferentes historias apoyadas en elementos verbo-icónicos y dirigidas a escolares de 3 a 6 años.

El diseño de este tipo de recursos simbólico-comunicativos debe adaptarse a las características evolutivas y psico-afectivas de los escolares, de ahí que, en un primer momento, la práctica innovadora descrita exigiera a los futuros maestros de educación infantil conocer los rasgos propios del alumnado de ese nivel, así como las competencias básicas establecidas a nivel institucional para el mismo. Lo cual permite considerar esta actividad propuesta en la asignatura de TIC aplicadas a la educación como una práctica formativa muy completa, al hacer converger contenidos formativos de distintas áreas de conocimiento que integran el plan de

estudios del Grado de Maestro de Infantil tales como Psicología de la Educación, Didáctica, Organización Escolar y los propios de TIC.

Finalmente, hay que destacar que los universitarios, desde su condición de futuros docentes, han percibido que la práctica no solo les ha ayudado a explotar didácticamente el diseño de relatos visuales en formato cómic a través de una herramienta *online*, sino que durante el proceso de elaboración de los mismos, de modo más o menos consciente, y dado que la actividad debía elaborarse de forma grupal, los estudiantes han considerado que la práctica descrita ha supuesto una oportunidad para potenciar sus habilidades interpersonales.

## Referencias

- Berenguel, I. (2011). Las Tic's y las viñetas: una propuesta didáctica sobre los totalitarismos a través del cómic Maus. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 42-57.
- Bitz, M. (2004). The comic book project: Forging alternative pathways to literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(7), 574-586.
- Del Moral, M.E. (1998). *Reflexiones sobre Nuevas Tecnologías y Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Revista Magister*, 23, 59-70.
- Denegri, M., Del Valle, C., Sepúlveda, J., Etchebarne, S., y González, Y. (2009). Super Económico. Un amigo económico. Diseño y validación de un cómic didáctico para la educación económica en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 75-90.
- Fernández-Carrión, M. (2010). El cómic: una herramienta didáctico-musical. *Revista Red Educativa Musical*. Disponible en <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/227-el-c%C3%B3mic-una-herramienta-did%C3%A1ctico-musical>
- Fernández, M. y Díaz, O. (1990). *El cómic en el aula*. Madrid: Alhambra.
- Flores, E. (2008). El cómic en la clase de italiano como segunda lengua: posibilidad de explotación didáctica. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 20, 89-116.
- García-Cantó, E., Cuadrado, J., Del Amor, M.J. y Argudo, M. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural en el 2º ciclo de la Educación Primaria Española. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(17), 117-133.
- Gasca, L. y Gubern, R. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- Gaumer, P. y Moliterni, C. (1994). *Diccionario del cómic*. Barcelona: Larousse Planeta.
- Leech, M. E. (2008). That's Not Funny: Comic Forms, Didactic Purpose, and Physical Injury in Medieval Comic Tales. *LATCH: A Journal for the Study of the Literary Artifact in Theory, Culture or History*, 1, 105-127.
- Marrone, G. (2005). *Il fumetto tra pedagogia e racconto: manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*. Latina: Tunué.

- McCloud, S. (1995). *Entender el cómic: el arte invisible*. Bilbao: Astiberri.
- Muro, M. A. (2004). *Análisis e interpretación del cómic. Ensayo de metodología semiótica*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Neira, M. R., Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2012). Innovaciones con blogs: desarrollo de competencias del futuro maestro y bienestar subjetivo docente. *Revista @TIC*, 9, 14-22.
- Neira, M.R., Villalustre, L. y Del Moral, M.E. (2013). Didactic Experiences with Blogs in Training Teachers: Writing in Digital Media to Develop Professional Competences. *The International Journal of Technologies in Learning*, 19(2), 51-64.
- Prado, J. (1995). Aprender a narrar con el cómic. *Comunicar*, 5, 73-79.
- Rodríguez-Diéguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Varillas, R. (2009). *La arquitectura de las viñetas*. Sevilla: Viaje a Bizancio.
- Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective. *The English Journal*, 91(2), 61-67.

# Proyecto de intervención en el aula: “Sensibilización acerca de los refugiados a través de relatos digitales en inglés”

Marina Pérez Clemente, Dra. María Alcantud Díaz  
Universitat de València

## Introducción

El presente artículo describe una actividad de sensibilización en torno al tema de los refugiados y su aceptación, usando como herramienta el relato digital educativo y como lengua vehicular el inglés. Con ello, se ha pretendido sensibilizar al alumnado de un centro de educación primaria de la Comunidad Valenciana utilizando la Educación para el Desarrollo y la empatía como hilos conductores explicados a través de la L2, concretamente la lengua inglesa. Con este planteamiento se buscó implementar la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE/CLIL), basándose en las *4 C's del Tool Kit* de Coyle et al (2010), junto con la aplicación narrativa de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Los relatos digitales que sirven como base para la elaboración de este artículo se crearon para una actividad acerca de la sensibilización de los refugiados, tema de actualidad, dentro la asignatura Lengua extranjera II (inglés) de 4º curso de la mención de inglés de los estudios de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Valencia. Estas historias, con imágenes y narración en inglés, debían servir para concienciar al alumnado de primaria sobre el tema de los refugiados, sin herir su sensibilidad, pero con el objetivo de fomentar la empatía y la comprensión, y propiciar un acercamiento a la realidad de muchos niños y niñas en el mundo.

Asimismo, los relatos digitales se presentaron a la 4ª Mostra Internacional de Cinema Educatiu (MICE), cuyo objetivo es acercar la cultura del audiovisual a la

comunidad educativa. Dentro del programa de la MICE 2016 se proyectaron el 26 de febrero en la Sala SGAE Centro Cultural catorce relatos, dos de los cuales han servido para la realización de este proyecto (Alcantud Díaz, en prensa).

La introducción de estos relatos digitales en el aula de educación primaria, ha servido como conexión entre el producto obtenido en alguna de las actividades que se realizan en la Facultad de Magisterio y los colegios; ya que muchos proyectos, unidades didácticas y trabajos que se elaboran desde la universidad, nunca se ponen en práctica en las aulas o contextos reales. Por tanto, los objetivos principales de la propuesta presente son: (i) establecer un nexo de unión entre el trabajo realizado en los estudios de educación superior y los centros escolares, en la promoción en escala o cascada de la sensibilización acerca del tema de actualidad de la crisis de los refugiados de la guerra de Siria. (ii) Que el alumnado de primaria trabaje de forma implícita contenidos relacionados con el área de las Ciencias Sociales como aspectos geográficos y culturales; el área de Educación para el Desarrollo como la empatía y al mismo tiempo mejoren aspectos relacionados con el aprendizaje de la segunda lengua, como las competencias comunicativas relacionadas con la comprensión y la producción oral en L2.

La justificación de la elección del presente trabajo tiene en su punto de partida la definición de la palabra 'sensible' que recoge el diccionario en línea de la Real Academia Española (2001):

ser sensible se define como, (i) adj. Receptivo a determinados asuntos o problemas y proclive a ponerles solución y (ii) adj. Dicho de una persona: Propensa a emocionarse o dejarse llevar por los sentimientos. (RAE, 2001)

Con el presente proyecto pues, se pretende que el alumnado de tercero de primaria del centro educativo donde se implementó el proyecto, sea sensible, es decir, se conciencie sobre el tema de la crisis de los refugiados que se lleva viviendo en Europa desde hace meses. Para esto se proyectaron los relatos digitales ya mencionadas para que provocaran sentimientos y emociones en el alumnado; y que estos mismos sentimientos y emociones manifestaran que se había recibido la información respecto al problema, lo que suponía que se comenzaban a poner en marcha mecanismos para la búsqueda de soluciones.



Para acabar, como muy bien exponen Henderson y Fitzgerald, los objetivos principales de este proyecto, así como la importancia del tema tratado se pueden resumir en:

[...] the role of literature, and more broadly narrative or story, in the English classroom has often been seen as a means for broadening students' understanding of human experience and in developing empathy for others. The argument here is that deep engagement with the lives of others, either through fictional characters or biographical narratives, may encourage students to be more empathetic and thus more effective in understanding the plight and circumstances of others whose lives are very different from their own. (Henderson y Fitzgerald, 2014, pp. 4-5)

## Estado de la cuestión

### ***Educación para el Desarrollo***

Tratar temas de sensibilización en el aula de Educación Primaria supone trabajar la Educación para el Desarrollo, que es

un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La Educación para el Desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta (Celorio, y López de Munain, 2007, p. 124)

Celorio y Celorio (1997, p.24) exponen que la Educación para el Desarrollo implica un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la persona y en el grupo, cuyos principales objetivos son:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo: gracias a los relatos digitales en inglés, se facilitará el acercamiento al modo de vida de las personas sirias, así como la comprensión del modo de vida similar al propio que buscan otros niños y niñas.

- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta: de acuerdo con este objetivo, se buscará que el alumnado entienda que en otros países existen conflictos bélicos que dificultan la vida, provocan pobreza, desigualdad, muerte y condicionan la vida que llevan las personas que allí viven.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos -cognitivos, afectivos y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.

Mediante la sensibilización se pretende provocar emociones, sentimientos, reacciones y actitudes que demuestren una comprensión hacia la situación de personas ajenas a su realidad y la voluntad de participar en un cambio y búsqueda de soluciones ante esa situación, como es a migración por conflictos armados. Asimismo, se busca que el alumnado sea consciente de que tiene la posibilidad de acceder a todas las comodidades imaginables y que no es así para todos los niños y niñas de otros países.

### ***Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras***

Podemos definir la metodología AICLE como:

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras es un enfoque educativo centrado-dual en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos y lengua. Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace hincapié en el contenido y en la lengua, incluso si el énfasis es mayor en uno o el otro en un momento dado (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p.1)

Son varios los autores que afirman que no existe un único modelo de AICLE, como Grin (2005; citado en Coyle 2008) o Coyle (2008, p.100), que declaran que hay 216 tipos de programas *CLIL*. O Coonan (2003; Coyle 2008, p.100) quien expresa que

los modelos AICLE no son en ningún caso uniformes, sino que se elaboran a nivel local para responder a las condiciones y deseos particulares. Por su parte, Suomela (1999) reconoce esto mismo cuando escribe que parece que hay tantas versiones de AICLE como instituciones que lo practican. Afirma que se debe a las numerosas variables dependientes de situaciones específicas las que diferencian unas versiones de otras, y entre estas variables se encuentra el rango de edad del alumnado o la disponibilidad de profesores nativos, entre otras.

Más recientemente ha habido un cambio para integrar no solo lengua y contenidos, sino también teoría del aprendizaje (contenido y cognición) y teoría del aprendizaje de lenguas (comunicación y cultura), y esto es lo que Coyle et al. (2010) desarrolló como el marco de las 4C.

Este marco para AICLE supone un enfoque holístico, donde contenido, comunicación, cognición y cultura están integrados. El AICLE efectivo tiene lugar a través de cinco dimensiones: la progresión en el conocimiento, habilidades y comprensión del contenido; la participación en los procesos cognitivos de orden superior; la interacción en el contexto comunicativo; el desarrollo de habilidades comunicativas apropiadas y la adquisición de una conciencia intercultural profunda (Coyle et al, 2010).

El marco de las 4C es una herramienta para ordenar o proyectar actividades AICLE y para maximizar el potencial en cualquier modelo, a cualquier nivel y en cualquier edad. Es por ello por lo que, para trabajar la sensibilización acerca del tema de los refugiados, en tercero de primaria se programaron actividades relacionadas con: Cultura, Contenido, Cognición y Comunicación.

### ***Relato digital educativo***

El relato digital se inició en los años 90, pero no fue hasta el año 2000 en el que pasó a ser un género educativo, definido como una herramienta educativa que utiliza las destrezas que los estudiantes tendrán que utilizar en el siglo XXI, como se recoge en Alcantud Díaz (2010). El relato digital combina la narración oral con las nuevas tecnologías, la incorporación de sonido y de imágenes. Según Robin y McNeil (2012, p.40), para distinguir un relato digital educativo de un simple relato digital o un vídeo, hay una serie de cuestiones muy adecuadas para ser discutidas en el aula con el alumnado en torno al visionado de un relato digital educativo: 1.

¿Cuál es el tema de la historia? 2. ¿Cuál es el objetivo principal de la narración? 3. ¿Quién la creó? 4. ¿Estaban estudiantes y profesorado involucrados en su creación? 5. ¿Quién compondría la posible audiencia? 6. ¿La información se presenta de manera clara y lógica? 7. ¿La narración se escucha y se entiende bien? 8. ¿Si están incluidos música y videoclips, mejoran la historia significativamente? 9. ¿Qué valor educativo contiene la historia? 10. ¿Hay distintas maneras de mejorar la historia? Como enuncia Alcantud Díaz (2010), el relato digital tiene unos usos bien definidos dentro del marco docente, como los siguientes principios en el uso del relato digital en el aula: aplicación de nuevas tecnologías; motivación; fomenta la independencia en el aprendizaje del alumno, la personalización del mismo y la investigación; promueve la creatividad; y mejora las destrezas relacionadas con la expresión, entre otros.

Además, basado en la lectura de diferentes artículos y en la propia experiencia, se podría afirmar que a través del relato digital se puede suscitar empatía, así como comprensión hacia otras culturas distintas de la propia.

En referencia a investigaciones anteriores relacionadas con la sensibilización acerca del tema de los refugiados, la violación de los derechos humanos y el relato digital, cabe destacar las investigaciones llevadas a cabo por Low y Sonntag (2013), en Quebec, Canadá y la de Henderson y Fitzgerald (2014) en Brisbane, Australia. Low y Sonntag (2013) realizaron grabaciones de historias de personas desplazadas por la guerra, genocidio y otras violaciones de los derechos humanos, a lo largo de cinco años, para proyectarlas en institutos de educación secundaria de Quebec, y, de este modo, trabajar lo que denominan Pedagogía de la Escucha. Este trabajo se relaciona con el presente en la medida en que se utilizan relatos digitales para narrar problemas de violación de los derechos humanos y promover la sensibilización hacia el tema de los refugiados. Por otro lado, Henderson y Fitzgerald (2014) buscaban explorar valores y desarrollar la comprensión intercultural en la clase de inglés a través de textos sobre refugiados vietnamitas en Australia. Se animaba al estudiantado a considerar estos textos como de doble entrada, donde la experiencia de un refugiado viene determinada no solo por el viaje, sino por la llegada y el grado en que la comunidad receptora acoge, refugia o asila a estas personas en busca de una vida mejor.

Esta investigación converge más con el presente proyecto, ya que la idea principal se basa en la promoción de valores como la empatía, la comprensión intercultural y

la búsqueda de la reflexión crítica desde el aula. La diferencia entre ambos trabajos se basa en el tipo de elemento con el que se busca sensibilizar, en el caso de la investigación se trata de textos escritos y en el caso del proyecto de intervención, de relatos digitales.

En cuanto a la pertinencia de la utilización del relato digital, concretamente de los relatos digitales en inglés sobre la crisis de los refugiados utilizados en el presente caso, dentro del curriculum de lengua extranjera, se pretenden trabajar algunos contenidos recogidos en los bloques 1, 2, 3 y 4 del área de las Ciencias Sociales para tercero de primaria del Decreto 108/2014 de la *Comunitat Valenciana*. Estos, adaptados convenientemente, son:

- BL1.2 Obtener información de relatos digitales para responder a cuestiones y registrar dicha información mediante textos, imágenes, líneas de tiempo o esquemas, utilizando diferentes medios.
- BL1.6 Seguir las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia, adaptándose a los cambios sin desanimarse ante las dificultades, pidiendo ayuda si la necesita.
- BL2.1 Utilizar algunas características de los globos terráqueos, atlas, mapas y planos, para localizar los océanos, los principales ríos, las unidades de relieve, países y ciudades, para orientarse y calcular distancias entre dos lugares.
- BL3.3 Analizar las causas por las que las personas emigran a partir de casos concretos próximos al entorno del alumno y de otros lugares como la guerra y la pobreza.
- BL4.2 Identificar algunos procesos o hechos históricos significativos de la historia de España y del mundo, formulando algunas causas y consecuencias de los cambios, planteándose las razones de las actuaciones humanas, observando algunas similitudes y diferencias.
- BL4.3 Plantearse preguntas y formular respuestas a partir de la interpretación de diversas fuentes como recursos de carácter digital.

Asimismo, mediante estos contenidos, el alumnado trabaja ciertas competencias clave recogidas en la LOMCE, como la *Competencia en Comunicación Lingüística*

(habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita), porque han de interactuar entre ellos, con el profesorado en el aula y, de manera escrita, con los refugiados; la *Competencia Digital* (implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información), ya que visualizan relatos digitales para obtener e intercambiar información, y disponen de medios como traductores en línea para elaborar sus textos; y la *Competencia Social y Cívica* (hace referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica), pues se pretende sensibilizar, provocar reacciones en el grupo de alumnos y alumnas para que den respuesta a una situación problemática y puedan participar en sociedad aportando comentarios, soluciones y siendo capaces de relacionarse con personas diferentes a ellos y con otro contexto de vida.

Además, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) subraya la importancia del conocimiento y la conciencia intercultural en el aula. Para fomentar la “C” de Comunicación y la de Cultura del marco de las 4 C’s de Coyle, se pueden tomar como referencia las habilidades interculturales y “saber hacer” recogidas en el mismo MCER, elaborado por el Consejo de Europa (2014, pp.104-105), entre las que se incluyen la capacidad de relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para contactar con aquellos de otras culturas; la capacidad de desempeñar un rol de intermediario cultural entre la cultura propia y la ajena, y de enfrentarse eficazmente a la incomprensión intercultural y a las situaciones de conflicto; y la capacidad de superar las relaciones estereotipadas. Del mismo modo, ya que los relatos digitales presentan locuciones en la lengua inglesa, se marcarán unos objetivos relacionados con el aprendizaje de la lengua tomando como referencia el nivel A2 del Marco Europeo de Referencia de lenguas.

## Metodología

El centro educativo donde se ha realizado la intervención es un colegio privado y laico. Se trata de una cooperativa que cuenta con 86 socios colaboradores y que fue fundado hace 34 años.

El 85% del alumnado es español y el 15% extranjero, siendo el 2%, dentro de este 15, alumnado adoptado por familias españolas. La mayoría de inmigrantes provienen de América Latina y, en menor medida, de África. El nivel socioeconómico de las familias del alumnado que acude al centro se puede definir como medio y medio-bajo. Sin embargo, existen diferencias entre el estudiantado, siendo unos pocos los que no tienen acceso a recursos de los que la gran mayoría sí dispone.

Es en esta diferencia donde se enmarca este trabajo, ya que, al tener acceso a todas las comodidades, existe, en ocasiones, falta de empatía. El alumnado no concibe que vivan niños y niñas en el mundo que no disponen de aquello ineludible para vivir debido a su situación (guerra, pobreza, problemas de abastecimiento...) como agua, electricidad, comida, casa, escuela, etc.; es decir, de los recursos para satisfacer las necesidades básicas que aseguran la supervivencia a las personas. Esto supone un no enfrentamiento a problemas reales ajenos a su entorno, por lo que tratar con ellos estos aspectos puede significar abrir una ventana al futuro.

El proyecto se realizó con 66 estudiantes de los tres grupos de 3º de educación primaria dentro de las clases de inglés. Entre el alumnado de cada grupo, uno o dos presentaba diversidad funcional o necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que durante varias horas a la semana se ausentaban del aula para asistir a otras disciplinas.

Entre el alumnado de los diferentes grupos, existía un número muy reducido de alumnado hijo de familias migrantes o adoptado. Asimismo, los niveles socioeconómicos de las familias, aun difiriendo, permiten al estudiantado no presentar diferencias significativas en el acceso a los recursos básicos, así como al material escolar. Es por ello por lo que entre el alumnado existe cierta evasión de la realidad en cuanto al conocimiento y concienciación de temas de reparto desigual, migración por causas como conflictos bélicos o falta de recursos o cómo viven cada día los miles de refugiados por la crisis de Siria. Por tanto, en principio parecía interesante tratar este tema con dicho grupo de participantes, de manera que se pudiera sensibilizar al tiempo que proporcionar conocimiento sobre temas controvertidos de actualidad, y conocer sus reacciones, emociones y respuestas a esta situación.

## ***Intervención en el aula***

Los objetivos que nos marcamos en las unidades didácticas que iban a ser implementadas en las aulas y que servirían para conseguir el fin último del presente proyecto eran:

- Aprender inglés a través de relatos digitales y una serie de actividades propuestas para trabajar en el aula, como la elaboración de cartas o la preparación de una maleta.
- Aprender contenidos de Ciencias Sociales relacionados con aspectos geográficos y culturales como: (i) utilizar algunas características de los globos terráqueos, atlas y mapas, países y ciudades, para orientarse y calcular distancias entre dos lugares; y (2) analizar las causas por las que las personas emigran a partir de casos concretos como la guerra y la pobreza.
- Ser capaces de obtener información de los relatos digitales para responder a cuestiones y plantear preguntas.
- Seguir las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia, adaptándose a los cambios sin desanimarse ante las dificultades, pidiendo ayuda si la necesita.
- Fomentar la empatía a través de actividades relacionadas con la injusticia, el reparto desigual, la falta de recursos y la lucha por la supervivencia; así como a través de la correspondencia.

Para el normal desarrollo de este proyecto necesitamos: (i) *Flashcards* relacionadas con emociones y sentimientos (*happy, excited, sad, tired, angry, hungry, thirsty, afraid*); (ii) un globo terráqueo, atlas, mapas; (iii) enciclopedias e Internet; (iv) la pizarra digital; (v) sobres con tarjetas con diferentes elementos para viajar (abrigo, cazadora, pantalones largos, pantalones cortos, camiseta, perfume, gafas de sol, gorra, peine, guantes, bufanda, gorro, zapatillas, botas, vestido, crema solar, etc.); (vi) una bandera siria, así como información acerca del país; (vi) trozos de papel, tamaño A5.

También necesitamos dos relatos digitales que seleccionamos entre aquellos creados por alumnado del grupo de la mención de inglés de horario de mañanas de



la *Facultat de Magisteri* de la *Universitat de València* para la asignatura Lengua extranjera II: inglés, en el curso 2015-2016:

- *Achmed's journey*, (García de Leonardo, Juan y Quilis); en donde un niño sirio narra su trágica vida durante la guerra y su largo viaje migratorio por el desierto hasta llegar a un campo de refugiados. Se puede visitar en el siguiente enlace:  
[http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=maldiaz&path=/&name=Achmed\\_journey\\_MICE\\_16\\_espaicinema.mp4](http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=maldiaz&path=/&name=Achmed_journey_MICE_16_espaicinema.mp4)
- *A two-wish trip*, (Llácer, Maestre, Vidal y Martínez); donde se presentan dos historias, la de un niño sirio que viaja a Europa a través del mar con sus pocas pertenencias, con miedo y angustia; y la de una niña europea que viaja al parque de atracciones *Disneyland*, en París, en avión y con una maleta llena de todo lo necesario y más. Se puede visitar en el siguiente enlace:  
[http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=maldiaz&path=/&name=A\\_two\\_wish\\_trip\\_MICE\\_16\\_Espaicinema.mp4&auth=2PXSCGGGK](http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=maldiaz&path=/&name=A_two_wish_trip_MICE_16_Espaicinema.mp4&auth=2PXSCGGGK)

### **Implementación del proyecto**

Las actividades propuestas para la intervención se llevaron a cabo a lo largo de tres sesiones, con la consiguiente proyección de relatos seleccionados.

La manera en que se realizaron las actividades fue la siguiente:

**Sesión 1.** Se trabajó con vocabulario específico en inglés que se relacionaba con sentimientos posibles al viajar (*happy, excited, sad, tired, angry, hungry, thirsty, afraid*). Se elaboraron unas *flashcards* con un icono que representaba ese sentimiento o emoción. En primer lugar, el alumnado repitió el vocabulario a la vez que observaba el icono. A continuación, se realizó otra ronda donde imitaban la expresión del icono cuando oían cada sentimiento. La tercera vez, viendo la palabra en la tarjeta y escuchando a la maestra, expresaban facialmente la emoción o sentimiento. Para terminar, reparaban en la emoción representada en el icono y trataban de recordar la palabra.

Una vez practicado el vocabulario, se proyectó uno de los dos relatos digitales educativos, donde un niño sirio narra su largo viaje migratorio por el desierto hasta llegar a un campo de refugiados. Oyeron algunas de las palabras de las

practicadas, lo que buscaba facilitar su comprensión. Al acabar, se realizaron algunas preguntas relacionadas con el vocabulario: *Is the child happy? Is he sad? Where is he? Where is he going? Why is he going away? What is wrong in his country?*

Posteriormente, se abrió un turno para la formulación de preguntas y el planteamiento de dudas acerca de la historia, donde se podía establecer un debate entre el alumnado de manera que ellos mismos fueran quienes resolvieran las dudas de los compañeros y se cuestionaran las causas y las consecuencias de los movimientos migratorios.

**Sesión 2.** La siguiente actividad consistía en preparar la maleta para ir de viaje. Cada alumno seleccionó el lugar deseado para el supuesto viaje, utilizando para ello el globo terráqueo del aula, atlas disponibles, un póster de un mapa colgado en la clase, así como un mapamundi proyectado en la pizarra digital. Una vez identificado el lugar al que viajarían, realizaron una pequeña investigación para conocer el nombre del país, la bandera, las condiciones meteorológicas del lugar en cuestión, condiciones de vida y, de ese modo, comenzar a elaborar una lista con todo lo que consideraran necesario llevar. Para ello, podían utilizar libros disponibles en el aula, el atlas, Internet y la ayuda de las profesoras presentes en la clase.

**Sesión 3.** Para continuar con la sesión anterior, se formaron tres o cuatro grandes grupos y se repartió un sobre a cada uno con tarjetas de diferentes elementos que podían meter en su maleta para el viaje. Sin embargo, el reparto de estos elementos era desigual, por lo que el grupo 1 disponía de elementos de sobra, el grupo 2 disponía de un elemento de cada y el grupo 3 y 4 disponían de todos los elementos, pero no de tantos como para que cada miembro del equipo pudiera tener uno de cada, por lo que tendrían que dialogar, elegir y priorizar unos elementos sobre otros. Con esta actividad se buscaba provocar reacciones en el alumnado relacionadas con la injusticia, el reparto desigual, la falta de recursos y la lucha por la supervivencia.

Seguidamente, cuando el alumnado ya había preparado la maleta, se mostró el segundo relato digital, donde se presentaba una comparativa entre dos viajes: un niño sirio que viaja a Europa a través del mar con sus pocas pertenencias, con miedo y angustia; y una niña europea que viaja al parque de atracciones

*Disneyland*, en París, en avión y con una maleta llena de todo lo necesario y más. En esta historia se reflejan claramente las diferencias en el acceso a recursos y en los sentimientos para afrontar el viaje.

Tras la proyección, se pidió al alumnado que abriera su maleta y observaran los elementos que habían elegido llevar y reflexionaran sobre si todo lo que habían seleccionado era estrictamente necesario, si existía algo de lo que prescindirían y que emitieran un juicio de valor sobre el vídeo que acababan de ver.

Para continuar, se dialogó sobre Siria, su bandera, dónde estaba situado, lugares de interés turístico, su geografía física, costumbres, condiciones meteorológicas y, por último, condiciones de vida en el pasado y en la actualidad.

Finalmente, se propuso al alumnado que redactara una carta para un niño sirio que ha sufrido las consecuencias de la guerra y el exilio y que era posible escribirla en la lengua que prefirieran, español o inglés, de manera que pudieran ser sinceros y expresar realmente lo que pensaban sin las barreras que supone redactar en una lengua extranjera.

### ***Evaluación***

Las herramientas básicas que se han usado para la recogida de datos para la investigación han sido una evaluación cuantitativa y cualitativa por medio de un escrito del alumnado reflexionando críticamente sobre la actividad en la que habían participado.

En relación a la evaluación cuantitativa, se analizaron diferentes elementos de las cartas como, por ejemplo: (i) cuántos estudiantes fueron capaces de escribir las cartas; (ii) cuántas de ellas contaban con la presencia o no de dibujos y, en este caso, qué clase de dibujo; (iii) la presencia o no de frases empáticas; (iv) la utilización de la L2 o la lengua materna y el uso de soportes de ayuda, como traductores, diccionarios o preguntas al profesorado.

Con respecto a la evaluación cualitativa, a través del análisis de los comentarios empáticos presentes en las cartas escritas por el alumnado de los diferentes grupos de 3º de Educación Primaria, se valoró el nivel de empatía alcanzado por los mismos, así como la influencia del relato digital en el alumnado.

Además, se practicó una evaluación por observación directa mediante un cuaderno de bitácora, un recurso formativo y herramienta de investigación-acción (Rodríguez Rojo, 2004; Palomero Pescador y Fernández Domínguez, 2005), en el que se registraron las reacciones del alumnado durante las actividades y la proyección de relatos digitales, así como sus comentarios y actitudes. Los ítems que se observaron fueron los siguientes: (i) participación en las actividades; (ii) aportación de comentarios, (iii) responde a cuestiones y plantea preguntas, (iv) atiende al relato que se proyecta; (v) trabaja en equipo cómodamente; (v) comparte y resuelve conflictos de manera pacífica; (vi) notas: reacciones espontáneas durante las sesiones (ríen, comentan con los compañeros, expresan interjecciones); (vii) Influencia del relato digital en el alumnado; y (viii) vocabulario adquirido.

## Resultados y discusión

### ***Evaluación cuantitativa y cualitativa***

Ésta se llevó a cabo por medio de un escrito del alumnado reflexionando críticamente sobre la actividad en la que habían participado. Con respecto a los objetos de aprendizaje (cartas) escritos por los alumnos y las alumnas de 3º de Educación Primaria del centro educativo, se recogen los siguientes datos (ver figura 1):

En la Figura 1 se puede observar que 66 fueron los partícipes totales en el proyecto de intervención llevado a cabo. El 91% (60 estudiantes) escribieron una carta para un niño sirio refugiado frente a los 6, un 9% del total, que no quisieron participar. La causa por la que estos seis alumnos no quisieron participar en la actividad podría deberse a que no entendieron correctamente las instrucciones, aunque tampoco preguntaron en ningún momento qué se había explicado; a que no les gusta escribir y optan por actividades más dinámicas, ya que siguieron jugando con los elementos que habían seleccionado para sus maletas o manipulando el trozo de papel que se les había proporcionado; o a que no les resultó motivadora y prefirieron realizar otros quehaceres durante el tiempo otorgado.

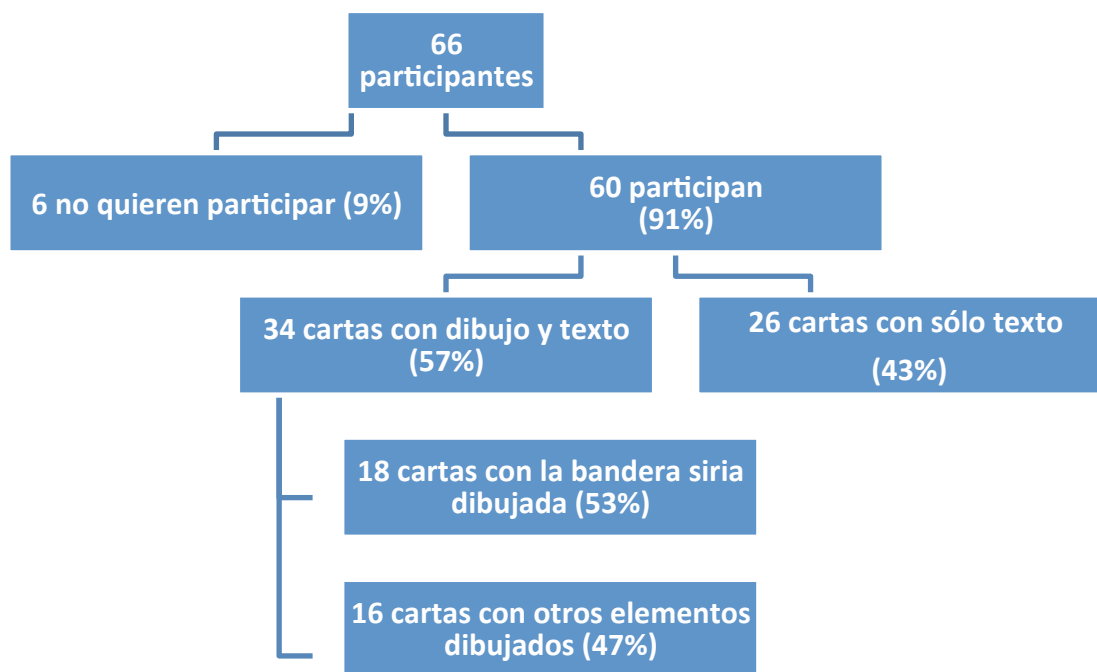


Figura. 1 Datos cuantitativos recogidos del escrito de los participantes.

De las 60 cartas recogidas para su estudio, se observó que 34, el 57%, estaban compuestas por texto y dibujo/s; y que 26, es decir, un 43%, poseían únicamente texto. Dado que la actividad se realizó en tres grupos diferentes, se puede pensar que según el momento del día en que se propuso realizar la actividad, la comprensión de las instrucciones, así como la imitación de la iniciativa de otros compañeros en dibujar influyó en la elección de elaborar o no un dibujo. En el grupo de 3ºA, 17 de 18 cartas contenían dibujo; en 3ºB solo 6 de 21 contaron con dibujo y en 3ºC 11 de 21 eran las cartas con elementos dibujados. Respecto al grupo A, puede decirse que desde el principio preguntaron si estaba permitido dibujar, por lo que en las instrucciones iniciales quedó claro que podían libremente confeccionar lo que quisieran. Para aquellos que no se habían percatado, al ver cómo otros compañeros utilizaban colores y pintaban, preguntaron a los compañeros si se podía dibujar y cada vez más participantes se sumaron a la iniciativa de dibujar en sus cartas. En el grupo B, la actividad se realizó a primera hora de la mañana y, aunque solo uno de los participantes no quiso escribir la carta, 21 decidieron sí tomar parte activa en la propuesta. En este grupo, las instrucciones se entendieron correctamente, pero pocos fueron los estudiantes que tomaron la iniciativa para dibujar y el resto tampoco se percató de ello. Por último, en el grupo C, 11 de 21 escolares dibujaron. Esto podría deberse al tiempo disponible y el cansancio, ya que en este grupo se realizó la hora de antes de ir a

casa y, aunque el tiempo de esta sesión era más extenso que en los otros grupos, el alumnado trabajaba más lentamente, por lo que a algunos, incluso, no les dio tiempo a escribir todo lo que habrían querido.

Según los elementos gráficos presentes en las cartas, se han clasificado en dos grupos: los que contienen la bandera siria y los que recogen otros elementos, como corazones y niños, entre otros. El 53% de las cartas con dibujo presentan la bandera siria (un total de 18 cartas), frente al 47% que contienen otros elementos

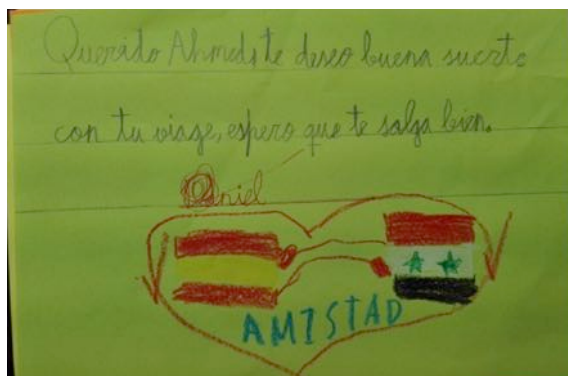
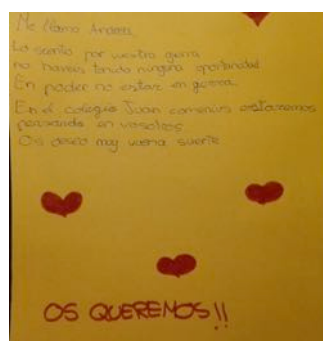


Figura 2. Ejemplo de carta con dibujo de la bandera siria.

(16 de 34 cartas). Se puede pensar que la charla que se tuvo posteriormente a la visualización del segundo relato digital sobre el país sirio tuvo efecto directo en los dibujos de las cartas, ya que la mayoría de los dibujos contienen la bandera de Siria que se había mostrado con anterioridad, como se puede ver en la Figura 2, en la que se observa claramente la presencia de

texto y dibujo. En este caso, aparecen las banderas española y siria recogidas en un corazón donde también se ha escrito la palabra "amistad" y unos nexos de unión entre las banderas de ambos países.



Figuras 3 y 4. Cartas con corazones dibujados: rodeando a figuras humanas o acompañando al texto.

El segundo elemento más veces representado es el corazón, presente a su vez con banderas, como en la figura 2, o como elemento presente para acompañar al texto, o con figuras humanas representadas, como se puede ver en las figuras 3 y 4. La

presencia del corazón en numerosos dibujos, puede deberse al sentimiento de empatía del alumnado hacia el niño sirio, donde comprenden su situación de injusticia y escasez y quieren aportar aquello que poseen: amor.

En relación a la presencia o no de frases empáticas, se ha encontrado que 37 de las 60 cartas, es decir, en el 62% de ellas cuentan con mensajes que muestran empatía por parte del emisor hacia el receptor, en este caso, un niño sirio refugiado. En la Tabla 1 se recogen las frases presentes en cada una de las 37 cartas:

Tabla 1. Mensajes empáticos presentes en las cartas.

Nº Carta	Comentarios
1	"Siento mucho vuestra guerra, espero que os sintáis mejor. Lo siento, espero que vuestros hijos estén bien"
2	"Espero que se pase la guerra"
3	"Siento mucho lo de tu país, espero que lo superes"
4	"Lo siento por vuestra guerra, no habéis tenido ninguna oportunidad en poder no estar en guerra. En el colegio Juan Comenius estaremos pensando en vosotros. Os deseo muy buena suerte"
5	"Lo siento por tu guerra"
6	"Lo siento porque en tu país hubiese guerra"
7	"Desde España os apoyamos muchos niños como yo. Espero que tengáis dinero y las cosas que se necesitan para vivir"
8	"I'm Daniel, your friend. Are you ok?"
9	"Lo siento porque en tu país hay guerra. Espero que tú, Achmed, y tu familia estéis a salvo de la guerra"
10	"Todos los de mi clase te han querido mandar una carta de paz. Te queremos ayudar para que en tu país no esté en guerra"
11	"Tened cuidado para que no nos maten a ninguno. Gracias"
12	"Mi clase y yo esperamos que pronto podáis volver a vuestras casas"
13	"Te quiero decir que no dejes que nadie te desanime nunca jamás. ¡Sé feliz!"
14	"Lo siento porque no tenéis oportunidades en Siria para vivir"
15	"Quiero que no haya guerra, ojalá estuvieseis en paz"
16	"No os peleéis, así no habrá daños ni sufrimientos"
17	"No quiero guerras, quiero que estéis en paz"
18	"Que tengas buen viaje, que seas feliz"
19	"Supongo que ya estás mejor del susto"
20	"Te deseo buena suerte. ¡Tienes que ir a España, no hay guerras!"
21	"Que vivas bien comiendo y bebiendo comida"
22	"Buena suerte"
23	"Que tengas una buena vida"

24	"Te deseo buena suerte con tu viaje, espero que te salga bien"
25	"Sé que lo conseguirás"
26	"Siempre todos te van a querer"
27	<i>"Don't be afraid"</i>
28	"Te deseo mucha suerte"
29	<i>"I'm sad"</i>
30	"Por favor, que no haya luchas, por favor"
31	<i>"Are you ok?"</i>
32	"Espero que estés bien"
33	"Lo siento por la guerra"
34	"No sé si tienes mucha comida. A lo mejor no tienes muchos amigos. Me llamo Ángela, yo puedo ser tu amiga"
35	"Que tengas suerte en la vida"
36	"Espero que aquí en España no haya ningún ataque terrorista y seas feliz"
37	"Espero que en España seas más feliz"

En relación a estos mensajes empáticos formulados por el alumnado de 3º de Primaria, las dos frases con más incidencia son "lo siento por tu guerra" o similar, y, "que tengas buena suerte" o parecido, repetidas en 6 ocasiones cada una. De las 37 cartas, 22 expresan mensajes de deseos positivos para el futuro o de ánimo, como "espero que os sintáis mejor", "desde España os apoyamos muchos niños como yo. Espero que tengáis dinero y las cosas que se necesitan para vivir", "quiero que no haya guerra, ojalá estuvieseis en paz", "te deseo buena suerte. ¡Tienes que ir a España, no hay guerras!" o "te deseo buena suerte con tu viaje, espero que te salga bien", entre otras.

Las cartas que poseen otro tipo de mensajes, 23 en total, contienen, en su mayoría, preguntas que típicamente se plantean en correspondencias como "¿cómo estáis?" tras haber realizado una pequeña presentación sobre uno mismo (saludo, pequeña presentación sobre quién escribe, alguna afición y pregunta/s). La omisión de mensajes empáticos en estas cartas podría ser debido a que este alumnado no ha comprendido el mensaje que se transmitía a través de los relatos digitales mostrados o de las actividades realizadas. No muestran ningún tipo de empatía hacia los refugiados.



Del análisis de las cartas en su conjunto se concluye que el 100% van dirigidas a un niño sirio refugiado, en ningún caso a la otra niña que también aparece en el segundo relato digital. Sin embargo, se puede decir que el primer relato ha impactado más en el alumnado ya que en todas las cartas que poseen destinatario aparece el nombre de Achmed (o Ahmed, como algunos han escrito). Esto podría deberse a la presencia de imágenes reales (en *Achmed's journey*) y no dibujos (en *A two-wished trip*) o de escuchar la voz real del niño y no un narrador en tercera persona.

En cuanto a la lengua utilizada para escribir la carta, un total de 9 alumnos, el 15%, decidieron escribir en la L2 frente al 85% restante que decidió hacerlo en su lengua materna. Esta diferencia podría deberse a la facilidad que supone expresarse en la propia lengua frente a la dificultad de hacerlo en la L2. Los estudiantes que escribieron en inglés son aquellos que normalmente obtienen mejores calificaciones en la asignatura de lengua inglesa y que participan más en el aula, intentando utilizar dicha lengua para dirigirse hacia la profesora.

De los 9 participantes que decidieron escribir en la L2, casi todos, excepto uno, que es bilingüe, recurrieron a algún tipo de ayuda para escribir su carta. Ocho recurrieron al traductor en línea para buscar alguna palabra necesaria; cuatro de ellos preguntaron a las profesoras y dos emplearon el vocabulario del que disponían en el aula. Pese a tener mejor nivel que otros compañeros/as de clase, necesitaron ayuda de igual modo, ya que querían que el mensaje que querían transmitir quedara claro para el niño sirio.

### ***Evaluación por observación directa***

En general, se puede afirmar que la mayoría del alumnado de 3º de primaria participó activamente en las actividades desarrolladas a lo largo de la implementación del proyecto, puesto que tomaron rol activo en las diferentes actividades realizadas, expresando opiniones y comentarios, atendiendo a las instrucciones dadas y siguiéndolas, así como elaborando respuestas y planteando preguntas.

Durante la proyección de los relatos digitales, la atención fue máxima en los tres grupos. Todo el alumnado permaneció en silencio mientras contemplaba la historia en la pizarra digital, aunque en determinados momentos como en

expresiones de alegría del niño de la historia o la aparición de su hermano, en el primer relato digital, provocaron comentarios e incluso risas entre los espectadores. Si bien es cierto que ambos relatos provocaron reacciones en el alumnado, el primero impactó con mayor profundidad en ellos, dado que, posteriormente en las cartas, la mayoría de los participantes se dirigían en sus escritos al niño sirio, Achmed, quien realiza un largo viaje a lo largo del desierto, como se puede observar en la Figura 2 anteriormente. En dicha carta, el participante escribe: “Querido Ahmed: te deseo buena suerte con tu viaje, espero que te salga bien”, donde claramente se referencia el viaje que realiza el niño para llegar a un lugar mejor o “sé que lo conseguirás”, como se recoge en la carta 25 de la Tabla 1. Como ya se ha comentado, esto podría deberse a la presencia de imágenes reales y a la narración en primera persona del primer relato digital.

De los alumnos y las alumnas que aportaron comentarios, formularon preguntas y elaboraron respuestas, se puede decir que se trataba de los mismos que normalmente participan más en clase. Algunos de los comentarios que se han recogido se produjeron durante la proyección de los relatos digitales, como: “¿qué dice? No lo entiendo”, “aaaah, están en guerra”, “tiene miedo”; otros tras la proyección, como: “en Siria están en guerra”, “claro, hay niños que no tienen nada”, “que vengan a España”; así como otros durante el reparto de los elementos para el equipaje, como: “¡es injusto, ellos tienen más!”, “oye, ¿por qué ellos tienen muchos?”, “no tenemos suficiente”, “sí claro, que se lo den del otro grupo que nosotros no tenemos ya más” (cuando llega tarde uno de los alumnos para preparar su maleta y se encuentra con que su grupo ya ha repartido los elementos de viaje). La mayoría de comentarios procedían del grupo 2 y 3, que disponían de menor número de útiles de viaje. Sin embargo, cabe destacar que, en una de las clases, el grupo 1 (el que contaba con mayor número de tarjetas) fue el más conflictivo con el reparto.

En este reparto de los diferentes elementos para hacer la maleta surgieron numerosos conflictos dentro de los grupos y entre grupos, al observar las diferencias en cuanto a cantidades. La resolución de conflictos entre grupos se solventó mediante la intervención de las profesoras al establecer que no se permitía el intercambio o el traspaso de tarjetas. Sin embargo, cuando el conflicto se daba de manera interna en cada grupo por el intento de reparto equitativo entre los componentes, se dejaba que los resolvieran de manera autónoma y, así, se

observaron para su estudio sus reacciones, comentarios (como se han explicitado anteriormente) y las soluciones efectuadas.

Durante la implementación del proyecto de intervención se observó que el alumnado había aprendido el vocabulario relacionado con los viajes, trabajado en la primera sesión. Durante la proyección de los relatos digitales educativos pudieron reconocer algunas de las palabras que se habían aprendido, como *thirsty* o *tired* y reconocer, por lo que contaban en su historia, si estaba asustado, feliz, etc. Además, en el caso de los alumnos que escribieron en la L2, uno empleó el adjetivo *sad* en su carta dirigida a Achmed, recogida en la carta 29 de la Tabla 1.

## Conclusiones

Este artículo ha descrito una actividad llevada a cabo en tres aulas de 3º de Educación Primaria acerca de la sensibilización hacia los refugiados y su aceptación, utilizando como herramienta el relato digital educativo y la lengua inglesa como base. Con ello, se ha pretendido sensibilizar al alumnado utilizando la Educación para el Desarrollo y la empatía como hilos conductores a través de la L2. Para llevarlo a cabo, se implementó la metodología AICLE, basada en las 4C's del *Tool Kit* de Coyle, junto con la aplicación narrativa de las TIC.

En cuanto a la consecución de los objetivos, respecto del primer objetivo: “Establecer un nexo de unión entre el trabajo realizado en los estudios de educación superior y los centros escolares, en la promoción en escala o cascada de la sensibilización acerca del tema de actualidad de la crisis de los refugiados de la guerra de Siria.”, se puede decir que se ha cumplido, puesto que los relatos digitales creados desde la Facultad de Magisterio dentro de la asignatura de Lengua Inglesa II de los estudios de grado se han utilizado dentro del aula para la implementación de un proyecto para promocionar la sensibilización sobre el tema de la crisis de los refugiados de Siria.

En relación con el segundo objetivo: “Que el alumnado de primaria trabaje de forma implícita contenidos relacionados con el área de las Ciencias Sociales como aspectos geográficos y culturales; el área de Educación para el Desarrollo como la empatía y al mismo tiempo mejoren aspectos relacionados con el aprendizaje de la segunda lengua, como las competencias comunicativas relacionadas con la comprensión y la producción oral.”, se puede decir que, en relación a los

contenidos del área de Ciencias Sociales trabajados a lo largo del proyecto, no se puede confirmar que los alumnos aprendieran todo lo propuesto. Sin embargo, sí podemos decir que ampliaron sus conocimientos al observar aspectos culturales de otros países, así como geográficos, conocieron cómo utilizar mapas y recordaron cómo era la bandera de Siria, ya que posteriormente muchos de ellos la representaron en sus cartas.

Con respecto al fomento de la empatía y la sensibilización acerca del tema de los refugiados, el alumnado ha demostrado ser sensible hacia dicho tema mediante los escritos elaborados durante el proyecto, como se ha recogido en la Tabla 1. Los relatos digitales han cumplido la función de sensibilizar, ya que las historias que pueden haber escuchado y resultar lejanas, se materializan en casos concretos, con cara y nombres reales; si bien es cierto que no se puede afirmar que el alumnado haya desarrollado la empatía, sí que se trata de un primer paso hacia la concienciación y su desarrollo, puesto que el alumnado es conocedor de una problemática social presente en el mundo y parece que desea un cambio de la situación.

Además, las competencias comunicativas como la comprensión y la producción oral se vieron favorecidas gracias a la interacción entre los alumnos y el visionado de los relatos digitales, así como con su respuesta a la hora de entender las instrucciones en L2 y ser capaces de participar en todas actividades; si bien es cierto que se trata de un proceso continuo del que no se pudieron establecer conclusiones definitivas.

Para conseguir alcanzar el segundo objetivo establecido en la implementación del proyecto se debería haber continuado con la observación directa durante un período más extenso; sin embargo, no resultó posible dado que el período de estancia en el centro finalizaba a la semana siguiente y mi presencia en el aula era únicamente durante las sesiones de inglés. Considero que para realmente conocer si se ha conseguido que el alumnado desarrolle la empatía se deberían de observar las reacciones, comportamientos y actitudes en más ámbitos que en el de la clase de lengua inglesa. Además, dado que el tiempo proporcionado para poner en marcha el proyecto fue de tres sesiones (una semana), no se pudo pasar a una segunda fase del proyecto, que consistiría en la elaboración por parte de los y las estudiantes de un relato digital.

Por lo tanto, ahora se plantea la siguiente pregunta: ¿el trabajo del relato digital por parte de los estudiantes ayudaría a fomentar la empatía? Quizá, los escolares al involucrarse más profundamente en su proceso de aprendizaje mediante la creación de relatos digitales sobre temas de sensibilización podrían adquirir valores y desarrollar actitudes de respeto hacia otras culturas y ser sensibles hacia situaciones que, aunque les resulten ajenas, afectan a personas y niños como ellos mismos.

## Referencias

- Alcantud Díaz, M. (2010). El relato digital educativo como herramienta de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior: una experiencia práctica en filología inglesa. *Revista Lenguaje y textos*, pp. 35-48.
- Alcantud Díaz, M. (en prensa) Digital Storytelling with pre-service teachers. Raising awareness for refugees through ICTs in ESL primary classes.
- Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. (1997). Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo nº 19*. Cuadernos Hegoa: Bilbao.
- Cambridge University Press (2014). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Modern Languages Division. Strasbourg, France: Language Policy Unit.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Cuadernos Hegoa: Vitoria-Gasteiz.
- Consejo de Europa (2014). *The Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching Assessment* (MCER). Strasbourg: Cambridge University Press.
- Conselleria d'Educació. (2014). *DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. València: Diari Oficial de la Comunitat Valenciana
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. En *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London, CILT, pp. 46-62.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, pp. 1-18.
- Coyle, D. (2008). CLIL – A pedagogical Approach from the European Perspective. En N. Van Deusen-Scholl & N.H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education, 4: Second and foreign language education* (pp. 97-111). New York: Springer.
- Coyle, D. et al. (2010). The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice. *CLIL*, 2010, C.U.P.
- Henderson, D. y Fitzgerald, D. (2014). "The Struggle for Welcome": Valuing Difference through Refugee Stories in the English Curriculum. *English in Australia*, 49 (3), pp. 67-77.
- Low, B. y Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (6), pp. 768-789.

- Masih, J. (1999). *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. London, CILT.
- Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez, M. R. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES. *REIFOP*, 8 (4). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876009.pdf> Consultada en fecha: 11-06-2016.
- Real Academia Española. (2001). Sensible. En *Diccionario en línea de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=XaIHaKO>
- Robin B. R. y McNeil, S.G. (2012) "What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review* - Number 22, December 2012- <http://greav.ub.edu/der/>
- Suomela, E. (1999). The language teacher in a primary CLIL curriculum. En *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London, CILT, pp. 89-95.
- UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/es/files/16835/1066818100116nov1945.pdf/16nov1945.pdf>

## Nota

Este artículo se enmarca en el proyecto UV-SFPIE\_RMD16-417489 financiado por Vicerrectorat de Polítiques de Formació I Qualitat Educativa de la Universitat de Valencia.

# Tejiendo identidades profesionales, un proceso creativo y transformador

Estela García Martínez,

Estudiante del Grado de Trabajo Social, Universitat de Barcelona

Tomasa Báñez Tello

Profesora titular, Unidad de Formación e Investigación de Trabajo Social, Universitat de Barcelona

## Introducción

En el contexto del proyecto de innovación docente *Tejiendo identidades profesionales. Autoconocimiento y Trabajo Social*, se propuso a los estudiantes de la asignatura *Iniciación a la práctica del trabajo social y al conocimiento de los servicios sociales*, iniciar un proceso de autoconocimiento con el objetivo de que comenzaran a imaginar y a construir su futura práctica del trabajo social, a partir de sus motivaciones y valores personales y desde una perspectiva transformadora y reflexiva del Trabajo Social (Howe, 1999; Banks, 1997; Payne, 2006; Zamanillo, 2011).

Las actividades de autoconocimiento se vertebran en torno a tres ejes diferentes: cómo soy como persona, cómo me motiva y cómo aprendo, y proporcionan al estudiante el conocimiento sobre sí mismo/a necesario para poder elaborar el trabajo tutelado de la asignatura, que con formato libre y con el título *Yo como futuro/a trabajador/a social*, permite a los estudiantes presentar lo que nos define como personas y profesionales, cómo entendemos el trabajo social como profesión, cómo nos imaginamos nuestra práctica profesional, qué podemos aportar y, nuestro reto profesional. La propuesta del formato libre para responder a todas estas cuestiones resultó la parte más atractiva para mí y, en general, para todos mis compañeros, abriendo la posibilidad de hacer nuestro auto-análisis y crítica de manera individual y propia, para que cada uno se mostrase a sí mismo y a su futuro 'yo profesional' sin tapujos ni barreras. Según asegura Ohler (2008), narrar

proporciona una estructura y una metáfora poderosa, permitiendo educar y autoeducarse, estableciendo relaciones con los demás miembros de una comunidad. Una narración es todo aquello con una historia, unos sucesos explicados en un discurso narrativo que se sitúa en una dimensión temporal y espacial determinada. Por tanto, el trabajo audiovisual presentado contiene mi historia, la percepción de mi persona y de mi práctica profesional, desde el presente y con la visión en un futuro repleto de cambios.

## Narración digital desde el aprendizaje formal crítico

El desarrollo de las TIC y los medios de comunicación han transformado la posición única del papel –libro– como el artefacto discursivo más utilizado en las aulas, dando lugar a la cohabitación de la existencia y la inserción de múltiples sistemas mediáticos como productores de procesos de cambios culturales y sociales. Esta mezcla multidisciplinar ha permitido la creación de discursos digitales personales gracias a una fuerte influencia del inglés *Digital Storytelling*, concepto que comprime en un breve testimonio digital vivencias o experiencias de vida, de ideas o sentimientos, con el objetivo de registrar y compartir una documentación individual o colectiva tal y como define Barret (2005). Partiendo de esta línea se utilizaron breves fragmentos de películas en las que su trama principal, en su mayoría, fuese el drama o conflicto social, por los motivos siguientes:

- *La figura estandarizada del profesional trabajador/a social en el cine* a través de su influencia social a partir de unos prejuicios marcados que se sintetizan en definir a los y las profesionales a través de una mirada llena de prejuicios en la que se define a una mujer de mediana edad con la potestad de tomar las decisiones de *otros* no capacitados por diferentes circunstancias (Edmondson & King, 2016). Se rompe esta estigmatización a través de unos y unas protagonistas que buscan el bienestar de ese *otro* desde el respeto y la libre elección desde una posición de acompañamiento y apoyo.
- *La necesidad de una visión transformadora en la profesión*, la cual permitiría vincular de manera directa nuestros deberes personales morales con nuestra práctica profesional, definiendo el trabajo de los trabajadores y las trabajadoras sociales a partir de la lucha por la verdadera igualdad social,



defendiendo y reivindicando los derechos de los oprimidos y la visibilidad de estos en nuestra sociedad. Este análisis crítico personal y sobre la figura de la profesión del trabajo social ha permitido la creación de un discurso transformador, entendiendo el trabajo social como una profesión y una disciplina que promueve el cambio y el desarrollo social, así como la libertad y la igualdad de las personas, a través de una lucha que actúa para concienciar una responsabilidad colectiva, que se refleja a la perspectiva a partir del sujeto, así como la búsqueda de un cambio y una visibilidad social.

- *La confluencia entre aprendizaje y formato digital*, desde un punto de vista reivindicativo y rejuvenecedor que permite y fomenta la visibilidad y crítica de los dos puntos anteriores, mediante un fuerte proceso concienciador a través de los relatos digitales, los cuales ayudan a hacer partícipes a los receptores, convirtiendo la historia contada en propia, según afirman Londoño Monroy y Rodríguez Illera (2013). Se utilizan las herramientas digitales para contar de manera multimedia las propias vivencias, centrándose en el *Yo*, convirtiendo a los estudiantes en autores con un estilo y una voz propia, expresando una vivencia, un interés o, incluso, algo real o privado, mezclando la narrativa tradicional con los recursos expresivos digitales de fácil acceso, como editores de vídeo y audio. Crear historias permite centrar el pensamiento de manera crítica, comprometedor, y, en el caso multimedia que se presenta, requiere una fidelidad y rigurosidad con unos principios transformadores compuestos por elementos de tensión social que pretenden remover y seguir construyendo y moldeando el guion de la profesión de los estudiantes futuros trabajadores sociales, a la vez que su uso educativo permite descubrir discursos y la creación de debates que pueden ser reveladores y promotores de la reflexión compartida.

## Relato digital personal

La aplicación de los relatos digitales personales es una práctica cada vez más notoria en los contextos educativos formales y no formales, siendo utilizados por los docentes con propósitos como dinamizar las clases, o motivar y sensibilizar; y desarrollando en los alumnos mejoras en sus competencias durante la creación de éstos. Interiorizar e interpretar las experiencias particulares mediante la reconstrucción –en este caso– y mediante la comparación, creando y compartiendo

diferentes significados. La riqueza de este aprendizaje se comprime en lo que se relata, la historia relacionada con la vida del autor/a y su contexto próximo, el trabajo de fondo sobre lo que implica para esta persona verbalizar sus sentimientos y vivencias y, enmarcando estos dos últimos, la experiencia de introspección reflexiva y creativa al construir un producto multimedia (Rodríguez Illera, Fuertes Alpiste y Londoño Monroy, 2011).

Según Ohler (2008) el proceso de creación permite desarrollar habilidades de síntesis, promueve una comunicación más clara y concisa, y ayuda al estudiante a expresar sus cualidades multimediales, ya que para esta creación debe combinar diferentes lenguajes, siendo capaz de reconocer, evaluar y aplicar las técnicas utilizadas por los medios para sucumbir en estas o no, fomentando, como ha sido en el caso de la propuesta por la profesora, de la libre expresión y el uso de formas del lenguaje de manera creativa con el propósito de fomentar las habilidades sociales y cognitivas.

## Motivación, implicación personal y empoderamiento

Conocer la importancia del autoconocimiento crea en los estudiantes una fuerte unión traducida en *motivación* entre aquello que quieren contar de ellos mismos, aquello en lo que trabajar y cómo trabajar en un contexto creado por ellos, con unos propósitos propios, facilitando un aprendizaje más eficiente que con otros modelos narrativos. Para Haven (2007), la motivación y la *implicación personal* se producen posibilitando a los alumnos a utilizar su propio lenguaje en el marco académico, dejando a su elección y criterio la selección de sus necesidades y sus intereses durante todo el proceso de creación digital, permitiendo una oportunidad de *empoderamiento* al poder desarrollar sus historias de aprendizaje y tener su propia voz. No obstante, estos beneficios en el desarrollo dependen completamente de la orientación y dirección del proceso de aprendizaje respaldado por una institución que respalde y fortifique la idea del autoconocimiento y la libertad de narración a través de un respaldo a largo plazo y un lugar significativo en las horas lectivas. Puede ser un desafío el uso combinado de la tecnología, de la búsqueda de qué expresar –creación del guion–, con qué mecanismos y proceso de selección de, en el caso que se muestra, las películas, vaciando el contenido narrativo para llenarlo con los efectos técnicos y las herramientas que ofrecen las TIC.

## Conclusiones

Nos encontramos frente a un amplio abanico de posibilidades, tanto educativas como sociales, empoderados y habilitados para resolver múltiples situaciones, tanto personales como profesionales, pero no todos somos conscientes de ello. El autoconocimiento nos permite indagar en nuestras capacidades y debilidades, en aquello que se da por supuesto y/o destapando cajones polvorientos y, a su vez, nos vincula de manera directa y unidireccional con nuestros propios principios y valores, tejiendo sin pausa una fidelidad íntima que conecta nuestras acciones con nuestros pensamientos y sentimientos. Es por ello que puedo afirmar que he crecido como persona y como futura trabajadora social al imaginar y comenzar a construirme como trabajadora social, a partir de la descripción de la imagen de mi *yo* presente y de la posibilidad de crear este relato de manera libre, escogiendo el formato digital he experimentado cómo crear un discurso propio y personal con voces y caras ajenas puede ser igual o tan próximo como hacerlo en primera persona. Por tanto, y desde la reflexión sobre mi experiencia, considero que los relatos digitales son una manera eficaz de poner en práctica esta introspección personal ya que, como se ha explicado anteriormente, son un recurso que genera fuertes inputs positivos en los alumnos, dotándolos de la confianza y la libertad necesaria a través de unos recursos tecnológicos que están a la orden del día y que avanzan tan rápidamente como nuestra sociedad, los medios de comunicación y las redes sociales que consumimos constantemente.

## Referencias

- Banks, S. (1997). *Ética y valores en el Trabajo Social*. Barcelona: Paidós
- Barret, H. (2005). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool*. Trabajo presentado en: Kean University Digital Storytelling Conference. Union, NJ, EEUU: Kean University.
- Edmondson, D., & King, M. (2016). The childcatchers: An exploration of the representations and discourses of social work in UK film and television drama from the 1960s to the present day. *Journal of Social Work*, 1468017316637221.
- Haven, K (2007). *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*. EEUU: Libraries Unlimited.
- Howe, D. (1999). *Dando sentido a la práctica: una introducción a la teoría del Trabajo Social*. Granada: Maristán.
- Londoño Monroy, G. & Rodríguez Illera, J.L. (2013). Relatos Digitales Personales en procesos de Educación Formal. En: C. Gregori Signes & M. Alcantud Díaz. *Experiencias con el Relato Digital* [Libro digital]. Valencia: Editorial JPM.

- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California.
- Payne, M. (2006). *What is professional social work?* Bristol: The Policy Press, University of Bristol, 23-52.
- Rodríguez Illera, J.L., Fuertes Alpiste, M. & Londoño Monroy, G. (2011). *Histoires numériques avec des adultes*. En: I. Loiodice, P. Plas, N. Najadell Puiggros. *Université et formatin tout au long de la vie. Un partenariat wuropéen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes* (pp. 137-160). París: Harmattan.
- Zamanillo, T. (2011). Prólogo en Zamanillo, T. (dir.) (2011), *Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del Trabajo Social*, Madrid: Talasa, 7-17.

## Nota

Esta comunicación se ha elaborado dentro del contexto del *Proyecto de innovación docente Teixint identitats professionals. Autoconeixement i Treball Social*, 2015PID-UB/026, coordinado por Tomasa Báñez Tello y reconocido y financiado por el Programa de Millora i Innovació Docent del Vicerectorat de Política Docent I Lingüística de la Universitat de Barcelona. Este proyecto forma parte del trabajo del grupo de innovación docente consolidado Trans@net GIDCUB-13/126, vinculado a la Unidad de Formación e Investigación de Trabajo Social, Universitat de Barcelona.

TERCERA PARTE:

# **RELATOS DIGITALES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL**

# ¿Emancipación y participación digital? Jóvenes con discapacidad intelectual dialogan acerca de su condición e inclusión educativa

Fernando Soto Rodríguez, Frida Díaz Barriga Arceo,  
Elisa Saad Dayán

Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, Facultad  
de Psicología (UNAM)

## Resumen

Se diseñó un proceso instruccional para la construcción de relatos digitales personales (RDP) dirigido a estudiantes con discapacidad intelectual para comprender de qué forma esta es vivida y percibida y la inclusión educativa desde su propia voz.

Desde el modelo social de la discapacidad esta se entiende en una relación interactiva entre las oportunidades y/o barreras que el contexto específico impone y las limitaciones personales así, se relativiza, es decir, a mayores barreras para la participación se exagera y viceversa (Broyna, 2006). Por otro lado, entendemos los procesos de inclusión educativa como aquellos que velan por el acceso, permanencia y egreso a y de una educación de calidad que respete y valore las diferencias al compartir experiencias enriquecedoras, dar testimonio de singularidad y recibir apoyo, estima y comprensión (Echeita, 2006).

La experiencia se fundamenta en el pensamiento narrativo (Bruner, 2004) concretado en la narrativa autorreferencial que a su vez se ve potenciada por el uso de las tecnologías digitales. Concebimos el RDP como una estrategia de emancipación que permite que cualquier persona recupere sus sentidos y

significados en torno a sus experiencias en un proceso de sensibilización y toma de conciencia individual y colectiva, estando obligados a actuar en consecuencia para cuestionar y/o cambiar lo que hasta ese momento se ha considerado como válido y verdadero (Soto, 2014).

Nuestros participantes: tres jóvenes con discapacidad intelectual partícipes de un programa de educación inclusiva en nivel bachillerato.

La evidencia: los RDP favorecen procesos de emancipación al dar cuenta de una conglomeración de factores que reflejan, desde la voz y estilo de los participantes, la actualidad que aqueja a las PcD partícipes del sistema educativo en el que se presentan aspectos antagónicos, tensiones y dialécticas entre miradas hegemónicas y sus contrapartes. Además, se identificaron barreras y factores protectores en los procesos inclusivos.

Sobre la aceptabilidad: siguiendo a Simons (2011) se hizo una validación del respondiente la cual permitió identificar los apoyos que jóvenes con DI pueden requerir; contraste de color, ajustes tipográficos en el script, modelar y retroalimentar positivamente la lectura en voz alta, y cuidar la estructura gramático-sintáctica. Una segunda validación a cargo de cuatro expertas en discapacidad e inclusión convalidó los hallazgos teóricos asumiendo que los RDP pueden usarse con diversas poblaciones: estudiantes con discapacidad para reconstruir sus historias; padres y/o tutores para la toma de postura en torno a las experiencias de sus hijos o familiares y; finalmente, con profesores para promover procesos de adquisición o fortalecimiento de competencias inclusivas. Finalmente, a través de una rúbrica, 32 estudiantes cualificaron los RDP apuntando que el diseño tecnopedagógico, la estructura de la narrativa, sus características y el proceso de autoevaluación es empíricamente idóneo, valorando la voz e imágenes, siendo perfectibles la estructura de las ideas y la contextualización de la historia.

Concluimos: los resultados aportan al debate para replicar experiencias afines. Asimismo, la experiencia da cuenta del crecimiento personal de los participantes en habilidades de comunicación oral, representación multimedia y el fortalecimiento de su autodeterminación, empoderamiento y emancipación.

## Introducción

A través de la historia de la humanidad, lo que hoy denominamos como discapacidad, como hecho y constructo, se ha diversificado y resignificado, esto reflejado en los modelos que la explican y atienden. Estos modelos delimitan lo que se entiende por la misma y por persona con discapacidad. Acercándonos a una perspectiva interactiva, se reconocen las limitaciones personales que, en relación con las barreras u oportunidades en los diferentes sistemas y estructuras sociales y culturales exacerban o minimizan dicha condición (Broyna, 2006; Saad, 2011).

En nuestro contexto particular, las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013) apuntan que 5 millones 739 mil personas están en condición de discapacidad representando el 5.1% de la población en México, del cual, la discapacidad intelectual ocupa el cuarto lugar con respecto a otros tipos de discapacidades con un 8.5%. Dicha condición, es más frecuente en hombres cuya edad va de los 0 a los 44 años frente a las mujeres, especialmente en el grupo etario de los jóvenes. En suma, el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, ocupa el lugar número 9, con 50.3%, respecto a la tasa de población a nivel nacional, de 43.8%, de personas con discapacidad intelectual.

En complemento, nuestro país es uno de los estados parte de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, por lo cual resulta importante precisar la situación de este colectivo como sujetos de derecho. En cuanto a la atención médica, más de un tercio (37.3%) de esta población no es derechohabiente; 88% es no económicamente activo, en suma, la mayoría labora en actividades elementales o de apoyo, o se autoemplean en cuestiones de comercio y venta, además de que el 15% de la población que sí labora, no recibe ingresos; cerca de tres cuartos (71%) de las personas en edad escolar no asisten a un centro educativo cifras que resultan preocupantes especialmente cuando se rebasa la educación básica ya que son porcentajes aún más bajos los que tienen acceso a ella (de 15 a 18 años y de 19 a 29 años con un 28.1% y 7.5% respectivamente), además si consideramos el alfabetismo, prácticamente dos tercios de esta población es analfabeta (61.9% y 58.5%, respectivamente de los hombres y mujeres), cuyo nivel máximo de escolaridad para ambos géneros corresponde a 3.4 años, es decir, el equivalente a tres años de primaria.



Lo anterior, da cuenta de la realidad contemporánea y la complejidad de la misma que aqueja a las personas con discapacidad intelectual. En primera instancia, hay una coexistencia de prácticas legitimadas en habitus profesionales, políticas y culturas sociales (Broyna, 2006). Aunadas a políticas compensatorias y/o poco efectivas para su participación plena y digna. Enfatizamos el ámbito educativo ya que este derecho se considera fundamental para conocer, ejercer y disfrutar de otros derechos. Además de que la educación promueve la inclusión y cohesión social de este colectivo, al tiempo que le permite el desarrollo y fortalecimiento de competencias para y lo largo, ancho y profundo de la vida.

Resulta necesario, reseñar la historia y devenir que diversos colectivos han enfrentado en las diferentes estructuras y sistemas, en el caso que nos ocupa, el sistema educativo. Las personas con discapacidad han atravesado por cuatro fases (Echeita, 2006): exclusión, segregación, integración e inclusión. Sin embargo, es menester precisar que estas etapas han estado desfasadas en el tiempo, considerando el tipo de educación que otros colectivos han tenido, y esta situación varía aún más en función del contexto geográfico, tal como América Latina y los países en desarrollo.

Si bien la inclusión es vista como un constructo inacabado y polisémico, da cuenta de un proceso de transición. En el que existen diferentes tensiones y críticas, la más importante para los efectos de la presente es que en dichos procesos de inclusión educativa falta explorar las construcciones, los sentidos y significados que los estudiantes han hecho de y alrededor de ella (Gairín & Suárez, 2012). La inclusión cambia su foco de atención y análisis, no está dirigida a uno o algunos colectivos, está destinada a mejorar la educación a lo largo del ciclo vital de todos y todas las estudiantes, enfatizando procesos de participación y aprendizaje de aquellos previamente excluidos.

En síntesis, asumimos que los procesos de inclusión educativa plantean una serie de dilemas y tensiones en diferentes niveles (López, Echeita & Martín, 2010), enfatizamos el argumento de Gairín & Suárez (2012: 56):

"La inclusión educativa debería poner de manifiesto cuestiones relativas a cómo dar voz a aquellas voces silenciadas, ya no desde una tradición teórica y metodológica basada en un enfoque individual o psicológico, que sostiene trayectorias desde una mirada del déficit y la experticia como fuente prioritaria del

saber, sino considerando reconocer las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico"

En esa dirección, se ha dado evidencia de que la discapacidad intelectual no es inherente a la persona, en cambio, es el resultado de su interacción constante, continua y permanente con su entorno más inmediato y que a partir de ello y con los apoyos necesarios, su calidad de vida es mejor y va encaminada a la vida independiente, el empoderamiento y la autodeterminación (Saad, 2011). Es decir, se ha cambiado de paradigma en el modo en que se veía a la discapacidad intelectual, ya no es desde el déficit sino desde lo que la persona puede hacer y sus fortalezas. En el mismo argumento se sostiene que en la inclusión educativa hay una tradición psicológica individualista, diferimos al respecto, no todo marco psicológico es individualista ni viceversa. Es decir, que, desde el *socioconstructivismo*, el objeto de conocimiento (la realidad) y el sujeto están en interacción continua, permanente transformándose y construyéndose bidireccionalmente, es decir, lo que conocemos se construye de forma individual (construcción y reconstrucción) pero también de forma conjunta, colectiva, con los otros (co-construcción). En esa línea, dentro de la influencia bruneriana destaca el *pensamiento narrativo*, desde el cual se argumenta (Bruner, 2004) que lo que somos, fuimos y seremos se construye a través de las historias que somos capaces de contar o que nos cuentan sobre nosotros mismos. Dichos relatos personales permiten recuperar la experiencia vivida, sentida y emotiva de la persona. Al tiempo, permite la construcción y atribución de sentidos y significados de forma individual y colectiva, dicho de otro modo, construimos la identidad con los otros (Gutiérrez, 2010).

Dando un salto a la nueva sociedad de la información y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) los relatos trascienden fronteras, es decir, podemos compartirlos inmediatamente y, además, las TIC permiten formas y medios nuevos para codificar, construir y representar la realidad.

En ese tenor, nos acercamos a los *relatos digitales personales* (RDP) mismos que permiten la integración de diferentes medios y recursos tecnológicos para la construcción de historias personales en las que las personas que los crean se convierten en autores, narradores y personajes principales.

Destacamos algunas potencialidades de estos RDP: carácter político-emancipador (Lambert, 2010; Soto 2014), estrategia de recuperación (Londoño Monroy, 2012), sentido de agencia (Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012) y estrategia autocomprensiva y de comprensión (Soto & Rodríguez, 2015). En resumen, el RDP es una estrategia para recuperar la voz y palabra de aquellas personas que la propia sociedad y cultura han minimizado, marginado y silenciado, además promueve procesos de toma de conciencia y sensibilización a través del poder de actuar usando nuestra propia voz y estilo al recuperar y reivindicar nuestro rol como agentes sociales participando activa, proactiva y propositivamente en dos niveles; individual y colectivo.

En ese orden de ideas, se ha defendido que el dinamismo y versatilidad que caracteriza esta estrategia, permite que su construcción y uso se lleve a cabo en diversos ámbitos y atienda una amplia gama de poblaciones meta, así, podemos recuperar, explicar, comprender y difundir aquellas historias personales que pueden estarse presentando, tales como la discriminación social (Soto, 2014; Soto & Rodríguez, 2015).

¿Por qué relatos digitales personales?, ¿por qué con estudiantes con discapacidad intelectual? Resulta complejo dar respuesta, pero en otros espacios (Soto, 2014; Soto & Rodríguez, 2015), hemos afirmado que el valor heurístico de este tipo de propuestas incide en la proyección, es decir, en contextos latinos, el mexicano específicamente, es poca la literatura que evidencia el uso, potencialidad y/o limitaciones del RDP en ámbitos educativos y/o sociales.

Puntualizando, los estudiantes (y por extensión personas) con discapacidad intelectual se han caracterizado históricamente por ser un grupo segregado, minimizado al que en pocas ocasiones se le da la oportunidad de hablar por sí mismos y recuperar su experiencia y hacer valer su voz para dar cuenta de su cotidianidad y exigencias como colectivo sujeto de derecho (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2008 y 2012; Saad, 2011; Saad & Zacarías, 2015). En suma, no hay experiencia reportada hasta hoy día que refleje su uso con esta población (Soto & Rodríguez, 2015).

Así, este proyecto bajo los supuestos de la inclusión educativa y los grupos en situación de vulnerabilidad promovió el uso de los RDP en su *carácter*

*emancipatorio* para recuperar y dar voz a estudiantes con discapacidad intelectual, implicándolos y motivándolos a su creación y recepción. Con la finalidad de promover una actitud autorreflexiva y abonar a la apropiación de la retórica con la que “son dichas” y así, puedan nombrar la diferencia propia (Brognia, 2006).

En esa línea, los estudiantes con discapacidad intelectual, se convierten en el colectivo de interés intrínseco para desarrollar la presente investigación. Siendo que, por un lado, son pocas las personas en esa condición que han tenido acceso a la escolarización y porque otras experiencias nos evidencian el gusto que estos jóvenes tienen por contar sus experiencias, pero no son escuchados o reconocen que es complicado comunicarlas a los otros y piden espacios para compartir sus experiencias de vida escolar y cotidiana (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2008 y 2012; Saad, 2011; Saad & Zacarías, 2015).

Tal como afirma Echeita (2015) frente a la diversidad: diversidad, este es el desafío. Por lo tanto, resulta innegable e impostergable la necesidad de diversificar e intensificar la intervención e investigación psicoeducativa en pro de abonar a la comprensión de la discapacidad intelectual a través de metodologías participativas e incluyentes que a su vez concilien los principios del modelo social de la discapacidad, los derechos de la Convención de las Naciones Unidas, el socioconstructivismo y la integración efectiva de las tecnologías digitales para que estas funjan como altavoces en la recuperación y sistematización de las experiencias personales al tiempo que las inmaterializan y vuelven cápsulas atemporales que trascienden latitudes.

## Método

### **Contexto**

En lo general, la presente investigación se desarrolló en una Asociación Civil de la Ciudad de México que atiende desde el nivel preescolar hasta el bachillerato. Como parte de su compromiso social y comunitario, colabora con el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS, A.C.), el propósito de este vínculo fue y es incluir a personas con discapacidad intelectual. Para tal tarea, cada uno de los niveles educativos tiene un grupo técnico en el que niños, niñas y jóvenes se forman en el programa “Educación para la vida” cuyo objetivo fundamental es “el desarrollo de

condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo, para que este pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, aunado a los apoyos necesarios para el desenvolvimiento en la escuela, el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autodeterminación”.

En lo particular, la investigación tuvo lugar en el grupo técnico de bachillerato, o sea el aula de apoyo en escuela regular. Dicho programa, está conformado por los siguientes campos formativos: Inclusión a la vida escolar, Inclusión académica, Desarrollo personal, Formación para la vida y el trabajo, y Participación ciudadana. Estos, se ven condensados en actividades diversas que, por un lado, están abocadas a adquirir conocimientos y habilidades de carácter sociofuncional en el área académica como son manejo del tiempo y dinero, y lectoescritura, así como computación. En complemento, existen talleres: Ajuste socioemocional; Sexualidad; y Mesas redondas, espacios cuyo denominador común es la creación de ambientes interactivos, en el plano individual y colectivo, destinados a la escucha, formal e incidental, de los temas que a los estudiantes preocupa y que son motivo de reflexión, análisis y acompañamiento para sensibilizar y concientizar en procesos de toma de decisiones, resolución de situaciones problema, y responsabilidad de sí mismo. Otro aspecto en común, es el fomento de habilidades para el empoderamiento y autodeterminación que redunden en la toma de conciencia de la propia identidad, fortalecimiento personal y la capacidad de reconocerse como persona con discapacidad e ir perfilándose hacia una formación como autogestor, es decir, una persona que conoce, ejerce y defiende sus derechos y obligaciones.

Finalmente, existen salidas a comunidad destinadas a que los estudiantes pongan en práctica destrezas para la vida cotidiana y fortalezcan sus habilidades sociales, las cuales se suman al conjunto de habilidades para el empleo, a través de prácticas pre-laborales en las que se busca construir y fortalecer hábitos laborales positivos. Así, la inclusión educativa, pre-laboral y social busca incidir en la preparación de los jóvenes para tener una vida adulta independiente y que eventualmente se formen como líderes autogestores.

### ***Participantes***

Se eligió a los participantes mediante un muestreo intencional (Simons, 2011: 60), ya que la población-meta está constituida por tres estudiantes con discapacidad

intelectual integrados a cada uno de los grados de bachillerato y que pertenecen al aula de apoyo mencionada. Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: diferente antigüedad en el programa; diferente edad cronológica y distinto grado escolar de integración; disposición y apertura para compartir y relatar experiencias personales. Para concretar la participación de cada uno, y con la finalidad de guardar su confidencialidad, se construyó un formato de consentimiento informado para que ellos y sus padres conocieran a detalle la investigación, enfatizando los objetivos, beneficios y estrategia de trabajo con las recomendaciones de la OMS (2016). Al mismo tiempo, se generó una carta de acuerdo y compromiso, en la que los jóvenes se implicaron a participar; asumiendo una actitud positiva y de apertura, así como respetar los tiempos, espacios y el trabajo propio, de los compañeros y del equipo investigador. La tabla 1, tiene la finalidad de condensar las características de los participantes, los nombres son moteles elegidos por ellos mismos.

Tabla 1. Participantes y criterios de selección

Participantes Características	Israel	Erick	Ricky
Edad	20 años	18 años	17 años
Integrado a	6to de bachillerato	5to de bachillerato	4to de bachillerato
Antigüedad en el programa	2 años	5 años	4 años

### ***Estrategia y procedimiento***

Denominamos diseño tecnopedagógico a la unión indisociable de la selección y uso de herramientas tecnológicas, aunadas a las consideraciones, contenidos, competencias u objetivos psicoeducativos a desarrollar. A continuación, la tabla 2 condensa las pautas específicas en el proceso de construcción de un RDP tal como se concibieron en nuestra propuesta.

Tabla 2. Directrices para la construcción de un RDP

FASES (Rodríguez & Londoño-Monroy, 2012)	PASOS (Lambert, 2010)	ORIENTACIONES (Ohler, 2013; Díaz Barriga, López Banda, Heredia & Pérez, 2014; Soto, 2014)
Pre-producción	Adueñarte de tus ideas	¿Qué quiero contar?, ¿qué quiero que los otros conozcan de mi historia y qué no? ¿Cómo lo quiero contar?, ¿qué tipo de lenguaje y discurso emplearé? ¿Qué título tendrá?, ¿quiero un título persuasivo y atractivo o de corte técnico?
	Adueñarte de tus emociones	¿Qué emociones, sensaciones o motivaciones (me) transmite?
	Identificar puntos de inflexión	¿En qué momento las cosas cambian?, ¿de qué forma este hecho cambio mi experiencia?, ¿qué aprendí al respecto y cómo podría aplicar dicho aprendizaje?

FASES (Rodríguez & Londoño-Monroy, 2012)	PASOS (Lambert, 2010)	ORIENTACIONES (Ohler, 2013; Díaz Barriga, López Banda, Heredia & Pérez, 2014; Soto, 2014)
Producción	Visualiza tu historia	¿Qué imágenes y/o fotografías podrían ilustrar mi historia?, ¿quiero compartir imágenes propias o de la web?, ¿si son de la web qué tipo de imágenes puedo emplear y de qué forma?
	Escucha tu historia	¿La narración refleja el tono, emoción y reflexión de la historia? ¿Qué sonidos ayudarían a enfatizar tu historia?, ¿qué musicalización podría enfatizar las emociones que me transmite y quiero transmitir de mi historia?
	Ensambla tu historia	¿Qué orden, sentido y dirección deben tener los componentes? ¿Qué software puedo emplear y de qué forma para articular los diferentes recursos? ¿Cómo presentarías el relato?, ¿cuánto tiempo debe durar el RDP?
Post-producción	Comparte y difunde	¿A qué audiencia va dirigido?, ¿el lenguaje es adecuado para tal audiencia? ¿Cómo he cambiado al compartir la historia? ¿Qué impresiones te han dado los otros? ¿Cómo evaluaría mi RDP?

Dichas pautas se concretaron en las siguientes etapas de intervención (Soto, 2014):

- *Identificación de necesidades.* Se visualizó e indagó quién, cómo, y con qué apoyos participaría, así como qué nos interesaba que relatarán. Se concretaron mesas redondas. Después, se llevaron sesiones temáticas para introducir al estudiantado a la narrativa autorreferencial y su importancia en la recuperación de experiencias para que la sociedad conociera sus experiencias y cómo es que, sin importar la condición de discapacidad se pueden lograr, aprender y vivir muchas cosas y experiencias enriquecedoras.
- *Diagnóstico.* Reconocimiento del contexto y recolección de datos.

Los estudiantes mostraron apertura e interés por el tema y la forma de abordarlo, se les propuso una agenda de actividades, la cual sería flexible.

Esta fase se apoyó en el diseño de un guion de entrevista procurando que este fuera incluyente y respetará el contexto particular. Por otro lado, ayudó a concretar en qué experiencias escolares y extracurriculares deberíamos centrarnos. En suma, permitió identificar de qué forma se debían llevar las sesiones grupales e individuales en las que la dinámica ya no sería una mesa redonda sino una entrevista cara a cara.

- *Programación.* Supuso los pasos a seguir dentro del diseño, los cuales se concretarían en sesiones temáticas y prácticas, contempló la recuperación de experiencias, así como la selección de recursos visuales y sonoros.

Individualmente se trabajó el guion de entrevista que, si bien fungió como un apoyo y eje rector, también representó un instrumento iterativo, dicho de otro modo, cada estudiante dirigió el proceso en función de lo que contaba, el estilo para hacerlo y el orden que mejor le acomodó. Esto, sugirió ejes temáticos entretejidos, interdependientes e interdefinidos.

En las sesiones prácticas planteamos actividades en las que los estudiantes conocieran otros relatos digitales y así, perfilarán el estilo que querían imprimirle al propio. En estas sesiones, los estudiantes enfatizaron su interés por querer narrar con su propia voz y usar sus canciones favoritas.

- *Re-construcción del relato digital personal.* Contempló la re-estructuración de lo compartido en las entrevistas a formato de relato autorreferencial y la subsecuente digitalización.

Si bien el diseño típico de un RDP, discurre en un proceso en que las personas o estudiantes generan un script, o guion escrito, en nuestro caso no existió ya que, en la primera fase, se identificó que los estudiantes tenían una destreza mayor al relatar de forma oral sus experiencias frente a la forma escrita en la que sus descripciones eran más puntuales y la apertura para compartir los eventos de vida más reducida.

Retomando las sugerencias de Ohler (2013) acerca del mapeo de una historia y la adaptación de los componentes clásicos de la narrativa a la versión de una



historia escolar, las entrevistas previamente grabadas tomaron la estructura y cuerpo de un relato en primera persona. Para ello, se transcribieron de forma literal, todas aquellas experiencias recuperadas, al tiempo que se enriquecieron con un anecdotario. Dichas transcripciones fueron reorganizadas en función de los ejes temáticos del guion de entrevista. Luego de la ordenación temática, se organizaron los diferentes eventos en función de su acontecer cronológico, el cual en los tres casos resultó ser el ingreso al Colegio y cómo cada uno de los participantes se fue apropiando de las prácticas y culturas al tiempo que iban formando su identidad y pertenencia dentro del mismo, así, se concluyó con una mirada prospectiva a través del planteamiento de un proyecto de vida y los pasos a seguir para consolidarlo.

Al concretar cada relato personal, se diseñó una versión digital e impresa del mismo con los apoyos requeridos para los estudiantes, en ese sentido se usó el contraste de color para destacar ideas, pensamientos, reflexiones y emociones centrales. Por otro lado, se adecuó la tipografía y tamaño de la misma. En suma, se contempló un interlineado mayor, párrafos más cortos y separados. En cuanto a la estructura lingüística, se redujeron o evitaron las sinalefas ya que en el proceso de lectura personal y en voz alta, los estudiantes evidenciaron una complicación al leerlos.

Asimismo, se validó la estructura de la narrativa en el entendido de cumplir una de las características de los RDP: la duración, cuyo criterio establecería que no debería durar más allá de seis minutos, aunque en realidad propusimos que la historia es lo que debe primar frente al tiempo, o recursos empleados.

Cuando estos escritos fueron dados a leer a cada joven, ellos dieron fe de que lo que estaba escrito era lo que realmente habían dicho (Simons, 2011). Este proceso de validación empírica también permitió identificar los ajustes sintácticos, gramaticales y de vocabulario que cada estudiante requería para favorecer su proceso de lectura en voz alta.

Para generar el storytelling, grabación en audio del relato, se trabajaron sesiones grupales e individuales que permitieran modelar el proceso de lectura experta, es decir, cómo debemos leer respetando los signos de puntuación, acentuación, así como la forma de transmitir a través de nuestra lectura aquellos pensamientos y sentimientos. Este punto permitió que los jóvenes

dieran cuenta del nivel de desempeño esperado en su lectura, al tiempo que cuando escuchaban leer a los investigadores, a sus compañeros y a sí mismos, podían regular su proceso y retroalimentar el ajeno.

Después, cuando se *audiograbó* su narración, el script se fragmentó párrafo por párrafo para poder favorecer un proceso de lectura idóneo en el sentido de que fuera pausada y respetara el proceso modelado. Además, se buscó que favoreciera el proceso de respiración del estudiante para lograr una mejor dicción y entonación de voz. En dicho proceso, se retroalimentó, paso a paso, para que el propio estudiante evaluara su lectura en voz alta.

Para concluir esta fase y por cuestiones temporales propias de la dinámica del Colegio y de los jóvenes, se acordó que el investigador ensamblaría la narración, las imágenes y la musicalización que cada uno había propuesto. Es menester precisar que, en todo momento, se respetó la historia, la voz y el sentido de los jóvenes, el apoyo se dio básicamente en el ensamble técnico del relato.

- *Evaluación.*

Se contempló una sesión de cierre con cada uno de los jóvenes para que, a través de una pequeña entrevista, dieran cuenta de qué impresiones y opiniones les generó participar en la presente, así como para plantear en que les había sido útil y si recomendarían a sus compañeros participar en un proceso similar.

Por otro lado, se consideró la validación de los RDP a través de una rúbrica que cualificara los aspectos propios de la narrativa, así como las consideraciones tecnológicas por parte de agentes educativos que se están formando en temáticas tales como educación en la diversidad, discapacidad intelectual, inclusión educativa y estrategias de enseñanza-aprendizaje con tecnologías digitales. Una tercera evaluación implicaría conocer y describir de qué forma los RDP contruidos aportan al trabajo con personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de evaluadores expertos.

- Cierre. Considera la presentación y difusión de resultados.

## Presentación, análisis y discusión de los resultados

El consentimiento informado delimitó que los RDP no podrían ser compartidos a través de internet, sin embargo, que podrían ser presentados a través de fichas técnicas y su versión textual. Compartimos la tabla 3, que los condensa, vale precisar que, si bien son estudios de caso y quizá difícilmente pueden generalizarse al colectivo en cuestión, permiten perfilar y vislumbrar ejes rectores de investigación e intervención.

*Tabla 3. Ficha técnica colectiva de los RDP*

<p>Títulos:</p> <p>RDP 1: Casi como una persona normal</p> <p>RDP 2: Como la pila de un iPod</p> <p>RDP 3: ¿Tengo discapacidad? A veces</p>
<p>Sinopsis colectiva: Dan cuenta de la experiencia de vida de jóvenes con discapacidad intelectual a quien le han recomendado una institución escolar o la ha buscado dado su programa de inclusión educativa. Comparten aquellas incidencias que les son significativas además de comentar cuáles son sus expectativas a futuro.</p>
<p>Palabras clave: Modelos de la discapacidad, discapacidad intelectual, integración educativa, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje y la participación, tecnologías de empoderamiento y participación.</p>
<p>Sentido profundo: Los RDP permiten conocer y comprender: los procesos de inclusión educativa; los modelos de la discapacidad; así como la atribución de sentido y autopercepción como persona con discapacidad intelectual; la relación que esta guarda con la etapa del ciclo de vida; identificación de oportunidades y barreras para el aprendizaje y la participación.</p>
<p>Población-meta: En lo general, están dirigidos a la sociedad. En lo particular y, por un lado, a aquellos agentes educativos en formación o ejercicio que trabajan/trabajarán con personas con discapacidad intelectual y en segundo lugar a adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.</p>
<p>Usos pedagógicos: En lo general, los relatos buscan sensibilizar y fomentar la toma de consciencia y postura ante la realidad que aqueja a las personas con discapacidad intelectual. En lo particular permite analizar, discutir y reflexionar en torno a aspectos fundamentales propios de la integración e inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual. Finalmente, permite la autorreflexión, autoconocimiento y empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual y sus familias.</p>
<p>Características técnicas:</p> <p>RDP 1: Video formato MP4, duración 5:26 min., 113 MB.</p> <p>RDP 2: Video formato MP4, duración 6:09 min., 136 MB.</p> <p>RDP 3: Video formato MP4, duración 7:02 min., 142 MB.</p>

### **Sobre el contenido**

El análisis descriptivo-interpretativo consistió en fragmentar las narrativas, línea a línea, para su subsecuente encuadre desde el marco teórico asumido: modelo social de la discapacidad e inclusión educativa. Destacamos los siguientes elementos:

- Énfasis en la inclusión como derecho y participación en el currículo, destaca su dimensión oculta.
- Identificación de factores protectores-dinamizadores (políticas: documentación, cultura: dinámicas y cotidianeidad del colegio, prácticas: profesores y comunidad incluyente, ajustes razonables, currículo flexible y estratégico) y barreras en los procesos de inclusión (culturas y prácticas de antaño, acciones discriminatorias y falta de competencia de la docencia incluyente).
- Identificar áreas de aprendizaje, interés y apoyo a y de los estudiantes.
- Diferente grado de identidad y pertenencia construida a través de los diferentes grupos: regular, aula de apoyo, colegio y familia.
- Coexistencia de perspectivas de y hacia la condición de discapacidad. Se encontró un continuo entre el modelo médico-rehabilitatorio y el modelo social y de derechos; déficit personal centrado en estándares y evaluaciones médicas en las que la discapacidad es sinónimo de enfermedad frente a la concepción en que el entorno no brinda las oportunidades y apoyos para participar activamente (Saad, 2011).
- Autopercepciones de la discapacidad en construcción y transición. Los estudiantes se perciben o no como persona con discapacidad en diferentes momentos y bajo diferentes circunstancias; rechazando, omitiendo/encubriendo, o manteniendo un discurso en plural frente a un discurso “ellos”, “nosotros” y/o “yo”. Se gana progresivamente en autorregulación, locus de control interno, control sobre la propia vida (Saad & Zacarías, 2015), además, se gana en la apropiación gradual y progresiva del discurso y estilo de vida del modelo social (Broyna, 2006).

Finalmente, existe un proceso evolutivo en dichas perspectivas y este se presenta en dos vías: perspectiva cognitiva de lo simple a lo complejo, así como, perspectiva situada y contextual en función de la antigüedad y participación en el programa inclusivo.

## ***Sobre la aceptabilidad***

Resumimos los procesos de validación que estuvieron a cargo de los propios participantes, cuatro expertas en discapacidad e inclusión a través de un grupo de análisis y discusión, así como treinta y dos agentes educativos en formación (veinticuatro de la licenciatura en Psicología y ocho del posgrado en Pedagogía) que cualificaron los RDP usando una rúbrica diseñada exprofeso para dicha finalidad.

Los principales hallazgos:

- Identificación de apoyos y adecuaciones en el script; contraste de color, ajustes tipográficos, modelar el proceso de lectura.
- Validación por expertas. Convalidación teórica de contenido y propuesta de usos psicopedagógicos: estudiantes con DI, padres y formación/actualización docente. Los primeros para orientar el proceso en el que ellos mismos encuentren su propia historia y se fortalezcan, los segundos para tomar consciencia de su rol y, finalmente, los terceros para la adquisición y/o fortalecimiento de competencias incluyentes.
- Validación por usuarios: Cualificación positiva, destaca el uso de imágenes y la voz. En complemento, consideran perfectible la calidad y cantidad de recursos. Además, existen diferencias cualitativas entre grupos de evaluadores, lo cual permite inferir que el grupo de estudiantes de psicología buscan el planteamiento de un caso mucho más detallado, tal como un reporte clínico, además de que les resulta más complejo poder situar la experiencia relatada con sus experiencias personales, académicas y/o profesionales frente al grupo de pedagogía en el que se hace un análisis más pormenorizado y se llega a una toma de postura con un mayor número de argumentos.
- En general, tanto expertos como agentes en formación refieren un impacto emocional positivo hacia los autores de los RDP y negativo hacia las personas excluyentes de cada historia.

Finalmente, se evidenció la necesidad de construir un aparato crítico en torno a los RDP para fortalecer su comprensión ya que la propia recepción del relato no

asegura un proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva procesos de pensamiento crítico y complejo.

### ***Ecografía polifónica: sus voces, nuestras voces***

Consideramos pertinente compartir la exigencia que se le hace a los estudios de corte cualitativo: dar cuenta de las implicaciones de los diferentes participantes, tanto los sujetos de la investigación como el grupo investigador mismo, así, compartimos sintéticamente, los cambios en ambas vías:

- *Participantes:* Fortalecimiento de estrategias comunicativas. Apertura para abordar temáticas personales, incluso diferentes a las originalmente planteadas. Reflexión en torno al cuidado de la información personal. Finalmente, mayor confianza en sí mismos.
- *Investigadores:* Cuestionamiento y toma de postura hacia la Psicología. Toma de postura hacia la discapacidad e inclusión educativa. Finalmente, perfilar proyectos específicos que vinculen las TIC en procesos inclusivos para personas con discapacidad intelectual.

## Conclusiones

La experiencia permite afirmar que los RDP fungen como estrategia de emancipación y empoderamiento en tanto promuevan los siguientes elementos:

- En primera instancia, implica un proceso de diálogo continuo, gradual y progresivo que vulnera tanto al receptor como a la persona que cuenta sus historias en el entendido de que se entreteje un espacio de apertura y confianza absoluta para entablar una comunicación sin prejuicios, sin tabúes, y en donde interesa lo que se dice y no lo que se espera que se diga, es decir, a través de la subjetividad, escuchando y atendiendo a lo que escucha, correspondiendo a las vivencias y generar empatía.
- En segundo lugar, el reconocimiento a la importancia de cada experiencia relatada en particular y de la historia y persona en lo general.
- En tercer lugar, promover procesos de reflexión profunda, de autocrítica.
- En cuarto lugar, guiar mientras nos guían.
- En quinto lugar, promover procesos de toma de postura, de conciencia, y sensibilización por la propia historia y las de otros.

- En sexto lugar, generar actividades que impliquen compartir con otros y generar acción social.
- En séptimo lugar, crear un ambiente, individual y colectivamente activo, proactivo y propositivo, es decir, permitir que el o los participantes propongan y enriquezcan el trabajo y la dinámica del mismo, así como los temas abordados y los recursos empleados.

Finalmente, apuntamos la expectativa y prospectiva. La presente investigación encuentra su valor no en las preguntas a las que respondió sino en las preguntas que inauguró y las propuestas que plantea dentro de las cuales se encuentran:

- Realizar la experiencia con un mayor número de casos, incluyendo mujeres para conocer sus sentidos y significados en torno a la discapacidad y la inclusión educativa. Para aventajar esta experiencia, se ha desarrollado un RDP que recupera el trayecto de vida que Sofía, una chica con discapacidad intelectual comparte a través de la cual evidencia los apoyos y ajustes razonables gestados en los ámbitos educativo, laboral y social para su participación plena en la comunidad, dicha trayectoria inicia a sus 9 años en la primaria y concluye, momentáneamente, a sus actuales 22 años cuando ella se encuentra en la universidad y viviendo de forma independiente en un departamento junta a sus amigas (chicas con discapacidad) y una facilitadora de apoyo. Invita a la reflexión de la autodeterminación, empoderamiento y los derechos de las personas con discapacidad al tiempo que da cuenta de las demandas y exigencias de este colectivo, para consultar dicho recurso, bajo permiso de ella y sus padres se puede visualizar en la siguiente liga, es de acceso abierto: <https://goo.gl/3sEbfO>
- Llevar a cabo una experiencia con grupos de personas con discapacidad haciendo cortes por rangos de edad para comprender cómo cambian los sentidos y significados a lo largo del ciclo vital y que relación guarda con cada etapa.
- Diseñar y desarrollar la experiencia dentro de procesos instruccionales en programas de inclusión social, educativa y laboral de personas con discapacidad.

- Diseñar experiencias de aprendizaje en la que el RDP funja como dispositivo pedagógico para fomentar procesos de sensibilización y toma de conciencia sobre la condición de discapacidad con personas en dicha condición. Un piloteo llevado a cabo con un grupo conformado por seis varones con discapacidad intelectual de entre 20 y 22 años, participes de un programa de inclusión educativa, laboral y social en una universidad, permitió identificar que la experiencia de recepción de RDP les dota de un espacio interactivo para identificar su propia historia y querer compartir la propia. Por otro lado, les concedió la oportunidad para problematizar la realidad contemporánea que aqueja al colectivo de las personas con discapacidad, visualizar el ejercicio de sus derechos y tomar postura respecto a posibles situaciones de discriminación, sin embargo, es importante precisar que debe haber un acompañamiento y pautas de análisis que permitan estos procesos.
- Aplicar la experiencia con diversas poblaciones meta y analizar el impacto que dichos RDP tienen en los procesos de pensamiento crítico y complejo de diversos agentes en formación y/o ejercicio en el campo de la inclusión educativa, así como conocer y describir qué procesos cognitivos, afectivos y motivacionales se gestan con su recepción tal como la experiencia reportada por Díaz Barriga, Pacheco & Vázquez (2015).
- Gestionar talleres con familiares de personas con discapacidad para dar a conocer las construcciones de este colectivo en torno a sí mismos, sus propias familias y comunidades.

## Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *La opinión de los jóvenes sobre educación inclusiva. Audiencia en el Parlamento Europeo, Bruselas*. Recuperado de <https://goo.gl/WwMyGu>, consultado el 21 de marzo de 2015.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2008). *Jóvenes Voces. Encuentro sobre Diversidad y Educación*. Recuperado de <http://goo.gl/W54FFK>, consultado el 10 de febrero de 2015.
- Brogna, P. (2006). *“La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores del reparto?” El paradigma social de la discapacidad: Realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano*. [Tesis de maestría no publicada]. Posgrado en Estudios Políticos y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. México, Ciudad de México.



- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, vol. 71, n°3, pp. 691-710.
- Díaz Barriga, F., López Banda, E., Heredia, A. & Pérez, M. (2014, junio). *Una experiencia de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales (RDP) con fines educativos*. Memoria in extenso del Congreso Virtual Educa Perú. ISBN 978-959-250-975-7. Recuperado de <http://goo.gl/Eoz9Ry>, consultado el 1ro de julio de 2014.
- Díaz Barriga, F., Pacheco, D. & Vázquez, V. (2015). *El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados*. Ponencia presentada en el XXX Simposio Internacional de TIC en Educación, SOMECE 2015. Ciudad Universitaria, México: UNAM. Recuperado de <http://goo.gl/Kh4lpB>, consultada el 8 de mayo de 2015.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea ediciones.
- Echeita, G. (2015). *Incluir como hábito*. Ponencia presentada en el #EED2015 Escuela de Educación Disruptiva, Fundación Telefónica España.
- Gairín, J. & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (Coords.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (39-58). España: Wolters Kluwer.
- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, núm. 22, recuperado de <http://goo.gl/AtOSLq>, consultado el 1ro de junio de 2014.
- Gutiérrez, M. (2010, junio-diciembre). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, vol. 14, núm. 49, pp. 361-370.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. Recuperado de <http://goo.gl/Oal7QB>, consultado el 22 de octubre de 2015.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Londoño Monroy, G. (2012, december). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*. núm. 22, pp. 19-36.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, pp. 155-176.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Consentimiento informado*. Recuperado de <http://goo.gl/2Y78II>, consultado el 16 de marzo de 2015.
- Londoño Monroy, G.; Rodríguez Illera, J.L. (2013) Relatos digitales personales en procesos de educación formal. En C. Gregori-Signes y M Alcantud-Díaz. Experiencias con el relato Digital. Valencia: JPM Ediciones.
- Rodríguez, J. L. & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-18.
- Saad, E. (2011). *Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. [Tesis doctoral no publicada]. Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, D.F.

- Saad, E. & Zacarías, J. (2015). *Percepción de sí mismo y discapacidad intelectual: análisis de casos de jóvenes de un programa de vida independiente*. Memoria in extenso de la IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre personas con discapacidad, Salamanca. Recuperada de <http://goo.gl/X1rZ0t>, consultada el 12 de mayo de 2015.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Soto, F. (2014, octubre). ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal. En: Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. y Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (1262-1278). México: Ediciones del lirio. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/126093>, consultado el 8 de enero de 2015.
- Soto, F. & Rodríguez, A. (2015, marzo). *¡Tu voz no es mi voz! Relato digital: alternativa para la comprensión de la discapacidad intelectual*. Ponencia presentada en el XXX Simposio Internacional de TIC en Educación, SOMECE 2015. Ciudad Universitaria, México: UNAM. Recuperado de <http://goo.gl/mzN0YN>, consultada el 8 de mayo de 2015.

## Nota

El presente trabajo se corresponde con los resultados reportados en la tesis:

Soto, F. (2016). *Emancipación mediante relatos digitales: la experiencia de estudiantes con discapacidad intelectual* [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de Psicología, UNAM. México, Ciudad de México.

De igual forma, fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM, proyecto PAPIIT IN304114-3. Y a la colaboración del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET-UNAM) y el Centro de Autonomía Personal y Social (CAPYS, A.C.).

# Cercle de Relats: Digital storytelling a residències de persones grans

Claudia Garí Carreras y Cristina Galván Fernández  
Universitat de Barcelona

## Resum

Les persones grans que viuen en una residència necessiten de l'atenció i el suport dels agents més directes com són la família i el personal que hi treballa diàriament. Les relacions familiars són la font bàsica de benestar i una de les condicions més importants per la seva qualitat de la vida.

El treball que es presenta a continuació es centra en la investigació d'un cas sobre el vincle afectiu que existeix entre resident i familiar de la residència de gent gran Nostra Senyora de Montserrat d'Olesa de Montserrat, a partir d'alternatives com és l'elaboració conjunta del relat de vida digital.

La metodologia utilitzada és l'estudi de cas dirigit a la comprensió del significat d'un cas particular en el seu propi context natural, i per tant es parla de l'ús d'un mètode qualitatiu innovador que vol comprendre el fenomen sobre el vincle que existeix dins la residència, tot analitzant els seus afectes i resultats, i millorant el vincle a partir de la proposta de l'elaboració del relat digital.

**Paraules clau:** gent gran, família, residència, vincle afectiu, relat de vida digital, reminiscència.

## Introducció

El treball Cercle de Relats s'ha realitzat amb una família en concret i es basa en la investigació del vincle afectiu que existeix entre el resident i el familiar de la residència de gent gran Nostra Senyora de Montserrat, a partir de l'elaboració conjunta d'un relat de vida.

El cas s'ha treballat en format digital, en vídeo a partir de l'exposició de fotografies i la gravació de la veu de la protagonista, una eina d'ajuda que s'ha cregut necessària des del principi per recordar amb més facilitat la seva vida. Així doncs, s'ha realitzat el relat a partir de la selecció de fotografies triades per part dels seus familiars, la filla i la neta, les quals han ajudat a recordar moments i formar conjuntament la història de vida. Aquest fet fa que el mateix relat cobri la característica de ser un relat col·laboratiu en el sentit del número de persones que han format part de l'elaboració tot mantenint la identitat de la persona relatora.

Tenint en compte el nombre de persones implicades per fer un relat digital amb una persona gran a més de la disponibilitat i les condicions d'accés a ella, s'ha planificat un pla de treball amb els dies i accions a realitzar i acordat amb les persones col·laboradores.

D'aquesta manera, la proposta té l'objectiu d'ajudar a augmentar l'autoestima i la satisfacció de la persona gran tot activant els records de vida a partir del treball de reminiscència, i així trencar amb les visites rutinàries, i sobretot de fomentar la comunicació i participació dels familiars.

En aquest cas, treballar amb l'ajuda d'una eina digital ha estat essencial per la protagonista, molt motivadora i transformadora de la realitat. És un instrument important a potenciar i treballar en tots els contextos, però sobretot en aquest cas, a una residència de gent gran amb el treball de la realització d'històries de vida a partir de relats digitals.

## Background

### ***Introduint els relats digitals en el treball afectiu amb famílies***

El relat de vida es basa en la creació de la pròpia història de vida, pronunciat en primera persona amb les pròpies experiències de la persona i busca conèixer tot el que l'envolta.

L'expressió *relat de vida* es va introduir a França fa un parell de dècades. Fins llavors el terme consagrat a les ciències socials era el de *història de vida*, però aquest terme tenia l'inconvenient de no distingir entre la història viscuda per una

persona i el relat que ella podria fer d'aquesta història a petició d'un investigador, en un moment determinat de la seva història (Bertaux, 2005, p. 9).

Reconeixem els relats digitals com histories no professionals, de pocs minuts, que poden ser multimèdia i linears (no interactives) en què es narren successos del propi autor o centrades en les seves pròpies reflexions o punts de vista (Rodríguez Illera & Londoño, 2010). A més, ens centrem en la idea d'un dels primers relats digitals estudiats per Lambert en els anys 90: el de Dana Atchley el relat el va descriure com "un tour por la vida de Dana" (Santiago-Soto, 2016). En aquest relats s'inclouen les seves fotografies, vídeos i música. D'aquesta manera, el relat de vida pot tractar de la història d'una persona, la qual començaria pel naixement, fins i tot per la història dels pares, el seu entorn, és a dir, pels seus orígens socials. S'estendria a tota la seva història. En cada període d'aquesta història el relat descriuria no només la vida interior del subjecte i les seves accions, sinó també els seus contextos interpersonals i socials. Aquesta representació es troba present en la nostra cultura des de la publicació de les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau: és la de l'autobiografia (Rousseau, 1782).

També pot ser explicat com el resultat d'una forma peculiar d'entrevista, en aquest cas narrativa, en el que l'investigador demana a una persona que expliqui tota o una part de la seva experiència viscuda.

Així doncs, es denomina relat de vida des del moment en què un subjecte explica a una altra persona, investigador o no, un episodi qualsevol de la seva experiència viscuda. Per explicar bé una història cal plantejar descriure les seves relacions recíproques, explicar les raons per les quals actuen; descriure el context de les accions i les interaccions; elaborar avaluacions sobre les accions i els actors mateixos. Són descripcions, explicacions, avaluacions, sense ser formes narratives, formen part de qualsevol narració i contribueixen a elaborar els significats. Es basa, en explicar la història de vida a partir d'una successió d'esdeveniments i de situacions viscudes, "en certa manera la seva columna vertebral definida d'aquesta manera com a línia d'una vida" (Bertaux, 2005, p. 38).

Els relats digitals, o *digital storytelling*, s'estan proposant com metodologies amb objectius formatius, tant de caràcter formal com social (Rodríguez Illera & Londoño, 2010; Haft, 2010; Hardy & Sumner, 2008; Neilsen, 2006; Gregori & Alcantud, 2012). Això és per les competències que es deriven durant el procés com

pels resultats personals i comunitaris que s'han percebut. Alguns dels estudis han mostrat com es generen vincles entre la comunitat que es realitzen els relats mentre que altres estudien la reflexivitat del jo i altres analitzen els aprenentatges curriculars que es duen a terme, entre d'altres.

Més tard, autors com Lundby (2008), Matthews-DeNatale, (2008); Rodríguez Illera i Londoño (2010) van destacar algunes de les característiques intrínseques dels relats, com ara:

1. Narració des del punt de vista del autor
2. Hi ha una pregunta "dramàtica": qui, què, per què, quan i com
3. Es presenta contingut emocional
4. Es narra des de la pròpia veu del autor (d'acord amb els elements multimèdia)
5. Es recolza amb *soundtrack*: música i sons
6. Es economitzen els recursos en benefici de la història
7. La trama té un ritme

En aquest cas, quan la història de vida es recrea amb ajuda, cal que l'investigador tracti de minimitzar la seva intervenció en el text del relat, és a dir, ha de ser el més pròxim possible a les paraules de la protagonista, tal i com descriu Atkinson (1998), com "el método de investigación cualitativa para reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona [...] Un relato de vida es una narración bastante completa de toda la experiencia de vida de alguien en conjunto, remarcando los aspectos más importantes" (p. 50-51).

Per Berk (2010) s'ha d'interioritzar i interpretar les experiències particulars mitjançant la reconstrucció i la comparació. És un dels mètodes més poderosos que té l'ésser humà per aconseguir la comprensió pròpia i compartir significador. Totes les narracions són fonamentals en qualsevol activitat social.

A més, Ohler (2008) assegura que narrar proporciona una metàfora poderosa, una estructura i un conjunt de pràctiques que permet establir relacions amb els altres agents, com en aquest cas de la feina, de les famílies.

S'han adoptat aquests criteris per establir un relat digital en el context d'estudi: residències per a gent gran amb diversos objectius tant de caràcter personals com d'implicació comunitària.

En la proposta es ressalta que el mateix autor narra la seva història de vida des de la seva pròpia veu de manera que es treballi la memòria personal. Per tant, podem estar parlant d'un relat digital des del punt autobiogràfic en el moment en què es nomenen una sèrie d'episodis que expliquen el procés de vida (Bruner, 2004). També, la identificació d'elements "dramàtics", aquells que van marcar diferències en la seva vida de manera que, alhora, es presenta un contingut emocional que marcaran l'atenció de l'audiència. Els principals paradigmes de l'emoció (mort, sentiment de perdició, d'amor i solitud, de confiança i vulnerabilitat, d'acceptació i rebuig) solen ser els que comprometen a l'audiència (Poletti, 2011) de relats alhora que són els mateixos temes que es tracten en el desenvolupament de la senectut i el treball de resiliència amb les persones grans.

En el cas d'estudi, s'afegeix un component: la participació d'una persona amb relació a l'autor del relat, ja sigui familiar o professional que passa gran temps al seu costat. Això fa que el contingut emocional estigui lligat a una connexió d'afecte amb l'audiència que contribueix a prevaler la intimitat (Berlant, 1998). Tanmateix, és possible que l'autor utilitzi un discurs "polític" si bé s'involucra amb la comunitat participant en compartits les seves experiències (Thumim, 2009; Erstad & Wertsch, 2009).

Worcester (2012) reconeix un procés co-creació quant hi ha una tasca de mediació en el relat per part d'un agent i l'autor del relat, el que alhora comporta a establir una relació d'afecte i empatia entre tots dos. Així doncs, utilitzarem el relat digital sota la perspectiva de co-creació amb agents que ja tenen una estreta relació amb l'objectiu d'enfortir les relacions, afavorir la reflexió dels vincles familiars i col·laborar en els processos de resiliència.

### ***Introduint l'experiència de persones grans a residències***

*Cercle de Relats* es comprèn des de la relació dels ens: gent gran, residència, família i vicle familiar, reminiscència i relats de vida.

#### **Gent gran**

Es parla de gent gran amb edat avançada que presenta els atributs psicològics i socials de l'etapa de vellesa. Les persones neixen, creixen, viuen, envelleixen i moren, formant un cicle vital passant per les etapes de la infància, la joventut,

l'edat adulta i la vellesa, darrera etapa prèvia a la mort. El procés pel qual s'arriba a la vellesa és l'envelliment, objecte del projecte Cercle de Relats.

Així doncs, el grup de persones de gent gran, agents de la proposta de treball, es troben davant de l'etapa de vida de la vellesa. Com comenta Fernández-Ballesteros (2008) la vellesa és un estat en la vida la qual comporta una sèrie de situacions conflictives com la jubilació, la pèrdua de la gent estimada, disminució de les relacions familiars, a vegades es presenta una malaltia crònica o polipatologies... les quals poden comportar a les persones a tenir reacciones afectives negatives: depressió, soledat, malestar, en definitiva, patiment (Fernández-Ballesteros, 2008).

Aquesta qüestió té a veure amb la *teoria de desafecció* (Cummings & Henry, 1961) la qual parla sobre que és la mateixa persona qui busca aquest distanciament al veure el seu propi declivi funcional, es va perdent l'interès vital pels objectes i activitats que li possibiliten una interacció social, fet que produeix una apatia emocional sobre els altres i, al mateix temps, el subjecte es tanca en els seus propis problemes. Cummings & Henry (1961) exposen la *teoria de la desvinculació* o el *descompromís*, on es tracta l'individu com subjecte biològic que va deteriorant-se biològicament, psíquicament i socialment, és a dir, la persona va entrant en anys, creix de la força que tenia i es va retirant de la vida afectiva, finalitzant en un retir que l'allunya de la interacció social. D'aquesta manera es parla d'una desvinculació amb tot el que l'envolta. Així doncs, com diu Fernández-Ballesteros (2008) les persones grans poden arribar a aquestes situacions conflictives, ja sigui per una concepció de desafecció o de desvinculació.

En aquest cas, una de les teories que marquen el cicle vital de la persona és la *teoria del desenvolupament vital* també anomenada *teoria del cicle vital* o de la *continuitat* (Erikson, 2000), on la persona gran no és més que una prolongació de les etapes anteriors que tota persona ha viscut indiscutiblement. Aquest té una forta atmosfera psicologista: si cada un és el resultat del que va ser anteriorment és evident que la vellesa està determinada pel passat (Minois, 1987). Això vol dir que cada persona té, viu i experimenta un cicle vital que es manifesta per etapes i on ha manifestat una determinada conducta. Per tant, el passat, el present i el futur es troben entrelaçats, i d'aquesta manera es pot predir la manera de ser de la persona gran. Segons Sáez (1986) aquesta teoria adquireix un paper preponderant en l'autodeterminació de les persones grans per mitjà de l'educació social,



l'animació sociocultural, entre d'altres plataformes similars provocadores d'aprenentatges actius i oberts.

Per poder entendre aquest aspecte de la persona, s'ha de tenir en compte davant de quin context es troba, el canvi de la pròpia llar plena d'experiències viscudes, a un espai completament diferent, a una residència, un espai institucionalitzat on a més a més hi viuen altres persones.

### **Les residències**

Es parla de residència com una institució en la que viuen temporal o permanentment persones grans, la gran majoria de les quals amb un determinat grau de dependència. Aquesta, ofereix serveis de desenvolupament personal i atenció socio sanitària amb l'actuació d'un equip de professionals especialitzats, agents claus dins del context.

En aquest àmbit és important el paper de l'educació social. Entre els diversos àmbits d'intervenció dels educadors socials, es troba el de la gent gran per tal de facilitar la participació, el desenvolupament i la realització d'un mateix a nivell social i cultural en aquest etapa de la vida (Agudo Prado, 2008). Tot un repte tenint en compte el concepte de vellesa. Així doncs, la intervenció socioeducativa amb el grup de persones grans és fonamental, tot tenint en compte la societat que envellaix. A partir de l'educació social es tracta d'implicar als professionals i persones properes amb objectius comuns, utilitzar i potenciar les relacions com a motor de creixement personal, grupal i comunitari, a través d'activitats com és en aquest cas, l'elaboració de relats de vida.

### **La família**

No obstant, el principal agent clau de la persona resident dins del context de residència és la família, la qual ajuda a mantenir un òptim nivell de satisfacció i es visualitza com un factor de qualitat de vida.

D'aquesta manera, les relacions familiars són una font essencial de benestar i una de les condicions més importants per a la qualitat de vida de la persona. Quan la protagonista passa a viure a una residència sembla que la figura dels familiars s'esvaeix, i existeix encara en la nostra societat la creença d'abandonar i oblidar al familiar gran. Així doncs, quan es pren la decisió d'institucionalitzar al familiar es

parla d'un canvi de rols a nivell familiar ja que canvia la dinàmica, i la família ha d'adaptar-se a la nova situació d'atenció.

En aquest cas, Camdessus, Bonjean, Spector, Albert & Massot (1995) plantegen una anàlisi de les crisis de les famílies. El concepte de crisi es defineix com una pèrdua d'equilibri en el sistema, que veu qüestionat el seu mode de funcionament habitual i conegut (Caillé & Rey, 1990). Es tracta doncs, d'un canvi en els rols que han estat definits al llarg del temps després de diferents negociacions i conflictes, on la família ha de qüestionar i renegociar el seu mode de funcionament, i fins i tot modificar les seves expectatives mútues. Però, quan una persona ingressa en un centre residencial no deixa de ser membre de la seva família i tampoc oblida o deixa enrere la seva vida anterior (Leturia, Inza & Hernández, 2007).

Els models actuals d'atenció a la persona gran i de qualitat assistencial plantegen la necessitat de proporcionar a la persona gran una cura íntegra, això és que parteixi de la base que la persona no és un individu aïllat, sinó que és un ésser social la família del qual ocupa un lloc privilegiat en les seves relacions. D'aquesta manera, quan la persona forma part d'un centre, es té en compte a ella, la seva història i la seva família, per això la intervenció ha d'anar dirigida també als nuclis directes com la família. Les relacions familiars són una de les fonts principals de suport per les persones grans claus per la millora de benestar individual. S'ha de tenir en consideració els canvis socials que han influït en el comportament de suport de les famílies, així com el paper de la dona a la societat, la disminució de la mortalitat, la major fluïdesa en la planificació dels esdeveniments vitals, entre d'altres. Totes les famílies tenen la seva història prèvia, és a dir, models de funcionaments, estils de comunicació, normes i regles, que han determinat les relacions entre els membres al llarg de la seva vida com a sistema.

Davant la concepció de família s'esdevé una interacció considerada com unitat del sistema relacional familiar. Com bé diuen Ackerman i Jackson (1970) "cada familia tiene, al igual que cada persona, su propio tipo de movimiento fisiológico, crecimiento y estilo de cambio" (p.65). És a dir, els membres de cada família van construint una xarxa interactiva familiar, basats amb elements perceptius, verbals, afectius, d'integració, de distanciament, entre d'altres. Uns més significatius que altres, i d'aquesta manera es formen subsistemes.

Entenem que el sistema de suport social de les persones grans consisteix en tres sub-sistemes que contribueixen a satisfer les necessitats de les persones grans. En primer lloc, el suport *informal* el qual consta de l'entorn més directes, és a dir, la família, els amics i veïns. En segon lloc, el suport *formal* directe dels organismes públics i associacions privades. I finalment, el suport *semi-formal dirigit* de les organitzacions que vinculen la persona a la seva comunitat. Aquestes xarxes de suport social donen suport en quant al suport emocional, l'instrumental, de resolució de problemes i d'orientació. Així, el paper de la família és bàsic i necessari, el qual proporciona vincles afectius i relacionals que són fonamentals per al benestar de la persona. Com assenyalen Leturia *et al* (2007).

Així doncs, la quantitat i qualitat dels contactes socials de tots els agents directes influeix positivament de cara a aspectes com la salut, la moral, el benestar i la qualitat de vida. Es refereix a suport en quant hi ha vincle afectiu, el suport emocional, el relacional i l'instrumental. En primer lloc, es dirigeix el vincle afectiu com a identitat personal, a la continuïtat del passat al futur, tot proporcionant escolta i afecte. En segon lloc, el suport psico-afectiu o emocional, tot interessar-se pel seu estat i per l'adaptació al centre, donant-li suport per integrar-se al centre. En tercer lloc, el suport relacional-informacional, dirigit a les visites, la companyia, tot mantenir-se en contacte amb la seva realitat, amb el seu entorn, informant sobre tots els temes que l'envolten com l'explicació dels fets que ocorren al seu barri. I finalment, el suport instrumental el quant ajuda material proporcionant el que necessiti o, ajudant a que la persona ho adquireixi.

Per tant, dins de l'àmbit residencial la família ha de considerar-se com un nucli fonamental d'intervenció, aspecte clau que es treballa en el present projecte des d'aquests quatre eixos.

### **Vincle familiar**

Tot i així, s'ha de tenir en consideració els canvis que succeeixen i les dificultats que els vincles familiars travessen i que afecten en quant a suport familiar, com ara són: la disminució del nombre de membres en la família, la limitació de la disponibilitat dels familiars, l'allargament de l'edat de les persones grans, per tant es parla de compromís i suport, la mobilitat geogràfica de les persones, i els canvis en el rol en la família.

Cal destacar la societat amb la que ens trobem, tal i com assenyala Bauman (2004), ens trobem en la Modernitat Líquida, en una societat sempre canviant, plena d'incertesa, sobretot en quant a la por d'establir relacions duradores i a la seva fragilitat, és a dir, de la precarietat dels vincles humans en una societat individualista i privatitzada marcada pel caràcter transitori i volàtil de les seves relacions, on es imprescindible treballar la millora dels vincles humans.

Així doncs, el problema en aquesta nova etapa del cicle vital familiar pot sorgir, afirma Wynne (1991) quan "la qualitat del tracte és inadequada o proporciona un ajustament deficient entre les persones en l'època en què intervenen aquests canvis", és a dir, no es tracta només de compassar els processos del cicle de desenvolupament de cada un dels sistemes que formen la família, els quals són sistemes complexos perquè integren una varietat de membres en la seva composició i on es barregen diferents vincles, sinó que a més a més es tracta de sistemes amb història, que han anat creant la seva pròpia trama de relacions i vincles al llarg del temps i que ara es poden posar en qüestió.

D'aquesta manera, es produeix un solapament de processos entre les necessitats d'atenció que té la persona gran, el sistema familiar i els individus del que componen (Navarro, 2004). Davant aquesta situació s'ha de treballar amb la mutualitat, el quart component epigenètic dels processos relacionals familiars, és a dir, la pauta relacional que permetrà a les famílies poder resoldre i acordar els canvis que afecten la seva organització davant els nous esdeveniments que se'ls imposen. La mutualitat "comença amb el reconeixement de dificultats que no es poden resoldre en el marc de formes de relació anteriors, i implica una renegociació i, de vegades, una transformació en noves pautes de tracte" (Wynne, 1991).

Així, la primera tasca per a cada membre de la família consistirà en prendre en consideració com ha funcionat en la seva relació amb els altres membres del sistema, quines són les seves necessitats i les dels altres, i com vol i pot participar en la nova organització. Moltes de les situacions de conflicte que es reconeixen en la pràctica provenen d'aquesta manca de negociació, el nou ordre de funcionament és imposat a una persona per la resta del sistema o s'accepta la situació sense avaluar les possibilitats, els recursos o els canvis que van esdevenint.

En aquest cas, una de les teories a destacar és la *teoria de l'activitat* idea definida per Leontiev (1981) enfocada a que la persona es sent més motivada quant més activitat tingui, és a dir, en aquest cas la gent gran envelleixen més feliços si continuen participant socialment i si mantenen una activitat que propici la motivació, com l'elaboració de relats de vida.

## **Reminiscència**

I amb tot això, no es pot treballar sense tenir en compte la reminiscència, imprescindible per a poder desenvolupar tots els aspectes de la vida de la persona.

El concepte sobre revisió de vida i de reminiscència ha sorgit de Butler (1963) el qual defineix la revisió de vida com “un proceso mental que ocurre de manera natural, en el cual se traen a la consciencia las experiencias pasadas y los conflictos sin resolver” (p.66). Així doncs, considera que es tracta de processos normals del desenvolupament de les persones grans.

D'aquesta manera, subratlla la importància de la reminiscència i la revisió de vida com a procés psicològic per aconseguir l'adaptació exitosa dels adults grans a través de les diferents etapes de la vida. A més de l'augment de la reminiscència en la gent gran, entès com l'acte o procés de recordar el passat i això el va portar a postular que es devia a la presència universal d'una experiència interior o procés mental de la revisió la vida sobre un mateix. A partir d'aquestes observacions, va conceptualitzar la revisió de la vida com una forma espontània o procés natural “que se caracteriza por el progresivo retorno a la consciencia de las experiencias pasadas, y, en particular, el resurgimiento de conflictos no resueltos.” (p.66)

Més tard, va conceptualitzar la revisió de la vida com un procés d'intervenció terapèutica, en el qual a través del record autobiogràfic, revisant la vida, podria ajudar els adults majors en la tasca de “clarificar, profundizar y encontrar el sentido de lo obtenido en toda una vida de aprendizaje y adaptación” (Butler, 1974, p. 531). És una part natural de les vides de la gran majoria de persones, és a dir, un mitjà per poder establir vincles amb els altres, poder compartir activitats i reflexionar junts. Tot i que la reminiscència no té un enquadrament teòric definit s'aplica en diferents situacions en la gent gran i presenta resultats molt favorables a la seva implementació.

En aquest cas, es parla de treballar el vincle entre la persona gran i el seu familiar, tot construint conjuntament la pròpia experiència vital. Al ser personal i particular actua com un camí a través del qual es pot conèixer i valorar ràpidament les persones implicades. Per tant, la construcció de la història de vida implica la participació de persones significatives, com són les famílies. Per això, la utilització de la reminiscència afavoreix l'establiment i manutenció de les relacions interpersonals. Un dels beneficis de la implementació d'aquest concepte alhora de realitzar relats de vida és el funcionament social, les relacions familiars, la comunicació, la memòria, la satisfacció i benestar, l'adaptació a les activitats del dia a dia, entre d'altres.

En aquest cas, les persones tenen la capacitat i necessitat de recuperar, elaborar i difondre narracions d'un mateix. Són records, és a dir, construccions de diferents períodes narrats (Bluck, 2003). Algun factor, circumstància o element ha d'iniciar aquest procés, denominats factors desencadenants. Una vegada que els records estan preparats, es treballen com a modes de reminiscència.

Els records es troben immersos en diversos contextos socials, tant per influència sociocultural, com institucional, com familiar. Aquests records un cop localitzats són filtrats a partir d'una sèrie de diferències individuals que tenen el poder de modular moltes característiques importants. El procés de reminiscència té un propòsit més enllà del simple record, és a dir, la reminiscència compleix funcions particulars per a cada persona. Finalment, produeix un resultat tant positiu com negatiu (Dean Webster *et al.*, 2010).

D'aquesta manera, la narració de la vida d'un mateix és una eina essencial per treballar la relació familiar, ja que la combinació dels records específics de moltes persones crea una comunitat d'experiències en la qual tots els participants tenen la impressió d'estar involucrats. A més, recórrer a experiències positives del passat pot ajudar a enfrontar-se millor a les dificultats que comporta el present.

Per treballar aquest aspecte és essencial tenir certes habilitats com escoltar amb atenció, recordar-ho i establir vincles amb altra informació, sentir empatia, relacionar-se amb sensibilitat, enfrontar-se a l'expressió d'emocions doloroses, manifestar interès pel passat. És sempre un procés dinàmic en què les persones van construint a mesura que van explicant o recordant. És una cadena de fets, narracions, imatges, i referents. Això parteix del fet que uns esdeveniments

evoquen altres i que es donen moltes connexions entre les persones i els seus records.

Per tant, el treball de reminiscència ajuda a donar valor, a donar sentit, a fer noves lectures de realitats que potser han estat distorsionades per l'entorn directe, a recordar moments viscuts. Amb aquest últim concepte, finalitza la contextualització teòrica de *Cercle de Relats*, el qual es proposa davant un marc conceptual definit, contextualitzat i argumentat anteriorment el qual ajuda a elaborar-lo d'una manera definida i correcte.

Els conceptes exposats defineixen l'idea de treballar l'eina de relat de vida com a millora dels vincles afectius entre els diferents protagonistes, en aquest cas, quatre experiències i familiars diferents de la residència, mitjançant l'elaboració conjunta del relat de vida entre la persona resident i la seva família, per arribar a augmentar l'autoestima i la satisfacció de la persona resident tot activant els records de vida a partir del treball de reminiscència, i fomentar així, la comunicació i participació de la família, implicant així els diferents agents de la residència.

## Metodologia

A partir de l'exposició i redacció del marc conceptual, s'ha de donar importància en quant a millorar els vincles afectius que existeixen dins d'un context residencial, i en aquest cas *Cercle de Relats* exposa una proposta metodològica.

### **Metodologia de recerca**

Cercle de Relats es realitza a la residència d'avis Nostra Senyora de Montserrat a Olesa de Montserrat, i es dirigeix en un cas en específic a una persona resident i els seus familiars.

El plantejament sobre el cas en específic ha estat a nivell d'interès personal, per part d'un familiar que resideix dins d'aquest context de residència des de fa bastants anys, en aquest cas l'àvia materna. Per tant, es parteix d'una experiència viscuda des de molt a prop i a més d'una realitat que existeix actualment dins de les residències de gent gran, en referència al tracte entre la persona resident i el seu entorn directe, la família i professionals, i així com les visites les quals passen a ser rutinàries i una via morta en quant a comunicació.

Per aquest motiu, el relat de vida s'ha treballat en format digital en vídeo a partir de l'exposició de fotografies i l'escolta de veu de la protagonista, el qual s'ha desenvolupat a partir de la selecció de fotografies triades per part dels seus familiars, la filla i la neta que alhora han ajudat a recordar moments i formar el propi relat de vida juntes.

El present treball té l'objectiu de millorar el vincle afectiu entre el resident, la família i el personal professional mitjançant l'elaboració d'un relat de vida digital.

Per a què així sigui, tracta de treballar a partir de tres objectius específics:

- Augmentar l'autoestima i la satisfacció de la persona resident tot activant els records de vida a partir del treball de reminiscència.
- Fomentar la comunicació i participació de la família.
- Trencar amb les visites rutinàries a partir de la realització de relats de vida i millorar-les.

D'aquesta manera, s'ha seleccionat un cas específic de la residència, on s'hi treballa els objectius esmentats anteriorment a partir del treball conjunt de l'elaboració del relat digital.

### ***Pla de recerca***

La recerca s'emmarca en un paradigma de recerca-acció i per assolir els objectius establerts s'ha definit una metodologia qualitativa la qual es treballa en paral·lel al pla d'intervenció.

### ***Instruments i recollida de dades***

Per la consecució dels objectius en els participants indicats s'han construït els següents instruments:

- Entrevistes inicials i finals als participants de la recerca i pla d'intervenció
- Elaboració d'un pla d'intervenció
- Observació de la intervenció i evolució dels participants (fent servir una graella i nodrint-se de les entrevistes).

### ***Participants***

A la residència on s'ha implementat la proposta són un total de 54 persones residents.



En quant a les visites familiars són lliure de venir quan vulguin sempre hi quant no sigui a les hores dels àpats.

D'altra banda, es treballa a partir d'una programació d'activitats la qual varia en funció del mes, però sempre tenint en compte les necessitats de les persones.

En aquest cas, la població seleccionada per la realització del treball d'investigació ha sigut un cas en específic, la persona resident i la seva família la qual ha sigut seleccionada a partir de la intervenció del personal professional de la residència i l'educadora de la proposta. Així doncs, es basa en un tipus de mostra intencional i d'informant clau.

### ***Pla de la intervenció***

A continuació, es defineix el pla de recollida de dades on es detalla l'organització i l'explicació sobre les fases seguides per tal de fer la intervenció a la residència d'avis.

*Cercle de Relats* s'inicia amb diverses reunions, primerament amb el director de la residència per presentar el treball i una entrevista amb una de les professionals motivada per la proposta per tal d'establir una diagnosi de necessitats i millores així com analitzar l'adequació de la proposta.

En segon lloc, entre els casos seleccionats, es va decidir que es faria el relat de vida en format video. Aquesta part és un dels inicis pels objectius establerts: trencar la rutina de les visites i millorar el vincle entre resident-família-residència.

En la següent taula es detalla l'organització i l'explicació del procés d'intervenció (*veure Taula 1*).

<b>CERCLE DE RELATS</b>				
<b>Planificació i organització</b>		El treball conta d'una durada aproximadament de 3 mesos, de principis de març a mitjans de maig, amb temporització flexible per la disponibilitat del grup de persones protagonistes, sobretot de la família. S'organitza amb un total de 9 trobades, dues inicials dirigides a entrevistes inicials i presentacions, cinc sessions conjuntes de l'elaboració del relat, i dues trobades finals definides per les entrevistes finals i conclusions de procés de treball.		
<b>SESSIONS I ACTIVITATS</b>				
2 trobades individuals per la realització d'entrevistes		5 sessions conjuntes per l'elaboració del relat de vida		2 trobades individuals per la realització d'entrevistes
Entrevista inicial amb el	Entrevistes inicial amb el	Sessió 1. Escalfant motors		Entrevista final amb el resident
		Sessió 2. Fent camí		

resident	familiar	Sessió 3. Puntualitzant		
		Sessió 4. Arribant a la meta		
		Sessió 5. El fil de vida		

Taula 1. Procés del treball Cercle de Relats

La finalitat de les entrevistes inicials i finals és investigar amb la població que es treballa i entendre des d'un principi la necessitat clau per poder arribar a aconseguir el millor resultat possible.

Seguidament, s'exposen les activitats i sessions realitzades amb les persones participants del treball definit pel temps establert i la metodologia seguida de cada activitat (veure Taula 2).

SESSIÓ	DATA	DURADA	METODOLOGIA
Sessió 1. Escalfant motors	13 de març	1 hora i 30 minuts	L'objectiu és impulsar la participació dels protagonistes ja que és la primera trobada conjunta, aconseguint que els participants tinguin la sensació que desitgen continuar treballant amb el treball del relat de vida, tot formant un ambient de benvinguda, segur, divertit i interessant. S'organitza el tema a treballar, és a dir, la selecció dels moments de la seva història de vida; tenir clar sobre quins materials disposem (fotografies, escrits, objectes, música, etc.); triar la manera d'elaboració del relat; i finalment, la manera en que es realitzarà, ja sigui en format llibre o vídeo. La metodologia és participativa amb preguntes generadores per facilitar la realització del relat de vida.
Sessió 2. Fent camí	29 de març	2 hores	L'objectiu general és treballar i organitzar el relat, tot ordenant els successos claus de la seva història de vida. Esdeveniment, d'efecte de grup per estimular i que facin coses conjuntes, és a dir, oferir ocasions per a l'expressió creativa i crear moments de celebració i valoració conjunta. Recórrer a experiències positives del passat pot ajudar tant als familiars com a les persones grans a enfrontar-se i millorar les dificultats que comporta el present. La metodologia és participativa amb preguntes generadores per facilitar la realització del relat de vida.
Sessió 3. Puntualitzant	17 d'abril	2 hores	L'objectiu general és treballar el relat de vida a partir de d'interrogants i explicació dels protagonistes, tot ordenant els successos claus de la seva història de vida, i millorant així el vincle afectiu familiar. La metodologia és participativa amb preguntes generadores per facilitar la realització del relat de vida.
Sessió 4. Arribant a la meta Sessió 5. El fil de vida	24 d'abril	1 hora i 30 minuts	L'objectiu general és continuar treballant el relat de vida, tot millorant el vincle afectiu. L'educador exposa el relat als participants per tal de poder definir el disseny i els aspectes claus del relat. La metodologia és participativa amb preguntes generadores per facilitar la realització del relat de vida.
	20 de maig	2 hores	L'objectiu general és revisar el relat de vida i treballar les sensacions davant tot el procés realitzat. La metodologia és participativa a partir de preguntes generadores per facilitar l'etapa final del treball Cercle de Relats.

Taula 2. Metodologia de Cercle de Relats

A continuació s'exposa el pla del desenvolupament de la realització del relat de vida, a nivell general, estructurat per punts claus, tenint en compte l'elaboració del relat en format vídeo.

1. Realitzada la primera trobada individual amb el familiar i el resident, es realitza un mapa general definit a partir d'una línia de vida per prendre nota de les diferents etapes de la vida: la infància, la joventut i l'edat adulta, i anotar els diferents esdeveniments importants que explica la persona.
2. El relat de vida treballa a partir del recull fotogràfic, una eina que reforça el record.
3. Tenint present les etapes clau a treballar i les fotografies seleccionades, es comença a treballar tot realitzant preguntes a la protagonista, sempre donant flexibilitat i llibertat d'expressió a la persona, tot creant un ambient de confiança i segur.
4. D'aquesta manera, es narra el relat, transcrivint textualment la història, tal com ho explica la persona sempre amb apunts i l'ajut del familiar, per poder després gravar en audio amb la veu de la protagonista.
5. Un cop es considera l'ordre de les fotografies i es grava l'àudio, l'educadora social és qui fa l'edició del video.

Finalitzat tot el procés i gravat el relat digital, la persona resident obté a les seves mans el treball realitzat i es comparteix el resultat final amb tots el participants.

## Resultats i discussió

La proposta *Cercle de Relats* s'ha enfocat a millorar els vincles afectius a la residència de gent gran Nostra Senyora de Montserrat entre el resident, la família i el personal professional a partir de la implementació d'una eina digital, el relat de vida.

Des de la primera sessió, la persona resident ja manifestava sentiments pel moment de la seva entrada a la residència. Apareixen reaccions afectives negatives com la soledat i el malestar com "jo vull que vinguin sempre perquè sinó em trobo sola, m'agrada la companyia..." (e.1, p.6), tal com comenta Fernández-Ballesteros (2008), i així com l'existència del distanciament al veure el seu propi declivi funcional i la pèrdua d'interès per objectes i activitats, i en ocasions l'apatia

emocional sobre els altres. Uns sentiments que han canviat de mica en mica un cop s'han adaptat a la nova situació.

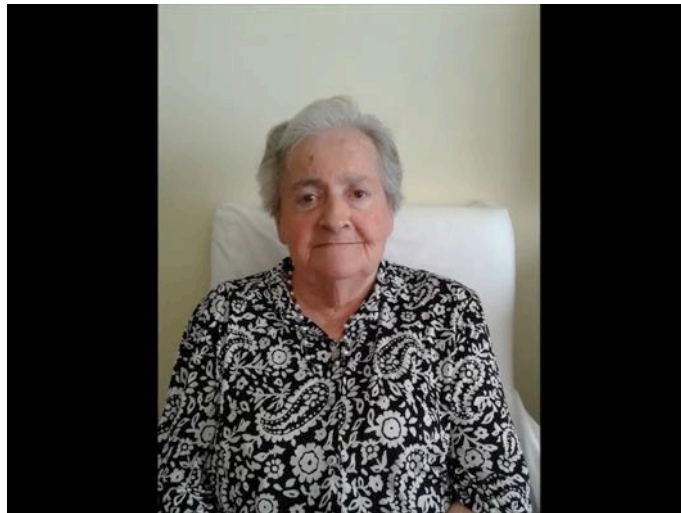
També ha compartit la concepció de l'etapa de la vellesa. El fet d'abandonar la vida rutinària i començar una nova etapa fora del seu entorn conegut, ha ocasionat que la persona s'acabi retirant de la vida afectiva que l'ha allunyat de la interacció social, així com una desvinculació de tot el que l'envolta, com esmenta "no m'enrecordo de res del poble, estic tot el dia aquí a la residència i ben bé se m'en va de la memòria tots els llocs..." (e.1, p.7) i com és en el cas, "només m'enrecordo de vosaltres, hi ha gent que em saluda quan ve o algun cop al carrer i no la conec" (e.1, p.7). Per tant, la participant ha parlat sobre aquest aspecte, del seu sentiment de desafecció i desvinculació amb el món social en plena etapa de la vellesa (Cummings & Henry, 1961).

Durant el procés de la proposta, el fet de treballar amb el seu entorn més directe, és a dir, la família i en concret la néta, ha estat clau. En aquest cas, s'ha esdevingut un canvi sobre la figura dels familiars quan la protagonista ha passat a viure a la residència i l'adaptació al nou context, afavorint una disminució de la crisi familiar en termes de Camdessus, Bonjean i Spector (1995) en els aspectes que s'havien trobat millorables durant l'entrevista amb els familiars. En quant al vincle familiar, es destaca sobretot el suport relacional-informacional, és a dir, el tema de les visites com a factor important amb una resposta positiva d'una continuïtat de visites, "si, hi vinc molt sovint" (e.2, p.5), i el suport instrumental sobre l'ajut necessari de caire material com "normalment com que anem tots molt de presa i vens aquí i que necessites, vaig a buscar-te això, allò" (e.2, p.4). El suport psicoafectiu o emocional no s'ha evidenciat gaire, es ressalta que "hem passat molt juntes i ara m'ajuda bastant" (e.1, p.13).

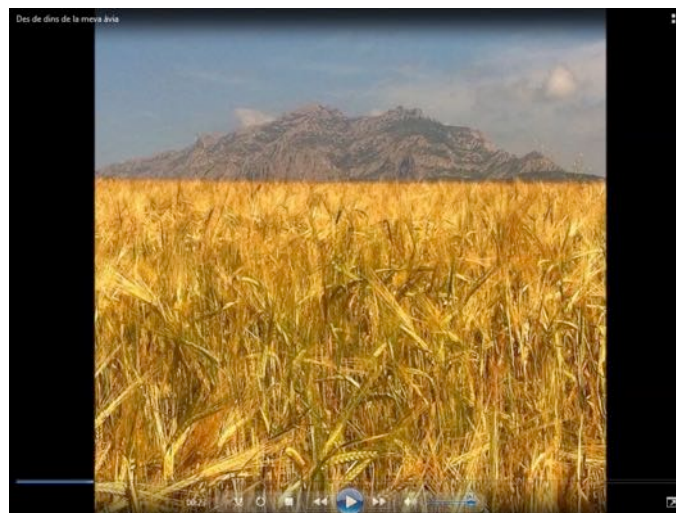
Per entendre aquesta relació, s'han investigat els models actuals d'atenció a la persona gran i de qualitat assistencial dins del context. Les professionals de la residència plantegen la necessitat de proporcionar a la persona gran una cura holística. Actualment, la intervenció dels professionals s'enfoca a l'atenció a la persona però és necessària una de caire més individualitzat, és a dir, tenir en compte a la persona, la seva història i la seva família. Durant el procés del relat, les professionals (infermeres i cuidadores) han estat pendents del progrés de les persones implicades mantenint expectació positiva de l'experiència. Les famílies

també veuen els aspectes positius de l'experiència al centre: "fer una història de vida és una eina que ajuda també a saber més d'ells sobretot de cara als professionals, i que és una activitat que per exemple es fan moltes coses, rutines no de tot, i això es surt una mica." (e.2, p.7)

En el relat obtingut, el passat, el present i el futur es troben entrelaçats, de manera que amb la recuperació de les diferents etapes de la vida, hi ha hagut un procés d'autodeterminació per part de les participants, en termes de Sáez (1986). A continuació es destaquen els tres grans moments.



*Vaig néixer a Esparraguera l'any 2, filla de Carme i el Jaume...*



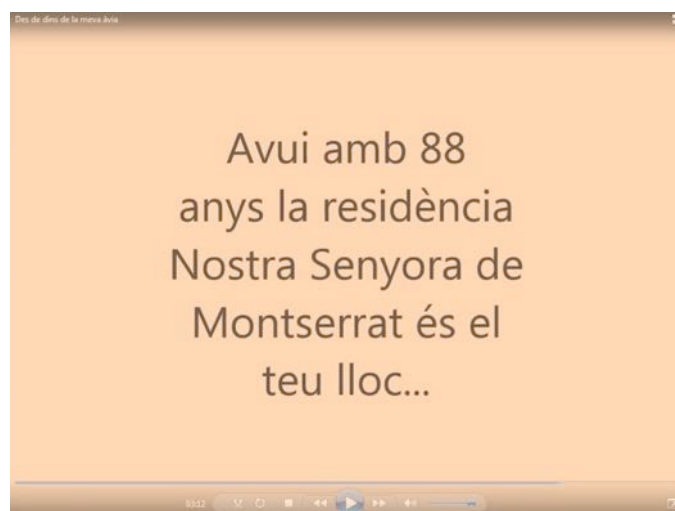
*Amb 4 anys la mare es va quedar viuda i vam tenir que anar a viure i a treballar a Montserrat.*

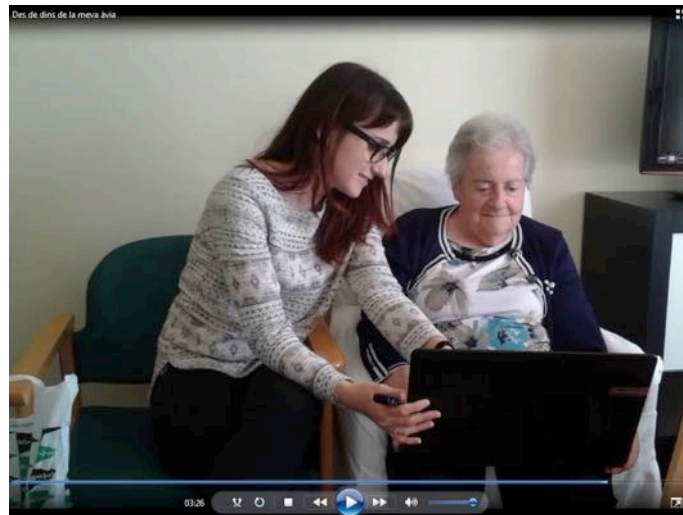


*El 23 d'abril del 1953 hem vaig casar amb el Quimet de Cal Vermell...*



*Els meus nets, el Roger, l'Adrià, l'Eduard, el Guillem i la Clàudia, els he estimat amb tot el meu amor.*





*Aquest és un fil de la teva vida, una experiència màgica on hem pogut compartir juntes molts moments increïbles... i que dir de tu? De la meua avia? Qui m'ha ensenyat a caminar per la vida, a caurem, a ajudar-me... sempre has estat al meu costat i sempre t'estimaré com t'he estimat...*

Tanmateix ha estat important el concepte de reminiscència alhora d'elaborar els relats, sobre la revisió de vida sorgit per Butler (1963). És un mitjà per poder establir i treballar els vincles entre els familiars i de poder compartir activitats, tot construint i reflexionant junts la pròpia experiència vital. A més, d'ajudar a recordar esdeveniments claus de la vida de les persones. Així, la utilització de la reminiscència a afavorit l'establiment i manutenció de les relacions interpersonals, tal i com comenta el familiar, "la veritat és que mai havíem compartint una activitat com aquesta, sempre és venir a veure-la i parlar una mica del què ha fet avui o bé que ha dinat i poca cosa més, i estic molt contenta d'haver tingut la oportunitat de compartir una activitat com és aquesta, on la protagonista és ella, on he pogut veure un gran creixement durant les trobades, i ha sigut genial." (e.4, p.3)

D'aquesta manera, amb la implementació de la proposta s'han aconseguit aspectes positius de cara a la millora del vincle afectiu a partir de la realització del relat de vida, una eina de millora de les relacions familiars, de l'autoestima, la satisfacció i el benestar de la persona resident, a partir del treball de reminiscència, la comunicació i la participació de la família a més dels diferents agents de la residència com els professionals, i per trencar amb les visites rutinàries. Una explicació possible, és el fet de què la persona hagi estat enfocada a activitats que propicien l'activitat, participant socialment, sota les premisses de la *teoria de l'activitat*, idea definida per Leontiev (1981), "ha canviat una mica la rutina perquè

sincerament quan vinc jo no se m'havia ocorregut de parlar de quan érem petites, vull dir parlem dels néts, però no parles de les coses d'abans. Doncs ha servit per això. Ha canviat sí" (e.4, p.4) i "ha sigut diferent." (e.4, p.4)

En aquest cas, dins la residència ja es realitzen activitats, però la proposta *Cercle de Relats* ha ajudat en tots els aspectes, tant a nivell personal, com de relacions familiars, interpersonals i de canvi de concepció.

És una proposta motivadora i transformadora que es pot plantejar a tots el centres de cara a poder treballar amb les persones residents, ja que és interessant tant a nivell personal com professional. Bé sigui de cara als professionals, per saber i conèixer aspectes claus de la persona amb qui es treballa, són un perfil clau d'acompanyament durant un treball molt íntim i intens; de cara al familiar de la seva implicació i participació per poder establir un vincle més pròxim durant les visites i així crear un espai de sentiment i d'arrels familiars; i finalment, els protagonistes de la història, per així augmentar la seva autoestima i la pròpia satisfacció tot activant records de la seva vida, però sobretot de la millora del vincle afectiu amb els familiars i de trencar amb aquesta concepció de visites rutinàries.

## Conclusions

*Cercle de Relats* ha tingut un impacte positiu durant tot el procés ja que ha estat una proposta interessant pels participants directes i per la institució, la residència de persones grans. En aquest context, és una eina que es determina per millorar el vincle afectiu entre els protagonistes i les seves famílies o entorn directe a partir de la proximitat, de fer-los participants, del treball conjunt i compartit. Per part, de la persona gran, i un dels principals elements claus de motivació és el poder ser autora d'un producte i a més relacionat amb la pròpia vida i poder recordar aspectes claus d'un llarg camí.

En tot el procés de treball ha esdevingut clau el concepte de la mutualitat com assenyala Wynne (1991), de la pauta relacional que ha permès a la família a poder resoldre i acordar els canvis que afecten la seva organització davant els nous esdeveniments que se'ls imposen. En aquest cas, basat en l'ajut mutu i de negociació alhora de realitzar el relat de vida, a més del procés de co-creació (Worcester, 2012) basat en la mediació que ha comportat establir una relació



d'afecte i empatia entre tots els agents participants, la qual ha afavorit la reflexió dels vincles familiars.

L'experiència presentada, ha estat un cas complicat de cara a la demència de la protagonista de la història però ha ajudat a poder arribar recordar molts aspectes importants, de fer treballar la memòria a partir de la narració pròpia de la protagonista i crear un espai de sentiments i emocions molt intenses, així com aconseguir un creixement personal i la millora del vincle afectiu de tots els participants implicats. Tanmateix, s'afegeix el component de la participació com a persona pròxima, en aquest cas la néta, el qual ha contribuït a prevaler la intimitat.

Destacaria el temps dedicat al treball dirigit específicament amb una família per qüestió de temps. Tot i que s'ha presentat un sol cas, es van realitzar altres relats en format àlbum fotogràfic amb textos descriptius amb persones grans de la mateixa residència en el mateix període de temps. Donat el conjunt d'experiències, es pot suggerir l'aplicació a tots els residents en un futur pròxim. En primer lloc perquè ajuda a entendre la vida de la persona i la seva actitud vers a la vida, i en segon, perquè és una eina que millora en vincle familiar.

## Bibliografia

- Agudo Prado, S. (2008). Posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación en las personas mayores. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 111-118.
- Ackerman y Jackson (1970). *Teoría y práctica de la psicoterapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview. Qualitative Research Method Series 44*. Londres, Sage.
- Ballesteros, R. F. (2004). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Berk, E. (2010). *Development through the Lifespan*. Illinois: Pearson.
- Berlant, L. (1998). Intimacy: Special issue. *Critical Inquiry*, 24(2), 281-288.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bluck, S. (2003). Autobiographical Memory: Exploring Its Functions in Everyday Life. *Memory* 11 (2), 113-123.
- Bruner, J. (2004) Life as narrative. *Social Research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710.
- Butler, R. N. (1963). *The Life-Review: An Interpretation of Reminiscence in the Aged.* *Psychiatry*, 26 (1), 65-76.

- Butler, R. N. (1974). *Successful Aging and the Role of the Life Review*. *Journal of the American Geriatrics Society* 22 (12), 529-535.
- Caillé, P. & Rey, Y. (1990). *Había una vez: del drama familiar al cuento sistémico*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Camdessus, B., Bonjean, M., Spector, R., Albert, M., & i Massot, B. L. (1995). *Crisis familiares y ancianidad*. Barcelona: Paidós.
- Cummings, E., & Henry, W. E. (1961). *Growing old*. New York, NY: Basic.
- Dean Webster, J.; Bohlmeijer, E. & Westerhof, G. (2010). Mapping the Future of Reminiscence: A Conceptual Guide for Research and Practice. *Research on Aging* 2010, 32(4), 527-564.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Erstad, O. & Wertsch, J.V. (2009), "Tales of mediation: Narrative and digital media as cultural tools", K. Lundby (Ed.), *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*, P. Lang, New York, pp. 21-40.
- Fernández-Ballesteros, R. (2008). *Psicología de la vejez: una psicogerontología aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Gregori Signes, C. & Alcantud Díaz, M. (2012). *Experiencias con el Relato Digital [Libro electrónico]*. Valencia, España: JMP Ediciones.
- Haft, J. (2010). *Crafting a Vision for Art, Equity and Civic Engagement: A Week-Long Immersion in the Activist Theory and Practice of Appalshop*. California: Center of Art and Public Life.
- Hardy, P., & Sumner, T. (2008). Storytelling in practice Digital Storytelling in health and social care the emotional, physical and. *Lapidus Journal*, 3(3), 25-31.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad. Conciencia. Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Leturia, F. J, Inza B, & Hernández, C. (2007). *El papel de la familia en el proceso de atención a personas mayores en centros sociosanitarios*. *Zerbitzuan ald., Donostia-San Sebastian*, 129-43.
- Londoño Monroy, G. (2013). *Relatos digitales en educación*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lundby, K. (2008) Editorial: mediatized stories: mediation perspectives on digital storytelling. *New Media & Society*, 10 (3), 363-371.
- Matthews-DeNatale, G. (2008). *Digital storytelling: tips and resources*. Boston: Simmons College.
- Minois, G. (1987). *Historia social de la vejez: De la antigüedad al renacimiento*. Madrid: Nerea.
- Navarro, J. (2004). *Enfermedad y familia*. Barcelona: Paidós.
- Neilsen, P. (2006). *Digital Storytelling as life-writing: self-construction, therapeutic effect, textual analysis leading to an enabling "aesthetic" for the community voice. Speculation and Innovation: applying practices led research in the Creative Industries*. Queenslad: Creative Industries.
- Nieto, M. (2010). Reminiscencia y Revisión de Vida. Un Modelo conceptual para la Investigación y la Práctica. *Portal de mayores*. Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press

- Poletti, A. (2011). Coaxing an intimate public: Life narrative in digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 25(1), 73–83.  
<http://doi.org/10.1080/10304312.2010.506672>
- Prado, S. A., & Sevillano, M. Á. P. (2008). Posibilidades formativas de las tecnologías de la información y comunicación en las personas mayores. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (33), 111-118.
- Rodríguez Illera, J.L. & Londoño Monroy, G. (2010) Los relatos digitales como textos multimodales. *Memorias 18 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares: El eBook y otras pantallas: nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rousseau, J. (1978, 1985). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf.
- Saez, J. (1986). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Revista Pedagogía Social*, 8.
- Santiago-Sota, C. (2016). Personal Digital Storytelling as an autobiographical tool for revisiting experiences of individuals in educational contexts, *Rivista MeTis*, VI (1).
- Thumim, N. (2009). It's good for them to know my story: Cultural mediation as tension. En K. Lundby (Ed.), *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media* (pp.21-40). New York: Peter Lang.
- Worcester, L. (2012), Reframing Digital Storytelling as Co-creative. *IDS Bulletin*, 43: 91–97.
- Wynne E. A. (1991). Will the young support the old? En BB. Hess & W. Markson (eds.), *Growing old in America*. (pp. 507- 625). New Jersey: Transaction Books.

# Dimensiones del potencial transformador de los relatos digitales en la divulgación de Patrimonio Cultural Inmaterial de la comunidad

Maria da Luz Rodrigues Correia  
Casa das Memórias do Alentejo Litoral, Portugal

## Introducción

Esta comunicación presenta los avances de un estudio teórico-práctico exploratorio. Por un lado, se revisan referentes conceptuales de los usos sociales de los relatos digitales y se busca profundizar en su comprensión desde una mirada constructivista sociocultural y de un abordaje contextual-situado del conocimiento. Por otro lado, se intenta emplear los referentes conceptuales como una estrategia para aportar al turismo cultural con contenidos de Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI), a partir de las experiencias de personas mayores en Portugal.

En la primera parte, el estudio de las representaciones, de las valoraciones de los contenidos y de su dimensión temporal, el estudio de los roles y de los procesos de (re)construcción de conocimiento mediados por las tecnologías digitales, contribuye a caracterizar la transmisión cultural e identificar unas metodologías favorables al desarrollo del potencial educativo, psicosocial y socioeconómico de los relatos digitales. Además, dicho marco conceptual permite identificar los elementos clave del potencial transformador de estos relatos en la mejora del aprendizaje a lo largo de la vida, aún más si se tiene en cuenta las asimetrías sociales que existen en el acceso al uso de las herramientas electrónicas y a Internet.

El uso social amplio de los relatos digitales se diferencia del uso específico en los centros educativos, en particular porque no comparte un currículo formal, unos contenidos obligatorios previamente determinados y vinculados a un calendario y a una valoración cuantitativa que marca el recorrido escolar. En el presente ensayo interpretativo, la producción de relatos digitales tiene como protagonistas personas mayores, jubiladas, con un background cultural, escolar y de alfabetización digital muy diverso. Por lo tanto, este estudio no se limita a una recogida de informaciones o descripciones en las narrativas de experiencias de vida. Se señalan las cuestiones metodológicas en el caso particular de la incorporación de relatos digitales en la programación del turismo cultural con contenidos de Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI). El ánimo de lucro de la comercialización puede generar interferencias en el proceso de empoderamiento vinculado a una metodología colaborativa y participativa de los miembros de las comunidades en la edición multimodal de los relatos.

Finalmente, se presentan unas reflexiones y propuestas metodológicas para analizar el potencial transformador de los relatos digitales en una red colaborativa institucional.

## Usos sociales de las narrativas digitales y sus referentes conceptuales

El historial de los relatos digitales personales empezó a finales de los años 80 del siglo XX, especialmente por las contribuciones de Joe Lambert y Dana Atchley a la creación de una fundación sin ánimo de lucro en California y al movimiento de creación de este tipo de relatos, arraigado en la comunidad. Sin embargo, sigue siendo necesario identificar los planteamientos epistemológicos que sirven para la comprensión de la complejidad del creciente interés por su uso en los centros educativos, la formación universitaria, la salud, en el ámbito social, en el turismo y en los museos.

El planteamiento teórico enfocado en las herramientas tecnológicas digitales les otorga, a las tecnologías mismas, la capacidad de generar la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje formal y del proceso educativo a lo largo de la vida. Las voces críticas de este planteamiento sugieren que el marco teórico y las políticas

educativas deberían estar enfocados no tanto en las herramientas, sino en los usos que potencian los esfuerzos de mejora (Robin, 2008).

Respecto a la cualificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los relatos digitales requieren del usuario el desarrollo de varios tipos de alfabetización: la alfabetización digital, tecnológica, visual y de la información escrita en una sociedad letrada. Además, los relatos digitales estimulan el aprendizaje activo, la reflexión, el flujo de las ideas y la capacidad de resolver problemas (Sadik, 2008, en Alcantud-Díaz, Ricart-Vayá y Gregori-Signes, 2014; Long, 2011; Londoño Monroy, 2012).

Proyectos recientes plantean los relatos digitales como una estrategia para incrementar el uso activo de las TIC-Tecnologías de Información y Comunicación (proyecto europeo Extending Creative Practice 2010-2012), o como herramientas pedagógicas auxiliares de la formación de cuidadores de la salud (proyecto Silver Stories) a partir de la recogida de historias de las personas mayores (Slater, Levy y Rooke: 2015).

Asimismo, un ejemplo del uso comercial de los relatos digitales da cuenta del reconocimiento de la influencia que el rol de autor de relatos (storytellers) produce en la auto-valoración. Por ejemplo, una empresa de calzado invitó a los clientes no-profesionales para que elaboraran relatos digitales cortos y originales, y los publicaran en un repositorio en línea (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL2C1B093012EBC04C>), con el fin de participar en una promoción comercial (Qiongli, 2009, en Alcantud-Díaz, Ricart-Vayá y Gregori-Signes, 2014). Señalamos allí el contexto social –en el ejemplo, una comunidad que comparte la cultura consumista– y la percepción del uso social como una vía de auto-promoción individual y de reconocimiento social.

Un segundo ejemplo del uso social con fines comerciales, con contribuciones de la investigación universitaria, está en el campo del Turismo Cultural y consiste en asociar la tecnología GPS a un menú de relatos digitales que está incorporado en una aplicación electrónica (app) para tecnologías móviles, con marcadores ubicados en espacios públicos. La investigadora Valentina Nisi (Madeira Interactive Technologies Institute, Universidad de Madeira) viene desarrollando relatos digitales ([http://madeiralife.m-iti.org/?page\\_id=19](http://madeiralife.m-iti.org/?page_id=19)) y, recientemente, clips de video con simulaciones protagonizadas por actores que representan secuencias

cortas ilustrativas de prácticas sociales tradicionales. Con estos contenidos los visitantes acceden al conocimiento histórico mediante las simulaciones y los relatos digitales vinculados a lugares físicos específicos.

El interés creciente por el Patrimonio Cultural Inmaterial está vinculado a una tendencia para re-evaluar las cuestiones de la identidad local ante los “efectos de la globalización” (Harriet Deacon, 2004, en Carvalho, 2011). La experiencia de aprendizaje que hacen los visitantes en el entorno museológico es mediada por las aplicaciones electrónicas que ofrecen, en audio, los elementos experienciales y emocionales de antiguos trabajadores de industrias tradicionales.

Los ejemplos mencionados comparten algunos elementos conceptuales y metodológicos con los relatos digitales personales. Varios autores consideran que se trata de un proceso colaborativo basado en una instrucción previa que permite a las personas, en su rol de narradoras y autoras, implicarse en la construcción de breves historias que hablan de sí mismas, de sus experiencias de vida y de acontecimientos cercanos y con apoyo de medios electrónicos (Robin, 2008; Lambert, 2010; Londoño Monroy, 2012).

La valoración del rol que los medios electrónicos pueden desempeñar, en la forma y el contenido de los relatos digitales, supone interacciones complejas, diversas y no lineales. Más allá de las formas de expresión tradicionales, los usos de dichos medios pueden tomar múltiples formas de expresión, según las características mismas de los usuarios, de los medios y las posibilidades que ofrecen para representar, destacar y encadenar los elementos de una narrativa, las funcionalidades que el autor elige para comunicar determinados contenidos y las emociones (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009; Lambert, 2010). En esta perspectiva, los recursos electrónicos y la manera como se usan, junto con el lenguaje verbal, median la construcción del relato digital e influyen en la comunicación de los contenidos.

En el plan metodológico de relatos digitales, varias propuestas ofrecen unas guías de procedimientos, de gestión de los recursos, en tutoriales, workshops y seminarios. Por ejemplo, Robin (2008: p. 223) propone un modelo con siete elementos estructuradores: (1) El punto de vista principal de la historia y la perspectiva del autor; (2) Una cuestión clave que mantiene el foco de la atención y que vincula una respuesta al final de la historia; (3) Contenidos emocionales

personales que conectan la historia con la audiencia; (4) La voz, cuyo carácter personal facilita la comprensión del contexto; (5) El fondo sonoro, musical u otro, que soporta la línea narrativa; (6) La economía balanceada del contenido de la historia para no sobrecargar la audiencia; y (7) La regulación del ritmo de la narrativa y de la progresión. A diferencia de otro modelo de estructuración de relatos digitales, algunos relatos digitales que hemos mencionado, en museos y en el turismo, no se estructuran en torno a una trama, no presentan un hilo narrativo basado en una secuencia de acciones con un desenlace final. Dichas diferencias estructurales se deben a los propósitos y los contextos de uso de los relatos digitales.

Por los motivos ya enunciados, la decisión de aceptar elaborar un relato digital personal implica, para los no profesionales, no solo aceptar el aprendizaje del componente tecnológico, la selección y la manipulación de los medios electrónicos, sino también aceptar hablar de las emociones personales y, aún, hacerlo participando en una situación comunicativa con una audiencia (Lambert, 2010).

## Referentes conceptuales del estudio de caso

A continuación, rescatamos los elementos conceptuales que aportan más valor a la reflexión sobre la metodología de los relatos digitales para recoger memorias, promover y divulgar el PCI. Destacamos los elementos aprendizaje, narrativas de vida, relatos digitales, herramientas electrónicas, comunicación, contexto, propósitos del uso y añadimos conceptos del ámbito del Patrimonio Cultural y del Turismo Cultural. Abordaremos dichos elementos en la concepción constructivista sociocultural de la enseñanza y del aprendizaje, la perspectiva situada y distribuida del conocimiento, de la transmisión cultural, con un abordaje fenomenológico y etnográfico. Por ello, nuestra propuesta de acercamiento al tema contiene una doble vertiente de influencia educativa y de socialización de contenidos con herramientas electrónicas para elaborar narrativas digitales.

El aprendizaje, desde una concepción constructivista sociocultural consiste en un proceso constructivo en el cual el aprendiz reconstruye sus conocimientos previos con la guía de un experto en el contenido de aprendizaje socialmente relevante. “El aprendiz, independientemente de ser un niño o un adulto, desarrolla su conocimiento, su actividad constructiva sobre el objeto de aprendizaje gracias a la



relación que establece entre el objeto de aprendizaje y sus marcos interpretativos (conocimientos y significados previos) del aprendiz (Coll, 2007)”. La participación en la actividad favorece que los participantes creen una intersubjetividad, es decir, que alcancen una comprensión compartida temporal, de manera progresiva pero no siempre lineal, o un marco de referencia común. En la medida en que los aprendices comparten una base de conocimiento o de pensamiento, pueden intercambiar ideas, construir nuevo conocimiento y negociar los significados (Bonk y Cunningham, 1998).

Mediante la participación en procesos formativos en una comunidad de aprendices de relatos digitales, aprender supone un proceso de transformación de la participación en el cual contribuyen los expertos y los aprendices. Las personas aprenden mediante su participación en las actividades socio-culturales relevantes (Rogoff, Matusov y White, 1996). Los aprendices se apropian de los nuevos contenidos a lo largo de su participación que, de alguna manera, está relacionada con las prácticas sociales y tiene unos objetivos explícitos. Las tecnologías web y las herramientas electrónicas tienen un doble papel. Por una parte, son contenidos de aprendizaje y, por otra parte, se convierten en herramientas mediadoras de la comunicación, por lo cual favorecen la actividad de elaboración reflexiva. Por ello, son herramientas tecnológicas que los participantes pueden utilizar para “planificar, regular y orientar las actividades propias o ajenas”, con formas de mediación específicas, y para comunicarse a lo largo de la actividad (Coll, Onrubia y Mauri, 2007, p. 379).

Las narrativas de vida, o “autobiografía”, desde la concepción constructivista sociocultural de Bruner (2004), corresponde a un proceso de (re)construcción e (re)interpretación del mundo y de las experiencias vividas. Al narrar experiencias propias, la persona se desdobra en el observador (autor de la narrativa) y en el observado (objeto de la narrativa). En este sentido, narrar experiencias de vida activa procesos reflexivos. Asimismo, omitir contenidos de las experiencias y los motivos subyacentes es relevante para comprender el proceso narrativo.

Los elementos de la definición de la UNESCO para el PCI también son referencias para nuestro estudio en la medida en que, como anunciamos en la introducción, intentamos identificar las dimensiones del potencial transformador del uso, por personas mayores, de los relatos digitales con contenidos de PCI en el Turismo

Cultural. Nos interesa el foco en el conocimiento que detienen las personas de las comunidades y la percepción individual y social, así como la dimensión temporal subyacente a la reconstrucción del conocimiento y de las prácticas sociales en los procesos de transmisión intergeneracional. Asimismo, la Declaración Universal de la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) refuerza la concepción del PCI como un pilar de la diversidad cultural (Carvalho, 2011).

Según el artículo 2º de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003, el PCI consiste en

“los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana”.

Las referencias conceptuales que acabamos de describir contribuyen a la comprensión de los cuatro elementos de la definición que UNESCO (<http://www.unesco.org/culture/ich/en/what-is-intangible-heritage-00003>) presenta para el concepto de PCI. El primero se refiere a la coexistencia de las tradiciones heredadas, de las prácticas contemporáneas rurales y urbanas en las que distintos grupos participan. El carácter inclusivo y de cohesión social es el segundo elemento. En la definición del tercer elemento, el PCI es representativo porque es un bien cultural, se desarrolla en las comunidades y depende del conocimiento, de las habilidades y las costumbres que se transmiten a las generaciones siguientes. El cuarto y último elemento se refiere a la base comunitaria:

“el Patrimonio Cultural Inmaterial apenas puede ser patrimonio cuando es reconocido como tal por parte de las comunidades, grupos o individuos que lo crean, lo mantienen y lo transmiten; sin su reconocimiento, nadie puede decidir por ellos que una expresión o una práctica específica es su patrimonio”.

Aunque algunos autores, como Gonçalves (2007), Besculides et al., 2002 y Hampton, 2005 (en Gonçalves, 2007), otorguen al Patrimonio Cultural la importancia de un “recurso principal para la comunidad”, no es evidente que la misma comunidad perciba el PCI como igualmente valioso. Resulta más difícil el reconocimiento social de algunos contenidos, ya sea por su naturaleza inmaterial o porque están relacionados con prácticas sociales tradicionales percibidas como sin valor, en particular en las comunidades que han sufrido profundos cambios socioeconómicos. Asimismo, la programación cultural con la participación de las comunidades es un principio con potencial educativo, pero el éxito dependerá, en cada comunidad, de un largo proceso de apropiación de los valores y de las prácticas de la salvaguardia misma del PCI.

El mismo marco del constructivismo sociocultural y del abordaje situado del conocimiento, permite entender los significados que cada participante-turista construye y el sentido que atribuye a las nuevas experiencias en los lugares que visita. A propósito, resaltamos la idea clave de que cada individuo tiende a utilizar su marco de referencias existenciales y conceptuales, construidas en sus experiencias de aprendizaje en diferentes contextos de vida. Las nuevas experiencias pueden ser mediadas por una persona más sabedora, por otras fuentes informativas y por las tecnologías digitales. La compleja trama del proceso de mediación influye en la interpretación, la construcción de nuevos significados y la atribución de sentido a las nuevas experiencias.

## El estudio empírico

En este apartado se presenta de forma sucinta un conjunto de elementos metodológicos de la fase exploratoria del estudio de caso, las características de los participantes, las preguntas que dirigen el estudio y datos ilustrativos.

### ***Opciones metodológicas***

La elección de un abordaje interpretativo está vinculado al modelo de análisis de la interactividad como el principal referente teórico y metodológico para el estudio de los procesos de (re)construcción del conocimiento sobre experiencias y prácticas sociales tradicionales. El referente conceptual y metodológico de la interactividad se estructura por la interrelación entre tres elementos básicos: las actuaciones del experto en relatos digitales y de los aprendices en torno a la tarea

de elaborar relatos con herramientas de multimedia que son, como ya señalamos, no solo un contenido de aprendizaje, sino también unos recursos electrónicos que median la expresión de emociones y conocimientos. Por todo lo enunciado, y porque se trata de un abordaje novedoso en Portugal, el foco de nuestra atención es lo que dicen los entrevistados, su subjetividad, cómo interpretan los contenidos de sus memorias (Fernández y Ocando, 2005) en una tarea cuyo propósito social explícito es recoger y elegir de forma colaborativa unos contenidos para divulgar en el Turismo Cultural.

### **Participantes y contexto**

En el primer conjunto de 8 participantes, un 50% son del sexo femenino (F) y un 50% son del sexo masculino (M). En la tabla siguiente se presentan sus características y las experiencias previas con las tecnologías digitales, la escritura y la recolección de información, por la relevancia que puede tener en la representación del Patrimonio Cultural.

*Tabla – Participantes y tipos de experiencias previas*

Part. (8) F/M	Rango de edad			Experiencias previas con las tecnologías digitales, la escritura y la recolección de información
	75-80	81-85	86-90	
P1 M			X	Escolaridad: 6 años. Abandonó la escuela primaria debido a malos tratos. Retomó los estudios más tarde. Hacía la contabilidad de su negocio Móvil: atiende y hace llamadas; hace ajustes Usos elementales y guiados del ordenador personal Registra datos en un bloc de notas; conserva algunos documentos antiguos ordenados en cajas
P2 F			X	Escolaridad: 3 años. Abandonó la escuela debido a malos tratos. Utiliza su móvil, atiende llamadas. Escribía y leía mensajes, títulos de noticias, recetas culinarias
P3 M			X	Escolaridad: 6 años No utiliza (móvil, ordenador, bloc de notas) Escribe y lee su nombre y algunas palabras más
P4 F		X		Escolaridad: 6 años. Hacía la contabilidad de su negocio Móvil: atiende llamadas Escribía y leía cartas, recetas culinarias; lee noticias, escribe mensajes;

P5 F		X		Escolaridad: 6 años. Hacía la contabilidad de su negocio. Móvil: atiende y hace llamadas. Escribía y leía mensajes, lee leyendas y textos de las noticias, recetas culinarias
P6 F		X		Escolaridad: 4 años. No utiliza (móvil, ordenador, bloc de notas) Escribe y lee su nombre y algunas palabras más
P7 M	X			Escolaridad: 6 años. Abandonó la escuela primaria debido a malos tratos y a la necesidad de aportar dinero a la familia. Retomó los estudios más tarde. Móvil: atiende y hace llamadas; hace ajustes Utiliza ordenador personal, busca información y documentos antiguos en Internet; publica en su mural de Facebook; escribe textos simples. Registra datos en un bloc de notas; conserva algunos documentos antiguos ordenados sobre Patrimonio Cultural Inmaterial local
P8 M	X			Escolaridad: 4 años. Utiliza su móvil, atiende y hace llamadas Escribe y lee textos simples

Los participantes residen en una ciudad costera con 13.200 habitantes (2011), en el sudoeste de Portugal, desde los años 30-40 del siglo XX. Las actividades económicas tradicionales (agricultura, ganadería, pesca artesanal) han dado lugar, desde la década de 70, a la actividad portuaria e industrial, al comercio y los servicios administrativos. Los participantes colaboran en proyectos de divulgación del PCI y al incremento del Turismo Cultural.

### **Preguntas**

En el marco conceptual y metodológico que acabamos de describir, queremos conocer: (i) las valoraciones de la propuesta misma de seleccionar contenidos de las memorias; (ii) cómo reaccionan ante el uso de la grabadora audio para registrar sus declaraciones; (iii) qué dicen los participantes sobre los temas que pueden ser interesantes para divulgar; y (iv) qué dicen sobre los temas “no adecuados”. La finalidad es caracterizar elementos de la visión subjetiva de los participantes de la comunidad local y los cambios que pueden ocurrir a lo largo de las fases de la recogida de memorias.

## **Entrevistas**

Las entrevistas semiestructuradas se realizan con base en una guía. Se adopta un abordaje abierto y conversacional. Con el uso de imágenes, fotos, textos de noticias se busca facilitar la interacción comunicativa en el pequeño grupo, como señalan Thyssen y Priem (2013: p. 3): “Meaning-making and the modes employed to bring it about refer to cultural practices like seeing, reading and writing, which in turn involve the handling of things and artefacts”.

Preguntas de las entrevistas: (A) ¿Cómo valora la propuesta de compartir sus memorias de la vida en el pueblo para darles a conocer a los turistas?; (B) ¿Acepta el registro con una grabadora audio?; (C) ¿Cuáles son los temas que le parecen interesantes para los visitantes? ¿Por qué?; (D) ¿Cuáles son los temas que considera “no adecuados” para divulgar? ¿Por qué?; y (E) ¿Le gustaría formar parte del equipo de la edición para poder seleccionar los contenidos de los relatos? ¿Qué aportaciones puede dar?

Las preguntas, siempre y cuando fue necesario, fueron adaptadas mediante reformulaciones, subdivisión en preguntas con contenidos reportados a la experiencia propia, como una forma de ayudar al entrevistado a atribuir sentido a las preguntas.

## **Datos**

En este apartado presentamos los primeros datos recogidos en las entrevistas y los datos iterativos.

### **Datos vinculados a la Pregunta A: *¿Cómo valora la propuesta de compartir sus memorias de la vida en el pueblo para darles a conocer a los turistas?***

La pregunta fue dirigida a los cinco entrevistados (P1, P2, P4, P5 y P7) que aceptaron participar en la conversación sobre sus memorias. Las declaraciones han sido positivas y acompañadas de manifestaciones de duda “Está bien. A ver. No sé qué le puede interesar”. Los participantes en el pequeño grupo se conocen y comparten una aceptación mutua.

### **Datos vinculados a la Pregunta B: *¿Acepta el registro con una grabadora audio?***

En términos generales, se acepta, pero se considera un elemento que interrumpe o cohibe la conversación:

(P1) "... ¿No podemos hablar los ojos en los ojos? Es que si se pone la grabadora en marcha ya no sé si digo las cosas correctas. Luego Usted encontrará la mejor manera de hablar de ello".

(P5) "Parece que no es cómodo tener esa cosa [la grabadora] siempre grabando lo que decimos, no sé, no estoy acostumbrada".

**Datos vinculados a la Pregunta C: *¿Cuáles son los temas que le parecen interesantes para los visitantes? ¿Por qué?***

Las declaraciones de los entrevistados han sido evasivas. Sin embargo, durante las conversaciones exploratorias abordaron espontáneamente temas diversos como la alimentación de las personas "pobres" (pescadores, los trabajadores del corcho), el relacionamiento entre los propietarios y sus ayudantes, las características físicas de las propiedades en la periferia urbana de los años 40-50 del siglo XX.

**Datos vinculados a la Pregunta D: *¿Cuáles son los temas que considera "no adecuados" para divulgar? ¿Por qué?***

(P1) Tema: "Hablar de mi primer patrón y de la explotación que hacía. Yo trabajaba mucho y muy bien. Él lo sabía. ¿Hablar de él y de sus compañeros que me presentaron una propuesta oportunista para unos negocios? No está bien". Porque: "Hay algunas personas que conocen la historia. No quiero problemas. Son cosas mías, no hace falta hablar de los nombres de las personas para entender cómo se intentaba hacer ciertos negocios y recoger ventajas de los que no éramos los propietarios. A pesar de lo que pasó, nos llevamos bien".

(P4) Tema: "Decir el nombre del patrón que apenas servía papillas de maíz al ayudante en vez de darle una buena alimentación". Porque: "Hay gente que conoció dicho patrón y conoce sus descendientes. No está bien dar a conocer estas cosas vergonzosas".

**Datos vinculados a la pregunta E: *¿Le gustaría formar parte del equipo de la edición para poder ayudar a seleccionar los contenidos de los relatos? ¿Qué aportaciones puede dar?***

(P1) “No sé, yo veo muy mal. Si tengo que mirar la pantalla me duelen los ojos. Pero puedo dar mi opinión, o mirar un poquito la pantalla y opinar. Ya veremos cómo van las cosas”.

(P2) “No sé si soy capaz de hacerlo. Pero, sí, ya me enseñaré, ¿verdad?”

(P6) “No sé de esas cosas. Tengo mi vida muy ocupada”

(P7) “No sé, no tengo tiempo. Mi mujer está enferma. Es muy complicado”.

La segunda categoría -los datos iterativos- ofrece información contextual.

*Ejemplo 1* (P5) “¿Hoy no es domingo?! comentó al salir. (P5) hace explícito el significado de su sorpresa: “Que raro. Me parecía ser la tarde de domingo. Es que en la tarde de domingo es cuando puedo salir a pasear y a charlar con la gente, tras haber ordenado todo en mi casa”. (P5) disfrutó de la interacción comunicativa en la terraza de una cafetería (“Sí, me gustó. Hace mucho tiempo que no venía a una terraza a charlar”), participó a menudo, comentó y añadió contenidos.

*Ejemplo 2* (P6): Fue receptiva a la conversación casual en la calle, mediada por (P7). Estando de pie, apoyada en su bastón, durante media hora narró experiencias de la infancia y de su madre que lavaba ropa de los clientes en el lavadero. A partir de la pregunta del investigador “¿Cuándo podríamos encontrarnos para continuar la conversación?” presentó excusas: “No sé, yo nunca sé dónde voy a estar. Puedo andar por aquí, o puedo estar en la casa de mi hija. Es muy difícil”.

## Resultados

El presente estudio exploratorio ofrece información para responder a las preguntas iniciales y profundizar en la comprensión y la mejora de las opciones metodológicas.

### **Respuestas**

Se procede a un análisis preliminar de los contenidos de las respuestas de los participantes.

*Pregunta A* - Todos los participantes participaron en la conversación espontánea sobre sus memorias. Ante la invitación a continuar la conversación en un plazo negociado, un 50% de los participantes presentó excusas para no apuntarse.



*Pregunta B* - La primera valoración de los entrevistados no fue desfavorable y fue evasiva. Ensayo interpretativo: la propuesta de compartir sus memorias para darles a conocer a los turistas es novedosa en cuanto al tema, a la finalidad, a su rol de “colaborador” y al uso de tecnologías electrónicas.

*Pregunta C* - Las primeras respuestas a la pregunta “formal” sobre los temas fueron evasivas (“No sé. Ya veremos”). Sin embargo, los temas han emergido durante las conversaciones. Durante la conversación los entrevistados cambiaron sus aportaciones a partir de unos ejemplos y unas fotos presentados por el investigador: los temas que pueden interesar a los visitantes serán, por ejemplo, “cómo la gente se ganaba la vida”, las pequeñas fábricas del corcho, la pesca artesanal, lo que hacían los niños en la pequeña industria. La justificación de las respuestas iniciales (“No sé”) está vinculada a la ausencia de experiencias previas similares y, posiblemente, a una representación imprecisa de la tarea.

*Pregunta D* - Con la excepción de (P7) ningún participante aceptó o se mostró cómodo ante el registro con una grabadora audio. Se considera que la continuación de la interacción comunicativa, la observación de sus declaraciones en una pantalla acompañadas de imágenes podrá facilitar cambios en la actitud y la aceptación futura.

*Pregunta E* - La primera reacción fue una manifestación de duda por no saber qué es *formar parte del equipo de la edición de los contenidos de los relatos*. La excepción fue la respuesta de la participante (P2) que ya había tenido la experiencia de participar en un evento de homenaje a su padre (pescador). Es admisible que futuras presentaciones de sus aportaciones a una audiencia restringida podrá contribuir al aprendizaje y al cambio en la percepción de su valor personal y social.

### ***Análisis de los datos iterativos***

Hablar de memorias, compartir experiencias y emociones, todo ello tiene sentido en la conversación espontánea porque esta es, en sí misma, una práctica comunicativa y social tradicional compartida. Pero puede perder sentido para el narrador informal si la situación comunicativa cambia y si se convierte en apuntarse a una “entrevista” con un fin determinado previamente.

## Conclusiones

El estudio exploratorio señala la importancia del análisis iterativo, vinculado a la metodología fenomenológica. Este elemento metodológico comparte con la metodología de elaboración de relatos digitales las características de desarrollo de las narrativas en “espiral”, un proceso dialógico en el cual la narrativa sobre los contenidos progresa con avances y repeticiones, reformulaciones e la incorporación de nuevos elementos. El carácter subjetivo de los relatos digitales está impregnado de los cuadros interpretativos de las relaciones sociales, las valoraciones de los contenidos para compartir socialmente.

A modo de síntesis, cabe señalar tres características que diferencian nuestro trabajo de los tipos de proyectos mencionados en el primer apartado. La primera característica distintiva es la naturaleza de los relatos digitales para el Turismo Cultural. No son relatos autobiográficos en el sentido estricto si tomamos como referencia el concepto de *autobiografía* (Bruner, 2004) vinculado a las narrativas para hablar de la vida del narrador. Sin embargo, los contenidos de las memorias recogidas contienen inevitablemente fragmentos autobiográficos.

La segunda característica distintiva es relativa al uso final de los relatos digitales. A diferencia de las narrativas autobiográficas, las narrativas de que nos ocupamos no son para compartir con un grupo cercano al autor, sino para distribuir socialmente en una audiencia desconocida, muy amplia con la cual el autor puede no llegar a contactar.

La tercera y última característica se refiere al rol del narrador según los propósitos del uso. El narrador de memorias con contenidos para el Turismo Cultural desempeñará el rol predominante de informante. A diferencia de éste, cuando se trata de fines educativos, el rol del narrador de memorias puede convertirse en mediador del aprendizaje de contenidos de PCI y adquirir un protagonismo social en pequeños grupos con los cuales puede crear intersubjetividad.

## Propuesta

La propuesta de unas dimensiones para analizar el potencial transformador de los relatos digitales en una red colaborativa institucional está anclada en el marco conceptual y metodológico adoptado.

### **Dimensión 1 - “Valoración que hacen los entrevistados de la propuesta para colaborar con sus memorias para un determinado propósito”**

El propósito, enmarcado en el aprendizaje a lo largo de la vida, o en el Turismo, puede influir en la forma y los contenidos de las narrativas. El requisito metodológico consiste en evaluar las valoraciones al inicio y al final de la recogida porque pueden cambiar, debido a la reconstrucción de la percepción de la tarea y de los significados, en las interacciones comunicativas

### **Dimensión 2 - “Contenidos “no adecuados” para compartir con una audiencia amplia”**

Esta dimensión y la justificación de las respuestas permiten recoger información sobre la percepción individual de los elementos contextuales de la comunidad local, de los valores y de los criterios en general que subyacen a lo que se dice.

### **Dimensión 3 - “Modalidad de las aportaciones del narrador a la edición electrónica”**

La evaluación de las declaraciones al inicio, durante la recogida y después del cierre proporciona indicadores de cambios de la actitud y del desarrollo de las competencias digitales. Este proceso requiere la mediación continuada entre los participantes, los contenidos y los usos de las herramientas electrónicas.

### **Dimensión 4 - “Contenidos de las manifestaciones de emociones y de las valoraciones de la experiencia de estar participando/ de haber participado”**

El análisis en esta dimensión es informativo sobre la influencia de la experiencia guiada en el bienestar personal y la aceptación social.

Lo que acabamos de enunciar puede contribuir a definir los términos de los protocolos de trabajo en red de instituciones, con la garantía de la salvaguardia del bienestar de los participantes y de su aprendizaje colaborativo. En esta propuesta las entidades que hacen la gestión de la parte comercial intervienen en la gestión del uso del producto final.

## Referencias

- Alcantud-Díaz, M. Ricart-Vayá, A. & Gregori-Signes, C. (2014). 'Share your experience'. Digital storytelling in English for tourism. *Ibérica*, 27, pp. 185-204. e-ISSN: 2340-2784 [http://www.aelfe.org/documents/09\\_27\\_Alcantud.pdf](http://www.aelfe.org/documents/09_27_Alcantud.pdf)
- Bonk, C. J. & Cunningham, D. J. (1998). Searching for Learner-Centered, Constructivist, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. En *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*, Cap. 2, pp. 25-50. <http://www.publicationshare.com/docs/Bon02.pdf>
- Bruner, J. (2004). Life is a narrative. *Social Research*, 71(3), pp. 691-710. [http://nimblejourneys.com/Cases/Bruner\\_J\\_LifeAsNarrative.pdf](http://nimblejourneys.com/Cases/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf)
- Carvalho, A. (2011). Os museus e o Património Cultural Imaterial. Algumas considerações. En Alice Semedo & Patrícia Costa, *Ensaios e práticas em museologia*, pp. 73-100. Porto: Universidade do Porto. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8935.pdf>
- Coll, C. (2007). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (2ª ed., pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), pp. 377-400.
- Fernández, O. & Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Revista Omnia*, 11(1), pp. 1-14. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Gonçalves, A. R. (2007, 22-23 de Noviembre). Museus, Turismo e Território: Como podem os equipamentos culturais tornar-se importantes atracções turísticas regionais? *Congresso Internacional Turismo da região de Leiria e Oeste*, Peniche, 34 pp. [http://cassiopeia.ipleiria.pt/esel\\_eventos/files/3902\\_18\\_AlexandraGoncalves\\_4bf512841c6a5.pdf](http://cassiopeia.ipleiria.pt/esel_eventos/files/3902_18_AlexandraGoncalves_4bf512841c6a5.pdf)
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47, pp. 220-228. DOI: 10.1080/00405840802153916
- Rodríguez Illera, J. L. & Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. In *Educação, Formação & Tecnologias; vol. 2* (1); pp. 5-18. <http://eft.educom.pt>
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. En R. D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Education and Human Development* (pp. 388-414). Great Britain: Blackwell.
- Slater, I., Levy, C. & Rooke, A. (2015). *Silver Stories Evaluation Report*. [http://arts.brighton.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/196316/SILVER-STORIES-FINAL-REPORT-shortversion.compressed.compressed.pdf](http://arts.brighton.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0008/196316/SILVER-STORIES-FINAL-REPORT-shortversion.compressed.compressed.pdf)
- Thyssen, G. & Priem, K. (2013). Mobilizing Meaning: Multimodality, Translocation, Technology and Heritage. *Paedagogica Historica: international journal of the history of education*, 49(6), pp. 735-744. <http://researchonline.ljmu.ac.uk/3013/1/Introduction%20Special%20Issue%20Geert%20Thyssen%20Karin%20Priem.pdf>
- UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

UNESCO (2015, 27 de Julio). *Proposal for a non-binding standard-setting instrument on the protection and promotion of various aspects of the role of museums and collections.*

Paris, 38th session of the General Conference.

<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/museums/recommendation-on-the-protection-and-promotion-of-museums-and-collections>

# Educación del Patrimonio Cultural: Juego Tradicional y Digital Storytelling

Lucia Cataldo

Docente de Museología, Academia de Bellas Artes de Macerata (Italia)

Edi Castellani

Asesor de Cultura e Instrucción Pública, Ciudad de Treia (Macerata, Italia)

## La experiencia museística: el papel educativo y social del museo contemporáneo

En la sociedad contemporánea la educación museística se ha enriquecido con muchos significados. El análisis de las modalidades del aprendizaje y, más específicamente, el aprendizaje en el museo, se han convertido en algo básico para la vida del museo mismo; en efecto, en las declaraciones de las *missions* y en los propósitos de los estatutos de muchos museos, el papel de la educación museística tiene una importancia cada vez mayor. El museo contemporáneo, en su continua evolución, ha tenido que reflexionar sobre las nuevas visiones de las ideas de conocimiento, de educación y de aprendizaje. En otras palabras, ha tenido que preguntarse *qué* está enseñando a sus visitantes y *cómo* lo está haciendo.

Desde este punto de vista la museología anglosajona ha llevado a cabo una reflexión analítica sobre las teorías del aprendizaje y la aproximación comunicativa (Falk & Dierking, 1992. Falk & Dierking, 2000. Hooper-Greenhill, 1994. Rochelle, 1995. Hein, 1998). Lo que más evidentemente surge de estos estudios es la atención a los visitantes o, mejor dicho, a los públicos (*audiences*) y al significado que ellos atribuyen a su propia experiencia, y a su comprensión y entendimiento de ella. Es importante traer a colación la acepción que el término 'educador' tiene en un contexto formal, y la que tiene en un contexto informal. En la educación formal (*formal learning*) es la persona que enseña la que –con

la intención de instruir- guía el proceso educativo, el cual se diferencia según el tipo de escuela, está programado y certificado, y es obligatorio. En cambio, en la educación informal (*informal learning*) es la persona que aprende la que guía el proceso de aprendizaje; la elección de los modos y de los tiempos es suya. Por ello, en el aprendizaje informal el educador no tiene que asumir el papel de docente, sino de mediador; no sólo tiene que hacer que aprendan unos contenidos, sino que tiene que mediarlos.

Dentro de las instituciones museísticas, los educadores son unas figuras que cuidan del público. Los así dichos *audience advocates* ('partidarios del público') - llamados con muchos sinónimos en italiano, como: facilitadores, animadores guías para la discusión- son capaces de suscitar en el visitante preguntas y, al mismo tiempo, abrir un diálogo sin seguir su propia lógica, sino basándose en la lógica del otro (Merzagora & Rodari, 2007). Hoy en día son figuras importantes dentro de los museos, pero sus competencias, además de su perfil profesional, aún quedan por explicitar, y su formación no es homogénea en las diferentes instituciones y en los diferentes países. El animador ocupa un puesto muy importante si -como se dice en los museos anglosajones- es un *pilot*, es decir alguien que conduce al descubrimiento de fenómenos e ideas. Pero, muy a menudo -sea por una organización demasiado rígida de las visitas y de los laboratorios (tiempos escasos, grupos demasiado numerosos), sea por falta de formación- puede convertirse en el enésimo obstáculo para la conquista libre del saber. En efecto, en los casos en los que el animador conduce la visita, existe el riesgo de que éste asuma un estilo demasiado didáctico, es decir, demasiado parecido al estilo de una clase (Sekules & Xanthoudaki, 2003).

En nuestra opinión, la educación museística es parte de un ámbito más amplio, que podríamos llamar experiencia museística. El primer elemento de la experiencia museística es pasar el umbral y enfrentarse con la percepción de los ambientes y de los objetos; acto seguido se establece la relación comunicativa con los objetos, a la que contribuyen diferentes modalidades de comunicación: la espontánea, que comienza desde el mismo objeto, y la mediada por las diferentes modalidades de comunicación puestas en práctica en el museo. Por su parte, el usuario entra en el museo con su personal bagaje emotivo e intelectual, que influye sobre sus interacciones con el ambiente en el que se encuentra: la educación museística se

introduce en este ambiente 'físico' –que podríamos llamar ambiente relacional– a través de múltiples canales (Cataldo & Paraventi, 2007).

Desde el punto de vista educativo, también el museo italiano, en los últimos treinta años, ha experimentado métodos educativos en su contexto físico (laboratorios, charlas, debates, cursos para profesores) y a distancia (actividades *outreach*, etc.), y se ha ocupado de la definición de un perfil profesional específico para la educación. En los últimos diez años, esta manera de pensar ha implicado cambiar el modo de hacer educación en el museo. Hasta 2004, el 70% de las actividades educativas en los museos italianos eran visitas guiadas, a menudo caracterizadas por una simple transmisión de contenidos, sin evaluaciones específicas de los resultados ni *feedbacks* de los visitantes. En cambio, otras actividades se ponen ahora al lado de las visitas guiadas, respondiendo a una pregunta nueva: *¿a qué públicos nos dirigimos?*

La importancia de la educación museística implica también la acentuación de la responsabilidad social del museo, que compromete a los directores, curadores, docentes y asociaciones que gravitan a su alrededor. El papel educador del museo es hoy en día parte de su misma imagen y, más en general, de la política cultural (Gibbs, Sani & Thompson).

El rápido desarrollo del significado de educación museística ha causado la extensión del análisis teórico de las prácticas educadoras. Es así que la educación museística ha tenido que acudir también a las teorías sobre el aprendizaje y a la sociología, acercándose mucho a la 'pedagogía crítica'. Según Hooper-Greenhill (1999), en la actualidad el papel educativo del museo consiste exactamente en una "pedagogía crítica aplicada al museo" (pedagogía crítica aplicada al museo), es decir, una orientación que revisa y desarrolla sus métodos, sus estrategias y sus reservas, con referencias a la 'excelencia' educativa entendida, no sólo como calidad, sino también como apertura efectiva a la colectividad, es decir la democratización del museo. Los principales temas son los del acceso, del establecimiento de relaciones de largo plazo con los visitantes, de la revisión de las narraciones.

La acción educativa del museo no consiste sólo en la comunicación de contenidos culturales y simbólicos, o en el conjunto de acciones y eventos para actuar y consolidar una relación directa entre público y estructura museística; un punto de



vista prioritariamente sociológico ha reconocido también el valor educativo del museo, como redescubrimiento de las raíces de una comunidad.

Educación viene del latín *educere*, es decir sacar de una persona lo que en realidad ya tiene dentro de sí, a la espera de estímulo, formación y orientación.

I musei rendono accessibili idee e contenuti, facilitando le connessioni intellettuali e mettendo insieme fatti, idee e sensazioni; hanno un effetto su valori e attitudini, per esempio, facilitando l'approccio con le differenze culturali o sviluppando etiche ambientali e promuovono l'identità culturale della comunità. I musei incoraggiano l'interesse e la curiosità del visitatore, ispirano consapevolezza di sé e motivazioni per futuri apprendimenti e scelte di vita. Essi hanno un effetto su *come* i visitatori pensano e sulla visione del loro mondo, non su *cosa* essi pensano (Hein & Alexander, 1998)<sup>55</sup>.

Lo que se pretende es la creación de una *relación educativa*, que difiere de una *acción educativa*, porque a través de ella no se proponen actividades *una tantum*, sino un proceso de 'largo plazo'.

Para el público joven, establecer esta relación con el museo contribuye a la construcción de una familiaridad con este tipo de experiencia, que puede transformarse en un diálogo para toda la vida (Sekules & Xantoudaki, 2003). Además, la orientación lúdico-participativa está en la base de los mejores procesos educativos: esta manera de educar debería de ser fundamental para los museos que, cada vez más atentos a su propia función social, deberían promover iniciativas de 'ciudadanía activa' (Infante, 2000).

## La idea de patrimonio cultural

La idea de patrimonio cultural en el mundo está transformándose y ampliándose cada vez más en relación con la creciente toma de conciencia de su importancia para la contemporaneidad. El inglés *heritage*, relacionado a nivel etimológico con la idea de 'herencia' – es decir algo que se recibe de otros con la finalidad de ser

---

<sup>55</sup> Los museos hacen accesibles ideas y contenidos, facilitando las conexiones intelectuales y juntando hechos, ideas y sensaciones; tienen efectos sobre valores y aptitudes, por ejemplo, facilitando la aproximación con las diferencias culturales o desarrollando éticas ambientales, y fomentan la identidad cultural de la comunidad. Los museos incentivan el interés y la curiosidad del visitante, inspiran la autoconciencia y las motivaciones para aprendizajes y elecciones futuras. Tienen efecto sobre cómo los visitantes piensan y sobre su visión del mundo, y no sobre lo que piensan.

*transmitido para el futuro* –, explica muy bien la idea ‘dinámica’ del ‘recibir y conservar para poder transmitir’ (Cataldo, 2014).

En cambio, en la cultura italiana sólo en los últimos tiempos la idea de patrimonio cultural se ha puesto al lado – sin sustituirlo – del concepto ya histórico de ‘bienes culturales’, que se consolidó en los años Setenta con la constitución del Ministerio homónimo y todavía utilizado por la ley vigente. Este término –siempre criticado pero nunca substituido– mantiene en su acepción la relación etimológica con los ‘bienes materiales’, es decir con la idea estática de la sola conservación.

Uno de los principales aspectos que conlleva el desarrollo del papel social del museo, es que el patrimonio cultural es asimilado con conciencia por las personas, como un *valor*, para después ser conservado y transmitido. El valor de identidad que tiene el patrimonio cultural, que provoca un profundo sentido de adhesión a lugares, historias y memorias, es también un recurso para conocer, comprender y acoger analogías y diferencias, desarrollando una relación atenta a las diversidades (*Declaración universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, 2001). También la UNESCO, en la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, pone de relieve la profunda interdependencia entre patrimonio cultural inmaterial, principal factor de las diferencias culturales, patrimonio cultural material y bienes naturales. En efecto, el objetivo principal de la Convención es la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial.

Per salvaguardia si intendono le misure volte a garantire la vitalità del patrimonio culturale immateriale, ivi compresa l’identificazione, la documentazione, la ricerca, la preservazione, la protezione, la promozione, la valorizzazione, la trasmissione, in particolare attraverso un’educazione formale e informale, come pure il ravvimento dei vari aspetti di tale patrimonio culturale (art. 2)<sup>56</sup>.

Por lo tanto, el museo tiene que contribuir a la creación del concepto de educación del patrimonio cultural. El patrimonio no es un elemento estático: el museo puede tener una colección inestimable, pero sin mediación hacia el público, es decir sin valorización, es estéril. En los primeros tiempos de la comunicación museística a

---

<sup>56</sup> Se entiende por salvaguardia las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión – básicamente a través de la enseñanza formal y no formal – y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos (art. 2).

través del teatro, Arthur Hazelius ya dijo que “senza le persone il museo è un guscio vuoto” (sin las personas el museo es una cáscara vacía).

## La narración como instrumento de mediación

Desde la filosofía hasta la pedagogía, diferentes estudios contemporáneos han enfocado su atención sobre la narración como instrumento de mediación educativa. Desde siempre, la narración constituye un instrumento de comunicación muy importante. El contar, una práctica de origen muy antiguo, surge también de la necesidad social y primordial del hombre de relacionarse con sus semejantes, y de transmitir algo a través del diálogo. Desde los poemas homéricos hasta los juglares medievales, la narración ha sido la trama primaria de la comunicación. Por lo tanto, la narración es, en primera instancia, un acto de conocimiento y comunicación (Cataldo, 2011).

Una metodología educativa muy eficaz, basada en la utilización de la técnica narrativa, es el *storytelling* o relato. Si hoy en día podemos pensar en utilizar una metodología educativa como el *storytelling* es principalmente gracias a dos factores: por un lado, una nueva manera de pensar la educación en perspectiva constructivista; por el otro lado, la difusión, en las últimas décadas, de las nuevas tecnologías.

Desde este punto de vista las instituciones con funciones educativas ya no pueden limitarse a la utilización de aproximaciones y recursos obsoletos, sino que tienen que ofrecer instrumentos para el desarrollo de lo que comúnmente se denomina *life long learning*. En este ámbito, otro instrumento válido e innovador es el *Digital Storytelling*, utilizado tanto dentro de la escuela (Educación formal), como en otros ámbitos (Educación no formal), sobretodo sociales y culturales. En el ámbito educativo nunca se puede subestimar el valor de la maravilla, la exploración, la apertura mental que viene del encontrarse en situaciones nuevas y disonantes a nivel cognitivo, de experiencias estéticas desconocidas.

El museo puede llevar a cabo estas acciones, también a través de una comunicación narrativa bien conducida. Las nuevas narrativas que ascienden a la visión constructivista resultan más fragmentarias que las tradicionales, pero esto es positivo, ya que es una manera de salvaguardar la multiplicidad de los públicos y de las aproximaciones; por lo tanto, no conllevan ninguna fragmentación, ni mucho

menos deconstrucción, del bagaje cultural del museo. Una experiencia positiva – que permita interactuar con los contenidos del museo– puede ayudar a los visitantes a conectar lo que ven, hacen y sienten con lo que ya conocían, tenían entendido y reconocido. En otras palabras, lo nuevo tiene que ser incorporado en lo antiguo: esta aproximación localiza entonces la llave de la experiencia educativa en la interacción entre museo, objeto y visitante.

La aproximación constructivista, junto con el storytelling, en sus consecuencias más extremas, dista mucho del simple hecho de organizar una exposición, pero resulta ser extremadamente ventajoso para modificar la aproximación de los curadores, para hacer que las exposiciones resulten, ya a partir de su génesis, más abiertas a una pluralidad de visiones y de interpretaciones y, entonces, teóricamente más utilizables por públicos diferentes.

## La mediación teatral y *performativa* en el museo

Los procedimientos de mediación cultural son instrumentos a través de los cuales el museo pone en práctica su papel de comunicación hacia el público, poniéndose como *medium* entre los objetos y los utilizadores (Hugues, 1998). En las últimas décadas, además de las dinámicas de comunicación más consolidadas, se han elaborado otras más innovadoras, basándose en estudios que tienen en consideración diferentes factores; entre ellos:

- el objetivo que se quiere conseguir (*qué*);
- el destinatario/receptor, es decir los públicos (*quién*);
- las modalidades de comunicación y de actuación (*cómo*).

Entre estas modalidades de comunicación la narración representa, además de un medio, también un modo de concebir el museo: los mensajes emitidos por el museo pueden considerarse ‘historias’, que tienen que ser ‘leídas’ e interpretadas por los visitantes (Hugues & Wilson, 2004). La historia, en el sentido de narración, con sus posibles y múltiples significados, puede ser utilizada como modelo para enseñar y aprender. La comunicación teatral tiene lugar en particular en museos científicos, con el objetivo de educar para la ciencia (Magni, 2002). Es bastante utilizada también en los museos y sitios históricos, mientras que es menos difundida en los museos de arte y arqueología, sobretodo en Italia. La acción

teatral suscita curiosidad, llama la atención sobre lo que se quiere mostrar, instaurando una relación de intercambio y sirviendo de una cierta manera de mediador o 'intérprete' (Hooper-Greenhill, 1994).

De mucha importancia educativa son las dramatizaciones que implican a los visitantes: utilizadas sobre todo como evocaciones históricas en los museos arqueológicos o en los sitios medievales, permiten reinterpretar el pasado, también en los aspectos de lo cotidiano (vestuario, adornos, etc.). Algunos países europeos llevan ya décadas poniendo en práctica laboratorios de este tipo, como por ejemplo el Badisches Landesmuseum de Karlsruhe, en Alemania (Jooss, 1999. Kindler, 2001. Cataldo, 2011).

## El storytelling y el digital storytelling en el museo

La idea de unir el *storytelling* al museo nace del concepto mismo de narrativas museísticas; es decir, de una manera de pensar el museo como conjunto de historias, más que como *verdad absoluta*. De hecho, sus contenidos están, y siempre estarán, influenciados por las ideas de los que crearon las obras, los que las coleccionaron o seleccionaron, y de los que las expusieron. Por esta razón cabe considerar los mensajes emanados por el museo como unas historias, como unas narrativas, que tienen que ser 'leídas' e interpretadas por los visitantes.

En los museos, el *storytelling* consiste en 'contar historias' inspirándose en los objetos de una colección museal. Como afirma G. Gaia (2005) :

Le storie possono essere vere o interpretazioni artistiche, o ancora inventate o proposte dai visitatori stessi; possono essere raccontate con animazioni teatrali, ambientazioni, strumenti multimediali, comunicazioni scritte. Ciò che accomuna i diversi aspetti dello Story Telling è il tentativo di coinvolgere emotivamente lo spettatore, perché, come veniva notato durante una relazione, naturalmente il lato emotivo dell'uomo preferisce il racconto alla descrizione, più fredda e razionale.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Las historias pueden ser verdaderas o interpretaciones artísticas, inventadas o propuestas por los mismos visitantes; pueden contarse con animaciones teatrales, ambientaciones, instrumentos multimediales, comunicaciones escritas. Lo que une los diferentes aspectos del Story Telling es la tentativa de comprometer emotivamente al espectador, porque, como se notó durante una ponencia, el lado emotivo del hombre prefiere de forma natural el cuento a la descripción, más fría y racional.

Muchas veces el *storytelling* puede ser un instrumento importante para interesar al visitante, sobre todo para todos aquellos museos cuyos objetos corren el riesgo de quedarse ‘mudos’ si no se los valoriza de manera adecuada, como, por ejemplo, los sitios arqueológicos y los museos técnicos.

Un buen ejemplo de *storytelling* museístico –una buena práctica para comunicar, no sólo el sitio, sino la historia entera de una ciudad– está en Valencia, en la Cripta Arqueológica de la Presó de San Vicent, donde la narración se alterna en pantallas diferentes y los personajes de la historia de la ciudad hablan en primera persona.

Es entonces posible proponer una clasificación de la narración en el museo:

1. *storytelling* y narración teatral tradicional;
2. *storytelling* y ‘lectura en voz alta’;
3. *storytelling* y animación multimedial (*digital storytelling*).

En el primer caso confluyen todas la experiencias –ya consolidadas en el museo anglosajón– en las que un actor se mete en el papel de un personaje, o se queda en el suyo y le cuenta una historia al público de los visitantes de un museo.

El segundo caso es otra manera de concebir la narración, que no comienza con una verdadera actuación, sino con la lectura animada de un libro o una historia.

Lo importante de cada una de estas dos modalidades es que sean en vivo, permitiendo aquella experiencia emocional de la que hablamos ya más de una vez.

Por lo que concierne el tercer caso, en Italia hay una prolífica experimentación, basada en el trabajo de diferentes personas que ponen en práctica el denominado *Digital Storytelling*, que une el teatro a los nuevos *media*, y que comprende experiencias diferentes que interaccionan con los nuevos *media* electrónicos, tanto en términos dramáticos (como tema de la puesta en escena), como lenguajes específicos de nueva espectacularidad (desde el telecuento, que prevé el uso particular del video, al *digital stroytelling*, sobre el que se abre un particular espacio de reflexión). Una oportunidad cultural para enfrentarse a un sistema social en evolución hacia la sociedad de la información (Infante, 2004).

Unas experiencias ya hechas demuestran cómo es posible, a partir de un área temática, organizar la investigación y exponer unos contenidos a través de una narración que utiliza la video proyección. El *digital storytelling*, o narración multimedial, se diferencia en dos tipologías: una primera aproximación utiliza un intérprete y un soporte multimedia, por ejemplo, una pantalla, con la que el actor interactúa, siguiendo, como afirma Carlo Infante (s.f.), la antigua tradición del juglar medieval, poniéndose cual mediador hacia el público.

Lo schermo multimediale attraverso la video proiezione può creare un ambiente in cui un *performer*, un narratore, può attivare un percorso espositivo dinamico, sollecitato dai *link* ipertestuali e da animazioni grafiche e video. Il “digital stroytelling” si basa su un principio semplice: la parola amplifica il suo senso se la si combina alle immagini, anche perché la visione si basa sul montaggio analogico delle associazioni, un procedimento più fluido, tendenzialmente automatico da parte delle nuove generazioni affinate al rapporto con lo schermo del computer<sup>58</sup>.

Otro tipo de narración se basa en proyecciones holográficas en las que el personaje cuenta en primera persona dirigiéndose al público, o cuenta su historia interactuando con un narrador o con otro personaje. Otras experiencias virtuales y holográficas en Italia, situables en el ámbito de la narración multimedial, son: el cuento en primera persona de Enrico Scrovegni en las salas multimedia dedicadas a la Capilla de los Scrovegni en el museo de los Ermitaños de Padova, y los hologramas dentro del Museo de la Ciencia y de la Tecnología Leonardo da Vinci de Milán, o el de Federico da Montefeltro en el Palazzo Ducale de Gubbio. Recientemente, en Pompeia, ha sido abierta la Domus de Giulio Polibio, en la que el holograma del rico liberto acompaña la visita a través de la reconstrucción virtual de la habitación.

Un aspecto nuevo y rico de desarrollos futuros es, además, una aplicación llamada ‘webstorytelling museístico’. El *storytelling* es importante para quienes tienen que proyectar contenidos multimediales, tanto *on line* como *off line*. Muy a menudo las

---

<sup>58</sup> La pantalla multimedia, a través de la video proyección, puede crear un ambiente en el que un performer, un narrador, puede activar un percurso expositivo danámico, inducido por links hipertextuales y por animaciones gráficas y video. El “digital stroytelling” se basa en un principio muy simple: la palabra amplifica su sentido cuando la ponemos en relación con imágenes, también porque la visión se basa en el montaje analógico de las asociaciones, un proceso más fluido, normalmente automático por parte de las nuevas generaciones, afinadas a la relación con la pantalla del ordenador.

páginas web de los museos se parecen a una sala de prensa, enfocadas únicamente en la promoción de las iniciativas internas, y pierden la ocasión de contar y comprometer emotivamente al visitante sobre lo que le espera en el museo.

Pero, para que esto suceda, es necesario, como afirma Giuliano Gaia (2005):

“che gli sviluppatori dei contenuti digitali si interfaccino innanzitutto con chi ormai da anni si pone il problema di ‘raccontare’ il museo a diverse categorie di visitatori: le sezioni didattiche e gli educatori, che anche in Italia hanno ormai raccolto un’ampia esperienza, basata sulla pratica quotidiana. Eppure questo accade anche all’estero e nelle istituzioni più prestigiose e all’avanguardia, educatori on line e off line oggi non comunicano abbastanza”<sup>59</sup>.

El visitante tendrá que vivir el recorrido museístico como si fuera un cuento del cual se entienden el comienzo, el desarrollo y el final. La experiencia del visitante resultará así más gratificada, eliminando la sensación de sentirse “rebotado” durante el recorrido (Hentschel,2001).

En conclusión, creemos que los museos, ahondando y ampliando sus funciones, pueden desarrollar relaciones creativas e Innovadoras con sus públicos, con los que ponen en marcha procesos de interacción múltiples y conectados entre ellos: desde los de tipo cognitivo hasta los emocionales, valorizando la flexibilidad de la comunicación con aproximaciones multimediales, enriqueciéndose de experiencias educativas para que el museo se vuelva cada vez más parte activa del social, y se desarrolle una modalidad quizá todavía poco conocida en Italia: el sentido de ‘adhesión’ del público hacia el museo.

***Lucia Cataldo***

## El proyecto de educación del Patrimonio Cultural

El rico Patrimonio Cultural de la Región Marche representa la pluralidad y la multiplicidad de los paisajes, de los dialectos, de los sabores, de los oficios y de los

---

<sup>59</sup> Que los que se ocupan de desarrollar los contenidos digitales se relacionen, antes que nada, con quienes llevan años ocupándose de cómo ‘contar’ el museo a diferentes categorías de visitantes: las secciones didácticas y los educadores, que en Italia también tienen ya una amplia experiencia basada en la práctica cotidiana. Sin embargo, esto pasa también al extranjero y en las instituciones más prestigiosas y de vanguardia, educadores on line y off line hoy en día no se comunican lo suficientemente.



carismas del territorio italiano. Patrimonio cultural significa tanto patrimonio material como incorporeal, expresión de las comunidades que viven en el territorio.

Siendo conscientes del valor intrínseco de nuestra tierra y de todo lo que ofrece de tangible y no, en Treia, ciudad italiana en la región Marche, nos preguntamos cómo dar a conocer, comunicar y hacer amar el gran patrimonio que la ciudad puede, con razón, ostentar.

El proyecto de *Educación del Patrimonio Cultural – Conocimiento del territorio*, nace dentro del bienio de especialización de la Academia de Bellas Artes de Macerata, promovido por la ciudad de Treia, en la región Marche y agregado al Plan de Oferta Formativa de la escuela E. Paladini de Treia. Implica desde hace cuatro años a los niños del último año del jardín infantil (de cinco años) y todas las clases de la Escuela primaria y Secundaria (de los seis a los trece años). A partir de 2012, quien está escribiendo empezó las Actividades Educativas del Museo Arqueológico, una serie de buenas prácticas de comunicación del patrimonio cultural, dirigidas a las escuelas del territorio y orientadas hacia nuevas formas de turismo experiencial. Eso en la convicción que desde la edad infantil hay que empezar a transmitir a los ciudadanos la idea de que existe un patrimonio, la mayoría de las veces no valorizado, del que cada uno tiene que cuidar. La elección de este intervalo de edades es debida también a que los menores están más dispuestos a escuchar y aprender, así como a la transmisión de su mismo saber: los niños, de hecho, saben emocionarse y ser portavoces emocionantes de lo que aprenden, volviéndose ellos mismos promotores del conocimiento dirigido también a un ‘público’ más adulto. Además, la decisión de dirigir el proyecto a la escuela parte de la consideración de que la educación del patrimonio tiene que venir de la misma escuela, para poderse ampliar, también a través de los chicos, a toda la comunidad: como se sabe, los jóvenes representan la parte de público más importante dirigida hacia el futuro.

El proyecto se inspira en las ideas de la educación del patrimonio de la museología europea, y quiere demostrar, a través de la experiencia, la importancia de dirigir a la escuela un camino de Educación del Patrimonio, y sobre todo descubrir, a través de la búsqueda y la experimentación, nuevas estrategias para comunicar los contenidos culturales del territorio. El proyecto, que implica desde hace cuatro años los niños del último año de Jardín infantil y todas las clases de la Escuela primaria y Secundaria de primer nivel, se pone el objetivo de promover en los alumnos un gradual sentido de afiliación a su territorio, y de permitir el

conocimiento del patrimonio histórico y artístico de la Ciudad de Treia, testigo de civilizaciones pasadas (Pascucci, Castellani 2016). La acción educativa, dividida en tres etapas, implica tres esferas sensoriales: el escuchar, el ver y el tocar.

- El escuchar: empieza con la comunicación frontal de los contenidos históricos y culturales, que permite el descubrimiento de las raíces de la comunidad de afiliación y de sus peculiaridades y especialidades.
- El ver: abandonada el aula escolar, cada clase arrancó con un camino diferente de profundización, yendo a conocer algunas de las facetas que califican la ciudad y su territorio. Además, en las salidas durante los cuatro años, el proyecto incluyó en el programa también la participación de expertos en arqueología, geología, arquitectura, teatro, ilustración y artesanía, para poder ampliar, a través de competencias específicas, la posibilidad de comunicación de los contenidos.
- El tocar: los talleres didácticos representan el tercer paso del itinerario de conocimiento, útil para ‘tocar con mano’ lo que se escuchó o que se vio.

El camino educativo, ya una Buena Práctica para perseguir con constancia, quiere dar a las nuevas generaciones la oportunidad de pensar en el patrimonio cultural como si fuera una preciosa herencia para cuidar, guardar, amar y transmitir.

La finalidad educativa es esencialmente la de compartir los significados de la historia del territorio en un contexto emocional (Cataldo, 2011). En definitiva, a largo plazo, el objetivo es crear una ciudadanía activa y protagonista del crecimiento, de la conservación y promoción del bien artístico.

La importancia y la utilidad del proyecto no son sólo para la realización de un magistral pasaje de informaciones y consciencias, sino también, y, sobre todo, para la promoción y el apoyo del derecho de cada persona a participar de la vida cultural y de los procesos en relación con el patrimonio.

Vivir y hacer vivir el patrimonio en su contemporaneidad y en la dimensión social significa dar voz al individuo y a la comunidad, que tengan un rol activo en la construcción del significado. Porque el patrimonio es un elemento generativo que activa conocimientos y relaciones.

La educación del patrimonio es un concepto fuerte que por fin está dando pasos adelante. Este principio es básico para relacionarse con el territorio y su patrimonio, es como el valor de identidad del patrimonio cultural, que desarrolla un profundo sentido de afiliación a lugares, historias y memorias, es un recurso también para conocer, comprender y recibir con analogías y diferencias, útil para desarrollar también una relación cuidadosa de las 'diversidades'.

## El laboratorio didáctico en el museo

Quando si è attivi in un Laboratorio mani, occhi, corpo sono globalmente connessi con tutti i sensi e la mente. Agiscono simultaneamente immersi nel fare e nel giocare. Le azioni sono suggerite sia dai materiali cercati e preparati con cura sia dalle regole dell'arte trasmesse visivamente dall'operatore, provocate da domande curiose e inaspettate. La concatenazione di azioni esplorative di ogni singolo partecipante si intreccia con la voglia di fare, provare e sorprendersi del grupo. (Bruno Munari)<sup>60</sup>

A través de los laboratorios didácticos, hechos en los cuatro años del camino educativo, los chicos realizaron unos trabajos plásticos y gráficos (mosaicos, juegos, marcadores, plásticos, esculturas, objetos en cerámica, libros ilustrados) e hicieron laboratorios teatrales dentro del Museo, en colaboración con los profesores.

Esta experiencia dio la posibilidad de construir un camino de aprendizaje y de formación con características y requisitos específicos, de promover repuestas conectadas a la didáctica en clase y a contenidos interdisciplinarios.

El teatro y la educación son dos realidades que tienen finalidades en común: por un lado, la pedagogía pone en el centro de la acción educativa a la persona, con todo su potencial para desarrollar; por otro lado, el teatro tiene el mismo objetivo, a través de actividades que estimulan el desarrollo de la creatividad y de la comunicación. El teatro, de hecho, tiene un fuerte poder comunicativo y es el medio ideal para propagar el conocimiento. La educación de la teatralidad tiene

---

<sup>60</sup> Si un Laboratorio está hecho activamente, manos, ojos, cuerpo están totalmente conectados con todos los sentidos y la mente. Actúan simultáneamente sumergidos en el hacer y en el jugar. Las acciones son sugeridas, ya sea por los materiales buscados y preparados con atención o por las reglas del arte transmitidas visualmente por el operador, generadas por preguntas curiosas e inesperadas. El encadenamiento de acciones exploratorias de cada participante se entrecruza con la ganas de hacer, experimentar y sorprenderse del grupo.

como objetivo educar a través del teatro. La intención no es la de transmitir un conocimiento, sino llevar la experiencia personal a ser la herramienta de formación y comunicación: ese tipo de enfoque usa el teatro como medio de educación para quien 'hace' teatro por primera vez. En todo caso, el teatro tiene un potencial educativo para quien lo practica como actor, como para quien lo disfruta como espectador.

Volviendo al proyecto comenzado en 2012, hay que decir que el ciclo de encuentros comenzado en la escuela prosiguió durante el verano en los ambientes del museo. Más tarde, con el comienzo del nuevo año escolar, el trabajo fue presentado a los alumnos de quinto año de la escuela primaria durante su visita al museo. El trabajo tuvo una respuesta muy positiva, tanto por parte de los niños como por parte de los profesores. El laboratorio de *Teatro en el Museo* sigue activo.

La experiencia positiva experimentada en la escuela y en el Museo Cívico Arqueológico con los niños fue extendida también a los adultos y, con la colaboración de diferentes actores que forman parte de varias compañías teatrales del territorio, fueron creados itinerarios turísticos. La visita guiada dramatizada que ocurre en el Museo, atrae el público a través de la interpretación de los personajes de una época lejana, involucrándolo en una aventura única e interesante. El aspecto emotivo despierta también el imaginativo, que permite comprender 'concretamente' el tema tocado a través de una práctica más cercana al público. Después de varias tentativas, hoy los itinerarios culturales están consolidados en varios lugares: el Museo Cívico Arqueológico pone en escena *¡El Museo Vive!*, un viaje a través de las historias narradas por los objetos; la Pinacoteca representa *Aquel Noble Manguito*, dedicado al juego del "Pallone col Bracciale" y al jugador de Treia Carlo Didimi, conocido por una oda que Giacomo Leopardi le dedicó; en las calles del centro se representa *Terrones de Prado* en honor de la escritora Dolores Prato. Teatro y educación tienen finalidades comunes. De hecho, ponen a la persona en el centro de la acción educativa, desarrollando todas sus potencialidades a través de actividades comunicativas y creativas.

### ***El juego y su construcción***

Durante siglos el juego sólo ha sido considerado una actividad 'para constatar', subestimada en relación a su significado y a su valor, asociado sólo a la diversión y

a la recreación. Su carácter sin finalidades, su fulcro central constituido por la actividad en sí misma y no por los éxitos y los productos; el tiempo concedido para el juego era limitado, a veces utilizado durante una pausa después de largos empeños de estudio, o dado al final de una jornada escolar y confinado en el ámbito del ocio. A menudo su valor intrínseco fue negado y su significado verdadero repudiado. Finalmente, por lo que concierne el aspecto educativo, completamente descuidado.

Hoy en día, en cambio, todos los documentos internacionales afirman el derecho al juego del niño, que viene proclamado como necesidad imperante y vital de la infancia, debido a exigencias e implicaciones fisiológicas, psíquicas, espirituales y sociales, y sobre todo basado en el reconocimiento de la plenitud humana en cada etapa de la vida.

Es obvio que las actividades a las que los niños se dedican se modifican con el paso del tiempo, así como su desarrollo intelectual y psicológico, pero en todo caso siguen siendo un aspecto fundamental de la vida de cada individuo, en cada edad.

Los especialistas afirman que el juego favorece el desarrollo afectivo, cognitivo y social.

Para Maria Montessori “il gioco è il lavoro del bambino” (el juego es el trabajo del niño).

Según Friedrich Wilhelm Nietzsche “La maturità di una persona consiste nell'aver trovato di nuovo la serietà che aveva da bambino, quando giocava” (la madurez de una persona está en el encontrar nuevamente la seriedad que tenía de niño cuando jugaba). Mientras, para Oliver Wendell Holmes Jr: “La gente non smette di giocare perché diventa vecchia; diventa vecchia perché smette di giocare” (la gente no deja de jugar porque se vuelve vieja; se vuelve vieja porque deja de jugar). Schiller afirma que “l'uomo è pienamente tale solo quando gioca” (el hombre es completamente tal sólo cuando juega), porque se reencuentra y se reconoce jugando. Platón sugiere que “La vita deve essere vissuta come gioco” (la vida debe ser vivida como un juego).

¿Cuál es la mejor herramienta? Durante el proyecto me cuestioné más veces sobre las posibles metodologías para la comunicación del patrimonio cultural dirigida a los ‘pequeños ciudadanos’. Después haber experimentado varias técnicas, llegamos

a la conclusión que una de las metodologías más interesantes podía ser conectada a la narración conducida a través de un juego. A la luz de esta consideración, en el año escolar recién terminado, a través de un laboratorio, se experimentó un nuevo método de comunicación del Patrimonio, con la realización de un juego didáctico que, a través de la narración, diera la oportunidad de ‘ensuciarse las manos’, de construir, personalizar y aprender pasándolo bien.

El juego será utilizado como ‘herramienta básica’ para los laboratorios de los años futuros, útil para comunicar, por medio de un *Storytelling* por imágenes y un programa de *Storytelling Digital*, los diferentes temas tratados, sea en las escuelas (Educación Formal), sea en otros ámbitos (Educación Informal).

### **Construcción del juego**

Dentro del taller de Didáctica Museística, subsiguiente al itinerario de conocimiento, se pidió a los niños construir un juego, dibujando en tarjetas especiales insertadas después en un soporte, todo lo que habían descubierto en las varias etapas del proceso educativo (dividido por ámbitos con base en la clase de afiliación). De esta forma los dibujos se volvieron el *storytelling* del juego, sus elementos más importantes, indispensables para narrar el tema del que se quiere ‘averiguar el conocimiento. Así el niño, el estudiante, pero también el adulto, el extranjero o el mayor, pueden jugar al aire libre estimulando el conocimiento, la socialización y la pasión por la cultura. A este juego material se acompaña también un juego digital (*storytelling digital*), que utiliza uno de los programas más conocidos y más simples para usar, considerando que serán los niños quienes insertarán los contenidos.

El juego quiere ser una herramienta para conocer, conservar y transmitir el Patrimonio Cultural sea Material, sea Inmaterial. La mayoría de los temas experimentados se conectan a la historia del territorio y a menudo tienen relación también con el programa escolar de las diferentes clases.

### ***Educational square: construye, juega, aprende***

El juego, pensado para promover y favorecer la transmisión del patrimonio cultural material e inmaterial de la Ciudad de Treia, tiene una estructura bien definida. La base del juego toma la forma de un juego tradicional: serpientes y escaleras; pero el ganador no está determinado sólo por la suerte, sino es el

jugador más informado sobre el tema. También se podría decir que este juego incluye elementos de varios otros, como algunos juegos de mesa.

Como decíamos antes, una de las cualidades interesantes del juego es que, usando la misma base, se pueden construir muchos juegos, tantos cuantos son los temas a tratar, usando narraciones de diversos temas. Otro elemento importante es la posibilidad de personalizar también el cuadro de cada módulo creando de esta forma cada vez un camino diferente, que toca temas diversos e interdisciplinarios. Una herramienta manejable para un niño, útil para comunicar sea el patrimonio material sea el inmaterial. El juego se completa con una parte digital, así que también se puede afirmar que este juego encierra en sí elementos de diversos juegos. Además, una vez terminado de jugar, los módulos pueden ser usados en la escuela, sin ser guardados, útiles para decorar las paredes de las aulas, siendo verdaderas 'ventanas' culturales.

Entonces el juego quiere hacerse herramienta para conocer, conservar y transmitir sea el Patrimonio Cultural Material, sea el Inmaterial. La mayoría de los temas experimentados, que están conectados con la historia del territorio, a menudo están en relación también con el programa escolar realizado en distintas clases.

Una de las últimas experimentaciones fue la narración de la historia de una de las tradiciones más importantes que forman parte del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Ciudad de Treia: el Juego del 'Pallone col Bracciale', el deporte que más contribuyó a aumentar la notoriedad de la ciudad.

## **EDUCATIONAL SQUARE: EL JUEGO DEL 'PALLONE COL BRACCIALE'**

### **Contenidos del juego**

El juego del 'Pallone col Bracciale' es parte de la gran familia de los deportes con pelota, o sea que tienen como elemento fundamental la pelota. Este juego tiene raíces muy antiguas, aunque su mayor desarrollo haya sido durante la época del Renacimiento cuando, favorecido por príncipes y señores, alcanzó cumbres de espectacularidad y notoriedad tan elevadas que despertaron gran entusiasmo popular y constituyeron temas para grandes letrados y poetas. El juego se practicaba en campos especiales, llamados *sferisteri*, realizados sobre todo en los siglos XVIII y XIX en muchas ciudades grandes y pequeñas de Italia, del centro y del norte. Estos campos tenían unas características: primero necesitaban de suelo

plano y bien batido, largo de 90 a 100 metros y ancho de 16 a 18 metros, con un poco de espacio para el público y, sobre todo, era indispensable una pared de apoyo de un lado, alta de unos veinte metros.

El *sferisterio* de Treia, construido bajo los maestros de obra De Mattia y Graziosi, fue inaugurado en 1818 con un partido espectacular en el que tomó parte el joven atleta Carlo Didimi, hecho célebre por un canto de Leopardi. Luego, por exigencias de viabilidad, fue transformado en una calle con estacionamiento. Pero para el desafío se vuelve de nuevo campo para el juego.

Los equipos están formados por tres jugadores llamados, según su rol, *battitore*, *spalla*, *terzino*. Además, hay un personaje ajeno al juego, pero muy importante, llamado *mandarino*. Este tiene el rol de lanzar (*mandare*) la pelota al batidor, que baja de un trampolín inclinado intentando golpearla con el *bracciale*, una pulsera especial hecha de madera. Es esta espectacular acción del batir que, como en el tenis, pone en movimiento la pelota al comienzo del juego. Y así como en el tenis, también en este juego los puntos se miden por 15. Cada partido está dividido en varias partes llamadas ‘trampolinos’ que generalmente comprenden 24 juegos cada uno. Entre las numerosas características técnicas que marcan el juego del *bracciale*, hay que poner de relieve la *volata*, o sea la conquista del punto empujando la pelota fuera del campo, detrás de los adversarios, y la posibilidad de usar la pared lateral como apoyo, que es parte integral del juego porque las normas dicen que la pelota puede rebotar en ella.

Sin interrupción desde 1979 se celebra en Treia la *Disfida del bracciale*, lindísima manifestación de resonancia nacional que ocurre el primer domingo de agosto, adelantada por diez días de festejos.

Es un torneo nacional que ve participar los equipos de los cuatro barrios ciudadanos para la conquista de un premio y de un trofeo para guardar por un año entero. En toda la temporada de la fiesta Treia cada noche se anima. En el contexto de las escenografías y de las decoraciones preparadas por los barrios, se abren las típicas tabernas que cocinan platos particulares, se organizan tiendas artesanas que venden cualquier tipo de producto, siempre asociados a la tradición más genuina, se organizan “laboratorios” en donde pintores y escultores exponen sus obras, se realizan espectáculos itinerantes con la participación de los espectadores, todo en un clima de buena fiesta. Al momento competitivo del desafío siguen



desfiles en disfraz y ceremonias de protocolo estricto que recuerdan la época de Carlo Didimi, o sea la primera mitad del siglo XIX.

## Juego tradicional y *storytelling* digital

La idea, o mejor, la necesidad, fue la de realizar una herramienta didáctica que tuviera, sea las características del juego tradicional, sea las del juego digital, donde analógico y digital conviven armoniosamente, integrándose, demostrando como hoy todavía un juego tradicional, manual, analógico puede sobrevivir a la 'competición' de un juego (exclusivamente) digital. Si bien reconociendo la importancia contemporánea del uso del *Storytelling* Digital para contar 'historias' que sean parte tanto de la Educación Formal como de la Educación Informal, el valor del juego tradicional resta inconfundible (Cataldo, 2011; Bridal, 1998). Los juegos tradicionales tienen una validez muy larga en el tiempo que no puede ser substituida por la innovación tecnológica.

Es verdad que unos juegos tradicionales (sobre todo juegos de mesa) están disponibles también en internet, con formas de juego colaborativo y remoto, aunque reconociendo los indudables beneficios de lo digital, se revelan muchos límites que los caracterizan.

Hoy en día es una realidad que los jóvenes tienen una predisposición natural a todo ese equipamiento electrónico, pero ninguna herramienta, tampoco la más avanzada, también según varias teorías de expertos, puede contribuir al desarrollo cognitivo del niño. Para crecer es necesaria la experimentación concreta con el ambiente y con los objetos.

Creemos que es pedagógicamente más útil un juego tradicional (analógico), que se pueda tocar, construir, que deje espacio a la fantasía, para experimentar concretamente el ambiente y los objetos, que un juego digital que hace todo sólo, dejando el niño al lado, como un simple espectador. El juego tradicional induce a la socialización, a la relación con los otros (amigos, padres, abuelos), teniendo, por tanto, un valor adicional con respecto a un juego digital, pero sobre todo satisface la necesidad natural de destreza, contacto y movimiento que tampoco los nativos digitales pueden soslayar. El uso de los juegos digitales puede seguramente favorecer el aprendizaje, pero también limitar la creatividad. Por tanto, es

importante que los niños no abusen y que alternen el uso de juegos digitales con el de juegos tradicionales.

Los juegos digitales, aunque estimulen las actividades cognitivas y la vista, a menudo proponen recorridos de juego preconstituidos, que no ayudan los pequeños a desarrollar su propia fantasía, una característica importante y fundamental para adquirir en la edad adulta la capacidad del *problem solving*.

El niño, en cambio, tiene que ser estimulado desde pequeño a buscar soluciones personales y originales, que lo lleven a desarrollar una actitud creativa con respecto a los objetos con los que entra en contacto y entonces también a las relaciones con las personas alrededor de él: ese camino es seguramente desencadenado de manera más simple a través de los juegos tradicionales. La fantasía muy acentuada de los pequeños debería ser, creciendo, mantenida o, mejor, aumentada, estimulándola de manera correcta.

Creo que la construcción de un juego a través de la creación de un *storytelling*, que usa las imágenes en un contexto interdisciplinario, es una herramienta útil al niño para interactuar con el patrimonio, y representa una de las posibles formas para hacer descubrir poquito a poco todas las historias y los significados de un territorio, instilando una primera 'hambre de conocimiento'. Con la construcción del juego se crea sea un *Storytelling* a través de imágenes realizadas por los niños, sea un *Storytelling* Digital compuesto por las mismas imágenes en digital, incluyendo los contenidos requeridos por cada casilla del juego.

El juego realizado toma la forma de un juego tradicional de mesa, pero de dimensiones mucho más grandes, y es concebido principalmente para ser usado en espacios abiertos. El itinerario representa un cuento a través de las imágenes y es provisto de una base y un equipamiento para la construcción del juego personalizado, utilizable para varios temas (Pascucci, Castellani, 2016) En el equipamiento del juego hay un soporte digital (*Storytelling* Digital), usado para contar y profundizar los contenidos del juego básico (tradicional).

## Conclusiones

Nuestro importante Patrimonio Cultural, material e inmaterial, representa nuestra identidad y es un bien común precioso. Es un deber ético y moral transmitir a las

nuevas generaciones el amor para sus propias raíces y tradiciones para que sean transmitidas. Es nuestra tarea compartir este precioso patrimonio, para que pueda seguir representándonos en el mundo y ser un extraordinario valor adicional.

Es por esa razón que pensamos que una auténtica valorización del territorio pasa por la educación de las nuevas generaciones en el conocimiento y respeto de nuestro pasado y de nuestra identidad cultural. Es desde este punto de vista que nació en 2012 en Treia, en la región Marche, el proyecto *Educación para el Patrimonio Cultural – Didáctica de Museo* que ofrece varios itinerarios didácticos dirigidos a las escuelas de cada nivel, agregados al POF (Plan de Oferta Formativa).

La experiencia didáctica del taller no es sólo la de adquisición y elaboración de informaciones, sino un aprendizaje también por medio de la experiencia de las visitas al territorio, sacando fotos de los lugares, de los objetos, de los particulares a los que dan también valores culturales, que luego serán usados como importantes elementos de una narración, fundamentales para la construcción colectiva de un juego, que se vuelve una herramienta nueva y eficaz para aprender jugando. De hecho, no es tan usual que en la escuela haya ocasiones y tiempos dedicados a esta metodología didáctica innovadora.

También la dirección trazada, desde 2005, por la Convención cuadro del Consejo de Europa, conocida como Convención de Faro (STCE n° 199), marca el valor de la herencia cultural para la sociedad.

En el art. 2 de la Convención, enfocado en la definición de los conceptos clave que la animan, de hecho, se introducen los conceptos de herencia cultural y comunidad de herencia:

**L'eredità culturale** è un insieme di risorse ereditate dal passato che le popolazioni identificano, indipendentemente da chi ne detenga la proprietà, come manifestazione: riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni, in continua evoluzione. Essa comprende tutti gli aspetti dell'ambiente che sono il risultato dell'interazione nel corso del tempo fra le popolazioni e i luoghi. Una **comunità di eredità** è costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità

culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future<sup>61</sup>.

Hoy los museos tienen que enfrentar el gran desafío de atraer visitantes, porque el público tiende a identificarse con el arte menos que con otras disciplinas, como, por ejemplo, la ciencia. La ausencia entre los jóvenes del reconocimiento del valor profundo de las artes puede llevar en la vida adulta a no ocuparse de ella.

La experiencia de cuatro años de Comunicación y Didáctica Museística llevada a cabo en la escuela hizo comprender cuán importante y útil es incluir un proyecto de Educación del Patrimonio Cultural dentro del POF (Plan de Oferta Formativa) de las escuelas, y cómo un juego didáctico puede ser una herramienta útil a la función educativa.

Hacer investigaciones y trabajos prácticos con el patrimonio significa que cada ámbito disciplinar es capaz de ofrecer contribuciones. La comunicación museística estimula la creatividad e invita a la experimentación de nuevas maneras de comunicar que vienen también de la experiencia hecha en los años del recorrido educativo. Uno de los objetivos del proyecto de educación del patrimonio cultural consiste en lograr y construir una eficaz relación entre territorio, patrimonio y destinatarios de la acción educativa.

***Edi Castellani***

## Referencias

- Cataldo L. (2011). Dal Museumtheatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra narrazione, teatro e multimedialità, prólogo de Maria Xanthoudaki, Franco Angeli, Milano.
- Cataldo, L. (2011). Performance Workshop, Dialogic Tour And Multimedial Storytelling: New Relationships in the Dialogic Art Museum, ISS, International Committee for Museology (ICOFOM) Study Series, 40, 43-49.
- Cataldo, L. (2013) Multimedial narration in Literary museums, in Proceedings of International Forum For Literary Museums, Moskow (18-20 april 2013), Ed. Departamento de Cultura, 40-48.

---

<sup>61</sup> La herencia cultural es un conjunto de recursos del pasado que las poblaciones identifican independientemente de quien sea el dueño, como manifestación, reflejo y expresión de sus valores, creencias, conocimientos y tradiciones, en continua evolución. Ella incluye todos los aspectos del ambiente que son el resultado de la interacción en el paso del tiempo entre los pueblos y los lugares. Una comunidad de herencia se constituye por un conjunto de personas que atribuyen valor a aspectos específicos de la herencia cultural, y que desean, en el cuadro de una acción pública, apoyarlos y transmitirlos a las generaciones futuras.

- Cataldo, L. (editado por), *Musei e patrimonio in rete. Dai sistemi museali al distretto culturale evoluto*, Hoepli, Milano 2014.
- Cataldo, L. & Paraventi, M. (2007). *Il museo oggi. Linee guida per una museologia contemporanea*, Hoepli, Milano
- Didart, capire, sentire l'arte contemporanea, disponible a partir de: [www.didart.net](http://www.didart.net). Read, H. (1943), *Education through Art*, London.
- Falk, J.H. & Dierking, L. (2000), *Learning from Museums, Visitors Experience and the Making of Meaning*, Altamira Press, Walnut Creek, CA.
- Falk, J.H. & Dierking, L. (1992), *The Museum Experience*, Whalesback Book, Washington D.C.
- Fondazione Fitzcarraldo (2005). *Raccontare i musei. Pedagogie innovative per rafforzare le competenze degli operatori*. Disponible a partir de: <http://risorsebeniculturali.fitzcarraldo.it/risorsebeniculturali/materiali/documentazioneincontri/raccontare-i-musei-pedagogie-i>
- Gaia, G. (2005), *Revisión de la conferencia Raccontare i musei*. Disponible a partir de: <http://www.musei-it.net/focus.php?id=18>
- Hein, G.E. & Alexander M. (1998), *Museums: Places of Learning*, American Association of Museums, Education Committee Professional Practice Series, Washington D.C.
- Hentschel, U. (2000). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag productiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Hentschel, U. *Alles Theater? Die Chancen szenischen Spiels als Bildungsmedium*. In Kindler, G. editado por (2001) *MuseumsTheater: theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis*, Karlsruhe.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Learning from Learning Theory in Museums*, in "GEM News", v. 55.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums*, in E. Hooper-Greenhill (editado por), *The Educational Role of Museums*, Routledge, London.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *L'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, in Bodo, S., editado por, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Fondazione Agnelli, Torino.
- Hughes, C. (1998). *Museum Theatre. Communicating with Visitors Through Drama*, Heinemann Portsmouth, NH.
- Hughes, J. & Wilson, K. (2004). *Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development*, in *Research in Drama Education*, IX, 1, 57-72.
- Infante C. (2004). *Performing media*, Novecentolibri, Roma.
- Infante, C. (n.d.). Disponible a partir de: <http://www.trovarsinrete.org/digitalstorytell.htm>
- Infante, C. (2000). *Imparare giocando. Interattività fra teatro e ipermedia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Jackson, A. & Kidd, J. (2007). *Museum Theatre: Cultivating Audience Engagement – a Case Study*, Conference Paper at IDEA 6th World Congress, Hong Kong.
- Jooss, B. (1999), *Lebende Bilder. Körperliche Nachahmungen Von Kunstwerken in der Goethezeit*, Dietrich Reimer Verlag, Berlin.

- Kindler, G. editado por (2001) *MuseumsTheater: theatrale Insenerungen in der Ausstellgspraxis*, Karlsruhe.
- Magni F.E. (2002), *Comunic-azione teatrale della scienza*, *Journal of Science Communication*, marzo; disponible a partir de:  
[http://jcom.sissa.it/archive/01/01/A010104/jcom0101\(2002\)A04\\_it.pdf](http://jcom.sissa.it/archive/01/01/A010104/jcom0101(2002)A04_it.pdf).
- Merzagora, M. & Rodari, P. (2007). *La scienza in mostra. Musei, science centre e comunicazione*, Mondadori, Milano.
- Padrò, C. (2003). *Didart, aprire le porte dei musei ai bambini. Valutazioni del progetto Didart*. I in
- Pascucci, G. & Castellani, E. *Comunicare musei e paesaggi culturali. Alcune esperienze marchigiane*, in Maffei T. (editado por) *Marche, Musei e Paesaggi Culturali*, Theta, Loreto, 2016
- Roberts, L.C. (1997), *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*, Smithsonian Institution Press, Washington.
- Rodari, P. (2008), *Education and Science Museums. Reflections in Italy and on Italy*, *Journal of Science Communication*, 2008, issue 3, disponible a partir de:  
<http://jcom.sissa.it/archive/07/03>.
- Rodari, P. & Xanthoudaki, M. (2005). *Introduzione*, *Journal of Science Comunication*, SISSA, 2005, issue 4, disponible a partir de: <http://jcom.sissa.it/archive/04/04>.
- Roschelle, J. (1995). *Learning in Interactive Environnments. Prior Knowledge and New Experience*, in Falk, J. &L. Dierking, L. (editado por). *Public Institutions for Personal Learning. Establishing a Research Agenda*, American Association of Museums, Washington D.C.
- Sekules, V. & Xanthoudaki, M. (2000), *Arti Visive, Scuole e Musei: Formazione in Servizio per l'Insegnante non Specialista: un Progetto Europeo*, disponible a partir de:  
[www.socrates-educart.org](http://www.socrates-educart.org).
- Sekules, V. & Xanthoudaki, M., editado por (2003). *Manuale per la Formazione degli Insegnanti all'Uso dei Musei*, SCVA y GAM, Torino.
- Xanthoudaki, M. (1998). *Educational Provision for Young People as Independent Visitors to Art Museums and Galleries: Issues of Learning and Training*, *Museum Management and Curatorship*, vol.17, 2.
- Xanthoudaki, M. (2000). *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*", *Nuova Museologia*, 2.

# Jóvenes que aprenden en colaboración sobre su sentido de ser a partir de narrativas biográficas digitales

María Domingo-Coscollola

Universitat Internacional de Catalunya, Facultat d'Educació

Fernando Hernández-Hernández

Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts, Unitat de Pedagogies Culturals

Juana M. Sancho-Gil

Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació

Carlos Canales-Bonilla

Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts, Unitat de Pedagogies Culturals

## Resumen

En este artículo, damos cuenta del proceso formativo llevado a cabo con dos grupos de jóvenes de Cataluña que participaron en los talleres organizados en el marco del proyecto europeo *Show your own gold (SYOG): A European Concept to Visualize and Reflect One's Vocational Biography Using Digital Media*. También han formado parte de esta iniciativa jóvenes de Alemania, Gales, Portugal, Eslovenia y Rumanía. Todos ellos son jóvenes sin empleo y sin certificado de educación secundaria obligatoria. En los talleres, planteados desde una perspectiva de indagación viva o *living inquiry*, ellos crearon sus narrativas biográficas digitales que presentaron en un acto público en la Universitat de Barcelona (UB). Los procesos y los resultados ponen de manifiesto cómo las narrativas biográficas digitales facilitan la adquisición de competencias, especialmente aquellas vinculadas con la autoestima, el aprender a narrarse, el trabajo colaborativo, el

reconocer los propios valores y posibilidades reflejándolos en un relato visual. Las conclusiones evidencian la necesidad de elaborar propuestas formativas que faciliten un aprendizaje real, profundo y transformador para los jóvenes a partir de la creación de experiencias colaborativas que contribuyan a desarrollar su capacidad para re-pensarse y buscar su propio sentido de ser.

## Introducción

Uno de los objetivos del *proyecto Erasmus+ Show Your Own Gold (SYOG): A European Concept to Visualize and Reflect One's Vocational Biography Using Digital Media* es la producción de narrativas biográficas digitales por parte de jóvenes europeos inscritos en programas de formación e inserción laboral. Los jóvenes participantes, desempleados y sin haber finalizado la educación secundaria obligatoria, pertenecen a seis países europeos: Alemania, Reino Unido, Portugal, Eslovenia, Rumanía y España. En este artículo, damos cuenta de cómo los jóvenes de Cataluña (España) han producido y compartido sus narrativas biográficas (Pimenta & Poovaiah, 2010, p. 30) digitales en las que reflejan cualidades personales y competencias profesionales.

Varios autores, como Bruner (2006) y Ricoeur (1995), han destacado el papel de los relatos (míticos y biográficos) en la historia de la humanidad y en el sentido de ser de las personas como facilitadores y mediadores de conocimientos y experiencias. Actualmente, la narrativa digital integra medios audiovisuales en el proceso narrativo de los relatos. Los recursos digitales y la información visual apoyan las experiencias de narración digital y facilitan el intercambio y la colaboración (Liu, Liu, Chen, Lin & Chen, 2011) usando aplicaciones digitales para un diseño multimodal (Yang, 2012). Con el aumento de la autopublicación en Internet, las historias digitales han prosperado fomentando la participación, el aprendizaje, la indagación y la creatividad. La narrativa digital surgió en Estados Unidos, en la década de 1990, promovida por el Centro de Narración Digital y se aplica principalmente en el campo de la terapia, el trabajo, la educación y la investigación.

Según Lambert (2010) y Robin (2006), la narrativa digital es una historia corta que combina los modos tradicionales de narración con prestaciones multimedia (gráficos, audio, video, animación...) y la publicación en línea. Una característica



significativa es que el autor narra la historia con su propia voz y expande su sentido con los referentes digitales que incorpora. La duración limitada de estas narrativas multimedia requiere capturar momentos claves de la vida del autor o puntos de inflexión (Lambert, 2013). En educación, la narrativa digital (Robin, 2006) promueve la actitud participativa de sus autores favoreciendo su relación con el mundo y las experiencias de conocer.

Basándonos en el desarrollo del proyecto SYOG, en este artículo exploramos las posibilidades de la narración autobiográfica digital como recurso para fomentar el auto-reconocimiento y el aprendizaje de los jóvenes a partir de un enfoque relacional vinculado con su preparación profesional y su desarrollo personal. Esta propuesta (holística, participativa y creativa) integra narración y elementos visuales como dispositivo de aprendizaje e indagación de formas de conocimiento (Seely & Reason, 2008; Yorks & Kasl, 2006). En este sentido, una narrativa visual se puede definir como una representación visual que narra de forma explícita una historia y donde lo visual significa algo que se puede ver mediante el ojo humano (Pimenta & Poovaiah, 2010).

La integración de la narrativa biográfica de los jóvenes con los medios digitales puede facilitar su desarrollo personal y profesional y una transición al mundo laboral. Además, puede facilitar un aprendizaje transformador (Coulter, Michael & Poynor, 2007; Dirkx, 2006, 2012) cuando las presentaciones permiten que "nuestra creatividad e imaginación activa ofrezca guías para nuestro crecimiento, curación, transformación y desarrollo del autoconocimiento" (Dirkx, 2006, p. 32).

La creación de relatos autobiográficos digitales involucra a los jóvenes en un modo de aprender que Atkinson (2012) denomina aprendizaje real cuando genera "una alteración de las formas establecidas de conocer, a través de eventos de aprendizaje" (Atkinson, 2012, p. 10). La reflexión sobre sus experiencias para llevarlas a un relato digital requiere una investigación productiva por parte de los jóvenes. Además de poner en juego sus habilidades de pensamiento crítico afrontando qué consecuencias para su sentido de ser tienen las experiencias que narran. En este proceso, ellos seleccionan la información, la organizan y la revisan para crear un producto final (sus relatos). Las transiciones entre el compartir experiencias y las narraciones visuales (apoyadas por la exploración, investigación, visualización y modelado) conducen a una comprensión conceptual mejorada y a

un aprendizaje profundo (Barrett, 2006) donde los jóvenes se sienten involucrados y, en cierta forma, transformados.

Finalmente, también cabe considerar que la creación de relatos digitales contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas, de comunicación, de gestión de la información, de autonomía, de iniciativa personal, de creatividad y las culturales y sociales. En especial, la del proceso de escritura (Xu, Park & Baek, 2011). Además, su transformación en relato visual facilita la toma de decisiones sobre los elementos multimedia, las competencias artísticas y la alfabetización digital que, a su vez, incluyen competencias de comunicación, colaboración, resolución de problemas, y de pensamiento crítico y creativo.

## Material y método

Dentro del contexto del proyecto SYOG, en Cataluña han participado 26 jóvenes de dos programas de cualificación profesional inicial. Son jóvenes de Barcelona y de su área metropolitana. Sus mentores o profesores han destacado algunas características significativas de sus grupos coincidiendo en que las relaciones dentro de cada grupo son buenas:

- Institut Anna Gironella de Mundet de Barcelona. Son doce jóvenes (ocho chicas y cuatro chicos) de dieciséis a veintiún años que desean convertirse en asistentes de confección textil y marroquinería. Se muestran activos, emprendedores con una inteligencia viva y con interés por aprender.
- Plan de Transición al Trabajo de Sant Joan Despí (Barcelona). Son catorce jóvenes (ocho chicas y seis chicos) de dieciséis a dieciocho años que desean convertirse en asistentes de ventas y de servicio al cliente. Algunos muestran un comportamiento pasivo de manera que su motivación necesita ser reforzada.

Inicialmente, previo al encuentro con los jóvenes, los mentores de cada centro y los investigadores del proyecto realizamos un taller formativo durante cinco días. En este taller, ahondamos en la comprensión de los desafíos del proyecto con la realización de nuestra propia narrativa biográfica digital (la misma tarea que se plantearía más tarde a los jóvenes). Esto permitió profundizar sobre las implicaciones personales y formativas del proyecto.

Posteriormente, durante 12 semanas, habitualmente cuatro investigadores y un mentor realizamos talleres con y para cada grupo de jóvenes. En estos talleres, pretendíamos que los jóvenes aprendieran a identificar, contar y a reconocer sus cualidades y competencias y que las proyectaran en una narrativa biográfica en formato digital. Los talleres se plantearon desde la metodología de indagación viva o *living inquiry* (Meyer, 2006, p. 165, citado en Meyer, 2010, p. 96). La indagación viva ofrece un espacio para que los jóvenes exploren y empiecen a entender su propia relación con el mundo y, al hacerlo, puedan desestimar la idea de que su vida ya está predeterminada (Meyer, 2010, p. 88).

El guion del taller se desarrolló en interacción con los jóvenes y adaptándose a sus posibilidades y a las respuestas que iban dando en cada sesión de los talleres. Esta flexibilidad permitió tejer un diálogo con la situación que se iba desarrollando. Durante este proceso, se priorizó desarrollar competencias asociadas con la autoestima personal, el aprender a narrarse, el reconocer los propios valores y posibilidades para su proyección en una narrativa visual biográfica. Las interpretaciones visuales y textuales se referían a las experiencias vividas por los jóvenes (Meskimmon, 2003 en Springgay, Irwin & Wilson, 2005, p. 902). A continuación, destacamos las fases principales de proceso realizado en estos talleres:

1. *Presentación del proyecto y de los participantes.* Inicialmente, los jóvenes se presentaron. También lo hicimos los investigadores que acompañábamos cada grupo. Seguidamente, se les invitó a realizar una investigación y a comentar aspectos sobre sus intereses. También, podían preguntar dudas ante nuestra propuesta que presentamos como punto de partida y sin que fuera un camino prefijado. Así, ellos podían contribuir desde sus aportaciones a reconfigurar su participación e implicación. Finalmente, se solicitó su consentimiento para grabar y registrar visualmente las sesiones de trabajo y se les recordó su derecho a dejar de participar en cualquier momento. Todo ello quedó reflejado en el documento de consentimiento de su participación. También, se les pidió que para el siguiente encuentro trajeran algún objeto que fuera significativo para ellos.
2. *Construcción de la imagen personal a partir del retrato fotográfico.* Al inicio, los jóvenes compartieron historias de los objetos que habían traído. Después, nosotros mostramos fotografías de retratos para poder conversar

en torno a aspectos expresivos, evocativos y comunicativos. A continuación, un fotógrafo profesional realizó diferentes fotografías de grupo en las que se reflejaban sus historias con la posibilidad de incluir los objetos significativos para ellos. Era un posible contraste con las fotografías que ellos colocaban en las redes digitales y que siguen pautas de representaciones vinculadas con imaginarios sociales de belleza, corporeidad... Frente a este imaginario, después se les propuso posar individualmente para una fotografía que realizaría el fotógrafo de cada uno de ellos. A partir de esta acción, se les invitó a presentar otros modos de mostrarse que fueran desvelando cómo uno es.

3. *Narración de historias personales a partir de la estrategia de la “foto desencadenante”*. Se inició un diálogo en grupo a partir de cada una de las fotografías de los jóvenes (eran las fotografías realizadas por el fotógrafo y que les habíamos regalado). Durante el diálogo, una de las preguntas significativas fue: “qué dice esta imagen de mí” para posibilitar el inicio de modos de narrarse y la aportación colectiva de las cualidades personales que emergen de las historias personales presentadas. Seguidamente, cada uno de los jóvenes (con el acompañamiento por parte de los mentores) transformó en relato escrito la historia que se derivaba de la fotografía y/o de las aportaciones de sus compañeros. Este proceso de reconstrucción personal se presentó al grupo en forma de lectura compartida para generar empatía y reconocimiento de la experiencia de los otros. En esta sesión, se activó la estrategia de usar la imagen como “foto desencadenante” de conversaciones y relaciones (Kaplan & Howes, 2004).
4. *Aportación colectiva de las cualidades personales que emergen de las historias*. Después de la lectura del relato de cada joven, cada uno de sus compañeros escribió en *post-its* las cualidades que se relacionaban con la historia u otras que identificaban y reconocían a cada joven. De esta manera, desde la mirada de los otros, surgieron las cualidades (los *golds*, los tesoros...) a los que se refiere el proyecto. Estos valores se colocaron en hojas de tamaño DINA3 de manera que cada participante tenía un mapa que le representara. Así, el proceso de creación de las historias se hizo interactivo y compartido, a pesar de que el producto final fuera individual (McWilliam, 2009).

5. *Realización de un guion, por parte de cada joven, sobre la historia a contar digitalmente desde un acompañamiento.* A partir de su conjunto de valores obtenidos (los *golds*), los jóvenes empezaron a escribir una nueva historia en formato de *storyboard* que permitiera (desde la combinación de imágenes, textos y música) mostrar sus *golds* a otras personas y explorar un nuevo registro narrativo al poner una serie de conceptos en relación con imágenes o música e inscribirlos en una historia. En esta fase, el acompañamiento de los investigadores y los mentores fue fundamental. La selección de textos, imágenes y música se incorporó en una aplicación digital que permitiera hilvanar la historia en formato vídeo o en proyección de imágenes consecutivas.
  
6. *Presentación pública de las historias digitales y valoración conjunta del proceso.* Al final del recorrido, se invitó a los dos grupos que presentaran sus narrativas digitales en la sala de Grados de la Facultad de Educación de la UB. Allí, nos reunimos acompañados de amigos, familiares, y representantes del Consorcio de Educación de Barcelona y del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña (imagen 1). Este acto también tenía la finalidad de poner en acción la propuesta que nos dice que los jóvenes aprenden con sentido cuando hacen público sus trayectos de aprendizaje (van Gils, 2005).



*Imagen 1. Jóvenes y acompañantes al finalizar su presentación en la UB.*

Antes de esta presentación pública, se realizó otra en cada grupo donde, además de compartir las narrativas, se valoró con los jóvenes todo el proceso. Sus comentarios se recogieron en un vídeo que se mostró en la presentación de la UB. Unos meses después hubo otro encuentro para reconstruir los efectos del proyecto, del sentido de ser y de cómo habían aprendido a mirarse.

Durante nuestra relación con los jóvenes, dos estudiantes de máster de la UB realizaron la documentación visual (fotografías y vídeo) de los talleres y además enfocaron su investigación sobre el papel de las imágenes en la construcción de la subjetividad de los jóvenes (Olivares-Mardones, 2016; Suárez, 2016). También, los investigadores que acompañábamos a cada grupo realizamos notas de campo de cada una de las sesiones. Todo este material permitió formular preguntas sobre:

- Qué efecto tiene en un proceso de formación la formulación de preguntas sobre la transformación de la experiencia personal en conocimiento sobre sí y de sus relaciones.
- Cómo los jóvenes se autorizan y qué estrategias lo hacen posible, para dar cuenta de sus propias voces y compartirlas con otros.
- Qué aporta la documentación cuando se utiliza para ilustrar, narrar, construir relaciones, y hacer emerger conceptos.
- Cómo la perspectiva de *living inquiry* posibilita educarse y hacer visible lo invisible.
- Qué nos dice la cultura visual de los jóvenes sobre sus imaginarios de identidad respecto al papel del cuerpo, la sexualidad, el género, las relaciones, el trabajo, la moda...
- Qué modos de relación hacen posible ampliar los significados de los recuerdos y experiencias personales.

Ahora, en este artículo, nos centramos en analizar el papel que los relatos visuales digitales tuvieron en la reconstrucción del sentido de ser de los jóvenes y en su aprendizaje. Para ello hemos usado las siguientes fuentes y focos de análisis:

- Fotografías y vídeos (realizados por investigadores, jóvenes y estudiantes de máster) que nos permiten explorar la corporalidad de los jóvenes, sus gestos, posturas y expresiones, y entre otras las relaciones con el espacio entre ellos y con los adultos.
- Narrativas escritas de los jóvenes en las que se señalan los temas emergentes, cómo se estructuraba cada uno, qué decían los jóvenes de sí mismos, qué nombraban, qué decían entre líneas y qué no aparecía.

- Narrativas visuales biográficas digitales de los jóvenes que permiten destacar los *golds* de los jóvenes para explorar cómo se definen y cómo lo representan. Además de cómo se articula el proceso de inserción de textos e imágenes en los relatos.

## Resultados

En este apartado, aportamos resultados sobre el papel de las narrativas biográficas digitales en el proceso formativo de los jóvenes y en los tránsitos que experimentan en su sentido de ser y en la manera de mirarse y presentarse ante los demás.

Todos los jóvenes han incluido experiencias biográficas en su narrativa visual digital en las que reflexionan sobre alternativas personales y profesionales dentro de un marco que podría contribuir a generar un aprendizaje real (Atkinson, 2012). Por lo tanto, los 26 jóvenes crearon sus narrativas. Además, la mayoría de ellos (excepto dos) las presentaron en la UB. Destacamos un contexto inicial de partida favorable:

“Hoy los jóvenes comenzaron a escribir sus historias. Una cuestión que me llamó la atención es que nadie se pronunció en no querer hacerlo. Sí, solicitaron ayuda o preguntas tales como *¿Qué escribo?* y respuestas como: *tú historia...*” (Nota de campo, 28 de enero 2016).

### ***Aprendizaje durante la creación de narrativas biográficas digitales***

Los jóvenes señalaron que, antes de participar en este proyecto, sus experiencias en prácticas narrativas digitales en el centro educativo eran inexistentes o habían sido pasivas o consumistas. Además, una mayoría de ellos destacó que al inicio pensaron que no realizarían su narrativa digital, pues no serían capaces. En general, todos compartían la idea de que el proyecto sería “un fracaso más” aunque ellos habían decidido participar y ya utilizaban fuera del centro contenidos multimedia (música, películas...). Un joven comentó “nunca he participado en diseñar contenidos multimedia, normalmente uso contenidos hechos”.

Al principio, los participantes se sintieron influenciados por el hecho de pensar a quién iba dirigida su historia (Lambert, 2010) y si se haría pública o no. Esto supuso que, inicialmente, el conocimiento a compartir estaba determinado y la

implicación de los jóvenes era baja o expectante. Pero la situación fue variando progresivamente a medida que los jóvenes se involucraron más en la historia a contar. De entrada, todos los jóvenes quisieron posar para que un fotógrafo profesional les hiciese una fotografía. A título de ejemplo, un comentario de uno de ellos: “hazme una foto en la que me vea guapo... quiero verme así” (Nota de campo, 12 enero de 2016).

Durante la aportación colectiva de las cualidades personales que emergen de las historias, su participación fue activa. También, todos los jóvenes obtuvieron cualidades (los *golds*) a los que se refiere el proyecto que se colocaron en hojas de DINA3 para que cada participante tuviera un mapa que le representara. Por ejemplo: “empatía, esfuerzo, capacidad y paciencia, amor propio, fuerza y valentía” (Adrián); “Amabilidad para ayudar a quienes lo necesitan. Creatividad, fuerza y valor” (Eric). “Ordenado, respetuoso, tranquilo, sociable, trabajador en equipo, paciente, persistente, fuerte, constante, terco, introspectivo, reflexivo, sensible, familiar y responsable” (Jordi). “Madura, fuerte, esforzada, con espíritu de superación, creativa y con capacidad de adaptación” (Kautar).

Después, hasta el final de su participación, durante la realización del guion (por parte de cada joven), el foco de su preocupación se centró principalmente en qué explicar y cómo explicarlo, sin importar si se haría público o no. Lo que supuso una mejora de su participación e implicación, al tiempo que iban apareciendo nuevas tensiones relacionadas con las dificultades para crear las narrativas digitales. En este momento, se hizo evidente que cuando los jóvenes se expresan de forma narrativa o muestran sus producciones (fruto de interacciones intra e intersubjetivas), remodelan, reevalúan y reconstruyen sus experiencias posibilitando un cambio en ellos mismos y en sus relaciones con los demás (McDrury & Alterio, 2003). A la vez, apreciamos cómo se evidenciaban las aportaciones de Lambert (2010) sobre los elementos básicos de las historias digitales (punto de vista, complicación, tensión dramática, regalar la propia voz, poder de la banda sonora, economía de detalle y ritmo). Además, de los pasos que se requieren para hilvanar y completar la historia: asumir diferentes puntos de vista y sus emociones, encontrar un foco, ver, escuchar, montar y compartir la historia.

También, durante la creación de las narrativas, se vivió un proceso cooperativo e interactivo (Barrett, 2004 en Gregori-Signes, 2014) entre investigadores, jóvenes y



mentores. Se construyó un modo de relación, desde el diálogo y su implicación, que posibilitó formas de acompañamiento que hicieron posible realizar las narrativas digitales. Esto es relevante, porque solo algunos jóvenes señalaron tener experiencia en el uso de programas de edición (por ejemplo, *Power Point*). El diseño multimodal y el uso de herramientas y recursos digitales lo asociaban a sus actividades de tiempo libre (videojuegos, música...). Por esto, se describieron como usuarios modestos de narraciones y de recursos TIC para el aprendizaje, tal como explica uno de los participantes: "Para la clase he usado PowerPoint con plantillas previamente preparadas sin diseñar".

Los jóvenes, durante la realización de sus producciones, comenzaron a explorar lentamente un modo de enseñanza y aprendizaje, a través del diseño multimodal de su narrativa con un proceso en el que los dispositivos tecnológicos, sus historias personales y la narración digital se entrelazaban. Ellos fueron aprendiendo que para llevar a cabo el diseño de la narración se requiere la estructuración de la historia que se pretende contar (un relato con coherencia y cohesión) y la combinación de varios modos de bosquejo para sus producciones. Estos tránsitos les resultaron difíciles, lo que les hizo moverse con lentitud y optar, como primera alternativa, en poner el énfasis en los aspectos estéticos más que en los narrativos. También, encontraron dificultades con la articulación y la estructuración de la historia a contar, en las frases que le daban sentido, en la selección y edición de imágenes y la inclusión de una música significativa para su historia.

Hacia el final, los jóvenes estuvieron de acuerdo que la narrativa visual digital era una buena estrategia para hablar de ellos mismos y aprender de los otros y con los otros. Así como también para mejorar la competencia comunicativa y la alfabetización digital de cada uno de ellos avanzando gradualmente en la producción de contenidos multimedia desde la creatividad. También, descubrieron que un buen dominio de las aplicaciones no es suficiente para garantizar una buena historia. Finalmente, una gran mayoría de los jóvenes destacó que era importante la estética, pero también el contenido de su historia.

### ***Presentación de las narrativas de los jóvenes con valoraciones***

Las producciones de narrativas digitales de los jóvenes proporcionaron una información detallada sobre sus realidades, tal como muestran los siguientes

ejemplos que sirvieron de punto de partida para las historias que más tarde se reflejaron en sus producciones:

Soy X de Ucrania, la vida allí no es nada fácil y por eso mi madre hace 7 años se vino aquí, a España, en busca de trabajo, dejándonos a mí y al resto de mi familia. (X, relato de vida).

Hola me llamo Y tengo 16 años. Vivo en Sant Joan Despí y nací el día 2 de noviembre. Mis padres se separaron en el 2009 y es algo que aún no he superado del todo. (Y, relato de vida).

Soy Z de Honduras, llevo casi dos años aquí. No sabía cómo empezar mi historia. Bueno, de mi pasado hay cosas que no me han gustado mucho, cosas muy feas que no contaré esta vez. (Z, relato de vida).

Estas presentaciones, y otras que fueron apareciendo, nos hablan de rupturas y tensiones en sus experiencias de vida. El desafío era cómo trasladarlas a las narrativas biográficas digitales que iban a hacerse públicas protegiendo la confianza de los jóvenes sobre lo personal que compartían en los grupos.

Durante la presentación en la UB, todos los jóvenes se manifestaron contentos y con una alta implicación en el relato de sus experiencias, destacando que habían formado parte de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1990) con capacidad de promover el aprendizaje. Este acto concluyó con valoraciones positivas por parte de quienes participaron en el proyecto (jóvenes, investigadores y mentores). Muchos de los jóvenes argumentaron que estaban satisfechos por varios motivos:

Las narraciones autobiográficas digitales son expresiones auténticas de la experiencia vivida.

- La creación de una narración (integrando diversas formas de expresión) es una actividad de aprendizaje motivadora e indagadora que aumenta la propia voz y la adquisición de competencias (especialmente de comunicación y de expresión multimodal).
- La narrativa digital facilita la creatividad y la expresión personal en el proceso de aprendizaje y las conexiones con las experiencias previas y los esquemas necesarios para construir conocimiento.

- La narración digital proporciona oportunidades de cocreación entre los jóvenes y los acompañantes (investigadores y mentores).
- El diseño multimodal y la narración digital es una estrategia satisfactoria. Como un joven sugirió: "*La narración digital fomenta la imaginación y un ambiente de compartir agradable*".

Finalmente, los jóvenes manifestaron que la realización de narraciones digitales permitió mejorar competencias especialmente aquellas vinculadas con la autoestima, el aprender a narrarse, el trabajo colaborativo, y el reconocer los propios valores y posibilidades. En este trayecto, los jóvenes fueron capaces de favorecer su autoconocimiento y otros modos de aprendizaje replanteando situaciones desfavorables.

## Conclusiones y discusión

El proceso promovido por este proyecto ha favorecido experimentar los beneficios educativos de la creación de narrativas biográficas digitales (Gregori-Signes, 2014; Lowenthal, 2009 en Frazel, 2010). También, ha permitido gestionar los estados de incertidumbre o de no-saber (Atkinson, 2012) que surgen en un proceso donde se va elaborando el recorrido de un proyecto y las decisiones que se toman cuando se avanza en él.

Los jóvenes han compartido trayectorias personales en una comunidad donde han descubierto valores en sus historias biográficas y en las de sus compañeros. Esto ha significado que se han autorizado a dar cuenta de sus propias voces y de compartirlas con otros generando "una alteración de las formas establecidas de conocer" (Atkinson, 2012, p. 10), al tiempo que los investigadores aprendíamos con y sobre los jóvenes (Domingo-Coscollola, Sánchez-Valero, & Sancho-Gil, 2014; Domingo-Coscollola & Hernández-Hernández, 2015) mientras que a la vez también transitábamos en la tensión del no saber.

Hemos tratado de avanzar en la investigación autobiográfica desde la indagación viva considerada como "un encuentro estético, donde el proceso de creación de significado y de ser está inextricablemente conectado a una toma de conciencia y la comprensión del arte" (Springgay et al., 2005, p. 902). El proyecto SYOG ofrece a los jóvenes la oportunidad de participar en una experiencia de investigación donde

la indagación viva deviene un encuentro corporeizado que se constituye a través de formas de comprensión y experiencias visuales y textuales en lugar de meras representaciones visuales y textuales. En realidad, no se pueden separar, por medios abstractos, interpretaciones visuales y textuales de las experiencias vividas (Springgay et al., p. 902).

Los jóvenes han producido historias de experiencia y conocimiento en las que han aprendido a reconocerse a partir de diferentes estrategias narrativas (fotografía inicial, relato desencadenante, valores que emergen, historia que quieren contar, diseñar el relato biográfico digital, reflexionar sobre el proceso y presentarlo en público) y también han aprendido a ponerlas a debate en grupo y con los investigadores y mentores (Ko, Schallert & Walters, 2003). Por ello, en nuestro caso, resultó beneficioso comprometer a los jóvenes en reflexiones profundas y críticas para elevar la conciencia de sí y de lo realizado y a la vez ir resolviendo las dificultades que se iban encontrando. También les permitió mejorar las competencias indicadas favoreciendo su autoconocimiento y otros modos de aprendizaje. En este trayecto, los jóvenes fueron capaces de identificar retos y replantear situaciones desfavorables desarrollando su capacidad de resiliencia (Oswald, Johnson, & Howard, 2003; Gu & Day, 2007).

Inicialmente, los jóvenes manifestaron poca motivación y participación en nuestra propuesta (creación de medios digitales), pero progresivamente su participación e implicación aumentó debido al clima de colaboración y a la actitud de acompañamiento que percibieron en los adultos. También, por el atractivo que para ellos suponía utilizar fotografías, imágenes y diferentes recursos digitales. Esta realidad es similar a la que presenta Ng (2012), quien señala que los estudiantes reconocieron un mayor beneficio cuando las actividades de aprendizaje requerían del uso de herramientas digitales de una forma creativa (Lei, 2009; Ng, 2012). Nuestros resultados también están en línea con los obtenidos por Yang (2012), quien apunta que los jóvenes perciben la narración digital como un medio para interpretar y expresar el contenido de una manera personal, más significativa y creativa.

Las actividades de aprendizaje realizadas en los talleres nos muestran cómo los participantes (a través de sus narrativas y de las relaciones cruzadas realizadas) desarrollaron modos de aprendizaje profundo. Entre ellos, destacan la conciencia de sus posibilidades y límites, la visualización de conceptos, la síntesis y la

expansión narrativa, la interacción del relato del yo en relación con los otros, el planteamiento y resolución de problemas... (Jenkins & Lonsdale, 2007). A ello contribuyó la integración de imágenes y de métodos artísticos en el proceso de exploración y en la síntesis que recogen las narrativas visuales digitales, reforzando algunos de los elementos de la taxonomía de Yorks & Kasl (2006) sobre el conocimiento expresivo como medio para fomentar el aprendizaje transformador.

Algunos jóvenes señalaron el peligro de quedarse estancados frente a las posibilidades y dificultades técnicas que se les presentaban y a no prestar, por ello, suficiente atención a los procesos de construcción de sus historias. Esto indica su dificultad en transitar entre diferentes modos de expresión e indagación y entre las diferentes representaciones que tenían que usar en la elaboración de sus narrativas digitales.

A la espera de poner en relación los resultados obtenidos con los otros países que han participado en el proyecto, los dos grupos de jóvenes de Cataluña que aquí hemos presentado muestran que la narración digital autobiográfica es una estrategia pedagógica que promueve la autoexpresión, el reconocerse y el aprender de los otros y con los otros. A título de cierre, destacamos la valoración realizada por uno de los jóvenes durante su presentación y que sintetiza su relación con la experiencia (mayoritariamente compartida con el resto de jóvenes) propiciada por este proyecto especialmente desde los talleres: “Ha sido una experiencia brutal de conocimiento propio y de conocimiento sobre nuestros compañeros”.

## Referencias

- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01724
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. En C. M. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. A. Willis (Eds.). *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: an unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103–122. doi: 10.1111/j.1467-873x.2007.00375.x

- Dirkx, J. M. (2006). Authenticity and imagination. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(111), 27-39. doi: 10.1002/ace.225
- Dirkx, J. M. (2012). Nurturing soul work: A Jungian approach to transformative learning. En E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 116-130). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Domingo-Coscollola, M., & Hernández-Hernández, F. (2015). Jóvenes que investigan en educación secundaria: Alternativas para aprender. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(2), 133-146.
- Domingo-Coscollola, M., Sánchez-Valero, J. A., & Sancho-Gil, J. M. (2014). Researching on and with Young People: Collaborating and Educating. *Comunicar*, 42, 157-164. doi: 10.3916/C42-2014-15
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching & Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.006
- Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for Student reflection. *Proceedings ASCILITE 2007 - ICT: Providing choices for learners and learning Singapore* (pp. 440-444). Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/jenkins.pdf>
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). "Seeing through different eyes": exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155. doi: 10.1080/03057640410001700534
- Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37, 303-324. doi:10.2307/3588506
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. New York: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge: New York, NY.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-98.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, W. H., Lin, C. P., & Chen, G. D. (2011). Collaborative storytelling experiences in social media: influence of peer-assistance mechanisms. *Computers & Education*, 57(2), 1544-1556. doi: 10.1016/j.compedu.2011.02.002
- McDrury, J., & Alterio, M. G. (2003). *Learning through storytelling in higher education: using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.
- McWilliam, K. (2009). The global diffusion of a community media practice. Digital storytelling online, En J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 37-76). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meyer, K. (2010). Living inquiry. Me, my self, other. *Journal of Curriculum Theorizing* 26(1), 85-96.
- Ng, W. (2012). *Empowering scientific literacy through digital literacy and multiliteracies*. New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.

- Olivares-Mardones, C. (2016). *La referencialidad en las imágenes con jóvenes y las formas de ver desde ojo del investigador*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Memoria del TFM no publicada.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50-64. doi: 10.7227/RIE.70.5
- Pimenta, S., & Poovaiah, R. (2010). On defining visual narratives. *Design Thoughts*, 3, 25-46.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Robin, B. R. (2006). *The Educational uses of Digital storytelling*. Recuperado de <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Seely, C., & Reason, P. (2008). Expressions of energy: An epistemology of presentational knowing. En P. Liamputtong & J. Rumbold (Eds.), *Knowing differently: Arts-based and collaborative research* (pp. 2-22). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Springgay, S., Irwin, R., & Wilson, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. doi: 10.1177/1077800405280696
- Suárez, L. (2016). *Volver a la experiencia: una mirada otra de los jóvenes del proyecto Show Your Own Gold*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Memoria del TFM no publicada.
- van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *3rd twente Student conference on IT*. Recuperado de [http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VS/Frank\\_van\\_Gils.pdf](http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf)
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A New Approach toward Digital Storytelling: An Activity focussed in writing self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology and Society*, 14(4), 181-191.
- Yang, Y. F. (2012). Multimodal composing in digital storytelling. *Computers and Composition*, 29(3), 221-238. doi: 10.1016/j.compcom.2012.07.001
- Yorks, L., & Kasl, E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Learning*, 4(1), 43-64. doi:10.1177/1541344605283151

## Nota

Este trabajo forma parte del Proyecto Erasmus+ *Show Your Own Gold (SYOG): A European Concept to Visualize and Reflect One's Vocational Biography Using Digital Media*. European Commission. Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. 2014-1-DE02-KA202-001430. 2014-2017.

Los autores son miembros del grupo de investigación ESBRINA – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 00632): <http://esbrina.eu> y también miembros de REUNI+D – Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. MINECO. EDU2015-68718-REDT: <http://reunid.eu>

# Narrativas digitales como alternativas de difusión de contenidos históricos y culturales

María Martha Gama Castro

Docente del Programa Ingeniería en Multimedia.  
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Freddy León Reyes

Docente del Programa Ingeniería en Multimedia.  
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Juan Sebastián Anaya Jaimes

Estudiante del programa Ingeniería en Multimedia.  
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

## Resumen

Este artículo presenta una propuesta sobre la aplicación de la multimedia educativa en el desarrollo de un micromundo virtual que utilice la interacción y la narrativa digital como pilares para la reconstrucción de la leyenda del Doctor José Raimundo Russi, del barrio La Candelaria de la ciudad de Bogotá. Esta herramienta permitirá el conocimiento de la historia por parte de la población a quien va dirigida, a través de un personaje manipulable que estará en un entorno virtual ambientado a la época y el lugar donde se desarrolla la narración. A su vez, utilizará un modelo educativo que posibilitará la enseñanza de la misma. El modelo que se implementará será el constructivista, y se estructurará a partir de las definiciones de aprendizaje constructivo dada por el psicólogo Lev Vygotsky.



## Introducción

El uso de las TIC en el campo de la educación juega un papel sumamente importante en el siglo XXI a la hora de transmitir el conocimiento, ya que no hay un contenido de más fácil acceso a la población mundial que no sea el encontrado en la red. El difundir conocimientos a través de tecnologías accesibles permite llevar el aprendizaje hasta los rincones más remotos del mundo.

Actualmente, se han implementado estrategias de aprendizaje con el uso de las TIC asociados a contenidos históricos y culturales en pequeños nichos de algunos departamentos del país. Uno de ellos es el proyecto *Mitos y Leyendas en el Aula*, que surge como una solución a la problemática sobre la dificultad que tienen algunos estudiantes para el análisis y comprensión de textos y, para ellos, se aprovechan las herramientas didácticas que las TIC brindan, rescatando a su vez elementos representativos de la región. Otro ejemplo de este tipo de estrategias es el planteado en el proyecto *Cultura Afrocolombiana: Tradición oral y tecnología para la difusión*, desarrollado en el año 2011, para un grupo de estudiantes del grado octavo del Colegio Kennedy, el cual busca implementar un Ambiente de Aprendizaje Virtual para difundir este tipo de contenidos asociados a la afrocolombianidad.

Un desarrollo similar, se ha llevado de la mano de la campaña Cretatic, del Ministerio de Educación Nacional en el Centro de Innovación Educativa Regional de la ciudad de Armenia, Quindío. El proyecto llamado *Escuchando y contando a mis ancestros, voy recordando*, plantea una estrategia de aprendizaje constructivista, con el fin de reconocer la importancia de la tradición oral en el desarrollo de la literatura colombiana, “definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, 2012).

De igual manera, el Ministerio TIC desarrolló un libro interactivo de mitos y leyendas del Tolima para la difusión de estos contenidos a través de las TIC. El libro tiene como objetivo resaltar las historias de esta región con un fin educativo y de apropiación cultural. El libro utiliza personajes en 3D y una narrativa lineal acorde a la historia que se está contando.

A partir de estos adelantos mencionados, se puede inferir que el uso de las TIC no discrimina regiones o contenidos, pues sería inoportuno decir que son vacías las aplicaciones anteriormente mencionadas.

La narrativa digital es una tendencia actual, utilizada para transmitir contenidos y productos a través de historias, utilizando la tecnología como soporte y medio de difusión de los mismos. Los canales de transmisión y el público a quien va dirigido el producto son definidos por el autor o autores; de igual manera el contenido que se utiliza en este proyecto, delimita el enfoque y el tipo de narrativa que se emplea para contar la historia. La narrativa digital también se clasifica según el tipo de historia que se desea contar. En este caso, los mitos y leyendas históricas poseen una connotación cultural e histórica muy fuerte. De igual manera, su forma de transmisión ha sido por excelencia la tradición oral, es por ello que la narrativa lineal es ideal para conservar la mayor autenticidad de los hechos.

La necesidad de este proyecto, surge en el momento en el que se definen las herramientas más apropiadas para la difusión de un tema, pues no se exploran las capacidades de otros elementos que permitan mayor interacción entre el estudiante y el aplicativo. Es por eso que se plantea el Micromundo como una herramienta de aprendizaje constructivo, a través del cual se pueda asimilar mejor el conocimiento brindado al estudiante un ambiente inmersivo, donde además pueda interactuar con los elementos presentados en el aplicativo y con la misma narración, construyendo una idea previa de la historia que será presentará como preámbulo en la aplicación.

## Recurso educativo

En su esencia básica, las narraciones y relatos culturales anteriormente fueron difundidos por tradición oral. Mitos y leyendas fueron abriendo imaginarios colectivos de historias que se contaban en las memorias de generaciones. Hoy, los medios han ido abriendo espacios de conexión directa y en tiempo real que han permitido conocer muchas narraciones culturales que por décadas fueron quedando en el olvido.

Este artículo busca redundar en la memoria social de una generación imprecisa en arraigos culturales, recuperando las historias y fragmentos que han alimentado el barrio de La Candelaria, legado histórico y cultural de la ciudad de Bogotá, y que

cuenta en su arquitectura el reflejo de la colonización española y con ella, las miles de historias que encierran como misterios de leyendas y mitos que muchos desconocen. Por esto se hace tan importante recuperar este legado utilizando la narrativa digital, empleando modelos de narraciones digitales que permitan crear estéticas particulares a cada relato, con el fin de recuperar el arrojo cultural y social como principio de identidad.

Este artículo presenta una propuesta sobre la aplicación de la multimedia educativa en el desarrollo de un Micromundo virtual que utilice la interacción y la narrativa digital como pilares para la reconstrucción de la leyenda del Doctor José Raimundo Russi del barrio La Candelaria de la ciudad de Bogotá. Esta herramienta permitirá el conocimiento de la historia por parte de la población a quien va dirigida a través de un personaje manipulable que estará en un entorno virtual ambientado a la época y el lugar donde se desarrolla la narración. A su vez, utilizará un modelo educativo que posibilitará la enseñanza de la misma.

El modelo narrativo que se utiliza para la multimedia es el Constructivista. Este modelo tiene tres proposiciones primarias que lo caracterizan desde el punto de vista cognitivo y el punto de vista social:

1. La cognición se produce como la gente comparte sus entendimientos entre sí y prueba el grado en que son compatibles.
2. El objetivo o propósito de la investigación influye en lo que se aprende y lo que experimenta el alumno, se basa en la construcción de la nueva entendimientos.
3. El conocimiento evoluciona a través de la negociación social, ya sea de forma independiente o en grupos de colaboración. Los puntos de vista y la información adicional capacitan a los aprendices a calificar la viabilidad de sus conocimientos y a construir nuevas proposiciones que son compatibles con dichos conocimientos. (Savery y Duffy, 1995).

Si bien, se pensó en una narrativa digital, se debe tener en cuenta que el simple hecho de contar una historia por medio de cualquier medio se define como narrativa, y que lo que ha cambiado es el medio de difusión. Pero lo digital no es reducible a las tabletas, las aplicaciones, los computadores, las conexiones, las bandas anchas... eso es lo tecnológico-global; lo local-nacional son los contenidos, los relatos, las estéticas, las voces, las narrativas de la colombianidad: eso, de lo

que estamos hechos como sujetos y como colectivos culturales (Barbero y Rincón, 2014).

Lo tecnológico se reduce entonces, a la conexión con el mundo global, pero hablar de narrativas es una tradición que se ha visto en todo el mundo. Contar cuentos e historias ha sido tan cultural, que fue esta tal vez la mejor forma de conocer nuestra tierra. Estas narrativas venían acompañadas de texto, imagen y sonido, creadas en el imaginario que independientemente cada quien creaba de la misma historia. Imágenes y sonidos se creaban en la memoria y se sucumbía a ese “realismo mágico”, que conectaba a quienes las contaban y escuchaban en un mundo de fantasía y misterio. Piscitelli, en sus Narrativas digitales de nación, dice:

(...) nosotros no hablamos realmente de narrativas digitales. Estas pueden ser más bien un fenómeno mediático. Narrativa digital puede ser algo que alguien empieza y la gente se suma y es una obra colectiva. Una narrativa digital puede ser un formato transmedia donde entran sonido, imagen, música, etc. Entonces lo primero es tratar de discernir es este objeto. Porque utilizar la tecnología para ver archivos no es una narrativa digital, porque uno puede tener muchos puntos de vista sin usar herramientas digitales. (Piscitelli, 2014)

Por esto y mucho más, no se puede dejar de lado la historia contada, el cuento narrado por el cuentero, escuchar a los viejos sabios, que se aferran a tener la verdad, la verdad de sus relatos inmodificables y valiosos. La palabra persiste en el universo narrativo y es la verdadera fuerza que da sentido a los relatos digitales.

Es necesario entender la potencia de las narrativas contemporáneas, que nos permite expresar el relato que producimos de nosotros mismos, como sujetos y como culturas. La fuerza de la narrativa digital radica en la posibilidad de contarse hoy, de manera inmediata y en contacto permanente con el otro que también me significa, además de tener al alcance de la mano el poder de la palabra, que también es acción (Victorino, 2011).

## La oralidad de una historia a la narrativa digital

El valor de la tradición oral también está relacionado con las historias que poseen un carácter histórico y cultural, pues muchos de los relatos que conocemos actualmente ya sea en forma de anécdotas, mitos, leyendas o fábulas, fueron transmitidas a través de este medio.

El valor de una historia aumenta significativamente desde el punto de vista estético y narrativo al ser transmitida por medio de la tradición oral, ya que los cuentos de tradición oral están llenos de epítetos y exageraciones que permiten mantener al oyente y, al mismo tiempo al hablante, en una misma sintonía (Lizarralde 2011). Esta exageración de las características tanto del entorno donde sucede la historia como del personaje que la protagoniza brinda toda una estructura narrativa mágica y ficticia que fortalece aún más el legado que ésta tenga en una cultura o en una comunidad.

Para el historiador Mauricio Archila Neira, “el valor de la tradición oral en la cultura occidental se ve relegado ante la expresión escrita de los hechos, a pesar de que, según su apreciación, la tradición oral se convierte cada vez más en una fuente, en una mediación, que nos acerca a la cultura popular” (Archila, 1997).

El objetivo de la reconstrucción de una historia por medio de la narrativa digital es rescatar la oralidad por medio de la cual fue transmitida y recuperar la esencia comunicativa de dicho medio utilizando la narración como el canal primordial de difusión de las historias. Igualmente, al acoplar otros medios que permitan enriquecer aún más la historia como las imágenes, el texto y animaciones, el valor estético también se verá fortalecido.

Existen ciertos elementos que brindan un valor agregado a una historia cuando se trata de ciertos eventos, escenarios o personajes que trascienden más allá del plano irreal, ya sea por su existencia (sea verídica o no) en la realidad en algún momento de la historia.

A partir de estos elementos, se ha venido desarrollando una investigación de forma paralela a este análisis para la reconstrucción de una leyenda popular del barrio La Candelaria de la ciudad de Bogotá, D.C. El estudio del caso ha sido dirigido hacia la historia de un personaje que existió en Santa Fe de Bogotá en el siglo XIX, más exactamente en la década de 1840-1850. Este personaje, conocido como José Raimundo Russi (véase figura 1), tuvo una influencia potencial en el ámbito político, social, histórico y cultural en el sector donde transcurrieron los hechos que se convirtieron en un enigma. Actualmente, sigue siendo observado desde el ámbito comunicativo, histórico y como en esta investigación, desde el punto de vista narrativo.



Figura 1. El doctor José Raimundo Russi

Para la reconstrucción de la historia de Russi, se inició por la recolección de datos y escritos sobre su vida y participación en la sociedad bogotana de mediados del siglo XIX. A partir de las descripciones encontradas en manuscritos, narraciones, imágenes y producciones audiovisuales donde se le nombra, se pudo recrear gran variedad de sus aspectos psicológicos, físicos y sociales.

Luego de la recolección de datos, se realizaron una serie de bocetos y aproximaciones a su fisionomía (véase figura 2) y, de igual manera, se exploró en el tipo de estética más aproximada para poder contar su historia por medio de una narrativa digital. Esta caracterización, junto con la creación de un modelo narrativo idóneo para la reconstrucción de su historia, será el objetivo primordial de la investigación, así como la implementación de la narrativa digital que permita difundir cada uno de los aspectos de este personaje.

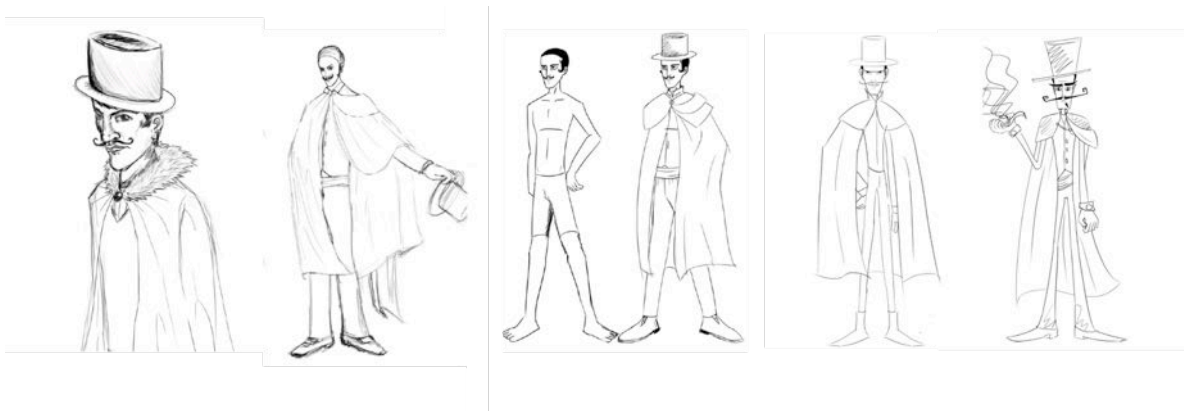


Figura 2. Bocetos y caracterización del personaje

De la investigación realizada y de la información recolectada sobre los estudios acerca de la narrativa digital y su trascendencia en el ámbito histórico y cultural, así como de los elementos que influyen en su creación y significación, se concluye

que existen tres elementos fundamentales o bases para la reconstrucción y caracterización de una historia de esta naturaleza: la oralidad, la relevancia narrativa y la importancia cultural.

De igual modo, la oralidad aún puede ser rescatada como un medio de difusión de historias al utilizar el medio digital y comunicativo idóneo, pues muchos de los relatos que se conocen de nuestro entorno socio-cultural han sido transmitidos a lo largo de la historia de esta manera.

Ahora, es necesario hacer relatos digitales con el fin de propender por la conservación de las historias propias de los pueblos, con el fin de dejar legados a futuras generaciones, que van desconociendo su patrimonio oral.

Las narrativas y relatos digitales, vienen implementándose desde finales del siglo XX. “A partir de los últimos años de la década del noventa, este nuevo lenguaje visualmente híbrido de las imágenes en movimiento vino dominando la cultura visual a escala global” (Manovich, 2011). El cine, por ejemplo, ha sido un buen ejemplo de ello; “el cine experimental ha explorado tradicionalmente la práctica cinematográfica alejándose de las estructuras narrativas y creando un gran número de obras basadas en los elementos básicos que constituyen el cine” (Morata, s.f.). Tal vez, fue el cine el que realmente (en cuanto a imagen), dio el paso hacia lo digital, ya que se ocupó de conservar la espectacularidad, pero dando más dinámica en el rodaje y la proyección, consiguiendo así que muchos directores dejaran el viejo proceso de rodar en cinta analógica y pasaran a rodar con cámaras digitales. Esto, además, permitió elaborar el montaje en tiempos más cortos y ajustando los mismos a los cánones de la teoría misma sobre esto.

Saliéndonos del cine y su propuesta visual, cabe anotar que, si bien las nuevas narrativas surgen precisamente de esa necesidad de imprimirle a los relatos un encanto particular, es importante también adicionarle que las narrativas digitales nos permiten, como espectadores, tomar una postura diferente frente a las narrativas, pues las interacciones con ellas nos acercan a una serie de opciones que nos pueden estar alejando de las típicas narrativas lineales.

Según el Centro para Narrativas Digitales de California en Berkeley, existen siete elementos en las narrativas digitales que deben ser explorados para tener una planeación óptima y efectiva de la historia a digitalizar:

## 1. Punto de Vista

Tiene dos aspectos:

- 1). La perspectiva de la persona que cuenta la historia. En el caso de historias digitales, la perspectiva es personal. Los relatos consisten en la experiencia vivida de la persona que lo cuenta.
- 2). El mensaje que el escritor quiere comunicar – la razón por la cual se escribe la historia.

## 2. Pregunta Dramática

La interrogativa que plantea la historia. La interrogativa establece un sentido de tensión que se resuelve al final. La pregunta dramática agarra la atención del oyente quien quiere escuchar la historia hasta que consigue una respuesta.

## 3. Contenido Emocional

La auténtica emoción que se comunica a través del relato. El contenido emocional es el corazón de la historia digital. Se consigue narrando sobre las situaciones más sentidas y más importantes para el escritor.

## 4. Su Voz

El instrumento más indicado para relatar sobre su propio punto de vista sobre sus propias experiencias. La voz no solo produce palabras, sino es un instrumento sutil que produce el tono y la fuerza de la historia digital.

## 5. Música de Fondo

Ayuda establecer el tono emocional de la historia. A veces ayuda establecer el espacio temporal y geográfico de la historia. Se recomienda buscar música sin letra a menos que la letra refuerza la intención de la historia y no interfiere con la voz del autor.

## 6. Economía

La historia digital consiste en palabras y en imágenes. Uno de los errores más comunes es repetir conceptos demasiadas veces. Por lo general, la audiencia solo quiere que se comunique un concepto una sola vez, ya sea a través de palabras o de la parte visual de la historia digital. Por ésta razón es importante hacer tres cosas:



- 1). Usar pocas palabras al escribir el relato;
- 2). Estar consciente del relato que comunica la serie de imágenes que utiliza; y
- 3). Usar imágenes que agregan sentido a la historia digital.

#### 7. Ritmo

El ritmo de la historia ayuda mantener el interés de la audiencia y respalda el contenido de la narración. Para mantener el interés en la historia ayuda variar el paso de las palabras e imágenes. La narración verbal puede ir más rápido o más lento dependiendo en la situación. También es recomendable utilizar pausas. Con las imágenes, algunas se mantienen en la pantalla durante más tiempo, y otras durante momentos más cortos.

(Recuperado de: <http://www.nuestramirada.org/profiles/blogs/taller-digital-storytelling-los-siete-elementos-de-la-historia-di>)

## La historia de José Raimundo Russi

En este apartado se incluye una sinopsis de la historia del personaje luego de realizar una segmentación de la misma, partiendo de los momentos más importantes e influyentes de su vida como base para la reconstrucción. Utilizando estos segmentos, se identificaron los puntos dramáticos de cada uno, con el objetivo de hacer énfasis en ellos a la hora de reconstruir el relato a través de un medio digital.

### ***Puntos dramáticos de la historia***

Russi nació en el pequeño pueblo de Guateque (hoy Santa Sofía) ubicado en la provincia de Ricaurte en el departamento de Boyacá (otros textos indican que nació en Villa de Leyva) entre los años 1815 y 1816. Se le describe como un gran latinista y, además de ello, una de las personas mejor formadas en el campo de las leyes y la gramática de aquel tiempo.

Algunos biógrafos lo definen como un hombre de aspecto taciturno, estirado, misterioso y enigmático. Su aire revolucionario y el hecho de estar de lado de las primeras sociedades democráticas hicieron que se ganara poco a poco enemigos en el clero y entre los seguidores conservadores de José Eusebio Caro y Mariano Ospina Rodríguez.

Intervino en el manejo de la campaña política y posterior elección del candidato presidencial de la nueva granada, en el año 1849, por el partido liberal, el militar José Hilario López. Luego de su participación como secretario interino en la campaña del ya presidente José Hilario López, Russi se dedicó a ejercer lo que mejor hacia y de una forma admirable: defender a pobres y ladrones en los estrados.

Russi crecía en su oficio como abogado, pero el odio por parte de sus enemigos lo hacía de igual manera. Muchos llegaron a sospechar que era jefe de la banda del Molino del Cubo y el más bárbaro criminal santafereño de la época.

Fue condenado a pena capital por fusilamiento, debido a un rumor de quienes cruzaron la calle de san Bruno la noche en la que Manuel Ferro, un herrero a quien asociaban con la tenebrosa banda del Molino del Cubo, apareció muerto frente a la posada de Russi. Fue ejecutado de un balazo en el cráneo.

Luego de su muerte, Russi fue inmortalizado en algunas obras que relatan desde distintos puntos de vista su vida: como un 'Robín Hood', como un asesino y para otros como un don nadie. Hay quienes aseguran que su alma ronda por las calles de la candelaria clamando justicia por un crimen que, según su defensa, jamás cometió.

Russi fue un mártir desinteresado, un asesino fantasma, un estirado latinista y sobre todo un personaje que, desde las sombras, marcó política, social y culturalmente a la Nueva Granada en el siglo XIX.

### ***Desarrollo de la narrativa: requerimientos técnicos y gamificación***

Para la implementación de la narrativa planteada en el marco de un medio digital, se tiene como base, además de los aspectos teóricos para su reconstrucción, los requerimientos que permiten la funcionalidad de la misma. También se considera un sistema de gamificación aplicado para motivar al usuario a interactuar con el personaje, en este caso, José Raimundo Russi, sumergido en un entorno afín a su época recreado a partir de los puntos dramáticos de la historia y de un estilo gráfico asociado al tiempo y lugar donde transcurren los hechos.

### ***Requerimientos técnicos y de sistema***

El entorno se implementará con el motor de videojuegos Unity. Se utilizarán una estética en su totalidad 2D y multiplanos en la implementación de los fondos con el fin de dar una sensación de movimiento al usuario.

El personaje será recreado con una estética 2D y un estilo propuesto por el equipo de trabajo. Se incluirán elementos visuales basados en la información recolectada.

Se tendrán como referencia material visual (fotografías y video) de la zona donde transcurre la historia.

### ***Sistema de Gamificación***

El usuario podrá interactuar con un personaje el cual puede manipular a su antojo a medida que transcurre la narrativa.

El personaje podrá realizar las siguientes acciones: saltar, caminar e interactuar con el usuario (si el usuario lo desea).

Se utilizará un sistema de historias fragmentadas representadas como objetos que el usuario deberá recolectar en el entorno en el que se mueve, con el fin de completar cada capítulo del relato.

Se implementarán pistas migratorias como un sistema de bonificación. Serán datos de interés que el usuario podrá recolectar y visualizar con el fin de conocer otros momentos de la historia.

Se visualizará un contador de fragmentos de historias que el usuario deberá completar para pasar al siguiente nivel.

Se implementará un sistema de audio ambiente para cada historia y estará asociado al estilo gráfico (véase figura 3) que se manejará para representar al personaje.



*Figura 3. Concept Art del personaje Reconstruido.*

## Conclusiones

Si bien una de las razones que llevó a desarrollar este proyecto fue la necesidad de recuperar las historias populares de la ciudad de Bogotá, con el propósito de buscar en ellas una identidad cultural de ciudadanía, de arraigos y sentido de pertenencia. Pero de esa misma forma la investigación fue llevando a recoger historias casi olvidadas de la memoria de las nuevas generaciones, ya que las redes han ido desconectando ese patrimonio y llevando a los jóvenes a conocer más sobre otras culturas.

La memoria colectiva respecto a los relatos de tradición oral ha ido perdiendo importancia, y con ello los personajes que recrearon en algún momento la evolución de la ciudad. Entre varias historias se escoge la del Dr. José Raimundo Russi, porque es tal vez ese tipo de relato menos conocido a pesar de haber sido tan controversial en su momento.

Con la historia del Dr. Russi, se encuentra que la misma lleva a interactuar con los hechos que llevaron a desatar una defensa a una horda de criminales y con ello propone una inmersión en el entorno virtual que ofrece la narrativa.

La navegabilidad por ese entorno virtual y la estética propia de la época convierte a la historia en un recorrido de aprendizaje. El diseño del personaje, su sencillez permitirá que sea amigable con el usuario y esto hace que la historia se vaya contando de forma muy ágil.

## Referencias

- Archila Neira, M. (1997). *La tradición oral como fuente de la historia. Las voces del viento: oralidad y cultura popular*. Bogotá, Editores y autores asociados. PDF. p. 54.
- Barbero, M., Rincón, O. (2014). Pensar y narrar la Colombia digital. Narrativas digitales de la nación. Conferencia llevada a cabo en el XVIII Cátedra Anual de Historia "Ernesto Restrepo Tirado", Bogotá, Colombia.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Lizarralde, S. (2011). *La tradición oral: Animando en bibliotecas públicas* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje.
- Manovich, L. (2011). *Comprender los medios híbridos*. Cátedra Análisis y Crítica de la Carrera de Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes - UNLP
- Morata, M., (s.f.). Nuevas tecnologías en las artes: cine experimental en la época digital. Reflexiones y propuestas curatoriales. PDF, p. 4
- Picsitelli, A., (2014). *Narrativas digitales de la nación: ¿Cómo nos vemos, nos contamos y nos reconocemos en la red?* XVIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado Museo Nacional de Colombia. Centro de Estudios en Periodismo (CEPER) de la Universidad de los Andes Oct. 16, 17 y 18. P. 18
- Savery, J. R. y Duffy, T. M. (1995): Problem based learning: An Instructional Model and its constructivist framework, *Educational Technology*, septiembre-noviembre. p. 23.
- Victorino, B. (2011). *¿Narrativa digital o digitalización de la narrativa?* Universidad Nacional de Colombia Facultad de Artes, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura, IECO Bogotá, Colombia 2011. P. 12. Tesis. Magister en Comunicación y medios.
- Nadia Baram, Ulises Castellanos y Manuel Ortiz. Centro para Narrativas Digitales de California en Berkeley. Taller Digital Storytelling. "Los siete elementos de la historia digital" <http://www.nuestramirada.org/profiles/blogs/taller-digital-storytelling-los-siete-elementos-de-la-historia-di>. Del 23 al 25 de septiembre de 2011.

## Nota

Este artículo es resultado del proyecto de investigación: "Valoración artística inmersiva. Conocimiento compartido, la innovación tecnológica y el diseño social", con código ING-2121 financiado por la Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá-Colombia.

# Narratives digitals en el medi penitenciari. Experiències a la presó “Model” de Barcelona

Oriol Bosch Farràs

Departament de Justícia, Serveis Penitenciaris

## Introducció

Al Centre Penitenciari Homes Barcelona (“la Model”) vam iniciar el 2011 l’aventura de les narracions digitals (ND) al Taller de Teatre. A ran d’una sessió de relaxació, en què els interns havien aconseguit traslladar-se mentalment a indrets fantàstics i idíl·lics, allà on cadascú se sap trobar reconfortat i en pau, se’ls va demanar que escrivissin les sensacions que havien viscut.

Aquesta sessió va servir d’escalfament per arribar a poder escriure un relat sobre la pròpia vida. I així comença el projecte de les ND a la Model.

La **Narrativa Digital (ND)** és un relat de caràcter personal que combina la narració tradicional amb elements multimèdia (fotografies, vídeos, so, música,...) i es tradueix en un vídeo.

La ND és:

- Breu (250 a 500 paraules), 5 minuts com a màxim.
- Escrit en primera persona.
- La mateixa persona que crea la història és qui la narra i la produeix.
- El software que utilitza és preferentment lliure o gratuït.
- Incorpora fotos, imatges, música i vídeos personals o baixats d’internet.
- No és una producció professional i els mitjans tècnics són accessibles.
- Neix amb una vocació de ser compartida.

Actualment a la Model hi ha una dotzena d'interns en la recerca d'imatges, fotografies i músiques per incloure a la seva ND particular. Per uns dies, els interns abandonen els pensaments i maldecaps rutinaris: conflictes de convivència a la presó, situació familiar, situació econòmica i laboral estroncades, espera de judici, etc.

Les ND engresquen. Els interns ens parlen de la seva infantesa, de l'amistat, de com era la seva vida abans d'entrar a presó... Aquestes històries els fan obrir, sens dubte. Fins i tot més d'un s'ha commogut en veure's a través del mirall de la narració.

El fet d'explicar-se i de donar-se a conèixer de manera diferent de com es comuniquen entre ells habitualment en el medi penitenciari fa que es creïn **lligams més forts i més sans** entre ells.

## Procés i dinàmica del taller

Les Narratives Digitals són una alternativa a altres ocupacions educatives que s'ofereixen a la presó: escola, alfabetització, tallers de Teatre, Pintura, Musica, etc. En el cas del centre penitenciari "La Model", s'ofereix dins del Taller de Teatre.

Les ND poden ser:

- de temàtica lliure: un viatge, una afició, etc.
- centrades en un tema proposat: relació amb les drogues, l'amistat, la convivència, etc.
- lectura d'un fragment i/o comentari d'un llibre.

En el procés creatiu diferenciem les següents fases per elaborar el guió:

- **L'evocació:**
  - Quin és el tema?
  - Què vull dir sobre aquest tema?
  - Quin missatge vull transmetre?
- **La creació:**

- Com vull expressar-ho?
- Quins elements vull que apareguin?
- Com vull estructurar-ho?
- **La correcció:**
  - Estil adequat a les normes gramaticals i d'estil literari
  - Respecte a la personalitat de l'autor/a
  - Revisar i llegir en veu alta per tal d'acostumar-nos a la nostra veu, adaptar el text al llenguatge oral, corregir pronunciació, cacofonies, frases massa complicades, idees confuses...
  - Participació d'altres persones en la correcció i comentar el guió en el grup
  - Predisposició a realitzar alguns canvis en la història per a millorar-la

Un cop enllestit el guió, s'inicia la fase d'edició de la veu i de les imatges. El programari que s'utilitza per a l'edició de veu és Audacity, i per a l'edició de del vídeo MovieMaker. Les imatges i la música que acompanya la narració són baixades d'internet (CreativeComons).

El treball de les ND té un resultat immediat. En una setmana es pot tenir llest el resultat. A més, arriba fàcilment a les famílies (a través dels blogs que per a tal efecte disposa el Departament de Justícia (veure bibliografia)

## Aprenentatges

Amb les ND els interns aprenen eines d'edició de veu i imatge, aprenen a explicar, a escriure amb un fil conductor. I alhora aquestes eines els permeten explicar coses d'ells.

En si, es treballa:

- La dicció
- La tria de textos
- L'escriptura



- El procés d'elaboració d'històries (idea – rectificació – contingut – síntesi - inici i tancament del relat)
- Eines ofimàtiques: programari senzill i a l'abast, d'edició de veu i d'imatges
- Aprenentatge col·laboratiu: entre ells s'ajuden a partir de les seves capacitats i habilitats.
- Aprenen a tirar endavant un projecte amb els medis de que disposen, sense massa pretensions.

## Aplicacions

- Per abordar un tema concret: la relació amb les drogues, reflexions sobre els motius de l'entrada a presó, la percepció del temps dins la presó, l'amistat, etc.
- Per comunicar amb familiars a l'exterior: carta a un fill, a l'esposa, a un amic, etc.
- Per narrar el fragment d'un llibre o poema
- Per documentar una tasca que es realitza dins la presó: l'activitat de pintura, l'activitat escolar
- Per fer aproximacions indirectes amb la víctima del delicte (aplicable en mediació, per a la reparació del delicte)

## Resultats

La majoria dels relats, probablement per mimetisme i per la situació actual que viuen els interns (presó), expliquen la causa de l'entrada a presó amb l'esquema:

La vida anterior

↳ Comissió d'un delicte, forçats per les dificultats (justificació del delicte)

↳ Entrada a presó

↳ Promesa de no tornar a caure (reconciliació amb la societat)

D'altres expressen algun aspecte vital gratificant que ha marcat la seva vida: la infantesa, l'amistat, la parella, el naixement del primer fill, etc.

D'altres tenen un caire més de denúncia: la perversió del sistema judicial, la societat capitalista, haver de fer el mal per poder aconseguir el bé.

El resultat són clips de vídeo de 2-5 minuts de durada, que es penjen a internet i són a l'abast del públic en general.

## Conclusions

Les ND són un recurs per prendre consciència de la pròpia vida, alhora que són gratificants per als interns.

Són una manera d'aprofitar el temps a presó en positiu.

Un altre aspecte a valorar: **els vincles**. El treball amb les ND, i sobretot el fet que els interns s'expliquin històries amb un discurs poc habitual en l'àmbit penitenciari, facilita una nova perspectiva per relacionar-se desinteressadament i de conèixer-se entre ells (més enllà del submón de la delinqüència).

Les ND converteixen els interns en protagonistes, afavoreixen l'empoderament.

## Bibliografia

- Audacityteam.org. (2016). *Audacity*®. [online] a: <http://www.audacityteam.org> [Accessed 29 Sep. 2016].
- AlfaDigital: TIC i presó. (2016). *AlfaDigital: TIC i presó*. [online] a: <http://espaitic.wordpress.com> [Accessed 29 Sep. 2016].
- Es.creativecommons.org. (2016). *Licencias - Creative Commons*. [online] a: <http://es.creativecommons.org/blog/licencias> [Accessed 29 Sep. 2016].
- Espaitic.wordpress.com. (2016). *Taller de Teatre | AlfaDigital: TIC i presó*. [online] a: <https://espaitic.wordpress.com/category/taller-de-teatre-2/> [Accessed 29 Sep. 2016].
- Espaitic.wordpress.com. (2016). *Projecte DigiTale | AlfaDigital: TIC i presó*. [online] a: <https://espaitic.wordpress.com/category/projecte-digitale/> [Accessed 29 Sep. 2016].
- Youtube.com. (2016). *Narratives Digitals #DigiTale - YouTube*. [online] a: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL42E3801780834090> [Accessed 29 Sep. 2016].

# Nuevas formas de narrar en las redes sociales: jóvenes, mimesis y transmedia

Julián de la Fuente Prieto, Pilar Lacasa Díaz,  
Rut Martínez-Borda, María Ruth García Pernía  
Universidad de Alcalá

## Introducción

La convergencia mediática ha transformado tanto las pautas de consumo como de producción en los nuevos medios de comunicación. Entre las principales novedades, destaca la Narrativa Transmedia como modelo de relato centrado en la experiencia de la audiencia y en su participación dentro del universo narrativo (Jenkins, Ford, & Green, 2013; Miller et al., 2016). El auge de esta cultura participativa incide especialmente en los jóvenes, cuya experiencia vital está permanentemente conectada y representada a través de las redes sociales (Cortesi et al., 2015; Jenkins & Ito, 2015). Sin embargo, los modelos para aproximarnos a los relatos que los jóvenes construyen en Internet siguen dependiendo de estructuras narrativas presentes en los medios de comunicación tradicionales. Una alternativa al análisis de la tradicional diégesis narrativa lo podemos encontrar en los modelos miméticos cuyas características coinciden con los nuevos instrumentos digitales (Bordwell, 2013; Cowdell, Fleming, & Hodge, 2015).

## Mimesis

Pocos conceptos como el de “mimesis” han mantenido una referencia tan constante a lo largo de la historia de las ideas (Auerbach, 1957; Bordwell, 2013; Girard, 1987). Nacido de la tradición filosófica de Platón y Aristóteles, su uso se ha prodigado por diferentes campos desde la estética a la sociología, pasando por disciplinas como la literatura o la etología. A pesar de su carácter multidisciplinar, la noción de mimesis ha mantenido siempre una identidad como forma tradicional

del discurso. Redekop (2014) destaca sin duda esta cualidad para poder aplicarse a distintas ciencias humanas desde una misma teoría:

Mimesis has been approached from within an even wider variety of disciplines. Aesthetics, metaphysics, social psychology, neuroscience, zoosemiotics, and even theology, have made contributions to its explanation. (Redekop, 2014: 418)

La interpretación del término mimesis casi siempre ha estado marcada por su origen léxico, que se traduciría del latín como “imitación”. Esto ha llevado a que en muchos casos se simplifique utilizando ambas palabras como sinónimas. Por ejemplo, la Historia del Arte ha relacionado este concepto con la voluntad estética de reproducir las formas de la naturaleza. Sin embargo, el discurso mimético no se basa en el mero acto de imitar. Utilizando la mimesis no solo estamos copiando, sino también reconociendo y reconstruyendo el mundo que nos rodea:

Far from being the simple and mindless act that we typically associate it with imitation is now understood as a complex, generative and multidimensional phenomenon at the heart of what makes us human. Imitation may very well be the basis for not only how we learn, but also how we understand each other. (Garrels, 2011: #187)

Varios autores han estudiado esta función cognitiva de la mimesis (Antonello & Gifford, 2015; Babuts, 2011; Garrels, 2011) y han llegado a la conclusión de que se trata de una práctica propia de cualquier comunidad de prácticas. Esta concepción de la mimesis, nos permite identificar un tipo de discurso que no necesita tomar conciencia del lenguaje para poder elaborar un mensaje y comunicarlo entre individuos que compartan un mismo contexto y referentes comunes. Esta suerte de entorno comunicativo es lo que Potolsky (2006) denomina convención y sirve para relacionar el significado del contenido y las expectativas de la audiencia.

The mimetic effects of the artwork are produced by a proper ‘match’ between the work and the expectations of its audience. Fidelity to convention, not fidelity to nature, is the source of mimesis. The conventionalist account makes mimesis radically dependent on the social and historical context in which a work is produced and received. (Potolsky, 2006: #235)

De esta manera cualquier contenido que generamos en una comunidad, adquiere sentido gracias al contexto en el que se produce y comparte. De hecho, muchas

personas reproducen su vida cotidiana a través de las redes sociales sin tener en cuenta el sentido que puede generar fuera de su entorno. Esto nos lleva según apunta David Bordwell (2013) a un problema de enunciación en el discurso mimético. Cuando construimos una narración personal tendemos a reproducir antes que a relatar los hechos. Es decir, nos centramos en mostrar contenidos, pero no necesitamos estructurar una historia a través de ellos:

I shall employ Aristotle's distinction simply in order to demarcate two influential conceptions of narration. Diegetic theories conceive of narration as consisting either literally or analogically of verbal activity: a telling. (...) Mimetic theories conceive of narration as the presentation of a spectacle: a showing. (Bordwell, 2013: 3)

La historia de la literatura ha estado marcada por estos dos modos de narración (Auerbach, 1957) Tanto Platón como Aristóteles oponían la mimesis a la diégesis como modelos de representación utilizados por el ser humano. Mientras la diégesis se fundamenta en el autor que construye el relato, la mimesis carece de este narrador que ordena los hechos o establece las reglas necesarias para su interpretación. Hoy en día, esta distinción está aún más presente si cabe a través de los nuevos medios: O lo que es lo mismo, en el ámbito de la comunicación interpersonal se utiliza preferentemente el discurso mimético, mientras los medios de comunicación de masas han utilizado tradicionalmente el discurso diegético. En el libro *Mimesis, movies and media* (Cowdell, Fleming, & Hodge, 2015) se alude precisamente a esta capacidad de los nuevos medios sociales para construir narraciones en torno a aspectos banales que jamás habrían tenido cabida en los medios tradicionales de comunicación:

The medium's invasion by the banality of the social media and its endless reproduction of 'life itself'. If the cat videos and Facebook photos and tweets of everyday activity make use of the Internet's limitless connectivity to transmit the only perfunctorily estheticized stuff of daily life (Cowdell, Fleming y Hodge, 2015: #374)

Puede que carezca de la hegemonía y transcendencia épica que la narrativa diegética infunde a los medios tradicionales, pero el poder de la narrativa mimética radica en la capacidad de articular representaciones que encuentran sentido sin necesidad de generar mundos fuera del que compartimos a través de las redes sociales. Por lo tanto, el discurso mimético es una representación cognitiva basada

en los significados que nos rodean. No tiene nada que ver con imitar la realidad, sino con construirla a partir de las representaciones que generamos a través de los medios. Volviendo a Aristóteles, la mimesis se convierte así en un método de conocimiento válido para cualquier mundo sensible. Una actividad basada en la narración, antes que en la mera lógica de la imitación. En palabras de Scott Garrels (2011), la mimesis nos lleva a mejorar el mundo natural a través de nuestra actividad cognitiva:

For this perspective, the practice of mimesis was seen in all of its positive aspects and benefits for furthering knowledge and creating beauty that both strove to represent, and in some respects improve upon, the natural world, including human conduct and knowledge in general. (Garrels, 2011: #295)

Podemos considerar este discurso mimético como una actividad que nos permite generar y compartir mensajes dentro de una comunidad. Sin embargo, para ello debemos entender que más allá de un proceso estético de imitación, la mimesis es un acto de representación de carácter cognitivo. La ausencia de un narrador explícito no impide que relato obtenga sentido mientras compartimos las mismas prácticas sociales. Por eso, detrás de un acto banal como pueda ser un “selfie”, puede que se esconda la representación de nuestra identidad.

## Transmedia

La noción de Transmedia fue propuesta por primera vez por Henry Jenkins a comienzos del siglo XXI a través de su artículo “*Transmedia Storytelling*” (2003). A partir de aquí, este concepto ha sido constante en su bibliografía, que se ha encargado de explorar desde otros fenómenos como la convergencia mediática (Jenkins, 2008) así como la extensibilidad de contenidos o “spreadability” (Jenkins, Ford, & Green, 2013). El éxito de esta propuesta no solo se justifica en su generalización entre la comunidad científica, sino también en su rápida adopción por parte de la industria de contenidos (Bernardo, 2011; Giovagnoli, 2011; Phillips, 2012; Pratten, 2011). Sin embargo, tal y como apunta el libro *Transmedia for creatives and producers* (Dowd, Niederman, Fry, & Steiff, 2013) esto no supone en absoluto un acuerdo en el alcance del término:

Transmedia has many definitions, some of them new, some of them legacy and some of them based in non-storytelling mediums, such as marketing,

merchandizing, and advertising. In many of these definitions, transmedia is conceptually interchangeable with terms like 'cross-media', 'multimedia', 'multiplatform storytelling', 'franchise' or even 'interactive media'. Associations and uses that can make the concept of 'transmedia' a bit confusing (Dowd, Niederman, Fry y Steiff, 2013: #503)

El sesgo industrial del Transmedia no ha impedido que muchos investigadores se acerquen a esta práctica en busca de nuevos modelos narrativos (Hatavara, Hyvarinen, Makela, & Mäyrä, 2015; Ryan & Thon, 2014; Scolari, 2013) pero otros muchos han entendido que detrás de este concepto hay un fenómeno social que va más allá del entretenimiento de ficción (Branch, 2014; Evans, 2011; Kalogeras, 2014; Kinder & McPherson, 2014).

Analizando un poco más profundamente la lógica de este proceso, Carlos Scolari apuesta por identificar dos dimensiones en los fenómenos transmedia (Scolari, 2013; Scolari, Bertetti, & Freeman, 2014). Por un lado, observando la narrativa a nivel textual y por otro lado los medios desde el punto de vista social. Solo cuando ambas dimensiones convergen tiene lugar la experiencia transmedia.

It is possible to identify at least two possible expansions: media expansions and narrative expansions. From his perspective the perfect case for transmedia storytelling occurs when media and narrative expansions converge into a single narrative experience. (Scolari, Bertetti y Freeman, 2014: 191)

De esta manera podemos identificar el transmedia con un discurso que combina una experiencia narrativa y social al mismo tiempo. Narrativa desde el punto de vista de la creación de unos personajes, así como un espacio-tiempo de ficción; pero también social porque todas las personas que participan en el fenómeno tienen una inmersión o interacción desde el punto de vista mediático. Así lo considera Kalogeras (2014) cuando establece que tanto los consumidores como los productores participan en esta labor de "world-building":

Through the social and technological space that is shared by the consumer and the producer comes the concept of transmedia world-building: the creating an interweaving of stories that stem from a fictional universe driven by the entertainment industry. (Kalogeras, 2014: 380)

La creación de mundos o “world-building” representa una actividad simbólica que implica un grado complejo de organización social. A diferencia de la mimesis no se trata de un proceso cognitivo basado en nuestra propia percepción, sino en una construcción colectiva de un universo de ficción. En el libro *Narrative theory, literature, and new media: narrative minds and virtual worlds* (Hatavara et al., 2015) se hace precisamente una defensa de esta práctica interpretativa que nos permite generar sentido mediante la creación colectiva de mundos.

Philosophy considered worldmaking a crucial interpretive activity well before the cognitive turn (...) Yet if perception itself is a symbolic process, the construction of a world that is based on representation is symbolic to the second degree. (Hatavara et Al., 2015:268)

Esta concepción del discurso transmedia nos obliga superar el análisis de la narrativa como relato, para empezar a considerar la narrativa como práctica social. Según Marie-Laure Ryan (Ryan & Thon, 2014) no podemos seguir hablando de “story” (historia) sino de “storyworld” (mundo de la historia). Lo cual implica considerar no solo las tradicionales categorías textuales, sino también las dimensiones culturales de cualquier fenómeno narrativo. De esta manera los significados ya no dependen exclusivamente del contenido, sino también de las prácticas asociadas al mismo:

The replacement of ‘narrative’ with ‘storyworld’ acknowledges the emergences of the concept of ‘world’ not only in narratology but also on the broader cultural scene. Nowadays we have not only multimodal representations of storyworlds that combine various types of signs and virtual online worlds that wait to be filled with stories by their played citizens but also serial storyworlds that span multiple installments and transmedia storyworlds that are deployed simultaneously across multiple media platforms, resulting in a landscape in which creators and fans alike constantly expand, revise, and even parody them. (Ryan, Thon, 2014: #198)

De esta construcción social de mundos y significados emerge también la dimensión narrativa de nuestra experiencia cotidiana. En la práctica, esto supone que desaparezcan las tradicionales barreras entre los contenidos de ficción, virtuales o en línea respecto a nuestra percepción de la realidad. El discurso transmedia nos permite relacionar los diferentes mundos narrativos que exploramos cada día en una experiencia unificada a través de los medios. Tal y como refiere Marie-Laure



Ryan (Hatavara et al., 2015) el proceso para dar sentido a las historias es cognitivo antes que lingüístico:

While stories are transmitted by discourse, which means by text, they remain inscribed in our mind long after the signifiers have vanished from memory. This means that a story is a cognitive rather than a linguistic construct. The fact that stories can be summarized, adapted, and translated, and that they can be told by various media, emancipates them from language and makes them somewhat independent from the particular signs through which they are transmitted. (Hatavara et al., 2015:426)

En ese sentido la visión actual del propio Jenkins se encamina a observar el transmedia como un proceso y no como práctica aislada (Jenkins et al., 2013). Su tesis se basa en considerar cómo la industria mediática se está reconfigurando debido a profundos cambios culturales en el papel de la audiencia frente a los medios. Carlos Scolari en su libro *Transmedia archaeology* (Scolari et al., 2014) afirma que la mejor evidencia de que este discurso desborda a los propios medios son los contenidos generados por los usuarios.

We can add a second feature to this transmedia dimension of storytelling evidenced by Jenkins: the creation of use-generated content. (...) The expansion of the narrative is thus at the same time a social, commercial and semiotic necessity of certain tales. In many cases the consumers (readers, viewers, users) consider that the extension of a narrative world is not enough so they ask for more. (Scolari, Bertetti y Freeman, 2014: 166)

Sin embargo, la lógica industrial a la que antes hacíamos referencia (Bernardo, 2011; Giovagnoli, 2011; Phillips, 2012; Pratten, 2011) reserva esta categoría para diferenciar los contenidos realizados por fans, derivados de un contenido primario generado por profesionales. Tal vez en el mundo de la ficción todavía exista esa brecha entre productores y usuarios, pero en otros ámbitos como la educación el discurso transmedia parece destinado a romper definitivamente los roles asignados tradicionalmente. En el libro *Transmedia Education* (2014), Chester Branch describe claramente la aparición de nuevos entornos para el aprendizaje marcados por el transmedia:

Transmedia learning spaces represent new entertaining ways to learn and create. Students drive both the new learning and creative spaces. Transmedia has made learning spaces more responsive and more creative. This allows for

creative spaces to open up and become more reactive to the consumer base.  
Consumers are now group participants in the transmedia creative spaces.  
(Branch, 2014: 335)

El discurso transmedia transforma la audiencia en usuarios y el consumo en participación. Como práctica social asociada a la creación de mundos nos permite crear comunidades y compartir significados. Pero su verdadera revolución reside en la capacidad superar el contexto tecnológico de los medios, para centrarse en su contexto narrativo.

A continuación, observaremos cómo estas formas de discurso están transformando los relatos que los jóvenes construyen actualmente en redes sociales como Vimeo y Vine.

## Método

La investigación parte de un proyecto realizado en colaboración con el laboratorio ciudadano “Matadero Madrid” en el que se llevaron a cabo diez talleres con adolescentes de entre 11 y 14 años. En estos talleres los adolescentes utilizan tabletas digitales para crear contenidos audiovisuales que después comparten en redes sociales como Instagram o Vine.

## Objetivos

Este proyecto surge ante la propuesta del Área de Artes, Deportes y Turismo del Ayuntamiento de Madrid, a través de su espacio *Intermediae*<sup>1</sup> en Matadero. Se basa en organizar una serie de actividades dirigidas a adolescentes, a través de las cuales poder desarrollar la creación digital vinculada al espacio comunitario. La intención es que los participantes utilicen las redes sociales como instrumentos creativos, mientras los investigadores examinan cómo el entorno y el aprendizaje cooperativo influyen tanto en las obras como en los mensajes que generan.

---

<sup>1</sup> Intermediae es un laboratorio ciudadano que se integra en el centro de creación contemporánea Matadero Madrid, junto a otros espacios dedicados al teatro, diseño, cine o la lectura. Según su propia web, Intermediae está pensado como un laboratorio de producción de proyectos e innovación social, especializado en la cultura visual movida por la participación. Su función es la de contenedor de estos proyectos en un espacio abierto a la ciudadanía. Se trata de un conjunto de salas de diferente aforo acondicionadas para desarrollar actividades comunitarias que lleva funcionando desde 2007. El espacio corresponde al de las instalaciones del antiguo matadero municipal, parcialmente reformado y decorado con muebles reciclados.  
([http://intermediae.es/project/intermediae/blog/que\\_es\\_intermediae\\_](http://intermediae.es/project/intermediae/blog/que_es_intermediae_))

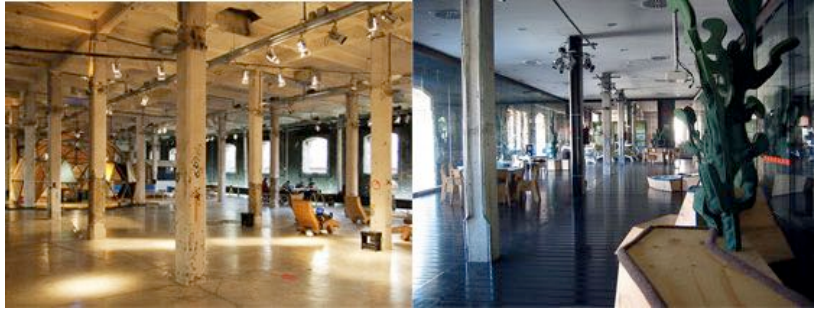


Ilustración 1: El espacio Intermediae en Matadero Madrid (<http://intermediae.es>)

Nuestros objetivos son; 1) Observar las prácticas que realizan los adolescentes con instrumentos de creación digital en entornos no formales; 2) Analizar los modelos narrativos que utilizan teniendo en cuenta el contexto; 3) Entender cómo condicionan estos relatos tanto las aplicaciones como los dispositivos móviles.

## Metodología

La metodología empleada parte de un enfoque sociocultural inspirado por la Antropología Digital (Horst & Miller, 2012; Pink, Ardèvol, & Lanzeni, 2016) con el propósito de reconstruir las prácticas sociales en entornos reales y virtuales. Combinamos diversos métodos cualitativos como la Etnografía Visual (Delgado, 2015) o el Análisis del discurso (Jones, Chik, & Hafner, 2015). Utilizamos “NVivo 10.2” para procesar todos los datos recogidos, transcribiendo las interacciones personales y describiendo los contenidos audiovisuales de los participantes. Una vez categorizados, describimos los procesos e interpretamos las evidencias siguiendo un doble enfoque conceptual y narrativo (Lacasa, Martínez-Borda, & Mendez, 2013)



Ilustración 2: Cartel publicitario de los talleres (Grupo GiPI)

## Datos

La recogida de datos de carácter etnográfico se lleva a cabo mediante la grabación audiovisual de cada sesión. Cada investigador dispone, asimismo, de una grabadora de audio que utiliza en los momentos en los que interactúa de primera mano con cada participante. Además, otra investigadora realiza fotografías recogiendo las distintas situaciones que se producen en cada sesión y que servirán como recurso para ilustrar el análisis de datos. Todos estos datos se completan con los sumarios que redacta cada investigador al término del taller, así como las actas de las reuniones de grupo en las que se ponen en común la organización previa. Por último, disponemos del registro de las creaciones audiovisuales realizadas por los participantes que se publican también a través del perfil del grupo de investigación en Vimeo (<https://vimeo.com/gipi>)

Tabla 1: Datos analizados (Grupo GIPI)

Sesión	18/01/2015	08/02/2015	14/03/2015
Participantes	14	10	23
Archivos	105	474	213
Sumarios	5	4	3
Audio Investigación	0:18:24 H. (GM) 0:38:34 H.(GP)	0:28:35 H. (GP)	1:42:47 H. (GP) 0:48:04 H. (GM)
Fotos Investigación	191 (DSNG)	182 (DSNG)	129 (DSNG)
Vídeo Investigación	2:17:12 H. (GG) 1:08:27 H. (GP) 1:20:49 H. (GM)	2:12:12 H(GG1) 1:23:01 H. (GP) 0:49:25 H. (GM)	2:22:25 H. (GG) 1:16:27 H. (GP) 1:15:47 H. (GM)

Mediante la metodología propuesta se examina de forma diacrónica tres sesiones desarrolladas desde enero a marzo de 2015. En concreto se han seleccionado once vídeos que se consideran representativos de cada una de las categorías determinadas por la investigación etnográfica. Las evidencias encontradas serán discutidas y puestas en común en las conclusiones finales.

## Resultados

El resultado final del taller son los vídeos que los participantes han elaborado según las tareas propuestas y dentro del contexto que han experimentado. Estas creaciones reflejan el proceso de alfabetización de los participantes, pero también evidencian los discursos que son capaces de construir en base a sus propios intereses y prácticas. Nuestra meta es reconstruir los mensajes que han realizado y tratar de explicar a través de ellos el proceso de narración audiovisual.

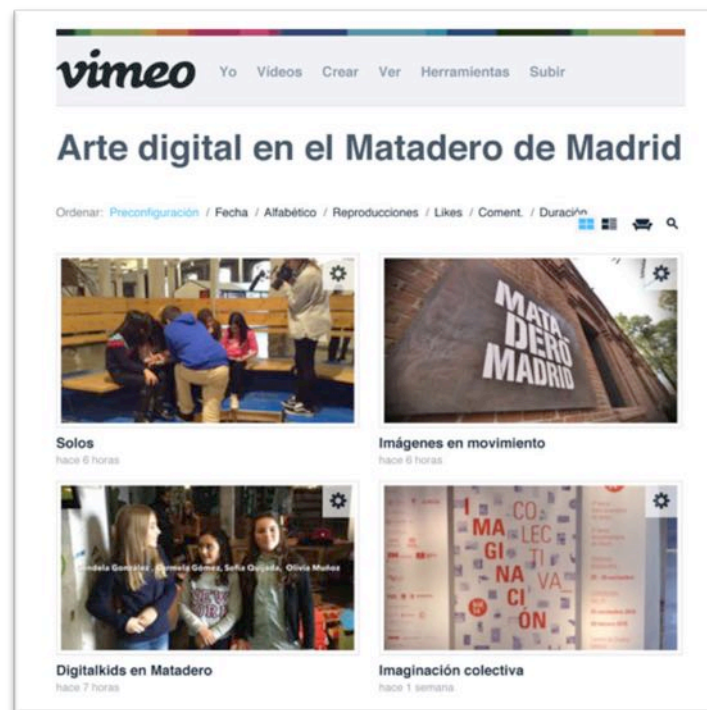


Imagen 3: Creaciones de los participantes en Vimeo (<https://vimeo.com/gipi>)

El abanico de contenido propuesto por los participantes en el taller es enorme. Desde el documental informativo hasta la ficción de género pasando por el video arte, podemos encontrar piezas que siguen modelos de medios de comunicación tradicionales hasta creaciones con un sentido de autoría muy marcado. No es fácil clasificar los diferentes temas y géneros que se mezclan en estos audiovisuales, por eso vamos a realizar un recorrido por estos contenidos desde aquellos que guardan mayor relación con el contexto hasta los que suponen propuestas que se evaden por completo del entorno.

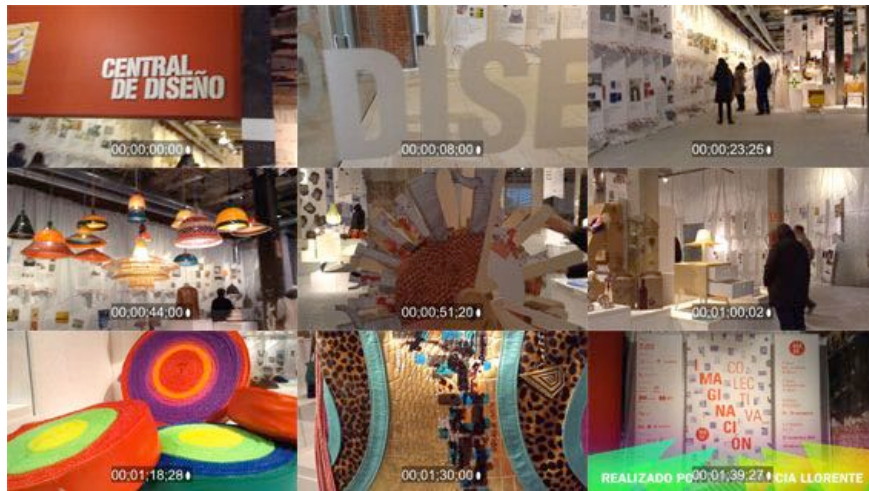


Imagen 1: Documental sobre la Central de diseño (M20150118\_iPad01\_0522)

El primer vídeo que reproduce la imagen nº1 es un documental sobre el espacio “Central de Diseño” de Matadero. Se trata de un reportaje realizado por un niño de once años que representa de forma lineal tanto el espacio como las obras presentes en la exposición. Por encima de todo destaca el orden con el que construye el vídeo, contextualizando el espacio y alternando planos generales con otros de detalle.

Nada que ver con el vídeo de la imagen nº2 que, aunque está grabado en el mismo espacio por un niño de ocho años, opta por una representación completamente diferente. En lugar de mostrar los objetos de forma lineal, se agrupan por colores generando una intención estética que hace que pierdan el sentido como obras de una exposición.



Imagen 2: Objetos de color rojo (M20150208\_iPad05\_0524)

La clave en el desarrollo de estos contenidos es la libertad con la que los participantes se han aproximado a un mismo motivo, en este caso la exposición de la Central de Diseño. A partir de estas obras los participantes han optado por un discurso mimético o bien han realizado un remix con un nuevo sentido. Así lo explica una investigadora que constata las diferencias de tema que pueden surgir en torno a un mismo contexto:

Vamos a tratar de partir de la idea de contar a otras personas lo que más les ha gustado de Matadero, desde que han llegado allí. El objetivo con este tema es que se centren en observar los espacios y piensen en qué contar a partir de ello o pensar en el taller y sus elementos. Tenemos el mensaje y llega el momento técnico. (Sumario Matadero S., Ref#5, 18/01/2015)

De la misma manera, llama la atención como algunos participantes son capaces de observar actividades que pasarían desapercibidas para la mayoría y que muestran claramente sus intereses por encima del entorno en el que se sitúan. En la imagen nº3 se reproduce un vídeo dedicado a un espontáneo grupo de baile que los participantes encuentran en el patio central del Matadero. La niña de doce años que lo ha realizado, incluye también una cartela inicial que ella misma ha realizado en tiza con el título "Me gusta el baile". Esto nos muestra cómo el espacio lejos de condicionar, supone un ámbito de exploración y creación para los participantes.



*Ilustración 3: Me gusta el baile (M20150315\_iPad15\_0074)*

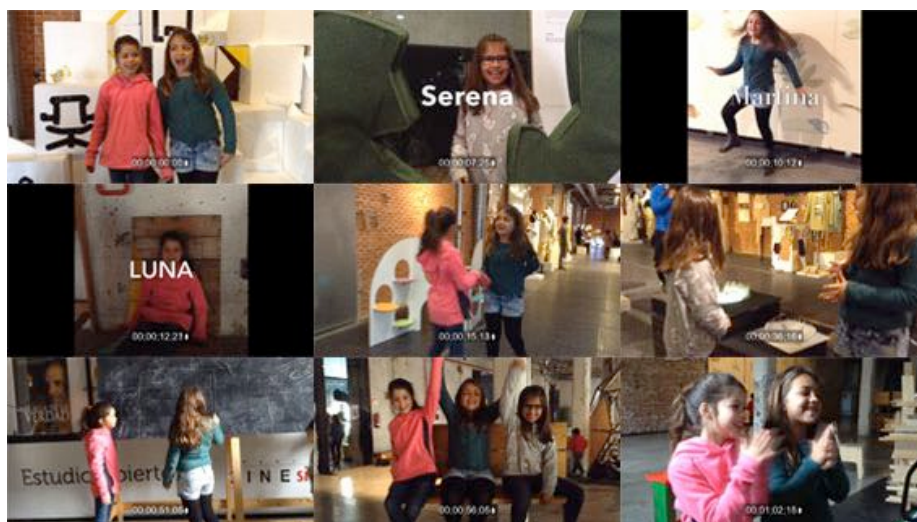
Otra dimensión de cómo tratan los participantes el espacio son los recursos estilísticos que utilizan para ello. Por ejemplo, la imagen nº4 nos ofrece una representación de un vídeo muy corto en el que se simula la retransmisión en directo del espacio Intermediae. Se trata de un plano secuencia, acompañado de

música y una pastilla en la que se puede leer “el museo a primera vista” a modo de avance informativo. No sabemos lo que ha llevado a este niño de once años a reproducir esta estética televisiva en la edición de su vídeo. Pero sí que podemos evidenciar que los referentes y modelos de los medios tradicionales están muy presentes todavía en los discursos audiovisuales de estos nuevos medios.



Imagen 4: Avance televisivo (M20150118\_iPad06\_0441)

Otro ejemplo de esta estética televisiva aplicada sería el vídeo realizado por tres niñas de ocho años que se reproduce en la imagen nº 5. La pieza dura casi un minuto e incluye tanto una cabecera como una despedida en la que son auténticas protagonistas estas tres participantes. El audiovisual se centra vagamente en la visita a varios espacios, pero destaca sin duda por su similitud con cualquier reportaje para un programa de TV. Las tres protagonistas no dudan incluso en dirigirse directamente a la cámara o entrevistar a sus compañeras con gran sentido de la puesta en escena. Resulta llamativo que un grupo de niñas adopte estos roles con gran soltura y evidencia la capacidad para reproducir referentes al menos desde un punto de vista estético.





*Imagen 5: Entrevistas en Matadero (M20150315\_iPad09\_0636)*

Al igual que existe el selfi en fotografía, el vídeo también se muestra como herramienta predilecta para la autorrepresentación de los participantes. Bien a través de entrevistas o gesticulando ante la cámara, tenemos numerosas muestras de este tipo de contenidos que nada tiene que ver con los géneros tradicionales.

La imagen nº 6 nos muestra un ejemplo realizado por un niño de siete años. Su interpretación es completamente espontánea y nos muestra una peculiar visión de sí mismo, aunque no parece tener nada que ver con una representación identitaria. Más bien da la sensación de que el niño quiere experimentar con la imagen en movimiento y su capacidad para gesticular.



*Imagen 6: Selfi en vídeo (M20150208\_iPad05\_0531)*

Existen muchos otros contenidos en los que la autoría y estilo personal del participante caracterizan el mensaje del vídeo. No es algo fácil de reconocer, por eso cuando se detecta claramente resulta una evidencia de primer orden a la hora de poner de manifiesto el dominio en la creación audiovisual. Es el caso del vídeo reproducido en la imagen nº 7, realizado por un niño de doce años y que lleva por título "Solos/Juntos". El audiovisual representa diversas escenas, primero de lugares vacíos en blanco y negro para después mostrar esos mismos escenarios llenos de gente en color. Está editado con gran sentido del ritmo de la composición, equilibrando perfectamente los encuadres. Pero por encima de todo destaca por construir un mensaje concreto y narrado de forma expresiva, con los mismos recursos que el resto de participantes han tenido a su disposición.



Imagen 7: Solos / Juntos (M20150118\_iPad10\_0490)

Se trata de un relato muy maduro y reflexivo sobre el papel de las personas en los espacios urbanos. Precisamente esa misma sesión los participantes habían tenido la oportunidad de ver un modelo audiovisual en el que se trataba un tema similar, concretamente una persona patinando en una ciudad vacía. Cuando le pedimos al creador que explique su vídeo se produce el siguiente diálogo que resulta esclarecedor:

Transcripción GG/00 02:10:30-02:11:24 (18/01/2015)

*I: Nos va a explicar su autor qué es lo que ha querido hacer*

*P: Pues mi vídeo son como dos partes. Una de las partes es que estamos solos y otra que estamos juntos*

*I: ¿Y de dónde has sacado la idea de que estamos solos y juntos?*

*P: Pues se me ha ocurrido*

*I: Fijaos qué bonito. Una cosa que me hace pensar a mí es que, a lo mejor, la idea de que estamos solos se la ha sugerido el vídeo que hemos puesto antes. Por eso es muy importante poner vídeos de otras personas que son artistas, porque nos sugieren ideas. Pero él, fijaos, ha cogido la idea, pero no la ha copiado, la ha hecho otra vez.*

La evidencia vuelve a ser muy poderosa. Este participante ha conseguido no solo generar una obra coherente, sino creativa a partir de un referente que no se ha

limitado a copiar sino a interpretar desde un punto de vista personal. Además, lo ha hecho con unos recursos expresivos y un dominio de lenguaje audiovisual digno de elogio. El taller no ha hecho sino potenciar su propio talento y reconducirlo hacia la una creación audiovisual significativa y con una estética definida.

Este vídeo nos aleja de las posibilidades del vídeo para representar el espacio o las personas que nos rodean y nos sumerge en una dimensión más creativa relacionada con la expresión artística. Todos los audiovisuales analizados hasta aquí tienen un sentido estético, pero su mensaje está asociado al contexto que representan. Ahora nos centraremos en interpretar otros audiovisuales que encuentran sentido más allá de la representación mimética del entorno.



*Imagen 8: Magia (M20150208\_iPad11\_0504)*

Revisando modelos para realizar vídeos cortos en la plataforma Vine, aparecen varios ejemplos de trucos visuales que utilizan el montaje como herramienta narrativa. Gracias a este referente, un niño de once años realiza el vídeo que vemos reproducido en la imagen nº 8. Partiendo de un bolígrafo y portafolios, genera un relato en el que hace desaparecer un objeto dentro del otro. Además de ser capaz de condensar esta narración en solo seis segundos, debemos destacar la capacidad para presentar los objetos al espectador y mantener una perspectiva en el encuadre que centra la atención tan solo en este truco de magia. Todo ello evidencia que los participantes también son capaces de construir una narrativa sin que el contexto o los objetos del entorno condicionen los significados que pueden llegar a formular. De hecho, encontramos varios ejemplos de historias de ficción construidas durante el taller, partiendo únicamente de la imaginación de los participantes.



Imagen 9: Escena de ficción (M2015031\_iPad12\_0575)

Existen numerosas formas de crear un relato. Los participantes a menudo parten de su intuición, pero sobre todo de referentes que ya conocen. La puesta en escena de una situación de ficción es una de las fórmulas más utilizadas en el taller. Por ejemplo, en la imagen nº9 se reproduce un vídeo realizado por dos niños de once años en el que simulan como uno de ellos mete los dedos en un enchufe y recibe una descarga eléctrica. El tono utilizado en el audiovisual es la comedia, ya que las acciones están exageradas y se utiliza una música divertida. Incluso se presenta a la electricidad como un personaje más en el plano final, en el que se encuadra una luz intensa con un audio de risas infantiles. Además de realizar la puesta en escena, los participantes han sabido modificar el mensaje a través de la edición, utilizando determinados elementos del lenguaje.

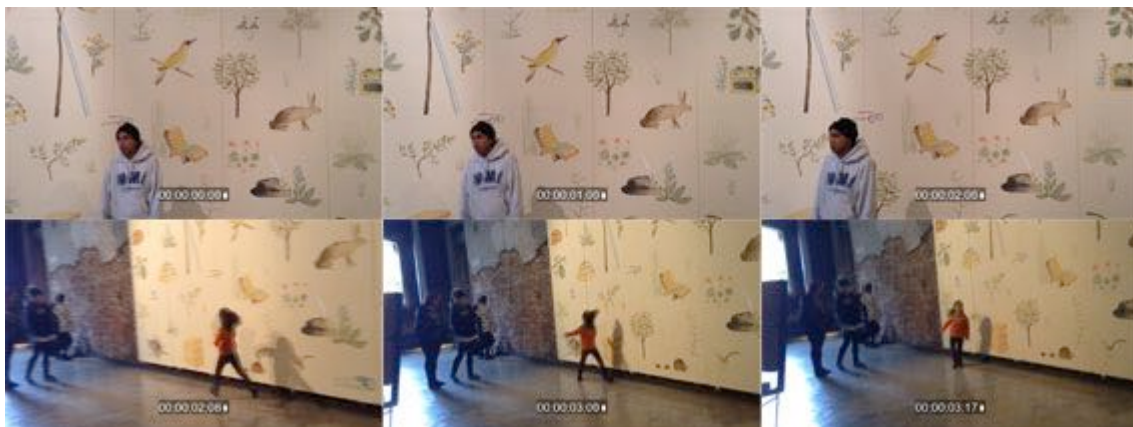


Imagen 10: Ficción sonora (M20150315\_iPad10\_0608)

En la imagen nº 10 vemos otro ejemplo en el que gracias al sonido se construye una historia diferente a las imágenes registradas. En este caso son dos planos grabados en distintos momentos del taller, en el que se muestra a un joven mirando hacia un lado y a continuación una niña corriendo en la misma dirección. Sobre la imagen del joven se superpone un sonido grave y sobre la niña un grito agudo. Ninguno de los dos participantes estaba actuando cuando se les grabó, sino que las dos niñas de trece y catorce años que realiza el vídeo aprovecharon estas imágenes al azar para montar esta ficción sonora. Lo que sorprende es el uso del montaje al más puro estilo constructivista para generar una narrativa de género.



*Imagen 11: Narrativa de género (M20150208\_iPad11\_0493)*

La última muestra de una narrativa de género compleja la encontramos en el vídeo que reproduce la imagen nº 11. Un solo niño de once años graba, sonoriza e interpreta esta plano secuencia sin edición o corte alguno. En una estancia oscura comienza a agitar la cámara en los planos iniciales, mientras refiere la presencia de un monstruo. La imagen se va a negro mientras se escuchan sonidos guturales y ocasionalmente aparece el rostro del propio niño que interpreta al monstruo acercándose a la cámara. De repente se interrumpe el sonido y vuelve a escucharse la voz normal del niño preguntándose qué le pasa a la cámara. Se trata de una clara narración de género, tanto en el contenido representado (la presencia del monstruo) como en la estética (oscuridad, cámara errante). La toma nada tiene que envidiar a cualquier película comercial de terror. Una evidencia sin duda de la capacidad para utilizar un discurso transmedia en el que este participante demuestra dominar tanto el lenguaje como la narración audiovisual.

## Discusión

Los resultados nos ofrecen unas ideas preliminares para su discusión:

1) Los adolescentes son capaces de generar contenidos digitales, pero necesitan compartir modelos y metas que motiven sus prácticas. Su actividad solo cobra sentido dentro de la comunidad en la que se produce. Si su participación dentro de las redes sociales no se realiza de forma plena, lo más probable es que sus mensajes tan solo se entiendan dentro de su entorno más próximo. Ahora bien, cuando toman conciencia de su audiencia, demuestran ser capaces de elaborar un discurso significativo para el resto de la comunidad.

2) La estructura narrativa de los relatos se caracteriza por su naturaleza mimética y su desarrollo transmedia. Generalmente se basan en la representación de aquellos elementos que suscitan sus intereses en el entorno inmediato, sacándolos de su contexto. Pero también son capaces de proyectar su imaginación sobre el espacio, construyendo mundos especialmente a través del sonido. Las referencias a los medios de comunicación tradicionales están presentes desde un punto de vista estético, a través de las nociones género que en ningún caso suponen una narrativa diegética.

3) Las aplicaciones que utilizan a través de tabletas y teléfonos móviles condicionan tanto el formato como el contenido de los relatos que construyen. Precisamente esa imitación de formatos propios de los medios de comunicación tradicionales como noticias o *trailers* viene predefinidas como plantillas en estas aplicaciones. Solo cuando los adolescentes son capaces de utilizar estas herramientas con una idea previa son capaces de elaborar relatos con sentido propio. De lo contrario se limitan a realizar las operaciones estipuladas por la aplicación sin pararse a pensar qué quieren contar.

## Referencias

- Antonello, P., & Gifford, P. (2015). *How we became human: mimetic theory and the science of evolutionary origins*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Auerbach, E. (1957). *Mimesis: the representation of reality in Western literature*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Babuts, N. (2011). *Mimesis in a cognitive perspective: Mallarmé, Flaubert, and Eminescu*. Somerset, N.J.: Transaction; London: Eurospan [distributor].

- Bernardo, N. (2011). *The producer's guide to transmedia: How to develop, fund, produce and distribute compelling stories across multiple platforms*: Beactive.
- Bordwell, D. (2013). *Narration in the fiction film*: Routledge.
- Branch, C. (2014). *Transmedia Education: The future of education*. Hong Kong: LDSL Project turned Article.
- Cortesi, S., Gasser, U., Adzaho, G., Baikie, B., Baljeu, J., Battles, M., . . . Burton, P. (2015). *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*.
- Cowdell, S., Fleming, C., & Hodge, J. (2015). *Mimesis, movies, and media*. New York; London: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Inc.
- Delgado, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*: Oxford University Press.
- Dowd, T., Niederman, M., Fry, M., & Steiff, J. (2013). *Storytelling across worlds: transmedia for creatives and producers*. New York: Focal Press, Taylor & Francis Group.
- Evans, E. (2011). *Transmedia television: audiences, new media and daily life*. London: Routledge.
- Garrels, S. R. (2011). *Mimesis and science: empirical research on imitation and the mimetic theory of culture and religion*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Giovagnoli, M. (2011). *Transmedia storytelling: imagery, shapes and techniques*: ETC Press.
- Girard, R. (1987). *Things hidden since the foundation of the world*: Athlone Press.
- Hatavara, M. e., Hyvarinen, M. e., Makela, M. e., & Mäyrä, F. e. (2015). *Narrative theory, literature, and new media: narrative minds and virtual worlds*. London: Routledge.
- Horst, H. A., & Miller, D. (2012). *Digital anthropology* (English ed.). London; New York: Berg.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger: *MIT Technology Review*.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture la cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (Vol. 175). Barcelona etc.: Paidós.
- Jenkins, H., & Ito, M. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*: John Wiley & Sons.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*: NYU Press.
- Jones, R. H. e., Chik, A. e., & Hafner, C. A. e. (2015). *Discourse and Digital Practices: Doing discourse analysis in the digital age*.
- Kalogeras, S. (2014). *Transmedia storytelling and the new era of media convergence in higher education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kinder, M., & McPherson, T. (2014). *Transmedia frictions: the digital, the arts, and the humanities*. Berkeley: University of California Press.
- Lacasa, P., Martínez-Borda, R., & Mendez, L. (2013). *Media as Practice: Narrative and Conceptual Approach for Qualitative Data Analysis* (Vol. 1).
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., . . . Wang, X. (2016). *How the World Changed Social Media*.
- Phillips, A. (2012). *A creator's guide to transmedia storytelling: How to captivate and engage audiences across multiple platforms*: McGraw Hill Professional.
- Pink, S., Ardèvol, E., & Lanzeni, D. (2016). *Digital Materialities: Design and Anthropology*: Bloomsbury Academic.

- Potolsky, M. (2006). *Mimesis*. New York; London: Routledge.
- Pratten, R. (2011). *Getting Started with Transmedia Storytelling*. CreateSpace.
- Redekop, V. N. (2014). *René Girard and creative mimesis*. Lanham: Lexington Books.
- Ryan, M.-L., & Thon, J.-N. (2014). *Storyworlds across Media*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A., Bertetti, P., & Freeman, M. (2014). *Transmedia archaeology: storytelling in the borderlines of science fiction, comics and pulp magazines*. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.



# Pensar, dialogar y crear narrativas digitales en contextos multimedia

Sara Cortés Gómez, María Ruth García Pernía, Rut Martínez Borda y Julián de la Fuente Prieto  
Universidad de Alcalá

## Introducción

Las nuevas tecnologías son elementos indispensables para pensar, comunicarse y actuar en el s. XXI. Utilizar las nuevas herramientas inteligentes, como los smartphones o las tablets, y los nuevos medios, como las redes sociales, abren posibilidades para la conexión y generan nuevos escenarios digitales. Las pantallas y las imágenes en Internet exigen además nuevas habilidades de comunicación que deben ser aprendidas cuando las personas participan en comunidad. Hablamos de espacios donde se promueve la comunicación entre las personas utilizando una amplia variedad de medios (texto, imágenes, audio, vídeo, etc.), y donde la gente comparte y puede mostrar sus opiniones, sentimientos o creaciones propias.

Además, estas herramientas abren la posibilidad de convertirnos en creadores de relatos digitales, una tarea difícil basada no solo en la creación individual, ya que tiene sus raíces en prácticas compartidas a través de los procesos de grupo que implican la cultura popular (Gee, 2005). Ante esto, es necesario adquirir nuevas habilidades para poder dominar los nuevos discursos.

Cuando las personas se convierten en productores de mensajes es importante saber mirar y ser conscientes de que tanto las imágenes, como las palabras, transmiten visiones del mundo. Generar una narrativa digital supone centrarse en el proceso de creación y en el mensaje que queremos transmitir. Para que los más jóvenes lleguen a profundizar en el significado que van construyendo, a veces de forma casi automática, es necesario conversar, dialogar, llegar a verbalizar lo que se esconde tras los lenguajes utilizados (Barnes, 2013). Generar un taller donde las redes sociales son un lenguaje en sí mismo y una forma de comunicar, supone

tratar la narrativa desde sus diferentes perspectivas, tanto el proceso alrededor de dicha actividad como el diálogo individual y colectivo para el desarrollo de un producto final.

Por ello, el objetivo principal de este trabajo es analizar las experiencias de los adolescentes al crear narrativas digitales en forma de producciones multimedia en un entorno innovador basado en el concepto de diálogo. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar el proceso de aprendizaje apoyado por el diálogo que tiene lugar dentro de la comunidad-taller.
- Explorar el papel del adulto y los iguales en situaciones de soporte que apoyan la adquisición de la alfabetización digital.
- Examinar las narrativas digitales creadas en el taller sobre la base de las discusiones entre los jóvenes y adultos en grupos grandes y pequeños.

Los datos recogidos en este trabajo provienen de una serie de talleres realizados en el espacio Telefónica Flagshipstore (Madrid, España) con adolescentes de edades comprendidas entre 6 y 14 años. Los iPads y las redes sociales serán las herramientas clave para la creación de contenidos audiovisuales, a través de las narrativas, el conocimiento compartido y el diálogo en comunidad.

Estas páginas forman parte de un estudio más amplio que analiza las actividades de la gente joven cuando manejan dispositivos móviles en entornos educativos no formales. El trabajo está dividido en tres partes. Una *primera aporta el modelo teórico* adoptado, centrado en tres grandes ámbitos que son clave: 1) el concepto de alfabetización y el proceso de adquisición de nuevas habilidades cuando los jóvenes utilizan segunda pantallas y redes sociales; 2) el papel del adulto y los iguales como elementos mediadores en escenarios desde los que se trata de favorecer la alfabetización digital; 3) las narrativas digitales que surgen de la reconstrucción de las ideas elaboradas por los jóvenes, cuando estos se convierten en creadores de contenidos, a través del uso de un lenguaje multimodal, que suponen un lenguaje y un discurso en estos nuevos medios.

Se presenta, *en segundo lugar, la aproximación metodológica* apoyada en la etnografía y combinada con la investigación-acción. Este es el marco que

contextualiza la observación participante de los investigadores cuando crean talleres orientados a desarrollar la alfabetización digital de niños y jóvenes. Finalmente, *la tercera parte del trabajo expone los resultados obtenidos*, en relación con los objetivos propuestos. Nos centraremos en las conversaciones que tuvieron lugar entre las personas que participaron en el taller, entendiendo este proceso como una estrategia fundamental para lograr nuevas formas de alfabetización. Las conversaciones en grupo permitieron enfocar nuestras ideas en base a las narrativas digitales y la creación de mensajes audiovisuales. Este proceso ayudó a los jóvenes a tomar conciencia de los discursos que utilizaban, y de este modo aprenden a dominar por completo el lenguaje narrativo y audiovisual.

## Modelo teórico

### ***Alfabetización digital y discursos multimodales***

Las tecnologías digitales, convertidas en instrumentos de comunicación, representan nuevas formas de comunicación interactivas, que se han convertido en objetos culturales que han entrado a formar parte de los hábitos cotidianos de las personas, ampliando la capacidad de expresión y creación (Méndez, García-Pernía & Cortés, 2011). Asociado a estas prácticas se utiliza en la actualidad el concepto de alfabetización digital (Gee, 2014; Lacasa, 2013). Se trata de habilidades que permiten a las personas expresar, publicar, producir, y no solo consumir, textos escritos, imágenes, sonidos o cualquier otro modo de expresión que permita codificar la información (Kress, 2003). Estas capacidades se asocian, además, a nuevas prácticas en el marco de una cultura participativa.

Desde esta perspectiva, en este trabajo, entendemos la alfabetización digital como la capacidad que tienen las personas de controlar conscientemente las reglas de los discursos multimodales que se utilizan en Internet (Barnes, 2013; Barton & Lee, 2013). Además, una persona está alfabetizada no solo cuando controla conscientemente determinados aspectos del discurso que utiliza, sino cuando comprende que los mensajes tienen un destinatario (Livingstone, 2008). Comunicarse utilizando Internet, estar alfabetizado en este medio (Ito, 2013), significa poseer determinadas habilidades o destrezas que permiten construcciones compartidas del significado con otros miembros de la comunidad (Cortesi & Gasser, 2015).

En suma, niños y jóvenes viven en escenarios mediados por herramientas digitales, como los dispositivos móviles, que usan en entornos comunicativos o redes sociales para conocer y transformar el mundo. Podemos preguntarnos hasta qué punto es suficiente la presencia de estos nuevos entornos tecnológicos para poder comunicarse y expresarse a través de herramientas digitales. La realidad cotidiana, incluso las desigualdades en el uso de Internet (Lange, 2014) muestran la necesidad de crear espacios de alfabetización digital que permitan tomar conciencia del discurso característico de los instrumentos tecnológicos que se utilizan.

De acuerdo con estos y otros autores (por ejemplo, Boyd, 2014), estos nuevos entornos comunicativos, comunidades mediadas por una tecnología digital amplían las posibilidades de una colaboración creativa y se amplían las prácticas hacia formas de participación que exigen un compromiso cívico determinado. Podemos hablar de creaciones artísticas, creaciones multimedia, arte digital e incluso narrativas digitales y multimodales.

### ***El papel del adulto y de los iguales: contextos de soporte***

La adquisición de formas alfabetización mediadas por la tecnología, exigen procesos de aprendizaje. Tomar conciencia del discurso que se utiliza no es una tarea sencilla, de forma general podemos aceptar que son necesarios procesos de aprendizaje y enseñanza relacionados con la alfabetización digital. Es decir, las comunidades que se conforman en estos entornos tecnológicos, como las redes sociales, y los procesos de creación utilizando nuevos códigos de expresión que necesitan procesos de aprendizaje. Este es el marco para explorar el papel que desempeñan los adultos y los iguales

Existen diferentes modelos a la hora de poder establecer el soporte a las actividades que realizan los niños y jóvenes cuando se enfrentan a la comunidad en red. Para diferenciarlos es necesario atender a los papeles que desempeñan enseñantes y aprendices en la comunidad de práctica, lo cual, además, puede suponer distintos modos de participación en la comunidad. Podemos fijarnos en tres perspectivas diferentes (Lacasa, 2013; Rogoff, Matusov, & White, 1996).

- Centrada en el adulto, que es el responsable de aportar al aprendiz el conocimiento del que carece. Además, es el maestro quien organiza la forma

de transmitir el conocimiento, dirige la situación y lleva el control del progreso en el trabajo.

- Centrada en el niño, que descubre la realidad por sí mismo o través de la interacción con sus iguales. Los aprendices son considerados como agentes activos para indagar en la realidad. El lugar del adulto es escaso.
- Comunidad de aprendices, donde todos los participantes tienen su propia responsabilidad.

En este trabajo los investigadores buscaron situarse en un modelo en el que el papel de los jóvenes y los adultos es diferente pero complementario. Se presupone un modelo de colaboración. El adulto tiene papel de soporte y facilita los procesos de meta-reflexión. A través de una participación guiada en las tareas a las que se enfrentan conjuntamente. En este contexto, la comunicación entre los niños y las personas adultas implica dos procesos por parte del adulto: por una parte, la creación de puentes entre diversos contextos comunicativos y, por otra, la estructuración y organización de la información. El papel de los jóvenes puede relacionarse también, por un lado, con la introducción de nuevas situaciones y ámbitos de trabajo, desconocidas muchas veces por los adultos; por otro lado, así como en estrategias de soporte a los compañeros a través de discursos que contienen información más próxima a los intereses juveniles.

De acuerdo con los objetivos planteados, en este trabajo estamos ante una comunidad de aprendices caracterizado por procesos en que los niños tienen una participación activa y donde los adultos les acompañan a través de procesos de participación guiada. Esta idea concebida por autores como Bárbara Rogoff y sus colaboradores son fundamentales para entender el papel de las personas adultas en situaciones de aprendizaje no formal (Correa-Chavez et al., 2015; Gutiérrez & Rogoff, 2003). Desde su punto de vista, las personas aprenden tanto en las relaciones sociales simétricas como las asimétricas, y cada persona tiene un papel diferente. Para ayudarnos a entender el proceso, se describe una metáfora interesante en relación a los expertos y novatos que es común en situaciones de trabajo diario. Las personas aprenden observando las actividades de otras personas y a ponerlos en práctica y, por tanto, tienen responsabilidades complementarias.

En este trabajo se verá que la presencia de las personas, adultos y niños, son clave en el taller que analizaremos. Dialogar con otros ayuda a compartir conocimientos, supone un acercamiento entre los participantes de la experiencia, donde se genera un clima de confianza y de conocimientos compartidos para poder trabajar a partir de ello. Pensar, crear y dialogar son elementos clave para avanzar y generar aprendizajes.

### ***Narrativas digitales en las redes sociales, espacios compartidos***

Empezaremos este apartado hablando de lo que ha supuesto la incorporación de las redes sociales en la vida cotidiana de muchos niños y jóvenes de hoy en día, ya que posibilitan una experimentación en el tiempo y el espacio diferente al que hasta ahora habían vivido. Se rompe la narrativa lineal de su experiencia, sus vivencias del mundo se trasladan y reconstruyen en espacios virtuales. Estas comunidades online interactivas están asociadas a un conjunto de prácticas culturales que permiten la inmediatez, la inmersión en un mundo virtual desde una participación creativa de producciones digitales y, por último, la interacción con otras personas donde se comparte el conocimiento (Boyd, 2014).

Hablar de redes sociales no es solamente referirnos a ellas como entornos digitales o medios sociales donde la gente participa de forma activa y colectiva, sino también comprender sus componentes fundamentales. La pertenencia al grupo, la posibilidad de generar diálogos individuales y colectivos, la participación conjunta en espacio y tiempo y el uso de múltiples lenguajes para expresarse suponen algunas de las posibilidades más importantes que ofrecen las redes sociales.

Participar en redes sociales puede convertirse en un acto creativo, tanto colectivo como individual. Un lugar donde además es posible contar historias, es aquí donde las narrativas digitales adquieren su significado. Dichas narrativas se han convertido en poderosas herramientas que permiten transmitir estos mensajes (Lambert, 2013; Bull & Kajder, 2005). Para ello, han sido necesarios dos grandes avances: las herramientas o instrumentos de edición que se han acercado a un público no solo profesional, lo cual ha generado la posibilidad de convertir a las personas en creadoras de contenidos, y el segundo avance técnico es la presencia ubicua de cámaras digitales e imágenes digitales y múltiples dispositivos como iPads o teléfonos móviles que permiten tomar fotos y crear pequeñas producciones audiovisuales de forma rápida y sencilla.

Las imágenes, textos escritos, sonidos o cualquier forma de expresión para la creación de historias nos hacen comprender la necesidad de entender y manejar un lenguaje multimodal. Estos lenguajes son los que dan forma e influyen en la creación de nuevas historias y sus narrativas. Por tanto, debemos tratar de entender el concepto de narrativa digital como una práctica social que comparte rasgos con las formas tradicionales de narración oral/escrita.

La narrativa digital, como la narrativa tradicional, gira en torno a un contenido concreto, un tema seleccionado que será la clave de la experiencia. Sin embargo, la diferencia que existe entre estas dos narrativas es que la digital se apoya en una variedad de multimedia digital. Los relatos digitales reúnen una mezcla de gráficos, texto, narración de audio, vídeo y música para presentar información sobre un tema específico a través del uso de la tecnología (Robin, 2006; Alismail, 2015).

La forma en que cada persona aborda este proceso es diferente, tantas como historias podemos contar. Es por ello que debemos comprender el concepto de narrativa como un mecanismo organizador de la experiencia y unos elementos que permiten relatar lo que ha ocurrido, ocurre o puede ocurrir en un mundo ficticio dando sentido a la historia (Rodríguez Illera & Londoño Monroy, 2009). Cada persona tendrá una manera distinta de acercarse a la narrativa y esto refleja procesos mentales personales y modos propios de imaginar, exponer, contar o, incluso la posibilidad de trasladar experiencias personales que les ayudan a crear nuevos relatos. El final del camino supone mostrar la historia a los demás, compartirla con la audiencia y generar una interacción que descubra la verdadera intención de la historia.

## Metodología

Adoptamos una perspectiva etnográfica (Delgado, 2015; Pink, Horst, Hjorth, Lewis, & Tacchi, 2015) combinada con una aproximación a la investigación-acción (Reason & Bradbury, 2008). Asumimos que las actividades humanas adquieren sentido en el marco social, cultural e histórico en el que surgen, por ello, basándonos en un enfoque sociocultural de la antropología digital (Horst y Miller, 2012) reconstruimos las prácticas sociales que tuvieron lugar en los talleres y el mundo online donde los jóvenes participaban. En la aproximación a los datos

combinamos una aproximación narrativa y analítica desde una visión etnográfica (Pink,2013; Delgado, 2015; Brennen 2013).

### ***La Experiencia. El contexto y los participantes***

Esta investigación es parte de un proyecto orientado a favorecer la alfabetización digital de niños y jóvenes diseñando talleres de innovación en entornos educativos no formales desde el espacio Telefonica situado en Madrid<sup>63</sup> (Lacasa, de-la-Fuente, & Martín-Garrido, 2016a, 2016b). Se realizaron cinco talleres con niños y jóvenes de edades comprendidas entre 6 y 14 años. A su vez, en cada taller trabajamos con tres grupos de edad, pequeños (6-8 años) medianos (9-11 años) y mayores (12-14 años) permitiendo ajustarnos a los conocimientos previos y necesidades de aprender de los grupos. Cada uno de los participantes dispuso de un iPad con conexión a Internet y con acceso directo a distintas comunidades como Facebook, Instagram o Vine. Las publicaciones en las redes sociales se podían hacer de forma automática o tras el diálogo en pequeño grupo, lo que suponía un trabajo colaborativo y de toma de decisiones conjunta.

Considerar los datos obtenidos y el modo en que se han organizado es esencial para entender quiénes son los participantes y como se han analizado sus actividades.

*Tabla 4. Tabla de datos recogidos en los talleres*

SESIÓN	TEMA	Nº ASISTENTES	FOTOS EQUIPO	FOTOS NIÑOS/AS	VÍDEOS NIÑOS/AS	CLIPS EQUIPO	GRABACIÓN EQUIPO
0	Piloto	14	296	497	5	38	4:08:30:18
S 1	Actores en las redes sociales	11	734	523	4	56	6:35:51:09
S 2	Trabajamos con las apps	20	585	813	44	47	6:00:00:24
S 3	Discursos audiovisuales	15	153	19	63	10	4:51:19:05
S 4	Modelos profesionales	16	195	64	95	18	6:23:24:96
S 5	El sonido	14	272	30	152	31	5:24:23:01

<sup>63</sup> <http://flagshipstore.telefonica.es/>



TOTAL		90	2235	1946	363	200	33:38:00:03
-------	--	----	------	------	-----	-----	-------------

Todos los datos fueron recogidos mediante técnicas de investigación cualitativas tales como la observación, la conversación y el análisis descriptivo. Hemos combinado una narrativa y un enfoque conceptual (Brennen, 2013; Gee, 2014) apoyado por el análisis del software cualitativo (NVivo) y herramientas profesionales (Final Cut Pro). Para explorar las producciones de Vine, se utilizó el acceso web a través de Iconsquare.

### ***Datos de análisis***

Los datos presentes en este artículo parten del análisis del trabajo realizado durante una de las sesiones concretas, con el grupo de los más pequeños. Trabajar con este grupo de edad (6-8 años) requiere de un trabajo práctico que debe comenzar por unas bases mucho más conceptual que permita comprender aspectos como audiencia, medios, crear, compartir, qué es una historia, etc. El grupo de los pequeños suelen hacer las cosas de una forma intuitiva, sin saber a ciencia cierta qué está bien o mal, o si les gusta o no. Simplemente se dejan llevar, por ello es clave el papel del adulto ya que debe poner sentido a lo que han hecho, descubrir porque lo han hecho y hacerles que se expresen desde una forma verbal y visual.

Mostraremos los resultados del trabajo explorando tanto el proceso de desarrollo del taller en la Sesión 3 (2015 01 17) analizando lo sucedido tanto en gran grupo como en pequeño grupo y centrándonos en los cuatro productos elaborados por dos de los niños del grupo de los más pequeños que participaron en dicha sesión. Nos interesa explorar cómo los jóvenes crearon las narrativas digitales sobre la base de las discusiones entre ellos y los adultos, a través de un lenguaje multimodal, utilizando Vine como instrumento mediador (Butsch & Livingstone, 2013). Para tratar de comprender cada una de las narrativas creadas examinamos el punto de vista o la perspectiva desde la que se elaboró el relato audiovisual; el contenido que se refiere al tema y los mensajes que trasmite, teniendo en cuenta la forma de utilizar estrategias comunicativas; y, por último, la estructura, desde la organización de los mensajes, el ritmo del relato que trasmite y el lenguaje.

Los datos reflejan cómo niños y niñas utilizan discursos multimodales (Jewitt, 2013) apoyados por los adultos y los iguales (Correa-Chavez et al., 2015), en entornos innovadores diseñados para favorecer la alfabetización digital (Jenkins, Itō, & Boyd, 2015). Las conversaciones que tuvieron lugar en los talleres contribuyeron a generar procesos de toma de conciencia de los discursos utilizados (Gee, 2014).

## Resultados: analizando el diálogo para comprender las narrativas digitales creadas

Los resultados que se muestran son una prueba de uno de los talleres realizados donde las redes sociales supusieron un lenguaje en sí mismo y una forma de comunicar, donde inevitablemente hay un elemento clave que debe ser tratado, el diálogo. Nos estamos refiriendo a un diálogo que se genera entre las personas más allá de los medios. Un proceso de conversación donde compartir ideas, visiones, conocimientos y aprender de una forma conjunta sobre el valor de estos medios.

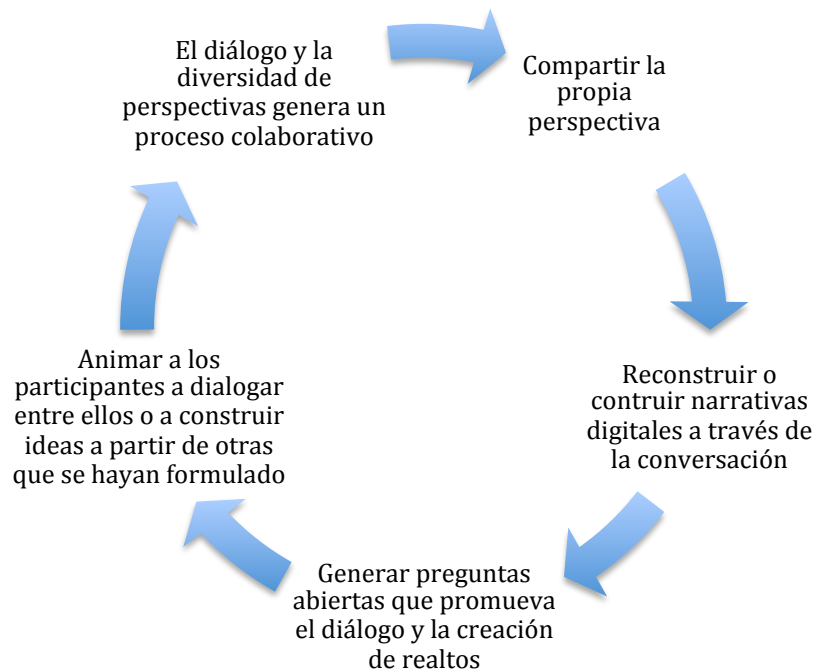


Figura 1. Elementos clave en el proceso de diálogo

Los ejemplos que se muestran a continuación nos enseñan cómo el diálogo ha sido un elemento clave para poder profundizar en los temas y alcanzar nuevos objetivos en función de las ideas y necesidades de los participantes. Partimos del

gran grupo, para tratar el contexto, para continuar con un diálogo en pequeño grupo basado en la creación de narrativas digitales.

### ***El diálogo en gran grupo, acercarnos a las ideas***

Para que los jóvenes pudieran profundizar en el significado de lo que iban construyendo, a veces de forma casi automática, fue necesario conversar, dialogar, llegar a verbalizar lo que se escondía tras las imágenes y los sonidos. Para ello, fue necesaria la colaboración entre las personas adultas y los iguales. Desde esta perspectiva, fue importante comenzar con un diálogo en gran grupo, donde todos los participantes estaban presentes, que guía y da soporte al trabajo. Podemos hablar de un diálogo conceptual donde centramos las ideas en el acto creativo parte fundamental para centrar las ideas.

*Fragmento 8. Introducimos el taller, el valor de crear. Sesión 3. 17 de enero 2015*

***Invest.*** *Como vais a ir con gente mayor, los mayores ya os van a ir ayudando. Os voy a contar otra cosa muy interesante. ¿Vosotros por qué creéis que una persona puede ser creadora? ¿Qué hace que alguien sea creativo?*

***Niño1.*** *Tener ideas*

***Niño2.*** *Que cuenta cosas (...)*

***Niña3.*** *Tener imaginación*

***Niño4.*** *Usar la lógica*

***Invest.*** *Yo os voy a decir otra cosa que quizás no habéis pensado, mirar lo que otras personas han hecho.*

***Niña5.*** *Admirar*

***Invest.*** *Muy bien, admirar, inspirarte en los que han creado algo. Por ejemplo, vuestras fotos o vídeos van a ser más creativos si os inspiráis en algo (...)*

El diálogo generado por la investigadora trata de generar conciencia de que es posible crear a partir de algo, pero, sobre todo, de que crear puede exigir un análisis previo de lo que otros han creado describiendo que supone ser creativo e incluso comprendiendo que la creación puede tener una base inspiradora en lo que otros hacen. La conversación transcurre observando imágenes publicadas en redes

sociales por profesionales fotógrafos y creadores de producciones visuales. Observar las fotografías y los temas que tratan permite abrir la mente a nuevas experiencias y a una cultura participativa donde la clave reside en el valor de crear y compartir con los otros las propias creaciones. Una cultura participativa en la que sus miembros consideran importantes sus contribuciones y sienten cierto grado de conexión social entre ellos (Jenkins, 2006).

Los niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo ante múltiples pantallas, lo cual plantea diversas preguntas sobre el correcto uso que hacen de la información que reciben y generan en estos medios. Por ejemplo, ¿son pasivos ante los contenidos de Internet o generan respuestas y producen nuevos mensajes ante ello? ¿sus contribuciones poseen una repercusión social para ellos mismos y su entorno? ¿pueden estas herramientas convertirse en instrumentos narrativos y artísticos, cuando se utilizan en situaciones de la vida cotidiana? Las ventajas e inconvenientes de interactuar con ellas dependen del modo en que lo hagamos. Por tanto, y teniendo en cuenta estas ideas generamos un proceso de diálogo conjunto donde compartir visiones y opiniones sobre los entornos digitales más utilizados por niños y jóvenes, y sus actividades en las redes sociales. De esta forma, les acercamos a las redes sociales que vamos a usar en el taller y en qué consisten, en este caso Vine que será la herramienta para generar los vídeos del taller.

*Fragmento 9. Vine como creador de narrativas audiovisuales. Sesión 3. 17 de enero 2015*

**Invest.** *Vais a ser capaces de hacer, no fotos si no vídeos. Vamos hacer vídeo (...) Vamos hacer vídeos para subirlos a Instagram y a Vine ¿alguno sabe lo que es Vine?*

**Niño.** *Una amiga mía tiene y son vídeos de 10 segundos y que pueden ser de todo tipo, pero normalmente son graciosos y otros de otro tipo*

**Niño 2.** *Hay otra cosa importante de Vine y es que los vídeos son en bucle.*

**Invest.** *(...) Me creía que los vídeos eran todos lo mismo que era como hacer cine y de eso nada, los vídeos que vamos a subir a Instagram y Vine no tienen nada que ver con los vídeos de cine.*

La conversación se centra en hablar sobre los temas que se van a trabajar en el taller, en este caso la aplicación que vamos a usar Vine. Los participantes dialogan con la persona adulta sobre dichas herramientas, como las usan y que conocen de

ello. Aunque no todos tienen los mismos conocimientos el poder conversar de forma colectiva les ayuda a enseñarse unos a otros y compartir opiniones.

El diálogo en gran grupo supuso el eje del taller ya que introdujo un contexto cercano, el entorno donde se mezclaba la vida dentro y fuera de la red. El objetivo de esta fase fue favorecer el aprendizaje y la interacción entre los participantes, todo ello mediado por el diálogo y las herramientas, iPads, apps, cámara de fotos y vídeo, etc. Dialogando y reflexionando con los participantes del taller sobre aquellos aspectos que se derivan del uso propio que ofrecen estos medios, nos ayuda a comprender su papel como creadores y el modo en que interactúan con los demás, además de ponerlo en práctica.

Lo esencial, por tanto, era que los jóvenes que acudieron al taller, como espectadores o como creadores, tuvieran intereses comunes y desearan participar activamente. Finalmente, la pregunta clave es ¿cómo vamos a crear nuestras narrativas? Se trata de que pongan en práctica los conocimientos que los niños y niñas traen al taller tomando conciencia del discurso que utilizan, ya que solo así llegarán a controlarlo.

### ***Pensar, crear y dialogar a partir de narrativas digitales desde un lenguaje audiovisual***

El contenido es necesario para crear una narrativa digital sea del tipo que sea. ¿De dónde procede? ¿Cuáles son las fuentes de la creación? ¿Cómo surge el tema? Se trata de saber acercarse a la realidad, a lo que hay ante nosotros, a lo que muchas veces pasa desapercibido. Incluso, aunque parezca mentira, nace también desde la contemplación, el análisis y la reconstrucción de lo que otros han creado. La experiencia ha mostrado que es preferible partir de temas concretos, sugeridos por los adultos, propuestos por los niños, pero compartidos y discutidos. Limitarnos a darles la tableta con la única instrucción de que hagan una fotografía o un vídeo no suele ser el mejor camino.

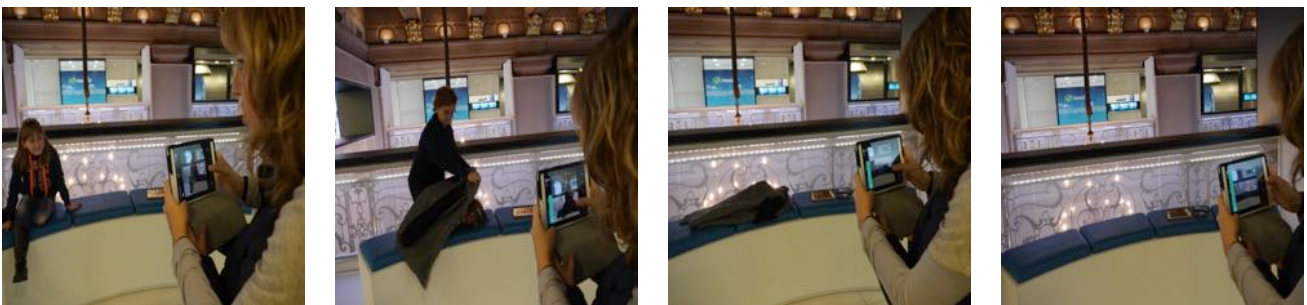
Entrar en la Flagship de Telefónica, situado en la Gran Vía de Madrid, es algo sorprendente, incluso aunque lo hayamos hecho repetidamente. El espacio en sí mismo es pura tecnología y, por tanto, esto influye en las fotografías e imágenes que los chicos y chicas tomaban del lugar. Dialogar sobre el espacio y lo que lo

rodea ayudó a centrar las ideas, se pasó de captar la escena a pensar en dónde se estaba y en cuál era la mejor forma de construir un contenido.

Cuando las personas se convierten en productores de mensajes es importante saber mirar y, sobre todo, ser conscientes de que tanto las imágenes, como las palabras, transmiten visiones del mundo. Generar una narrativa digital basada en un producto audiovisual supone centrarse en el proceso de creación y en el mensaje que queremos transmitir. La pregunta en estos momentos fue: ¿cómo provocar la idea cuando nos encontramos en un entorno cultural como Telefónica? Comprender el contexto, los elementos que lo definen y los mensajes que transmiten, nos ayudó a interactuar y profundizar en las creaciones que pudimos o quisimos desarrollar partiendo del espacio físico. El diálogo que se estableció tanto en gran grupo como el desarrollado por las investigadoras en el pequeño grupo, guiaron la creación de su relato con preguntas que ayudaban a pensar.

Veremos ahora cuatro producciones elaboradas por los niños, que se generaron en la misma sesión dentro del grupo de los más pequeños y son una buena muestra de cómo pensar y razonar a través de la conversación, permite partir de un punto cercano, la creación de un vídeo, a una idea más abstracta como es crear historias o narrativas.

El primer vídeo que rodamos parte de la idea de usar el banco donde estamos sentados. Con este vídeo tratamos de descubrirles el tiempo, podemos parar y continuar grabando, haciendo que las cosas suceden por arte de “magia”. Esta creación y el diálogo que se genera alrededor de él permite romper con ideas preestablecidas y abrir la mente a que supone hacer un producto audiovisual. Comenzar a generar ideas suele ser lo más difícil. Dialogar contribuye a que sea más sencillo.



*Ilustración 1. Secuencia Vídeo 1. Sesión 3 2015 01 17. Comenzamos a pensar, jugando con “la magia del cine”*

Las secuencias del vídeo, reconstruidas a través de las fotografías tomadas, muestran una narrativa construida a partir del contexto, pero el verdadero valor de este producto reside en que fue el primero de muchos otros vídeos que tuvieron lugar gracias al diálogo generado con los niños. Nos estamos refiriendo a un diálogo que evoluciona, es decir, un proceso de reflexión y pensamiento que permitió establecer mayores niveles de producción.

El uso de nuevos lenguajes que comprenden desde fotografías, vídeos, apps y cualquier otro recurso nos ayuda a construir una narrativa digital. Una forma de expresión que antes solo pertenecía a unos pocos pero que ahora todos podemos realizar de forma rápida y sencilla (Lambert, 2010). Estas creaciones o recreaciones narrativas requieren también de competencias comunicativas que nos preparen para un futuro aún desconocido, pero siendo capaces de utilizarlos de forma reflexiva en nuevos entornos comunicativos.

En el segundo vídeo, comenzamos a pensar en la idea de jugar con las distancias y las perspectivas. Dialogamos sobre los pasillos largo que encontrábamos a nuestro alrededor y cómo podríamos aprovecharlos para crear una nueva narrativa. Esta reflexión derivó en el uso del primer plano y segundo plano. Con ayuda de los técnicos y los adultos, los niños descubren cómo influye la perspectiva en la cámara, lejos y cerca se convierte en un nuevo vídeo que juega con la idea de hacerse pequeño. El espacio es un elemento central en el mundo digital, asociado a los límites de las pantallas.



*Ilustración 2. Secuencia Vídeo 2. Sesión 3 2015 01 17. Espacios limitados*

El tercer vídeo surgió en las escaleras, de nuevo el entorno fue una gran influencia en el proceso. El espacio Telefónica cuenta con unas grandes escaleras que suben a todas las plantas del edificio, pero no son unas escaleras normales si no que mientras subes sus escalones puedes ver el vídeo que reproducen y que forman

una gran imagen en movimiento constante. Observamos sus imágenes, pensamos y hablamos sobre la posibilidad de inventar una nueva historia que partiera de jugar con los elementos.



*Ilustración 3. Secuencia Vídeo 3. Sesión 3 2015 01 17. Jugando con las escaleras*

Esta secuencia muestra cómo su nueva creación se centró en el tiempo y el espacio que fue siempre el mismo pero lo que da acción al vídeo fueron los elementos, las escaleras, el logo y los propios niños que hicieron las acciones. De nuevo descubrimos un elemento más en las acciones narrativas trabajando la temporalización en los espacios que se crean a partir del lenguaje audiovisual. Contar historias implica tener en cuenta tanto las condiciones que impone el espacio como las sucesiones que implica el tiempo.

Finalmente, llegó el vídeo que realmente cuenta una historia. Los dos niños se sentaron y simularon un sueño que les llevaba a un viaje espacial a la luna, aprovechando el cohete que Telefónica tiene en sus instalaciones.



*Secuencia 1. Los niños se sienten en el sillón plácidamente*



*Secuencia 2. Los niños se duermen, el sillón donde se encuentran da vueltas y vueltas.*





*Secuencia 3. Llegan a la luna*



*Secuencia 4. Descubriendo la luna y su entorno*

Alcanzar este nivel ha supuesto un proceso cognitivo mayor que ha ido evolucionando a través de la reflexión, el pensamiento y el diálogo conjunto. Como podemos observar hemos partido de narraciones simples basadas en pequeños objetos reales y cercanos, hasta construir una historia compleja que presenta todos los componentes de una narrativa: personajes, trama y desenlace e incluso misterio.

Como podemos, ver cada uno de los vídeos generados se aproxima a unos niveles conceptuales mayores que se han establecido poco a poco con el trabajo y el diálogo. Esos niveles se han establecido a lo largo de la sesión durante la situación de trabajo en pequeño grupo. Siempre apoyados en el diálogo entre las investigadoras, los niños y las niñas. Este ejemplo, es una buena muestra de cómo pensar y razonar a través de la conversación, permite partir de un punto cercano, la creación de un vídeo o una idea más abstracta como es crear historias y narrativas digitales usando lenguajes audiovisuales.

### ***Compartimos en las redes y con nuestros compañeros***

Finalmente, el cierre de la sesión siempre es un buen momento para proyectar el contenido de los iPads a la pantalla o las publicaciones que directamente se encuentran en las redes sociales y supone de nuevo un dialogo en gran grupo. Este aspecto favorece muchísimo la interacción, además del conocimiento de la tecnología y, por supuesto, hace más fluida la comunicación. Además, es un factor muy motivante para los niños y niñas, que conectan sus iPads y muestran sus fotografías en la pantalla o sus publicaciones en las redes sociales, para que todos

los demás las vean y opinen. Compartir los logros con los compañeros del taller, que es la audiencia más cercana, es el broche perfecto para un trabajo activo y participativo.

*Fragmento 10. Compartimos nuestros videos en grupo. Sesión 3. 17 de enero 2015*

**Invest1.** *¿Qué habéis hecho, películas de terror, de acción, documentales...? ¿De fotos?*

**Invest2.** *Mirad aquí esta lo que habéis hecho en Instagram. (...) Hay que pensar que queríamos contar a la gente con este vídeo. (...) Mirad ya están los de Vine.*

**Niño1.** *¡Ese es el mío!*

**Invest2.** *Ahí están todos ya funcionando. Están todos ahí los veis, eso es lo más bonito, porque esta aplicación la tenéis que ver en casa porque se ve todo lo que habéis hecho y todo a la vez, por eso cuesta tanto rato hacerlo. (...) Lo que más me gusta a mí de esto, que el arte que hemos hecho es colectivo. (...)*

**Invest2.** *Mirad, este me encanta porque es típico de Vine, es algo circular que todo el rato hace lo mismo.*

**Niño2.** *Ese lo he escogido yo porque cuando lo grababa no se diferenciaba muy bien los colores y cuando sale en el video sí.*

Las personas construimos el conocimiento en un marco social y cultural que excede siempre los límites de los individuos, es por ello que en el taller se apostó por un trabajo compartido. Esto supuso aprender de una forma conjunta e incluso la posibilidad de enseñarse uno a otros. Desde este punto de vista, consideramos que las relaciones entre iguales fueron situaciones privilegiadas para analizar cómo los niños llegan a compartir el conocimiento. En este caso, la creación de productos audiovisuales o la forma de conectar en las redes sociales, estableció una situación donde compartir conocimientos y destrezas, podemos decir que las habilidades y la interacción en el desarrollo del conocimiento tuvo un papel fundamental.

## Conclusiones

Este trabajo trata de mostrar cómo la creación de un escenario innovador, que introduce dispositivos móviles como los iPads para crear historias, un lenguaje

audiovisual que permite comprender los contenidos propios de las narrativas y una comunidad online Vine para compartirlas, facilita el desarrollo de nuevas alfabetizaciones y transforma las actividades de los jóvenes en una cultura participativa.

La clave de los resultados de análisis reside en el diálogo que tuvo lugar entre las personas que participaron en el taller, entendiendo este proceso como una estrategia fundamental para lograr nuevas formas de trabajar y profundizar en contenidos digitales. Las conversaciones en grupo permitieron enfocar nuestras ideas en base a las narrativas y la creación de mensajes audiovisuales. Este proceso ayudó a los jóvenes a tomar conciencia de los discursos que utilizan, y de este modo aprenden a dominar por completo el lenguaje narrativo y audiovisual (Rogoff et al., 1996; Lacasa et al., 2016).

Convertirnos en creadores de producciones multimedia siempre puede resultar una tarea difícil, más aún si no estamos acostumbrados a ello. El reto surge cuando disponemos de una cámara en el iPad y muchas ideas que podemos mostrar, cómo generar una narrativa o relato y desarrollarlo con sentido son elementos esenciales en el proceso. Se puede acudir a modelos de película, reflexionar sobre otros vídeos ya creados o analizar otras producciones que hay en Internet, pero, sobre todo, se debe dialogar y pensar sobre cuál era nuestra meta, qué ideas queríamos transmitir y cómo se iba a hacer.

## Referencias

- Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), pp. 126-129.
- Barnes, S. B. (2013). *Social networks: from text to video*. New York: Peter Lang International Academic Publishers.
- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language Online Investigating Digital Texts and Practices*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Brennen, B. (2013). *Qualitative research methods for media studies*. New York; London: Routledge.
- Bull, G., & Kajder, S. (2005). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), pp. 46-49.
- Butsch, R., & Livingstone, S. (Eds.). (2013). *Meanings of Audiences. Comparative Discourses*. London & New York: Rotledge. Taylor & Francis.

- Correa-Chavez, M., Mejia Arauz, R., & Rogoff, B. (2015). *Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors. A Cultural Paradigm* (1st ed. Vol. 49). Amsterdam; Boston: Academic Press.
- Cortesi, S., & Gasser, U. (Eds.). (2015). *Digitally connected: Global perspectives on youth and digital media*. Berkman Center Research Publication
- Delgado, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*. Oxford University Press.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Gee, J. P. (2014). Discourse and the New Literacy Studies. In J.P. Gee (Ed.), *An introduction to discourse analysis: theory and method* (Fourth edition. ed., pp. 371-382). New York: Routledge.
- Gutiérrez, K. D., & Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25.
- Horst, H. A., & Miller, D. (2012). *Digital anthropology* (English ed.). London; New York: Berg.
- Rodríguez Illera, J. L., y Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 5-18. <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewArticle/81>
- Ito, M. (Ed.) (2013). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Itō, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
- Jewitt, C. (Ed.) (2013). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (Second Edition). London; New York: Routledge.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lacasa, P. (2013). *Learning in real and virtual worlds: commercial video games as educational tools*. New York: Palgrave MacMillan.
- Lacasa, P., de-la-Fuente, J., & Martín-Garrido, B. (Eds.). (2016a). *Young Digital. Multimodal discourses*. iBook <http://apple.co/21CfreT> Madrid: Apple Store (iBook, online).
- Lacasa, P., de-la-Fuente, J., & Martín-Garrido, B. (Eds.). (2016b). *Youth Digital. Interactive Workshops*. iBook <http://apple.co/1RjtAsm> Madrid: iTunes: Apple Store (iBook).
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.
- Lange, P. G. (2014). *Kids on youtube: technical identities and digital literacies*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Livingstone, S. (2008). Engaging with media – a matter of literacy? <http://bit.ly/1PR6UBm> [2013, 08, 16]. *Communication, culture & critique*, 1(1), 51-62.
- Méndez, L; García-Pernía, M.R., & Cortés, S. (2011). Alfabetizaciones digitales. Los videojuegos como herramienta educativa". En Senra, M. (Ed.) *Mitos y estrategias en la intervención socioeducativa con menores*. Madrid: Sanz y Torres, Uned pp.347-382.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Pink, S., Horst, H., Hjorth, J. P. L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2015). *Digital ethnography: principles and practice* (1st edition. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *Handbook of Action Research*. Second Edition. London, Thousand Hoaks: Sage.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Vol 2006 (1), pp. 709-716.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 388-414). Cambridge, MA: Blackwell.

# Relatos digitales y conocimiento compartido en la administración pública

Elena Martín Hernández

Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya

Julio Zino Torrazza

Departament d'Antropologia Cultural, Universitat de Barcelona /

Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya

## Resumen

Este artículo presenta una reflexión y una propuesta metodológica sobre la formación en Relatos Digitales Personales (RDP) vinculados a experiencias profesionales. Se enmarca en lo que se entiende como gestión de conocimiento entre miembros de organizaciones con una trayectoria fuertemente burocratizada como es la Administración Pública, poco habituada a la transmisión de experiencias.

Desde el año 2011 hemos realizado 16 talleres, de los cuales 8 han estado dirigidos a profesionales vinculados a centros penitenciarios de la Generalitat de Catalunya, Justicia Juvenil y la Agència de Salut Pública de Catalunya.

Los diversos resultados obtenidos a partir de una similar propuesta formativa, abonan la idea que los relatos digitales no son únicamente una herramienta, dúctil, motivadora y atractiva de comunicación. Los RDP constituyen una metodología de trabajo que permite la recuperación y revisión de experiencias personales y la difusión de las mismas, en un proceso de generación de nuevo conocimiento. Este es subjetivo, real, no totalitario, abierto, reflexivo, multiplicador y con una capacidad de conexión entre subjetividades.

En el contexto de las organizaciones, los RDP demuestran que más allá de un único discurso oficial existen tanto saberes como miembros integran la organización.

Darles voz implica visibilizar el saber latente en cada persona, compartirlo e integrarlo y potenciar la gestión de conocimiento de las administraciones públicas.

## Introducción

Tradicionalmente, la administración pública responde a un modelo organizativo burocrático, fuertemente jerarquizado, en el que los procedimientos, los reglamentos y las políticas públicas marcan tanto el ejercicio profesional, como la gestión formativa.

Aunque en los últimos años la aparición y generalización de nuevos factores como es el uso de Internet y la accesibilidad a las TIC, han modificado los escenarios de gestión de conocimiento, las administraciones continúan con un lastre formativo en el que los procedimientos, los reglamentos o, en todo caso, los repositorios de todo tipo o los flujos de información indiscriminada (el link ha sustituido al papel, pero no ha racionalizado filtrajes) se convierten en la parte fundamental.

Sin obviar propuestas innovadoras<sup>1</sup>, la administración no cuenta con una estrategia que le permita gestionar el conocimiento, algo paradójico si tenemos en cuenta que el servicio básico que dan a los ciudadanos es conocimiento. Los procesos de retención y transferencia del mismo tienen una escasa sistematización, en la que, en los mejores de los casos, los objetivos responden a la visión oficial impuesta por la estructura jerárquica. Queda así invisibilizado un conocimiento básico, el constituido por sus miembros que en su día a día detectan problemáticas, buscan soluciones, dan respuesta a inquietudes y, transfieren a sus iguales sus experiencias. Un relato que necesariamente será plural, en función de la mirada de sus protagonistas, pero válido para ser comunicado y enriquecedor para ser compartido con toda la organización.

Este artículo recoge la experiencia de dos talleres impartidos a profesionales de la Agència de Salut Pública de Catalunya entre marzo y mayo de 2015. Responden al objetivo, fijado por los propios participantes, de realizar un relato digital sobre una buena práctica profesional que se había de presentar públicamente durante la V

---

<sup>1</sup> Jesús Martínez (2016) analiza el nuevo contexto de la formación en las administraciones públicas, especialmente la de Catalunya, destacando el conocimiento compartido como una fórmula comprobada a través de 10 años del Programa Compartim, de resultados transformadores y enriquecedores para la organización y cada uno de sus miembros.

*Jornada de Bones Pràctiques en treball col·laboratiu: Presentació dels productes finals de les Comunitats de Pràctica i Aprenentatge (CoP) (19 de febrero de 2016).*

En este contexto, estos talleres tienen la peculiaridad de realizarse con alumnos vinculados a diversas comunidades de prácticas del ámbito de la salud, fuertemente motivados y acostumbrados al trabajo colaborativo. Recordamos que cada comunidad de prácticas (CoP) agrupa a un grupo de profesionales que desean mejorar algún aspecto de su tarea profesional a través del trabajo colaborativo. Como colectivo ofrecen nuevas perspectivas y soluciones a una problemática sugerida por la organización o, más habitualmente, detectada por el mismo grupo. El trabajo se desarrolla a través de reuniones presenciales, pero básicamente mediante trabajo en línea que facilita la comunicación y la automatización de las tareas. La CoP cuenta también con la ayuda de un/a coordinador/a de grupo (e-moderador) y, cuando lo necesitan, con expertos externos a la CoP que los acompañan en el proceso. Habitualmente cuando la CoP considera que ha concluido su objetivo o una etapa significativa del mismo, se lleva a cabo una sesión de buenas prácticas dirigida al conjunto de profesionales en la que se presentan los resultados como productos de conocimiento. Por tanto, el objetivo de los talleres era adquirir la pericia suficiente para realizar esta presentación a través de un RDP.

Aunque como indica Gloria Londoño (2013), el concepto de RDP es polisémico y muy amplio a partir de la accesibilidad y la generalización del uso de las TIC, nosotros lo ajustamos a lo que en el ámbito anglosajón acuñó Joe Lambert (2009) en los años 90 para las narraciones denominadas Digital Storytelling. Es decir, los RDP, tal y como los entendemos, son una breve narración (en torno a las 350-400 palabras) en la que se hace referencia a vivencias, experiencias, sentimientos, emociones... que atañen a la persona autora que lo relata y que combina elementos de la narración tradicional (oralidad) con otros multimedia (fotografías, videos, sonido, música...), concretándose como producto final, en un vídeo de corta duración, de carácter no profesional.

Respetando esta orientación<sup>2</sup>, nuestra experiencia previa nos ha llevado a desarrollar una metodología en la que el aspecto subjetivo prevalece, marca y da

---

<sup>2</sup> Tomamos como referencia los elementos clave de los RDP reseñados en Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009



valor a la narración. Aunque en este caso la pretensión era realizar un relato de temática profesional, aparentemente más objetiva y fría, el taller se dirigió como una apropiación de la metodología que permitiera tratar como RDP cualquier vivencia en la que estuvieran involucrados los autores, también la profesional.

Por otro lado, como citamos en otro artículo (Martín Hernández, E. y Zino, J., 2013) no se han encontrado antecedentes descritos en que los RDP se hayan utilizado de forma sistemática en las organizaciones públicas como metodología apta para la reflexión personal y la gestión de conocimiento más allá de su uso como forma de comunicación al servicio de la organización y sus valores oficiales.

Se trata, por tanto, de una experiencia pionera, también para nosotros como formadores, aunque ha venido precedida por un proceso de 5 años en los que hemos impartido talleres de RDP vinculados al ámbito penitenciario y, más concretamente, a la rehabilitación socioeducativa de los internos.

## Génesis

Nuestra reflexión nos conduce al primer momento en el que empezamos a trabajar con los RDP. El punto de partida se remonta al año 2011 cuando iniciamos la formación en RDP orientados a profesionales de centros penitenciarios y de Justicia Juvenil de la Generalitat de Catalunya que participaban en el programa Compartim<sup>3</sup>. Fueron 4 ediciones en las que se aplicó el modelo de “formadores de formadores” con la intención que los participantes pudiesen replicar los conocimientos adquiridos con internos e internas. La [VI Jornada del Programa Compartim](#) (2011) incluyó relatos de los talleristas e integrantes de este programa en formato de RD (“[Contar el Compartim](#)”) con la temática común del trabajo colaborativo y lo que éste significa para la mejora personal y organizativa.

En 2012 se desarrolló también un taller específico para el equipo de bibliotecarios del CEJFE i de l'OAC que dio lugar a dos RDP en los que se explica qué es el trabajo desde un punto de vista personal (“[Biblioteca del CEJFE](#)” del equipo de bibliotecarios y “[Un dia qualsevol de la feina](#)” d'Àngels Tolosa de l'OAC) y que

---

<sup>3</sup> El Programa Compartim tiene como objetivo la gestión de conocimiento basado en comunidades de prácticas formadas por profesionales del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya impulsado desde hace 10 años desde el CEJFE. Uno de los objetivos de este programa es recuperar y sistematizar el conocimiento que poseen los diferentes colectivos profesionales, para ponerlos a disposición de toda la organización.

constituyeron un primer contacto con las posibilidades de los RDP para la narración de experiencias laborales.

Paralelamente, se fue introduciendo la metodología de los RDP en los centros penitenciarios, como materia vinculada al uso de las TIC con carácter socioeducativo. El CP Homes Barcelona fue pionero en su aplicación, de la mano del monitor de Teatro. A partir de esta [primera experiencia](#) (diciembre 2011) se impartieron [otros talleres](#) (2013) en el mismo centro.

En CP Brians 2 se realizó un taller sobre RDP a los internos que participaban en la actividad impulsada por la monitora de teatro denominada "[Les dones de la meua vida](#)" (2012) en torno de la celebración del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo).

También el CP Homes Barcelona fue el primero en ensayar una [aplicación de los RDP en programas de tratamiento](#) (2013) como fase final del Programa de intervención en drogodependencias (PID), un aspecto que resulta especialmente motivador y en el que más recientemente se ha hecho algún otro intento en CP Dones Barcelona (2015) con RDP aún pendientes de ser autorizados para su difusión pública.

El resultado de estas primeras experiencias nos llevó a profundizar en el potencial socioeducativo de los RDP vinculado al aprendizaje formal o informal, un aspecto destacado en todas las prácticas documentadas, como recoge ampliamente Londoño Monroy:

Las ventajas educativas de los RDP se derivan de varios aspectos que coinciden de forma simultánea. Algunas son genéricas, o, mejor, comunes a la narrativa tradicional: su interés como medio de expresión; el discurso narrativo de cualquier persona, como medio de comunicación y aprendizaje; la necesidad de explotar la forma oral, muchas veces descuidada en el sistema escolar, pero también la escrita, como guion previo a la realización, y su potencial como forma de construcción de la identidad personal y social. Por sí solos estos aspectos ya muestran que el realizarlos con alumnos, es un instrumento de gran potencial. De toda forma, como fruto de las características o particularidades de estos relatos y, a la vez, de su forma de aplicación en contextos de aprendizaje por proyectos, otras utilidades son añadidas. (Londoño Monroy, 2013)

Más específicamente, se concretó su utilidad en la rehabilitación penitenciaria, nuestro ámbito específico de trabajo. Además de los beneficios ya descritos y comunes a otros ámbitos socioeducativos (facilitar trabajar las capacidades de los individuos, desarrollo de un amplio abanico de competencias, soporte a aprendizaje formal...) se vio en ellos una forma idónea para ensanchar el marco de definición de la persona que ya no se circunscribe únicamente al hecho delictivo, sino que se re-construye y se proyecta a sí mismo y al exterior como un sujeto con pasado y futuro al margen de la tipificación delictiva. En el contexto penitenciario la creación un RDP es ocasión de empoderamiento, especialmente significativo cuando se trabaja con colectivos en riesgo de exclusión. A esto se ha de unir la sencillez y accesibilidad de los medios utilizados en la creación de un RDP. (Zino, J. y Martín Hernández, E., 2012).

Animado por estos resultados, en setiembre de 2012, nace el [Proyecto DigiTale](#), orientado a la promoción de las TIC con un uso socioeducativo y de tratamiento en los centros penitenciarios a través de cualquier modalidad de relatos digitales (videorrelatos, dMagaZines, fotorrelatos, documentTIC...) <sup>4</sup> y, por tanto, también los RDP. Parte fundamental de este impulso se realiza a través de los talleres de formación que se ofrecen de forma descentralizada en los propios centros penitenciarios, tanto para profesionales como a para internos, ensayando en ocasiones la fórmula mixta de mezclar a unos y otros en la misma aula generando dinámicas pedagógicas muy estimulantes.

Pero, además, el Proyecto DigiTale garantiza una difusión de las obras creadas en los talleres, una vez hayan sido debidamente autorizadas en [el bloc Alfadigital: TIC i presó](#). Esta forma de difusión es especialmente interesante cuando se trata de obras creadas dentro de una prisión ya que significa la apertura al exterior de un medio cerrado y la posibilidad de recibir comentarios sobre el trabajo realizado es un incentivo altamente motivador para los/-as internos/-as.

---

<sup>4</sup> El proyecto DigiTale está promovido desde el Servei de Rehabilitación de la DG de Serveis Penitenciaris de la Generalitat de Catalunya. Ofrece formación específica tanto a profesionales como a internos-as en relatos digitales. Esta formación se concreta en forma de cápsulas se orientan a determinadas producciones, no únicamente RDP, que tienen en común la oralidad del relato y los medios digitales utilizados. Por ejemplo, el dMagaZine es una revista oral digitalizada, difundida como podcast en que no interviene imágenes, que cuenta con diferentes secciones (noticias de actualidad, comentarios, humor, música, etc.); el VR es un vídeo breve con un relato de tipo literario, propio o de un autor reconocido; el FotoRelato, es un vídeo con un relato personal basado en una única imagen, etc.

Entre noviembre de 2013 y febrero de 2014 se impartió un taller orientado exclusivamente a educadores sociales de Justicia Juvenil. Los 7 RDP creados sobre prácticas profesionales que fueron presentadas en la [VI Jornada de Centres de Justicia Juvenil](#) ( 5 de marzo de 2014) fueron ocasión de reflexión sobre los límites y el alcance de los RDP como “ejercicio metodológico que permite la reflexión, reconstrucción, análisis, generación y transmisión de conocimientos desde la práctica profesional” (Martín Hernández, E. 2014)

En resumen, los 14 talleres impartidos desde 2011 nos permitieron asumir el reto propuesto por la ASPCAT de utilizar la metodología del RDP para la narración de experiencias profesionales, trascendiendo el papel de los RDP únicamente como medio atractivo de difusión sino considerándolo como vehículo sistemático de gestión de conocimiento.

## Desarrollo de la experiencia

Los dos talleres se impartieron en la sede de la ASPCAT entre marzo y mayo de 2015 (primera edición entre marzo y abril de 2015; segunda edición entre abril y mayo de 2015). A ellas asistieron un total de 30 profesionales, repartidos homogéneamente entre los dos talleres, todos ellos adscritos a l'ASPCAT y la mayoría de ellos e-moderadores de Comunidades de Prácticas (CoP) de la propia Agencia.

Los talleres responden a la necesidad detectada por los propios participantes de presentar públicamente una buena práctica profesional en la jornada anual sobre trabajo colaborativo de su ámbito profesional (V Jornada de Bones Pràctiques en treball col·laboratiu: Presentació dels productes finals de les Comunitats de Pràctica i Aprenentatge (CoP), 19 de febrero de 2016).

Este encargo requirió de otras dos sesiones conjuntas durante el mes de diciembre para ajustar los guiones y realizar los primeros visionados de los relatos que se presentarían definitivamente en la Jornada.

Por tanto, los talleres tienen la particularidad de:

- Se orientan a personas con una motivación muy alta para el aprendizaje y la evolución profesional y para las que el trabajo tiene gran significación.

- Todos los participantes provienen del mismo ámbito profesional y cuentan con una formación previa bastante uniforme (Veterinaria, Biología, Farmacia) aunque las tareas desempeñadas sean diversas dentro de la ASPCAT
- Los alumnos se conocen previamente entre sí y constituyen un grupo cohesionado con sinergias no competitivas.
- Los participantes están acostumbrados a utilizar herramientas on line y al trabajo colaborativo.
- Todos habían visualizado algún RDP previamente a la realización del taller y confiaba en sus posibilidades comunicativas, aunque desconocían la metodología.
- Su participación en el taller es voluntaria en todos los casos.

Ambos talleres se estructuraron en 3 sesiones presenciales con un total de 10,5 h. entendiéndose que la realización del taller requería un trabajo individual estimado en un mínimo de 10,5 h. Además, se contemplaron dos sesiones más (2,5 horas cada una) de carácter optativo y conjunto entre los dos grupos, orientadas exclusivamente a la preparación de los RDP que se presentarían en la V Jornada de buenas prácticas.

Una plataforma Moodle dio apoyo a los alumnos en el proceso hasta el día de la presentación en la Jornada y facilitó materiales, ejemplos, comentarios y resolución de dudas. En todo el proceso tuvimos en cuenta que la propuesta inicial de la plataforma se fuera ajustando a las necesidades reales de los alumnos. Así, aunque similares, no son idénticos los materiales colgados en los dos talleres. El foro se usó más frecuentemente en la primera edición (92 intervenciones, frente 42 en la segunda edición). Tanto en una como en otra se produjeron consultas a los formadores vía correo electrónico.

La metodología propuesta partía de la realización de un RDP con una temática que se ciñera a la dimensión personal, más intimista y no profesional de los participantes antes de abordar la creación de un relato sobre las buenas prácticas profesionales. El taller se consideraría superado si al finalizar cada alumno presentara en público un relato de temática personal. Una vez se involucrara el

alumno en esta metodología, resultaría mucho más fácil de ser aplicada al ámbito profesional, cuyos discursos siempre son mucho más fríos y estandarizados que los que atañen a la vida personal.

De este modo se pretendía, que el relato vinculado al trabajo, una vez conocida y aplicada la metodología en una primera obra, retomara el carácter personal al contar desde la subjetividad lo que la labor profesional significa para el individuo. Los logros, dificultades, aprendizajes, relaciones interpersonales, retos de superación laboral, vínculos con la organización, en definitiva, experiencias y vivencias ligadas al mundo profesional habían de ser narradas desde un punto de vista personal y resultaría más fácil si previamente se tenía la experiencia de hacer un RDP de temática libre.

Se hizo hincapié en que más importante que el resultado de esta primera experiencia, era el proceso en el que los participantes se implicaban. Se trataba de dar protagonismo a sus vivencias y puntos de vista, de forma que las historias personales brotaran hasta tener categoría de ser trasladadas en un guion. Se estimulaba a la vez un proceso reflexivo, en que la subjetividad ponía la emoción de la narración.

En todo caso, la metodología tuvo un carácter constructivista. Los alumnos reelaboraban los contenidos presentados, los resituaban en función del amplio conjunto de elementos que constituye su estructura cognitiva, más evidente en personas adultas y, como queda dicho, con alto nivel formativo y motivacional.

La primera sesión consistió en un visionado conjunto de una selección de RDP a fin de extraer sus características. Ésta fue precedida por un trabajo previo on line en el que se intentó que los integrantes del grupo visualizaran RDP, conocieran experiencias en diversos contextos, extrajeran las características comunes de los ejemplos propuestos e iniciaran la búsqueda de la propia historia que deseaban narrar.

A partir de ahí se realizaron dinámicas específicas para facilitar la recuperación de historias personales, reforzando la idea de que toda vivencia puede ser narrada si es importante para su protagonista. En esta primera sesión la oralidad se trabajó desde los esbozos de los primeros relatos. Los alumnos tomaron consciencia de sus propias voces, de sus modulaciones y registros, de su capacidad comunicativa. Por

último, se tomó contacto con el programa Audacity y se explicó el concepto de storyboard y el uso responsable del material sonoro y gráfico (licencia Creative Common y otras) en caso de que los RDP se hayan de difundir en plataformas públicas.

Entre la primera y la segunda sesión se dio apoyo a través de la plataforma en la elaboración del guion y aspectos técnicos del funcionamiento del programa de edición de sonido. Se enfatizó que el guion ha de ser pensado en imágenes. No se trata de ilustrarlo a posteriori, sino que las imágenes han de acompañarlo desde el momento de su creación, complementándolo y reforzándolo.

En la segunda sesión se realizó la lectura y grabación de los guiones presentados. Constituyó una intensa sesión en la que se trabajó en dos grupos (7 y 8 alumnos en cada taller) y que permitió una gran interrelación ya que el grupo era quien comentaba y corregía el guion del compañero con matizaciones y percepciones que los enriquecían y favorecían la reconsideración de aspectos claves de todo RDP. También sirvió para profundizar en aspectos de vocalización, dicción y entonación, dando a la oralidad un peso específico en el relato.

En la segunda parte de la sesión se dieron unas nociones básicas sobre los programas de edición de imagen, especialmente Movie Maker, aunque se dio libertad a los integrantes del grupo para trabajar con otros que conocieran o que les resultaran más accesibles. También se realizó alguna recomendación sobre las imágenes que debían acompañar al guion, estimulando el uso de recursos de factura propia.

Entre la segunda y tercera edición se desarrolló un intenso trabajo a través de la plataforma y el correo electrónico, respondiendo a cuestiones específicas y personalizando ritmos de aprendizaje diversos.

La tercera sesión de 2,5 horas adquirió un carácter festivo. Se trataba de hacer del visionado conjunto de los RDP un “Festival de Relatos Digitales” en los que los autores adquirirían todo el protagonismo al poder comprobar cuál era la recepción de su obra, qué opiniones generaba, qué emociones movía, y qué sentimientos eran compartidos. La recepción constituyó un motivo de debate y conversación en el que se constató la fuerza comunicativa de los RDP y su potencial para generar cohesión de grupo y conexión de intersubjetividades.

Tras esta tercera sesión, se emplazó a los alumnos para dos sesiones de carácter optativo, de 2,5 horas de duración cada una, destinadas al acompañamiento en la creación del segundo RDP destinado a la narración de la buena práctica que se había de presentar públicamente. Hay que destacar que estas obras fueron realizadas conjuntamente por varios miembros de cada una de las CoP que relataban su experiencia como grupo, guiados por el participante que había asistido a nuestros talleres, aplicando el modelo propuesto de “formador de formadores”.

En la primera de estas sesiones complementarias se hizo la lectura en voz alta y la revisión del guion y en algún caso se resolvieron consultas sobre el storyboard. En la segunda se visionaron algunos de los videos finales y se aclararon aspectos técnicos y de licencias y derechos de autor.

## Análisis de la experiencia

La creación de un RDP sobre buenas prácticas supone la elección de aquellas prácticas profesionales que se consideran significativas e importantes para ser narradas a iguales. El narrador hace esta elección a través de un proceso de reflexión y de toma de conciencia de su memoria.

Bucear en el pasado en busca de recuerdos y emociones concretas supone darles forma en torno a una historia que habla sobre nosotros. Supone enfrentarse a una serie de interrogantes que nos ha de llevar a reflexionar sobre nosotros en torno a la historia que deseamos contar. Supone pensar en la audiencia a la que contamos el relato, y decidir qué imagen vamos a dar de nosotros y cómo, supone, pues, tomar conciencia del ámbito personal y privado del Yo. Supone el montaje de un relato digital con el que en cierto sentido queremos persuadir al público. (Herrerros, 2012)

Pero esta memoria es necesariamente selectiva. Viene tamizada por el valor vivencial que el sujeto da a la experiencia, por tanto, por su subjetivismo y, por otro lado, por el carácter social del que éste se nutre. Dicho de otra manera, la subjetividad no se encuentra solo en la dimensión individual, en la reconstrucción personal de la experiencia, sino que también hace referencia al contexto social y cultural. Cualquier vivencia personal, existe en relación al grupo al cual pertenecemos y del que hemos tomado ideas, razonamientos y valores.



Cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, este punto de vista se transforma de acuerdo con el lugar que ocupo, y que este mismo lugar cambia de acuerdo con las relaciones que establezco con otros medios sociales. (Halbwachs, 2002)

Por tanto, toda narrativa, también las que hacen referencia a la organización, es, ante todo, una visión subjetiva sobre determinada realidad o situación. Esta realidad tiene, por tanto, múltiples relatos, tantos como individuos que la narran. Así, las organizaciones tienen una narrativa oficial, (“un debe-ser”) que pretende ser totalizadora en conocimiento y única en expresión, pero que contrasta con las otras narrativas de sus miembros o de los agentes usuarios de la organización. El subjetivismo del relato personal es límite epistemológico, pero a la vez oportunidad. Como decíamos en otro lugar: “El conocimiento surge como una ruptura metodológica en la que el objeto (servicio, programas, institución...) deja de ser analizado desde el exterior por un sujeto que disecciona o describe con afán objetivo la organización en la que está vinculado” (Martín Hernández E. y Zino, J. 2013)

El límite de lo subjetivo es a la vez la razón que valida el conocimiento basado en la experiencia de los agentes de la organización: sus percepciones, valores y ética, sus vivencias en el intento de dar respuesta a los problemas con los que se enfrentan, sobre las razones para plantearse cambios, sobre cómo resuelven las dificultades, sobre cómo se generalizan los procedimientos, sobre cómo se comparte este conocimiento de forma que otros puedan beneficiarse de él.

En este contexto, narrativa y conocimiento están ampliamente relacionados. Los RDP constituyen una vía para explorar y recuperar ese conocimiento, para sistematizarlo y, sobretodo, para convertirlo en algo que se puede ser difundido y compartido ampliamente.

Siguiendo a Manel Muntada (2016) el relato es lo que nos hace tomar consciencia de lo que sabemos, aunque el conocimiento haya estado latente en nosotros. Cuando se relata, se realiza una captura de conocimiento, empezamos a saber lo que sabemos y no conocíamos hasta entonces. Pero también se inicia una generación de nuevo conocimiento, aprendiendo de nosotros mismos y de nuestro propio relato que se estructura y toma forma, pero también aprendiendo como receptores de los otros.

El saber es algo difuso, indefinido, sin expresión, extraviado, ajeno a nuestra atención y, por ello, las más de las veces, inconsciente e incontrolable. Para poseerlo, es decir, para convertirlo en algo nítido, controlable, explícito, consciente y gestionable, es preciso articular expresamente mecanismos para transformarlo en conocimiento y cualquiera de los mecanismos a los que se acuda para transformar el saber en conocimiento gira, fundamentalmente, en torno a la narración. (Muntada, M., 2016)

El proceso desarrollado en la creación de los RDP vinculados a las CoP de la ASPCAT ha permitido, por tanto, hacer visible un conocimiento latente en los miembros de esta organización y no recogido en sus procedimientos oficiales, pero que da luz sobre los valores, las creencias, motivaciones y decisiones de sus miembros.

De la experiencia descrita se desprende que la realización de estos RDP sobre buenas prácticas ha sido una vía para explorar, recuperar y sistematizar el conocimiento que poseen los miembros de la organización y, sobretodo, para convertirlo en algo que se puede compartir y difundir ampliamente, dando luz y valor a aspectos que vivifican las organizaciones, pero que demasiado a menudo, permanecen invisibilizados y hasta ahogados, por visiones oficiales que no responden a la realidad o que, en el mejor de los casos, monopolizan el discurso.

Por eso, se puede considerar que los RDP más que un instrumento, constituye una metodología potente y accesible para la gestión de conocimiento. Un conocimiento que es:

- *Subjetivo*: El RDP hace una re-construcción personal de la vivencia narrada, tejida de olvido y de memoria y en la que se proyectan emociones y deseos. La subjetividad no resta valor a este conocimiento, sino que lo resitúa. El/la autor-a solo ha narrado lo que es importante para él, pero también lo que considera que será valorado y útil para sus iguales. Todos los RDP nacieron con la vocación (y requisito) de ser difundidos públicamente en una Jornada entre iguales. Esta difusión constituyó el límite de la propia subjetividad que solo recuperó y narró lo que consideró relevante para el/la autor/a y para los receptores.

- *Real*: El conocimiento difundido en los RDP se nutre de la experiencia vivida por sus autores, de los problemas a los que se enfrentan en su ejercicio profesional, las soluciones a las que llegan, cómo lo hacen, los logros, los cambios de orientación, las frustraciones, los éxitos, los procesos y productos, las propuestas, los éxitos, las limitaciones.... Por tanto, no es un conocimiento que reproduce un saber teórico o que se haya impuesto por la organización, aunque eso no significa que fluya de forma natural.
- *No espontáneo*: El conocimiento transmitido en los RDP no emerge de forma espontánea. Responde al estímulo provocado por la involucración en un proceso de creación. El guion, medular en todo RDP, es escrito y revisado, corregido y matizado, en un ejercicio voluntario, pero esforzado. La voz modulada y reconocida como elemento transmisor de emociones y sentimientos. Las imágenes son seleccionadas y elaboradas de forma expresa y adaptadas al relato. La edición contempla aquellos matices que, a criterio del autor, ayudaran a transmitir el mensaje de forma atractiva y adecuada al público receptor. El conocimiento se recupera y genera tras un proceso en el que la disciplina de la metodología pauta ritmos y aprendizajes y en el que los autores no escatiman intentos, ni esfuerzos hasta decidir que el RDP definitivo será el que mejor se ajuste a lo que quieren transmitir.
- *No totalitario*: El conocimiento que se extrae de los RDP de estos talleres no pretende ser único. No hay una reproducción de conocimientos, ni una emulación del discurso oficial. En ocasiones, la crítica está presente y hay alternativas a formas de hacer impuestas. Una vez más se demuestra que hay tantos conocimientos como sus autores son capaces de narrar. Tampoco pretende describir exhaustivamente procesos o realidades. Es una visión personal y selectiva sobre una vivencia, una recuperación de la misma que se muestra necesariamente filtrada por la brevedad del guion y por la mirada del autor.
- *No documentalista*: La esencia del conocimiento expresado en los RDP de los talleres no radica en la reproducción de cifras, ni datos, aunque los pueda incluir. Lo pretendidamente objetivable da paso a la experiencia. No se transmite un conocimiento “externo” al sujeto, sino que el conocimiento

ve la luz a través de la recuperación de la experiencia en forma de relato. Este no necesita justificaciones, ni avales estadísticos, aunque, en algún caso los datos concretos son los determinantes de la actuación relatada.

- *No propagandístico*: Las narraciones recogidas en los RDP no pretenden convencer, ni imponer, ni inventar nada, aunque muchos de los videos creados tienen capacidad viral por su gran fuerza comunicativa, unida a una gran calidad técnica en la elaboración. La experiencia real, narrada en primera persona, garantiza el tono de verisimilitud al relato, especialmente cuando los receptores son compañeros de profesión. No hay ficción, ni exageración premeditada. Tampoco se trata de obras de carácter profesional, sino que están elaboradas con medios técnicos al alcance de la mayoría. Todo lo narrado es una vivencia real y sus autores se muestran a través de sus sentimientos y sus emociones tal y como son en realidad. En la recepción de la obra, el público se identifica fácilmente con ellos y sus conflictos ya que son en la mayoría de los casos, compañeros, conocidos y, por tanto, creíbles. La identificación con la narración es muy fácil ya que los problemas son comunes a muchos de los receptores. Los sentimientos y las emociones se comparten con naturalidad. Así se entiende que un RDP, aunque no tenga una finalidad propagandística, lleve en muchos casos a deseos de emulación y de cambio.
- *Dinamizador*: La capacidad movilizadora de los RDP se hace especialmente patente en el momento de visualización conjunta de los mismos. En nuestro caso, esto se hizo, como queda dicho, como cierre de ambos talleres, entre los integrantes de los mismos y durante la *V Jornada de Bones Pràctiques en treball col·laboratiu: Presentació dels productes finals de les Comunitats de Pràctica i Aprenentatge (CoP) (19 de febrero de 2016)* ante unas 100 personas vinculadas en su mayoría a la ASPCAT, pero también de otros ámbitos. La conexión de intersubjetividades hace que el receptor no sea un agente pasivo, sino que se reconoce en situaciones similares a las narradas, se identifica con ellas, proyecta sus sentimientos sobre el autor, se implica emotivamente, se estimula a pensarse a sí mismo y a reflexionar a través de los relatado y a adquirir nuevos conocimientos través de la experiencia ajena. En un caso como la experiencia descrita, esto aún es más evidente ya

que el público receptor estaba constituido en su mayoría por compañeros de profesión.

El autor del relato digital comparte con el espectador sus experiencias, sus conocimientos y sus emociones, su visión del mundo y de sí mismo, le muestra cómo afrontó una situación determinada, qué aprendió, qué sintió, etc. El receptor del relato, al visionarlo puede llegar a experimentar las mismas o parecidas situaciones y emociones del narrador: el relato puede llevarle a recordar y revivir experiencias pasadas similares, puede situarlo ante nuevas experiencias y llevarlo a reflexionar sobre qué pensaría y/o sentiría en una situación similar, puede aportarle nuevos conocimientos que el hagan motivar sus esquemas mentales. Así, podemos afirmar que la recepción de un relato digital personal permite experimentar vidas ajenas: situaciones, pensamientos, vivencias, emociones... (Herrerros, M., 2012)

- *Reflexivo*: A través de los RDP el conocimiento transmite emociones y conecta sensibilidades poniéndose en marcha procesos que favorecen la recepción de historias con un contenido emocional inusual en una organización burocratizada como la Administración Pública. No obstante, no hay que olvidar que el conocimiento se construye desde la reflexión. La metodología aplicada en la elaboración de los RDP referidos a una práctica profesional necesita de la reflexión por parte de los/las autores/as de la propia experiencia. Se recuperan hechos relevantes, se priorizan acciones, se sintetiza y analiza, se rescata y organiza el contenido de la vivencia. Y, además, este relato se escribe, tomando consciencia de ello, traduciendo los recuerdos y las ideas en un discurso que se convierte en conocimiento que se difundirá y compartirá. A este proceso reflexivo del autor, se ha de añadir, la reflexión que propicia la recepción del RDP en los espectadores. Estos no solo conectan como experiencia emocional sino en palabras de Miguel Herrerros (2012) “la recepción del relato se convierte una fuente vicaria de aprendizaje del Yo”
- *Abierto*: El conocimiento transmitido por una RDP no es exhaustivo ni cerrado. En nuestros talleres se contempla que la última sesión sea un espacio de diálogo sobre lo visionado en un ambiente distendido y en, ocasiones, festivo (“Festival de los relatos digitales”). Se constata como un

RDP siempre es provocador de evocaciones y está abierto a rememoraciones entre los espectadores en las que se reconstruye y comparte otras experiencias similares, pero con nuevos matices y sentimientos, con miradas personales. En una conversación en torno a las obras, se comparte y genera nuevo conocimiento. Todo RDP nace con esa voluntad de difusión y contagio. El formato utilizado, un vídeo de breve duración que se cuelga en la red, facilita esta multiplicación de conocimiento de una manera simple y natural, aunque no siempre sea posible el control sobre los resultados.

## Conclusiones

Esta experiencia, tanto en los procesos desarrollados como en los resultados obtenidos, nos anima a explorar nuevos campos de uso de los RDP vinculados a organizaciones y prácticas profesionales a partir de unas ideas que se apuntan como puntos de próximas reflexiones:

Primero: Los RDP tienen gran eficacia comunicativa, ya que son una forma particular de las narrativas en general y conectan con estilos de comunicación intrínsecamente vinculados a la existencia humana y su necesidad de relatar desde sus albores.

Segundo: Se evidencia que una narrativa es un reflejo de los que sabemos o percibimos de una determinada realidad y que ésta puede tener diferentes relatos pudiendo establecer un diálogo entre ellos al no ser excluyentes.

Tercero: Cuando se vinculan los RDP a las organizaciones, se pone de relieve que la narrativa oficial, con aspiración de ser totalizadora y única se ve contrastada permanentemente por otras, también válidas, como es la de los propios actores de la organización.

Cuarto: Los relatos de los actores de la organización son una fuente de conocimiento sobre sus inquietudes, los problemas que afrontan, sobre cómo los resuelven, sobre cómo compaginan estas soluciones con los procedimientos en general y cómo comparten este conocimiento con el resto de compañeros.

Quinto: Los RDP son una vía para explorar y recuperar este conocimiento, para sistematizarlo y, sobretodo, para convertirlo en algo que se puede compartir y

difundir más ampliamente. Por eso decimos que los RDP son algo más que un instrumento o una forma de comunicación ligada a un tiempo en que lo digital está al alcance de muchos. Los RDP son una metodología para la gestión de conocimiento.

Sexto: La búsqueda de nuevas fórmulas en la gestión de conocimiento por parte de la Administraciones Públicas no puede pasar por alto las iniciativas e inquietudes de sus miembros, depositarios de un conocimiento que necesita ser visibilizado y cuya transferencia debería incentivarse.

Este resultado no nos hace obviar los límites del uso de los RDP. El paso de lo narrativo a la interpretación crítica y constructiva de una realidad es un desafío siempre presente en el que los RDP únicamente constituyen una herramienta válida, pero no absoluta, y que requiere sistematización y disciplina metodológica en su puesta en práctica. Sin embargo, el potencial que los RDP ofrece en su vinculación a las organizaciones, apenas está esbozado y será la práctica y la experiencia concreta la que ponga los matices y delimite los contornos.

En definitiva, los RDP es instrumento para sistematizar, para reflexionar, para expresar y comunicar, y es espacio de empoderamiento y estímulo a la creatividad personal. Como en otros casos, el potencial comunicativo y emocional de los RDP nos lleva a pensar que en ellos el medio es el mensaje (Marshall McLuhan).

## Bibliografía

- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la Memoria Colectiva. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, [S.l.], nov. 2002. ISSN 1578-8946. [Consultado: 7/09/2016]. Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/view/n2-halbwachs/52>. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.52>
- Herreros, M. (2012) El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo. *Digital Education Review*, 22, 68-79. [Consultado: 22/06/2016] Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/260204>
- Iglesias, I. (31 de marzo de 2016) La pre-tensión de la objetividad. en Palabras | Isabel Iglesias. [Consultado: 2/09/2016] Disponible en: <http://www.enpalabras.com/blog/2016/03/la-pre-tension-de-la-objetividad/>
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley, California, USA: Digital Diner Press.
- Londoño Monroy, G. (2013): *Relatos digitales personales en educación*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Pedagogía. Teoría e Historia de la Educación. Universitat de Barcelona. [Consultado: 22/06/2016] Disponible en: [https://www.google.es/?gws\\_rd=ssl#q=relatos+digitales+en+educacion](https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=relatos+digitales+en+educacion)

- Martín Hernández, E. (2014). Los relatos digitales en la narración de buenas prácticas. En: Joaquín Gairin y Aleix Barrera (Eds.) *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer Educación. ISBN: 978-84-9987-165-3
- Martín Hernández, E. y Zino Torrazza, J. (2013). Narrando la experiencia, narrando la organización. Una mirada a la administración pública. En: Carmen Gregori- Signes y Maria Alcantud- Díaz (Eds) *Experiencias con el Relato Digital*. Valencia, España: JPM Ediciones. [Consultado: 08/09/2016] Disponible en: <https://bookmate.com/reader/IFly3mHl>
- Martínez Marín, J. (2016). *Nuevos modelos de formación para empleados públicos. Guía para la transformación*. Barcelona, España: Editorial UOC
- Muntada, M. (31 de julio de 2016). La conveniencia de escribir. Blog. [cumClavis]. [Consultado: 20/08/2016] Disponible en: [http://blog.cumclavis.net/2016/07/la-conveniencia-de-escribir\\_71.html](http://blog.cumclavis.net/2016/07/la-conveniencia-de-escribir_71.html)
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia* (número monográfico II). [Consultado: 22/06/2016] Disponible en: <http://um.es/ead/red/M2/>
- Rodríguez Illera, J. L., y Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 5-18. [Consultado: 22/06/2016] Disponible en: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewArticle/81>
- Zino Torrazza, J. y Martín Hernández, E. (2012). Relatos digitales desde la prisión: reflexividad y empoderamiento. En: Carmen Gregori- Signes y Maria Alcantud- Díaz (Eds) *Experiencias con el Relato Digital*. Valencia, España: JPM Ediciones. [Consultado: 08/09/2016] Disponible en: <https://bookmate.com/reader/IFly3mHl>
- Zino Torrazza, J. y Martín Hernández, E. (2012). Las Narrativas Digitales como metodología para el desarrollo de competencias en el ámbito penitenciario. En: Joaquín Gairín (Ed.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer Educación. ISBN: 978-84-9987-057-5



# Socialización de género: relatos digitales de padres a hijas

Veronica Azpillaga Larrea (ORCID), Nahia Intxausti (ORCID)

Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU)

## Introducción

En esta comunicación presentamos los resultados preliminares de una de las investigaciones que se están realizando dentro del Grupo de Investigación “Socialización de género y contextos educativos”, bajo el título “Socialización de género: relatos digitales de padres a hijos e hijas”.

La finalidad general del grupo de investigación es analizar el proceso de socialización de género del alumnado y las buenas prácticas en diversos contextos educativos próximos en los que se desarrolla; en concreto, el escolar, el familiar y el mediático. Se pretende diseñar estrategias educativas para contribuir a fomentar las actitudes y buenas prácticas en favor de la igualdad de género, así como erradicar situaciones de no igualdad o discriminatorias. También se aspira a innovar las metodologías de investigación educativa realizando propuestas tecnológicamente multimodales, que combinan diversos formatos (texto, audio, imagen, vídeo y el juego). Y, por último, avanzar hacia la ansiada y demandada por muchos colectivos, coordinación entre diferentes contextos educativos, el contexto escolar, el familiar y el mediático.

Los objetivos generales del grupo de investigación son los siguientes:

1. Identificar buenas prácticas que contribuyen al desarrollo de la actitud y trato igualitario de género en el contexto escolar, familiar y mediático.
2. Adaptar instrumentos de medida para evaluar la actitud y trato igualitario del alumnado, así como las estrategias de mediación del profesorado y las familias en la socialización de género.

3. Diseñar estrategias de intervención, tecnológicamente multimodales, para fomentar la educación para la igualdad de género, coordinadas desde diversos contextos.

4. Visibilizar y difundir en una plataforma educativa interactiva, buenas prácticas favorecedoras de la igualdad de género en diversos contextos educativos (escolar, familiar y mediático).

Uno de los objetivos específicos dentro del ámbito familiar, y en la que se inserta este trabajo, es analizar el discurso de los padres y las madres en las narraciones de cuentos a sus hijos e hijas, desde la perspectiva de género. A partir del conocimiento generado, la finalidad es diseñar buenas prácticas y estrategias de intervención educativas respecto a la acción narrativa de las familias con sus hijos e hijas que pudieran ser difundidas en la plataforma educativa antes mencionada para así, por una parte, formar a los formadores (profesorado y familia) para que ejerzan una socialización de género positiva, y por otra, difundir y transferir los resultados de la investigación a los profesionales y la ciudadanía en general.

## Marco teórico de la investigación

### ***Estereotipos de género y masculinidades***

Los estereotipos de género constituyen las ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos y los sentimientos que deben tener las personas en relación a su sexo y que son transmitidas de generación en generación (Bonder, 1993; Bonder, 2002). Con el tiempo los estereotipos se naturalizan, es decir, se olvida que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas e intemporales respecto a cómo son los hombres y cómo son las mujeres, con lo que se dificulta su cuestionamiento y la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base (Lomas, 1999). Así pues, a través de estos estereotipos de género naturalizamos la masculinidad y la femineidad, adoptando los roles e identidades que socialmente se les han asignado a los hombres y a las mujeres.

Por su parte, Lagarde (1999) sostiene que los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los seres humanos articulan su propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura. Esta autora considera que se aprenden desde la infancia y no tienen un carácter aleatorio, son

componentes del mismo ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello, son fundantes. Por tanto, los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Fundamentan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de las personas (Jiménez, 2010).

Los estereotipos de género se van adquiriendo a través de un proceso de aprendizaje más allá de lo cultural, por lo que los contextos próximos como la familia y la escuela tienen un rol educativo fundamental para posibilitar un cambio que no perpetúe dichos estereotipos.

La construcción social de las identidades de género pone de manifiesto, como afirma Lomas (1999), la ausencia de una esencia natural de lo femenino y de lo masculino. Citando a Martín Rojo (1995, en Lomas, 1999, 12), el énfasis en las diferencias sexuales no debería significar una búsqueda de la esencia de la feminidad y de la masculinidad, vinculado a su origen sexual. De hacerlo así, ello trae consigo en ocasiones la obsesión por identificar señas de identidades uniformes y homogéneas en mujeres y hombres. Lomas (1999) considera que no existe una manera única y excluyente de ser mujer y de ser hombre, sino mil y una maneras diversas de ser mujeres y de ser hombres, en función no solo del sexo sino también de su grupo social, edad, ideología, capital cultural, estatus socioeconómico, de su orientación sexual... Se debe, por tanto, hablar de un mosaico cultural de identidades femeninas y masculinas adscritas a uno u otro sexo.

En lo referente a la identidad masculina, Lomas (1999, 17) llama a la urgencia de “volver a pensar sobre los significados culturales y sobre las prácticas sociales que han influido en las diversas maneras de ser hombres con el fin de desvelar el alto coste ético de las hipotecas de la masculinidad hegemónica en las vidas de los hombres que deseamos el diálogo y la convivencia en equidad con las mujeres.” Sugiere el uso de términos como masculinidades/identidades masculinas para evitar estereotipar algo tan complejo y tan diverso como el hecho de ser hombres. Defiende la necesidad de hacer visibles unas identidades masculinas heterogéneas y plurales: “Hacer visibles las masculinidades y convertirlas en objeto de estudio constituye una tarea urgente si se desea combatir el espejismo de que lo femenino y lo masculino son categorías innatas y universales y si se desea entender de una vez por todas que la

feminidad y la masculinidad son construcciones sociales de carácter cultural e histórico” (1999, 15).

Connell (2003) cree que se debe de dejar de lado la definición de la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma) y señala la necesidad de centrarse en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y las mujeres llevan vidas imbuidas en el género. Afirma que (2003,36): “La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura.”

### ***El discurso narrativo y género***

En el ámbito familiar, la narración de cuentos, leyendas, anécdotas etc. es una de las actividades más comunes entre padres-madres y sus hijos e hijas. Ante todo, el cuento es para el niño/a un recurso ideal para retener a la persona adulta (madre, padre) a su lado, tal vez porque quiere prolongar la situación placentera teniendo cerca a su madre o padre. La interpretación y la producción de cuentos desarrollan el interés por la lectura y al mismo tiempo favorecen el conocimiento de las estructuras del discurso narrativo. Es así como la actividad narrativa en el hogar supone una contribución en el desarrollo de la alfabetización de los niños de modo que contar cuentos es una herramienta que aporta muchos beneficios al niño o la niña.

La narración de historias es una actividad socializadora, una herramienta de aprendizaje activo de los valores. Bruner (1987) y Cazden (1991) valoran la implicación de los padres/madres y su influencia en el aprendizaje de normas pragmáticas y el uso cultural del mismo. Wells (1986) afirma que a través de los cuentos se entra en contacto con los valores de una sociedad y una cultura. Tal y como indican Muchnik y Stavans (2007), las historias y las narrativas, tanto leídas como contadas, representan la herencia, los valores, las creencias y las normas de la comunidad. Sirven como significados para expresar, transmitir y construir una mirada de la realidad. La habilidad narrativa se basa en el repertorio cognitivo, lingüístico, cultural y emocional del narrador de modo que las narraciones contadas en el hogar no solamente relatan acciones, sino que incluyen aspectos sociales, culturales, lingüísticos, retóricos y emocionales. La construcción del género se refleja en todas ellas.

Lomas (1999) dice que la diferencia sexual condiciona también, entre otras cosas, la representación simbólica en el lenguaje. Lomas y Arconada (2003) consideran que el lenguaje desempeña un papel muy relevante en la representación del mundo y en la regulación de las conductas humanas. Ofrecen unas u otras versiones y visiones del mundo al subrayar y ocultar unos u otros aspectos de la realidad. Es de tener en cuenta, por tanto, el papel que desempeñan los usos lingüísticos en la construcción de las identidades sexuales de las personas.

Los investigadores que han estudiado las narraciones en el hogar desde la perspectiva de género indican que existen diferencias en el discurso dependiendo del sexo de los narradores y del destinatario (Nichols, 2002; Stavans, 2012; Muchnick y Stavans, 2008, Stavans y Goldzweig, 2008). Estas diferencias incluyen aspectos como la interacción social, el uso lingüístico, y las funciones lingüísticas y narrativas.

Destacamos que, en general, las investigaciones apuntan que las madres realizan más interacciones verbales, así como un discurso más socio-emocional (Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000; Leaper, Anderson y Sanders, 1998; Muchnik y Stavans, 2007). Los padres tienden a utilizar un discurso más instrumental que incluye información, preguntas y un mayor uso del directivo. En cualquier caso, hay estudios como el de Muchnik y Stavans (2007), realizado con madres y padres contando el mismo cuento (*Frog, where are you?*) a sus hijos, donde se apunta que las mujeres son quienes realizan más preguntas a sus hijos e hijas durante la narración. Posiblemente la diferencia radique en el tipo de preguntas que se realizan (de contenido, inquisitivos, o de afirmación). En este último estudio citado vieron que las mujeres utilizaban mayor número de preguntas relacionadas al contenido para buscar la participación del hijo en la narración. También eran más frecuentes entre ellas las preguntas que buscaban animar a pensar o expresar las emociones del receptor. Finalmente, también concluyen que el uso de las preguntas cerradas de afirmación (*tag questions*) eran mayores en las madres. El uso mayor de este tipo de preguntas cerradas en las mujeres ha sido interpretado de varias maneras, por un lado, algunos consideran que es signo de la inseguridad de la narradora (Lakoff, 1975), y otros que es una estrategia que busca facilitar la interacción (Freed, 1996).

Los estudios también apuntan que el sexo del destinatario influye en el discurso narrativo de los padres y madres. Si bien los resultados no parecen concluyentes, sí se observa que tanto los padres como las madres tienden a utilizar mayores

interacciones con sus hijas (Greif, 1980; Masur y Gleason, 1980). A su vez, Fivush et al. (2000) señalaban que las chicas hablaban más sobre sus emociones y utilizaban más palabras emocionales cuando interactuaban con la madre que con el padre.

En este estudio nos interesa estudiar las convergencias y divergencias que pueden tener los discursos de las personas adultas al realizar narraciones en el hogar a sus hijos e hijas, desde una perspectiva de género. En los datos que presentamos en esta comunicación nos centramos en el estudio de las narraciones de los padres realizados a las hijas. Creemos que este conocimiento puede aportar información valiosa tanto para la familia como para la escuela sobre las relaciones de género que se establecen en las familias y las formas de interacción que tienen lugar en ella. Su conocimiento puede proporcionar pistas para la intervención educativa con objeto de que aumente la coherencia en la intervención de los ámbitos familia y escuela.

## Parte empírica

### ***Objetivo***

Se ha propuesto para el análisis, identificar en las narraciones realizadas de padres (varones) a hijas (8-15años), dimensiones relacionadas con la transmisión de la construcción de estereotipos vinculados al género; también se buscan características comunes en las narraciones de los padres a sus hijas.

### ***Metodología de trabajo***

#### ***PREGUNTAS PLANTEADAS***

1. ¿Qué tipo de narraciones eligen los padres para contar a sus hijas?; 2. ¿Cuáles son las fuentes de las que provienen estas narraciones?, ¿existe alguna conexión clara con las narraciones que escucharon alguna vez?; 3. ¿En qué contexto se desarrollan estas historias?; 4. ¿Existen indicios que reproduzcan los estereotipos de género?; 5. ¿Cómo es la interacción entre el padre y la hija durante estas narraciones?

#### ***PARTICIPANTES***

Se han recogido aleatoriamente narraciones grabadas (en euskera y castellano) en audio o video de padres a hijas de edades de 8 a 15 años. Las 10 narraciones primeras que cumplían los requisitos (edad de las hijas, narración, calidad de grabación, etc.)

han sido estudiadas y se presentan en este trabajo preliminar. La idea radica en completar este análisis con las narraciones de otros padres y también, para responder a más preguntas, de madres.

### **RECOGIDA DE DATOS**

Se ha invitado a personas de las redes relacionales de las investigadoras, que aporten una grabación por cada hija de alguna narración que les apetezca compartir; se les ha pedido que lo graben en un teléfono móvil y que nos lo manden en cualquiera de los formatos a su alcance. Una vez expuesto el objetivo del trabajo, se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato y se ha pactado la devolución de los resultados y conclusiones.

### **CARACTERÍSTICAS ESTUDIADAS EN LAS NARRACIONES**

Título de la narración	Tipo de narración	Ficticio o real	Mundología (urbano rural)	Ubicación temporal (presente-pasado-futuro)	Vinculaciones al género
1	Cuento	Si es la descripción de un suceso real, si es una historia inventada, aunque la haya inventado otra persona, formas mixtas.	El ambiente en el que sucede la historia. Se pueden dar escenarios mixtos, se trata de identificar la tendencia más fuerte.	Identificamos el tiempo en el que se desarrolla la historia, al margen del tiempo en el que esté narrada	Identificar estereotipos reproducidos en las narraciones y que señalan otras investigaciones anteriores; por ejemplo: el rol de los personajes, especialmente de protagonistas; las funciones de los roles femeninos y de los masculinos; mensajes sutiles o explícitos relacionados con el tema, identificaciones entre hijas, padres y personajes de las historias.
2	Anécdota personal				
3	Chiste				
4	Historia				
5	Otros				
6	.....				
7					
8					
9					
10					

					El lenguaje: campo semántico sobre mundo emocional, sobre acciones; descripciones, ampliaciones, valoraciones, usos de personas, tiempos y modos (Tusón, 2002)
--	--	--	--	--	---

## Análisis de las narraciones

A continuación, mostramos el análisis de las narraciones realizadas después de haber sido grabadas y transcritas.

### ***NARRACIÓN 1: EL RICO Y EL PESCADOR***

Resumen: el padre le cuenta a la hija que el pescador rico le incita al pobre a que pesque más y venda el pescado, para así obtener más pescado y riqueza. El pescador pobre cuestiona la necesidad de acumular bienes materiales.

Tipo de narración: cuento parábola.

Ficticio y escenario mixto: rural y urbano. Es un escenario mixto ya que fusiona un personaje vinculado a la pesca, al mar, la naturaleza, lo más próximo a lo rural, con alguien que va de vacaciones con bienes y que ansía tener más dinero.

Ubicación temporal: la ubicación temporal de la historia es la actualidad.

Otras cuestiones: es una parábola clara, contextualiza poco la historia, aunque da la visión del paisaje paradisíaco. No hay cambios temáticos ni entrada a otros temas. No expone oportunidades que posibiliten la participación de la hija para hacer asociaciones con cuestiones directamente relacionadas con ellos. Es decir, existe una vista externa del tratamiento de temas, sugiere la reflexión de forma implícita.



## **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: en el mundo que muestra esta historia solo existen figuras masculinas. Se les vincula directamente con un oficio (la pesca y los negocios), para obtener recursos y dirigir o establecer su vida de forma activa.

La narración se realiza en tercera persona. Básicamente singular. No hay formas lingüísticas que invitan a la narración. Es plana, las frases son afirmaciones que se pueden relacionar con la capacidad asertiva y más objetiva.

Comunicación: aunque el tono es cercano y que muestra una relación no tensa y relajada, no hay explícitamente elementos que activen la participación de la hija en el cuento. “horrek zer esan nahi du?” (“¿esto qué quiere decir?”) hace explícito el mensaje de la parábola, pero no le invita a ella directamente.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: el único léxico o verbo relacionado al mundo emocional refleja sorpresa y miedo. No hay ninguna otra expresión emocional.

Como ejemplos citamos algunos verbos: estar y ser, trabajar, enriquecerse, pasar el verano, levantarse, caminar, darse cuenta, dormir, trabajar, pescar, comprar, ver, responder, conseguir bienes más grandes, vender, decir, acumular, entender, mirar, tener, comprar, venir, ir, ganar, desear, terminar, significar, vivir. Los verbos se formulan en pasado, salvo en la parábola final que es futuro (lección de futuro).

### ***NARRACIÓN 2: COMPARTIENDO GALLETAS EN EL TREN***

Resumen: una señora en la estación del tren descubre que las galletas que se está comiendo el joven y que le invita a compartir, no son las galletas que ella había comprado, como pensaba.

Tipo de narración: cuento parábola.

Ficticio y escenario mixto. Imprecisión en el escenario, aunque parece que podría tratarse de una estación del tren en cualquier escenario urbano.

Ubicación temporal: no se precisa, aunque parece que trata de llevarnos a una situación cotidiana de la actualidad.

Otras cuestiones: compone una situación actualizada que nos lleva a pensar que quiere vincularla con la cotidianidad de ellos. Durante la narración contextualiza con

detalle, pero no se sale del escenario, no hay interrupciones ni cambios temáticos. Al final hay una intención explícita que es asociar o relacionar los prejuicios de la hija hacia unas personas con el suceso de esta historia. Hace un enlace directo con los miedos y las vivencias de la hija y le da el rol o la función de esa señora que es la dueña de los prejuicios.

### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: el protagonista de la historia es una mujer que se muestra llena de prejuicios y miedos y que además identifica explícitamente con la hija (*"le pasa como a ti"*). La mujer protagonista se calla, no se expresa en el conflicto, se aguanta... y al final, cuando la mujer descubre que las galletas que estaba comiendo el joven no eran suyas, tampoco el narrador le da la oportunidad a la protagonista de ser dueña de su propio aprendizaje. No solamente es pasiva en el transcurso de la situación, sino que además cuando se da cuenta, huye.

En la lengua vasca (euskera) no existe el género masculino y femenino como en castellano. Pero habla de un joven que se presupone que es un varón. La proyección que hace del varón es que es un varón joven que está comiendo las galletas y que le invita a la señora a comerlas también, a pesar de la actitud desagradable de la señora.

Observamos que la dueña del prejuicio es la mujer. La víctima del prejuicio y comportándose de una manera más cívica es el hombre joven.

La narración se realiza en tercera persona. Básicamente singular. Hay una invitación explícita a la participación reflexiva que curiosamente es respondida de forma defensiva. La hija rechaza la asociación que hace el padre con los miedos de la hija. Mayoritariamente es un cuento plano con una narración unidireccional con afirmaciones descriptivas y en pasado que señalan la asertividad, salvo al final que hay preguntas directas a su hija sobre qué le ha enseñado el cuento.

Comunicación: utiliza un tono relajado hasta el final que se tensa en el diálogo padre e hija por la no aceptación por parte de la hija de la correspondencia de ese cuento y los miedos de ella. Abre la comunicación una vez (*"zer erakutsi dizu ipuin honek?" "¿Qué te ha enseñado el cuento?"*) sin darle opción a cuestionar el miedo de la hija expresado con alguna persona real.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: Emociones negativas vinculadas al campo de la represión, el qué dirán, ausencia de expresión en la mujer: enfadada y evitando el conflicto (“ez zuen nahi bronkaka hasi” “no quiso embroncarse”). Malo y perverso (el joven real de la calle).

Algunos verbos: ser, estar, hacer, comprar, sentarse, pasar el tiempo, leer, mirar, alargar la mano, comer, decir, tener, bronquear, abrir, leer, ver, oír, pensar, robar, olvidar. Los verbos son pasados, salvo en la parábola final que es futuro (lección de futuro).

### ***NARRACIÓN 3: PÉRDIDA DE CHANCLETAS EN EL BAÑO DEL CAMPING***

Resumen: el padre narrador argumenta su carácter olvidadizo describiendo como muestra, una anécdota personal en la que vuelve del baño sin chancletas en un camping, estando de vacaciones con sus padres.

Tipo de narración: anécdota personal.

Real y escenario: es urbano, una situación del verano en un camping.

Ubicación temporal: contemporáneo, aunque se ubique en la infancia del protagonista.

Otras cuestiones: se centra en una anécdota personal que ilustra su carácter olvidadizo o despistado desde toda la vida. Por lo tanto, podemos decir que comparte algo personal. Hay un poco más de movilidad porque hace asociaciones tímidamente al presente y al pasado de sus características de personalidad.

### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: el protagonista es él, y también hace alusión a su padre, por tanto, los protagonistas son varones. El narrador proyecta su mundo interior. Aparece vagamente la participación del padre que podría asociarse al control o a la broma o al sentido del humor.

La narración se realiza en primera persona. Básicamente singular. No hay invitación a la participación de la hija. Al ser una narración de tipo personal da más juego para mostrar el mundo interior, pero lo hace a través de recursos no directos, invitando a

la risa y a la aceptación de sus debilidades. Facilita el conocimiento del padre a la hija con imperfecciones.

Comunicación: es un tono entre quebradizo y asertivo a la vez que de acercamiento y próximo.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: hay algunas alusiones al mundo interior emocional (estar a gusto, me dijo riendo, me avergoncé, cabizbajo, he tenido que escuchar) tanto en el léxico como en los verbos.

Algunos verbos: ser, perder, ir, andar, tener, vaciar, decir, mirar, avergonzarse, buscar, escuchar. Los verbos aparecen en pasado.

#### ***NARRACIÓN 4: BILLETE DE 50 EUROS PARA PAGAR UN CAMELO***

Resumen: un amigo le cuenta a otro que en una tienda una señora con actitud arrogante pretende pagar un obsequio de cinco céntimos con un billete de 50 euros. Expone la reflexión de la dependienta ante la dificultad de terminar con la compra al no disponer de cambio.

Tipo de narración: anécdota

Real y escenario urbano ya que la historia se sitúa en una tienda de un contexto próximo.

Ubicación temporal: contemporáneo, sucede según el relato la semana anterior.

Otras cuestiones: se centra en un único tema, la narración es plana, lineal con un inicio, un desarrollo y un final.

#### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: el conflicto se da entre las dos mujeres, pero el hombre es el que resuelve. Los aspectos más negativos de arrogancia de actitud altanera de soberbia, incluso, se le otorgan a una señora de edad. Las características de la otra mujer son de juventud, de debilidad que está en una posición subordinada y frágil porque no dispone de recursos por solventar la situación. Finalmente, la tercera persona, varón, el amigo poeta del narrador, es el que finalmente salva a la joven y da la solución.

La narración se realiza en primera persona. Básicamente singular. No hay invitación a la participación de la hija.

Comunicación: es un tono plano poco expresivo, tranquilo, sin invitación a la participación de la hija.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: la señora rubia es orgullosa, frívola, desagradable, altiva. La chica joven está apurada, nerviosa, en la imposibilidad de solucionar. No hay una descripción explícita del poeta, pero se le presente observador y es el responsable de solucionar el problema de la joven.

Algunos verbos: meter, estar, preguntar, tomar, facilitar, decir, escuchar, buscar, tener, responder, encontrar, dar, hacer, devolver, llevar, recoger, tomar, probar. Los verbos muestran el tiempo en pasado.

### ***NARRACIÓN 5: HE SIDO UN NIÑO TRAVIESO***

Resumen: el narrador cuenta una anécdota que contaba por su madre (abuela) con la que expresa su característica de niño travieso, tanto que un día se perdió y provocó la preocupación de su madre.

Tipo de narración: anécdota personal.

Real, el escenario es un parque urbano en un pueblo que no precisa.

Ubicación temporal: contemporáneo, sucede en su infancia.

Otras cuestiones: es una narración muy breve pero no puede evitar contextualizar porque habla de los parques de su infancia. No puede evitar cierta dispersión o cambios en el tema, y además hace como relaciones o vinculaciones entre las características de las hijas y su infancia.

### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: es una historia personal en primera persona que refleja de manera positiva el carácter travieso, activo, curioso suyo por encima de las dificultades que puede generar eso (como son las preocupaciones de las mujeres de alrededor). Los personajes son muy cercanos a su infancia como es el hermano que está en un cochecito. Hay presencia de dos mujeres, hay una figura de ayuda que emerge con mucha timidez y luego está su madre que está preocupada.

La narración se realiza en primera persona. Básicamente singular.

Comunicación: es una voz especialmente grave lo cual da a la historia un tono cercano, directo y pausado. La narración comienza con una invitación vocativa interrogativa. En esta narración participa una hija de 9 años, pero además hay una más pequeña (5 años) lo cual propicia la tendencia a participar, pero él entra en el juego sin muchos ornamentos.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: hay tres alusiones a elementos emocionales. Cuando se refiere al hombre es para describir tranquilidad. Y cuando se refiere a la madre sale la preocupación.

Algunos verbos: querer, contar, ser, mover, estar, haber, ir, ver, volver, pensar. Los verbos se usan en pasado.

### ***NARRACIÓN 6: LA CONFESIÓN PARA LA COMUNIÓN***

Resumen: el narrador cuenta una anécdota en la que expresa su característica de niño travieso, tanto que se le olvida ir a confesarse el día anterior a su primera comunión y su primo se confiesa dos veces salvándole del apuro.

Tipo de narración: anécdota personal.

Real y el escenario se contextualiza en una zona rural.

Ubicación temporal: contemporáneo, aunque la historia sucede en la infancia del protagonista.

Otras cuestiones: hace una contextualización inicial para ubicar a su hija en la narración anécdota. Sin embargo, es una contextualización necesaria que da significado a toda la historia. No hay otro tipo de contextualizaciones y la narración sigue una línea recta, directa con inicio, desarrollo y final.

### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: el narrador es el protagonista que se muestra tranquilo, despistado, travieso; que le gusta la huerta, ocio, y aparece una vida centrada en los intereses propios (no las obligaciones) por encima del sufrimiento de las mujeres que están a su alrededor (madre, y prima). La caricaturización de las mujeres se relaciona con sofoco, loca. Finalmente aparece un primo, figura masculina

que soluciona el tema a través de su osadía y con una actuación traviesa que es valorada positivamente.

No hay invitaciones a la participación, aunque hay expresiones no verbales como la risa (clara) haciendo como pausas de recreación conjunta.

La visión que se dejan ver travieso, osado, curioso, que se tienen que arriesgar, valoración positiva de esas travesuras y que tienen que solucionar esas cosas.

La narración se realiza en primera persona. Básicamente singular.

Comunicación: tiene un tono lúdico, jocoso, de sentido del humor y gracioso. Sin embargo, el protagonista omnipresente es él y no cabe ningún tipo de participación de su hija. Se trata de una narración de carácter monólogo.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: lo más próximo a la expresión emocional es la manifestación de algo que le gusta. No existe expresión léxica de lo emocional. El protagonista se siente tranquilo, y el primo es el que soluciona. Las atribuciones a las mujeres están relacionadas con las obligaciones sociales de ellos. Es una narración muy activa, siempre es el pasado, y utiliza muchos verbos. No hay ilustraciones de descripciones de emociones, paisajes, situaciones concretas, descripciones de los personajes. Ahora bien, las palabras utilizadas para la descripción de las mujeres son loca, sofocada.

Algunos verbos: saber, hacer, gustar, ir, regar, tener, estar, decir, mandar, confesar, correr, llegar, salir, decir, pasar, levantar la mano, coger, hacer la comunión, dejar hacer. Los verbos aparecen en pasado.

### ***NARRACIÓN 7: PETER ROMPE EL HIELO Y SALVA A WILLIAM***

Resumen: William se cae a un lago helado y Peter consigue romper el hielo y sacarle. Los vecinos cuestionan su acción porque creen que no tiene suficiente fuerza, y un sabio lo justifica a través de la necesidad y ausencia de las malas influencias que le debiliten.

Tipo de narración: cuento

Ficticio y escenario: incierto. Parece rural porque se ubica en un contexto de relaciones de círculo pequeño.

Ubicación temporal: puede ser contemporáneo.

Otras cuestiones: la narración se realiza sobre un soporte visual. Esto es, existen unas ilustraciones del cuento. Es una narración plana, sigue una línea recta.

### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: todos los protagonistas de la historia son masculinos, no hay ninguno femenino. Además, aparecen asociados a estereotipos clásicos de la masculinidad: la fuerza, el valor, la amistad entre chicos, la iniciativa de salvar, la sabiduría (el sabio el que da la moraleja también es un anciano).

De manera implícita hay un mensaje de marcar, de forma exagerada, que arriesgarse y salvar a su compañero por encima de su propia vida, por encima de la sensatez, como algo positivo, lo válido. Otras posibilidades, como irse corriendo o sentir miedo o plantearse el hecho de que podía correr riesgos, están condenadas, porque entonces sería un cobarde, mal amigo, débil, miedoso. Los personajes de la historia parecen sugerir más la identificación del padre que la de la hija.

El narrador manifiesta ligeramente algunas pocas veces invitaciones de participación a la hija, pero están más relacionadas con funciones vocativas como llamada de atención que el contenido del cuento.

La narración se realiza en tercera persona y en singular.

Comunicación: es un tono bastante plano. Parece que tiene más relación con historias de héroes, como la heroicidad. Esa situación de heroicidad la ha situado en un escenario actual y cotidiano. El cuento es de carácter descriptivo y el narrador lo describe de forma lineal.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: no aparece ninguna expresión explícita relacionada al mundo emocional.

Algunos verbos: contar, llamarse, patinar, romper, caerse, desplazar, salvar, gritar, escuchar, ser y estar, poder ayudar, ahogar, coger, golpear, conseguir, meter, sacar, oír, llegar, avisar, pasar frío, contar, conservar, comentar, ver, aclarar, entender, gustar. Los verbos se conjugan en pasado.



### ***NARRACIÓN 8: UN MEDIO ROBO EN MALLORCA***

Resumen: el narrador protagonista de la anécdota va con amigos a Palma de Mallorca, de vacaciones. Mientras están en un parque acuático, asaltan el coche y les roban el dinero, pero les dejan cosas de valor como las gafas, las aletas, las carteras etc. parece que porque encontraron la placa de Ertzaina (policía vasca) de uno de ellos.

Tipo de narración: anécdota personal.

Real y escenario: urbano turístico, un parking y un parque acuático, hotel.

Ubicación temporal: contemporáneo.

Otras cuestiones: parece que este padre quería contar otras historias, pero como la hija ya las conocía, sacrifica su interés para que la hija esté interesada y le escuche. Entonces, prioriza el vínculo de interés entre ambos sobre la propia historia. Aparece en la grabación la pregunta de si conoce la historia o no. Al decirle que no, continúa con la narración. Permite que la hija haga preguntas y conduce la historia en función de las respuestas. Hay una tendencia espontánea de hacer partícipe de la historia a la oyente (a su hija). También la narración la construyen entre los dos, la hija va también construyendo la historia; aunque la presencia de la hija es vaga, es significativa.

#### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: todos los protagonistas de la historia son masculinos, no hay ninguno femenino. Además, aparecen asociados a estereotipos clásicos de la masculinidad: el ocio, pasarlo bien, policía, placa, cuadrilla.

En relación al género podemos intuir la figura del vencedor (entre ellos había un policía y vieron la placa) parece que podría relacionarse la historia con un rol de vencedores (ellos) y vencidos (los ladrones). El carácter resolutivo de cualquier cosa que importune también es una característica muy masculina aceptada socialmente (ellos están por encima de cualquier afcción, no les afecta están blindado).

El narrador deja que la hija tome la iniciativa a través de la prosodia. Y como conduce la historia según las respuestas, se ve que la hija está dentro del vínculo comunicativo.

La narración se realiza en primera persona y en singular.

Comunicación: el tono, aunque no es demasiado expresivo, sí que cuida el vínculo con la hija porque facilita la participación a través de los tonos y cuenta la historia con un aire de misterio.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: es un poquito más descriptivo, pero no deja de estar centrado en las acciones. Respecto al mundo emocional hay dos manifestaciones; una es la que se refiere a los ladrones (volvemos al mensaje de héroes) y otras es que a pesar de la historia no se vieron influenciados con lo que pasó allí y se muestran invulnerables (seguimos tranquilos disfrutando de las vacaciones).

Algunos verbos: pasar, tener, ir, estar, coger, haber, cambiar, poner, dejar, llevar, poner bote, comprar, encontrar, robar, abrir, revisar, faltar, enganchar, meter, mirar, creer, mosquear, ser, sacar, llevar, asustar, acordarse, tener, decir, desaparecer, aparecer, seguir. Los verbos son pasados.

### ***NARRACIÓN 9: EL AMIGO Y SU BORDA***

Resumen: un padre cuenta a sus hijos las experiencias y vivencias de un amigo de su trabajo, que va a ser padre, y que está construyendo su nueva vivienda en un caserío con los animales.

Tipo de narración: anécdota de un amigo.

Real y escenario rural, pero llama la atención el momento que cuenta la historia es la hora de la cena. Esto condiciona las características de la narración.

Ubicación temporal: contemporáneo.

Otras cuestiones: la situación de cena se da en términos muy cotidianos, lo cual da a la narración un carácter muy abierto donde los niños interrumpen la historia y se convierte más en diálogo entre padres e hijos que en una narración. Es tranquila, invita a la participación. Llama la atención el sentido de la grabación en la mesa, el padre explica a sus hijos por qué tienen que grabar una historia y para qué tienen que hacerlo.

### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: aunque todos los protagonistas son hombres, se manifiesta la emoción de su amigo por su próxima paternidad. También muestra el afecto del narrador por ese amigo suyo. Ante la emoción de la próxima paternidad está contando que el amigo está preparando un lugar para compartir con su hijo que podría interpretarse con facilidad como el nido. Para eso volvemos a encontrarnos que lo emocional es sustituido por la acción (las aventuras que tiene con los animales para poder conseguir acomodar su futuro nido).

Percibimos expresiones repetidas de la hija con enunciados exclamativos que indican sorpresa, miedo (tales como “ay madre”), inseguridad que además caen en saco roto que no obtiene una respuesta de ningún tipo por parte del padre. Sin embargo, su hermano, el pequeño, participa solo con un turno verbal manifestando sorpresa por la presencia de tantos animales en la borda del amigo de su padre. Turno al que responde sin dilación el padre haciéndose cómplice emocional y conceptualmente.

En esta historia, el narrador invita a sus hijos a participar porque como ya hemos dicho antes, la situación es cotidiana y construida entre todos.

La narración se realiza en primera y tercera persona y en singular.

Comunicación: el tono es más disperso, abierto, en la narración prevalece la descripción porque, aunque sí que hay un desarrollo de la historia, es muy débil. Cobra importancia el aspecto descriptivo de la situación del amigo y, como están cenando en ese momento, la interacción entre unos y otros es muy intensa. Entonces el carácter narrativo se debilita.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: utiliza algunas expresiones vinculadas al mundo emocional, por ejemplo, la emoción, la alegría e ilusión de su amigo por ser padre, por ser tan manifiesto tiene su valor. También por otro lado expresa sentimientos que demuestran la empatía y el afecto por ese compañero de trabajo.

Algunos verbos: tener, contar, estar, ser, estar callado, emocionar, empezar, vivir, comprar, arreglar, andar, comer, poner, limpiar, atar, ahogar, morir, enseñar, despellejar, escapar. Los verbos son en pasado.

### ***NARRACIÓN 10: EL PADRE SALVA A LAS NIÑAS MALAS***

Tipo de narración: cuento ficticio, pero con vinculaciones directas a la realidad. Unas niñas se atreven a desobedecer la norma impuesta por la madre y deciden adentrarse en el bosque; cuando se pierden, el padre las encuentra y las devuelve a salvo al dulce hogar.

Escenario: más bien urbano, aunque aparecen pocas pistas, el hecho de hacer referencia a la realidad cotidiana y conocer el entorno y la zona en la que viven, nos lleva a sugerir que la historia se desarrolla en el ámbito conocido por el padre y las hijas.

Ubicación temporal: contemporáneo.

Otras cuestiones: esta es una de las dos narraciones que, con muy pocas variaciones, cuenta el padre a sus hijas desde que han nacido. Siempre las dos mismas historias, nos cuenta que da a elegir uno de los dos cuentos y que ellas eligen.

#### **Temas relacionados al Género**

Proyecciones y Morfosintaxis: los personajes femeninos aparecen bajo la figura de la madre, que es la que gestiona las normas, y las protagonistas, indudablemente reflejando a las hijas, proyectan dos perfiles: las pequeñas, más sensatas y obedientes; y las mayores, más atrevidas y arriesgadas, ya que transgreden la norma. El único personaje masculino es el padre, héroe, salvador, activo y resolutivo. Emergen dos ideas vinculadas a los estereotipos relacionados con el género, por una parte, la ventaja de no arriesgarse cuando se trata de mujeres; y por otra, el poder de salvación del padre hombre, omnipotente y poderoso.

La narración se realiza en tercera persona, aunque hace alusión directa a su persona, señalando que es él, quien salva a las niñas mayores.

Comunicación: el ritmo es pausado y el tono tranquilo, al inicio de la narración invita a la participación de las hijas solicitando la historia que quieren que se les cuente, pero una vez iniciada la narración, no hay participación de las hijas ni invitación a hacerlo por parte del padre.

Expresiones emocionales, Léxico y verbos: se centra en las acciones, no hay descripciones, ni ampliaciones de ningún tipo. Las palabras que muestran emoción

son las que se refieren al miedo y el arrepentimiento de las niñas que se arriesgan a ir al bosque. Algunos verbos: pasar, tener, ir, estar, haber, llamar, encontrar, faltar, ser, decir, perderse, tener cuidado, burlarse. Los verbos aparecen en pasado.

Título	Tipo de narración	Ficticio o real	Mundología (urbano rural)	Ubicación temporal (pres-pas-fut)	Vinculaciones al género
Barca	Cuento	Ficticio	rural	actual	<p>Todos los protagonistas son masculinos. Básicamente, estos son resolutivos, activos, atrevidos, disfrutan la vida.</p> <p>Los personajes femeninos se reflejan en el papel de madre que gestiona normas y realiza peticiones.</p> <p>También aparecen mujeres (madres, hermanas...) que sufren por las responsabilidades de los personajes masculinos.</p> <p>El lenguaje es asertivo, vinculado a las acciones y carente de emoción.</p> <p>Emergen las funciones de salvar, y proteger y solucionar problemas.</p>
Tren	Cuento	Ficticio	rural	actual	
Chanquetas	Anécdota personal	Real	urbano	actual	
Billete 50€	Cuento	Ficticio	urbano	actual	
Niño travieso	Anécdota personal	Real	urbano	actual	
Confesión	Anécdota personal	Ficticio	rural	actual	
Romper hielo	Cuento	Ficticio	rural	actual	
Robo Mallorca	Anécdota personal	Real	urbano	actual	
Borda	Anécdota personal	Real	urbano	actual	
Niñas malas	Cuento	real	urbano	actual	

### **RESUMEN DEL ANÁLISIS DE LAS 10 PRIMERAS NARRACIONES**

## Algunas conclusiones sobre este estudio preliminar

Cabe destacar que la búsqueda de las narraciones ha implicado una dificultad superior a la que las investigadoras esperaban: se percibe que las experiencias previamente vividas sobre la recogida de narraciones ocultaban el hecho de que se han ocupado de esta tarea, principalmente las madres; esta suposición deja caer que quizá también en el contexto familiar sean estas las que se ocupan de narraciones, cuentos de entretenimiento etc. Resultaría interesante tirar de este hilo y buscar respuestas a una pregunta que enmarca como línea de partida en las narraciones en el seno familiar.

Además, comprobamos que la fuente de inspiración de los padres participantes radica en las experiencias propias o historias próximas al mundo real que les rodea. No se aprecian otro tipo de fuentes como la literatura, el cine, o simplemente historias que han recibido en su entorno familiar, quiere esto decir que a ellos ¿no les contaron narraciones?; o que quizá sí lo hicieron, pero o no los recuerdan o no les parecen valiosas para ofrecerlas en una investigación.

Las características de las narraciones de los padres a las hijas, tal y como se muestra en el resumen del análisis, indica que la transmisión de los estereotipos relacionados con el género, persisten con gran intensidad.

Lo que no se aprecia, obviamente es si esto sucede en estos padres o en toda la población; así que planteamos avanzar en la línea y estudiar qué sucede cuando se trata de madres en vez de padres; o qué sucede cuando en vez de hijas, son los hijos varones los que escuchan la historia.

## Referencias

- Bonder, G. (1993): *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa. Programa nacional de promoción de la mujer en el área educativa*. Buenos Aires: UNICEF.
- Bonder, G. (2002). *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Bruner, J.S. (1987). Life as narrative. *Social research*, 54(1), 11-32.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.

- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.
- Freed, A. F. (1996). "Language and gender research in an experimental setting". En Bergvall, V. L., Bing, J. M., & Freed, A. F. (Eds.). *Rethinking language and gender research: Theory and practice* (pp. 54-76). London & New York: Longman.
- Greif, E. B. (1980). Sex differences in parent-child conversations. *Women's Studies International Quarterly*, 3, 253-258.
- Jiménez, D. (2010). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos* [reseña en línea]. Disponible en: <http://videojuegosysociedad.com/2010/02/01/la-diferencia-sexual-en-el-analisis-de-los-videojuegos-resena/>
- Lagarde, M. (1999). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. *Cuadernos Inacabados* No. 25. Horas y HORAS la Editorial. España.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper Colophon Books.
- Leaper, C., Anderson, K., & Sanders, P. (1998) Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2003). "La organización social de la masculinidad" en C. Lomas (Ed.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 31-54). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Arconada, M. A. (2003). "La construcción de la masculinidad en el lenguaje y en la publicidad". En C. Lomas (Ed.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 31-54). Barcelona: Paidós
- Masur, E. F., & Gleason, J. B. (1980). Parent-child interaction and the acquisition of lexical information during play. *Developmental Psychology*, 16, 404-409.
- Muchnik, M. & Stavans, A. (2007). Telling the Same Story to your Child: Mothers' versus Fathers' Storytelling Interactions. *Women and Language*, 32(1), 60-81.
- Nichols, S. (2002). Parents' Construction of Their Children as Gendered, Literate Subjects: a Critical Discourse Analysis. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2, 123-144,
- Stavans, A & Goldzweig, G. (2008). Parent-child-adult storytelling. Commonalities, differences and interrelations. *Narrative inquiri*, 18(2), 230-257.
- Stavans, A. (2012). Language policy and literacy practices in the family: the case of Ethiopian parental narrative input. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 13-33.
- Turón, A. (2002). "Lenguaje, interacción y diferencia sexual". En A. González, C. Lomas (Ed.) *Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

# COMPILADORES Y AUTORES



# Compiladores

**Gloria Londoño Monroy** es Comunicadora Social-Periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia (en España, Licenciada en Ciencias de la Información) y docente de diversos posgrados en dicha universidad. Doctora por la Universitat de Barcelona, con la tesis *Relatos Digitales en Educación*, en el programa Multimedia Educativo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Es miembro colaborador del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) y del Observatori de l'Educació Digital (OED) de la Universitat. Participa en investigaciones sobre el tema de los relatos digitales (especialmente de tipo amateur y personal) en educación formal, o en otros contextos de formación y empoderamiento ciudadano y comunitario ([glorianalondono@gmail.com](mailto:glorianalondono@gmail.com))

**José Luis Rodríguez Illera** es profesor de la Universitat de Barcelona en el departamento de Teoría e Historia de la Educación. Es doctor en Pedagogía por la misma universidad. Sus intereses de investigación se centran en estudiar las prácticas letradas digitales (*digital literacies*), fuera y dentro de la escuela, así como los nuevos lenguajes y narrativas propiciados por la sociedad digital y los cambios culturales que se producen en la educación. Es Coordinador del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) y Director del Observatori de l'Educació Digital (OED) de la Universitat. ([jlrodriguez@ub.edu](mailto:jlrodriguez@ub.edu))<sup>68</sup>

# Autores

**Abraham Heredia Sánchez** es becario del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT-IN304114-3). Es estudiante de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Su línea de

---

<sup>68</sup> Ambos fueron Coordinadores de las II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social, realizadas en la Universitat de Barcelona los días 28 y 29 de noviembre de 2016. Además, participan en el proyecto *Los Relatos Digitales en la Nueva Ecología del Aprendizaje* (el profesor Rodríguez Illera como Investigador Principal), seleccionado en las Convocatorias 2016 Proyectos EXCELENCIA y Proyectos RETOS de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Subdirección General de Proyectos de Investigación, del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

investigación se orienta al diseño tecnopedagógico y formación docente en proyectos educativos con recursos digitales. ([abr.heredia@gmail.com](mailto:abr.heredia@gmail.com))

**Ana Aierbe Barandiaran** es Doctora en Psicología y Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Ha dirigido y participado en diversos proyectos de investigación sobre mediación parental, consumo mediático y socialización en la infancia y la adolescencia. Actualmente, participa en un proyecto sobre Eficacia Escolar y forma parte del grupo de investigación Socialización de Género y Contextos Educativos ([ana.aierbe@ehu.eus](mailto:ana.aierbe@ehu.eus))

**Ana Teberosky Coronado** es Profesora Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona y miembro del Observatori de l'Educació Digital de dicha universidad. Sus intereses de investigación giran en torno a la interacción entre la oralidad y la escritura, el aprendizaje del lenguaje escrito y el desarrollo metalingüístico. Ha realizado diversas publicaciones sobre dichos temas y ha desarrollado sitios web para la formación de profesores y de la familia en relación al desarrollo del lenguaje ([www.aprendretextos.com](http://www.aprendretextos.com), en catalán; [www.linguagem.labedu.org.br](http://www.linguagem.labedu.org.br) en castellano y portugués). ([ateberosky@ub.edu](mailto:ateberosky@ub.edu))

**Andrés Albert Pérez** es Graduado en Comunicación Audiovisual por la Universitat Politècnica de València, Máster en Contenidos y Formatos Audiovisuales de la Universitat de València, y Máster en Profesor/a de Educación Secundaria, especialidad en Lengua Extranjera: Inglés, de la Universitat de València. ([andres040591@gmail.com](mailto:andres040591@gmail.com))

**Aneska C. Ortega Blanco** es Licenciada en Computación de la Universidad de Carabobo (Venezuela) y Doctora en Multimedia Educativa por la Universitat de Barcelona. Investigadora en proyectos de intervención dirigidos por a la Dra. Ana Teberosky del Observatori de l'Educació Digital. Sus intereses se centran en el diseño y creación de materiales didácticos multimodales con el uso de tecnología educativa orientados a la aplicación en Educación Primaria. ([aortegbl7@gmail.com](mailto:aortegbl7@gmail.com))

**Carlos Canales Bonilla** es investigador predoctoral de la Universitat de Barcelona dentro de la unidad de Pedagogías Culturales de la sección de Arte y Cultura visual (Facultad de Bellas Artes). Es titulado en el máster Artes Visuales y Educación y realiza su doctorado investigando sobre narrativas y métodos visuales. Sus intereses se centran en estudiar las artes como herramientas para la investigación y la acción social, en contextos artísticos o educativos, así como las prácticas de trabajo colaborativo y participativo. ([canalesbcarlos@ub.edu](mailto:canalesbcarlos@ub.edu))

**Claudia Garí Carreras** es educadora social y trabaja en el mundo de la discapacidad, en un centro ocupacional. Estudió en la Universitat de Barcelona y su trabajo de final de

grado se centró en elaborar un proyecto dirigido a la realización de relatos digitales en una residencia de gente mayor, trabajando el vínculo familiar entre residente y familia. ([claudiagaricar@gmail.com](mailto:claudiagaricar@gmail.com))

**Cristina Galván Fernández** es Pedagoga y Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Docente e investigadora universitaria en áreas de Sociedad Digital y proyectos de intervención dirigidos a la alfabetización digital y la inclusión social digital mediante la creatividad y el desarrollo de competencias. Es miembro el Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) ([cristinagalvan@gmail.com](mailto:cristinagalvan@gmail.com))

**Edi Castellani** es Vice-Alcalde y Asesora de Cultura, Instrucción y Servicios Escolares del ayuntamiento de Treia. Se ocupa de las Actividades Educativas del Museo Municipal. Tiene licenciatura trienal en Artes Visuales y Disciplinas del Espectáculo con especialización en Pintura, y licenciatura especializada en Comunicación y Didáctica del Arte, Museología y Museografía conseguida en la Academia de Bellas Artes de Macerata con la profesora Lucia Cataldo. En la actualidad se interesa en comunicación del Patrimonio Cultural y de proyectos de Educación del Patrimonio Cultural para los colegios, *museumtheatre* y turismo experiencial ([edi.castellani@alice.it](mailto:edi.castellani@alice.it))

**Edmundo Antonio López Banda** es Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus intereses de investigación se centran en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito formal como el informal, así como el apoyo a alumnos considerados con bajo rendimiento académico a partir del uso de las TIC y las narrativas en los RDP ([albedmundo@gmail.com](mailto:albedmundo@gmail.com))

**Eider Oregui González** es Investigadora Predoctoral en Formación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Doctoranda en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas de la misma universidad. Investiga el consumo mediático infantil, las dificultades atencionales y los valores percibidos en personajes de ficción y participa en proyectos de investigación sobre Socialización de Género y Contextos Educativos, así como de Eficacia Escolar ([eider.oregui@ehu.eus](mailto:eider.oregui@ehu.eus))

**Elena Martín Hernández** es licenciada en Geografía e Historia por la Universitat de Barcelona y Máster en Administración y Dirección de Empresas (MBA) por ESADE. Actualmente trabaja en la Dirección General de Servicios Penitenciarios de la Generalitat de Catalunya, desarrollando proyectos vinculados a la rehabilitación de los internos en los que las TIC y las herramientas digitales son aplicadas con un carácter socioeducativo ([elenamartin@gencat.cat](mailto:elenamartin@gencat.cat))

**Elisa Saad Dayán** es profesora titular y responsable académica de la especialización en Educación en la Diversidad y el Desarrollo Humano en la Facultad de Psicología de la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es doctora en Pedagogía por la misma universidad. Tiene experiencia en el trabajo de poblaciones con discapacidad intelectual desde la perspectiva de vida independiente y el empoderamiento personal y colectivo. Su trayectoria de investigación e intervención radica en la búsqueda de oportunidades de aprendizaje y participación de las personas con discapacidad desde la perspectiva de derechos humanos. Está interesada en que las personas narren sus vivencias como vehículo de autodeterminación y como principio de transformación social ([elisada2013@gmail.com](mailto:elisada2013@gmail.com))

**Estela García** es estudiante de Trabajo Social en la Universitat de Barcelona. Es graduada en Comunicación Cultural por la Universitat de Girona. Sus intereses de creación e investigación se centran en experimentar con las prácticas digitales para poder aplicarlas tanto en el terreno académico como en el ámbito personal. Le apasiona la idea de combinar las nuevas narrativas y todas sus posibilidades y lenguajes en el área social. ([estela.intowild@gmail.com](mailto:estela.intowild@gmail.com))

**Fernando Hernández-Hernández** es profesor de la Universitat de Barcelona, en la unidad de Pedagogías Culturales, de la sección de Artes y Cultura Visual del Departamento de Artes y Diseño de la Facultad de Bellas Artes. Es coordinador del postgrado (máster y doctorado) Artes y Educación. Es miembro del grupo de investigación Esbrina (<http://esbrina.eu/en/home>) y coordina el grupo de innovación docente Indaga-t. Sus intereses de investigación se orientan a los tránsitos en el aprender dentro y fuera de las instituciones. ([fdohernandez@ub.edu](mailto:fdohernandez@ub.edu))

**Fernando Soto Rodríguez** es facilitador-docente del Programa Construyendo Puentes del Centro de Autonomía Personal y Social en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Santa Fe. Es licenciado en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus intereses de investigación e intervención giran en torno al uso de las tecnologías digitales como mediadores en procesos de emancipación y empoderamiento, así como de inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad, particularmente el de las personas con discapacidad intelectual. Finalmente, anhela perfilar líneas de investigación sobre el modo en que las tecnologías funcionan como catalizadores para promover la accesibilidad, sensibilización, toma de conciencia y ciudadanía de pleno derecho de este colectivo ([fdostr@hotmail.com](mailto:fdostr@hotmail.com))

**Freddy León Reyes** es profesor de la Universidad Militar Nueva Granada en el Programa Ingeniería en Multimedia, del cual también es su director. Ingeniero de Sistemas de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá-Colombia. Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. Colombia. Sus intereses de investigación se desarrollan en la programación de contenidos multimedia

con énfasis en educación para la recuperación de contenidos culturales ([freddy.leon@unimilitar.edu.co](mailto:freddy.leon@unimilitar.edu.co))

**Frida Díaz Barriga** es profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Coordinación de Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología. Es Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Sus intereses de investigación se centran en estudios sobre el currículo, diseño educativo mediado por tecnologías digitales, pensamiento narrativo y dispositivos pedagógicos en educación formal y no formal ([diazfrida@prodigy.net.mx](mailto:diazfrida@prodigy.net.mx))

**Isabel Bartau Rojas** es Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Pertenece al grupo de investigación Socialización de Género y Contextos Educativos y ha participado en diversos proyectos sobre la mediación parental y el consumo mediático infantil, las relaciones familia-escuela-comunidad y la eficacia escolar, la naturaleza y las consecuencias de la corresponsabilidad familiar, así como en el diseño y evaluación de programas de formación parental ([isabel.bartau@ehu.eus](mailto:isabel.bartau@ehu.eus))

**Jesús Bermejo Berros** es Catedrático de Universidad acreditado en Psicología de los Medios, profesor de la Universidad de Valladolid y de la Universidad de Toulouse-Jean-Jaurès (Francia). Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad de París VIII, *Maître es lettres* (Psychologie) por la Universidad de Lille y Diplomado de *Estudios avanzados de Psicología Educativa* por la Universidad de París VIII. Director del laboratorio Lipsimedia y especialista en estudios de recepción audiovisual y neurociencia, investiga los efectos de los productos mediáticos sobre los procesos cognitivos, afectivos y psicosociales de los consumidores y usuarios de medios de comunicación, particularmente en los nuevos entornos multimedia e hipermedia ([lipsimedia@gmail.com](mailto:lipsimedia@gmail.com))

**Juan Sebastián Anaya Jaimes** es estudiante de Ingeniería en Multimedia de la Universidad Militar Nueva Granada. Se desempeña como estudiante investigador en el Grupo de Investigación La Tramoya. Sus intereses de investigación se centran en el diseño de estrategias narrativas en el ámbito digital dirigidas a temáticas de carácter social y cultural, así como de los elementos transmedia más influyentes en la actualidad para su reproducción ([u1201446@unimilitar.edu.co](mailto:u1201446@unimilitar.edu.co))

**Juana M. Sancho Gil** es profesora de la Universitat de Barcelona en el departamento de Didáctica y Organización Educativa. Es doctora en Ciencias de la Educación (Psicología) por la misma universidad. Sus intereses de investigación se centran en las dimensiones institucionales, organizativas, simbólicas y tecnológicas de los entornos de aprendizaje. La función de los lenguajes y las visualidades

en la constitución de las subjetividades y el aprendizaje. Los papeles de la cultura digital y visual en la enseñanza y el aprendizaje. ([jmsancho@ub.edu](mailto:jmsancho@ub.edu))

**Júlia Coromina Cabeceran** es profesora asociada de la Universitat de Barcelona en el departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación. Sus intereses de investigación se focalizan en la alfabetización visual y en el diseño y creación de material educativo en formato digital. Ha estado trabajando en este campo durante ocho años. ([jcoromina@ub.edu](mailto:jcoromina@ub.edu))

**Julián de la Fuente Prieto** es profesor de la Universidad de Alcalá en el Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Tiene experiencia como productor y realizador audiovisual, así como periodista cultural. Sus líneas de investigación están relacionadas con la alfabetización mediática, la narrativa transmedia y la realidad aumentada. Es investigador del Grupo Imágenes, Palabras e Ideas ([julian.fuente@uah.es](mailto:julian.fuente@uah.es))

**Julio Zino Torrazza** es profesor de la Universitat de Barcelona en el Departamento de Antropología y es doctor en Antropología en la misma Universidad. También trabaja como responsable de proyectos en la Direcció General de Serveis Penitenciaris del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, donde implementa programas de fomento del uso de las TIC, mediante la creación de relatos digitales personales, entre otras estrategias. Sus intereses de investigación están relacionados con los relatos de vida, los procesos de transmisión cultural, el análisis organizacional y la promoción de las TIC en entornos educativos. ([jzino@ub.edu](mailto:jzino@ub.edu))

**Lourdes Villalustre Martínez** es profesora de TIC aplicadas a la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Doctora en Pedagogía por la misma universidad. Miembro del Grupo de investigación Tecn@: Tecnología y Aprendizaje. Sus líneas de investigación se centran, actualmente, en analizar los *digital storytelling* como recursos favorecedores de la creatividad y el desarrollo de competencias; la realidad aumentada en educación; nuevos escenarios para la formación educativa (PLEs, MOOC, etc.); inteligencia emocional; nuevas plataformas para el aprendizaje (Scratch) y el desarrollo del pensamiento computacional ([villalustrelourdes@uniovi.es](mailto:villalustrelourdes@uniovi.es))

**Lucia Cataldo** es Arqueóloga y museóloga, enseña Museología e Historia del Arte en la Academia de Bellas Artes de Macerata, Verona y Florencia. Ha sido profesora contratada de Museología y Crítica artística y de Restauración en la Universidad de Bari. Doctora por la Universidad La Sapienza de Roma, es autora de artículos y monografías de museología, arqueología y comunicación y valorización de los bienes culturales, entre ellos *l museo*

*oggi* (El museo hoy), con M. Paraventi (Hoepli, 2007) y *Dal Museumtheatre al Digital Storytelling* (Desde el Museumtheatre al Digital Storytelling), (Franco Angeli 2011). Recientemente ha sido la curadora del volumen *Musei e patrimonio in rete* (Museos y patrimonios en la red), Hoepli, 2014. ([lucianacataldo@libero.it](mailto:lucianacataldo@libero.it))

**M<sup>a</sup> Esther del Moral Pérez** es Catedrática de Universidad. Imparte TIC aplicadas a la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. Dirige el Grupo de Investigación Tecn@. Directora de la investigación: *Relatos digitales y desarrollo de competencias en la escuela* (2015). Coordinadora del libro: *Televisión: desarrollo de la creatividad e infancia* (2010) en Octaedro. Coautora de capítulos publicados en ESIC: "Videojuegos y redes sociales: de las inteligencias múltiples a las múltiples conexiones" y "Realidad aumentada: experimentando en el aula en 3D" (2013), "Branding content: con-jugando entretenimiento y publicidad en escenarios lúdicos y emocionales" (2014). ([emoral@uniovi.es](mailto:emoral@uniovi.es))

**Marc Fuertes-Alpiste** es licenciado y doctor en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Es profesor asociado del departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la misma universidad. Su interés de investigación se centra en estudiar procesos de enseñanza y aprendizaje mediante actividades con herramientas digitales y a través del uso de las metodologías del Digital Storytelling y de las Webquest ([marcfuertes@ub.edu](mailto:marcfuertes@ub.edu))

**María Alcantud Díaz** es Doctora en Filología Inglesa. Actualmente, trabaja como profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (área de inglés) de la Universitat de Valencia (España). Es directora del Proyecto internacional TALIS-Enseñanza y Adquisición de Competencias Solidarias e Interculturales a través de las Lenguas y la Literatura (<http://www.proyectotalis.com>) en el que se están desarrollando materiales didácticos (en papel y digitales) relacionados con SLA (Second Language Acquisition) a través de la educación para el desarrollo y educación intercultural y literaria. Además, es asesora técnica para la creación de materiales pedagógicos bilingües en el proyecto Tales of the World con la NGOs VOCES y Ayuda en Acción. Entre sus proyectos actuales se encuentran el diseño y la dirección de cursos de formación para alumnado y profesorado interesado en el relato digital como herramienta educativa ([maria.alcantud@uv.es](mailto:maria.alcantud@uv.es))

**Maria Domingo Coscollola** es profesora de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Es miembro del grupo de Investigación Esbrina de la Universitat de Barcelona (UB), doctora en Pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y maestra por la Universitat Ramon Llull (IRL). Sus intereses de investigación se centran en metodologías educativas emergentes, en aprendizaje

colaborativo, en tecnologías para el aprendizaje y en innovación educativa. ([mduomingoc@uic.es](mailto:mduomingoc@uic.es))

**Maria Rodrigues Correia** es doctora en Psicología de la Educación por la Universitat de Barcelona. Es la fundadora-directora del Museo Casa de las Memorias de Alentejo Litoral (Portugal) y coautora del diseño de la *homepage* del museo virtual y de contenidos para *apps* en el Turismo Cultural. Lleva a cabo investigación en el marco constructivista sociocultural sobre procesos educativos y de transmisión cultural en comunidades que han sufrido cambios socioeconómicos profundos. Se interesa por los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por medios electrónicos. Es consultora en Diseño tecno-pedagógico de cursos *e-learning* para la formación del profesorado. ([marialuz.correia@gmail.com](mailto:marialuz.correia@gmail.com))

**María Ruth García Pernía** es profesora de la Universidad de Alcalá en el Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación por la Universidad de Alcalá. Su trabajo como investigadora se centra en analizar las tecnologías emergentes de la comunicación, los entornos de aprendizaje y en cómo transforman la realidad que nos rodea. Es investigadora en el Grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas de la Universidad de Alcalá ([mruth.garcia@uah.es](mailto:mruth.garcia@uah.es))

**Marina Pérez Clemente** es graduada en Magisterio de Educación Primaria con la mención en inglés como lengua extranjera. Durante sus estudios participó en el programa Erasmus en la escuela profesional Katholieke PABO de Zwolle, Países Bajos, donde conoció pedagogías alternativas como Dalton y Jenaplan. Sus intereses se centran en conocer pedagogías que fomenten la formación crítica del alumnado, así como la concienciación sobre temas de actualidad y la educación para el desarrollo. Actualmente participa en el programa Auxiliares de Conversación, del MECD del Gobierno de España, donde realiza labores de intercambio cultural y fomento de la lengua española en la escuela elemental Windom Dual Immersion School en Minneapolis, Minnesota, EEUU ([marinapercle@gmail.com](mailto:marinapercle@gmail.com))

**Martha Gama Castro** es profesora de la Universidad Militar Nueva Granada en el Programa Ingeniería en Multimedia, Licenciada en Bellas Artes de la Universidad de La Sabana, Bogotá. Colombia. Altos estudios en Animación, de la Escuela de Cine y TV, San Antonio de los Baños. Cuba y Magister en Comunicación-Educación con énfasis en medios interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Colombia. Sus intereses de investigación han sido en las áreas de arte, diseño y animación orientados hacia productos inmersivos, con base en narraciones populares y patrimonio cultural de su país. ([maria.gama@unimilitar.edu.co](mailto:maria.gama@unimilitar.edu.co))



**Miguel Herreros Navarro** es profesor de secundaria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en la especialidad de filosofía. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialidad Filosofía, por la Universitat de Barcelona. Master en Enseñanza y Aprendizaje en Entorno Digitales de la Facultad de Pedagogía por la misma universidad. Sus intereses de investigación se centran en estudiar la relación entre prácticas narrativas digitales e identidad personal en entornos escolares, así como en general las prácticas narrativas e identidades, en especial en la nueva era digital, y en su relación con el aprendizaje ([mherrena@gmail.com](mailto:mherrena@gmail.com))

**Nahia Intxausti** es doctora y profesora en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) en el departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sus intereses de investigación recaen en temas como la relación familia escuela en contextos de diversidad, la eficacia escolar y buenas prácticas en atención a la diversidad y clima escolar. Pertenece al grupo de investigación Socialización de Género y Contextos Educativos ([nahia.intxausti@ehu.es](mailto:nahia.intxausti@ehu.es))

**Oriol Bosch Farràs** es monitor de la actividad de teatro en el Centre Penitenciari Homes Barcelona (La Model). Licenciado en Humanidades por la UOC e Ingeniero Técnico por la UPC. Actividad principal: el teatro con presos como herramienta transformadora y de desarrollo personal. Autodidacta en relatos digitales y en literatura hipertextual ([obosch@gencat.cat](mailto:obosch@gencat.cat))

**Pilar Lacasa Díaz** es Profesora Catedrática de la Universidad de Alcalá, donde coordina el Grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas (GIPI) centrado en investigar cómo las personas, especialmente niños, niñas y jóvenes, adquieren nuevas formas de alfabetización asociadas a múltiples maneras de expresión y comunicación. Entre sus intereses actuales está el estudio de los videojuegos comerciales considerados como instrumentos educativos en múltiples contextos cotidianos, considerados como comunidades de práctica, desde una perspectiva teórica sociocultural ([p.lacasa@uah.es](mailto:p.lacasa@uah.es))

**Rut Martínez Borda** es profesora de la Universidad de Alcalá en el Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación por la misma universidad. Sus líneas de investigación siguen una doble vía: analizar qué papel ocupan las Narrativas Transmedia en la Sociedad Contemporánea y el análisis de los instrumentos de comunicación que están transformando velozmente la sociedad, en la vida de los niños, niñas y jóvenes. Desde temas tan diversos como la educación a través del arte, los programas para una movilidad segura, los videojuegos como objetos culturales y educativos o el respeto a la creación desde un campo tan complejo como la propiedad intelectual. Es investigadora en el Grupo Imágenes, Palabras e Ideas de la UAH y Premio

Jóvenes investigadores en la categoría de Humanidades y Ciencias Sociales de la UAH (2014). ([rut.martinez@uah.es](mailto:rut.martinez@uah.es))

**Sara Cortés Gómez** es profesora de la Universidad de Alcalá en el Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación por la Universidad de Alcalá. Miembro del grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas (GIPI) dirigido por la profesora Pilar Lacasa. Sus principales líneas de investigación se centran en analizar el papel de las nuevas tecnologías, los videojuegos, las comunidades y las redes sociales como herramientas culturales destinadas al desarrollo de la identidad y procesos de alfabetización digital en un mundo global ([sara.cortescg@uah.es](mailto:sara.cortescg@uah.es))

**Tomasa Báñez Tello** es Diplomada en Trabajo social y Doctora en Antropología Social y Cultural. Es profesora titular de Trabajo Social en la Unidad de Formación e Investigación-Escuela de Trabajo social de la Universitat de Barcelona. Sus intereses de investigación se centran en el trabajo social, género, participación ciudadana y adopción internacional. Actualmente es la coordinadora del grupo consolidado de innovación docente Trans@net y del Proyecto de innovación docente Tejiendo identidades profesionales. Autoconocimiento y Trabajo Social. ([tomasabanez@ub.edu](mailto:tomasabanez@ub.edu))

**Tricia Jenkins** es cofundadora y directora de DigiTales Ltd. (<http://digi-tales.org.uk>), organización sin fines de lucro dedicada a la investigación y participación en los medios de comunicación afiliada al Departamento de Medios y Comunicaciones de Goldsmiths, de la Universidad de Londres. Es, además, candidata a doctorado en la Universidad de Middlesex, en Londres. Centra su trabajo en la investigación de del uso de la narración digital con personas mayores. Comenzó su carrera enseñando estudios de medios de comunicación y producción de vídeo en la educación continua y tiene más de 25 años de experiencia como gerente de proyectos de investigación y consultoría basada en la práctica ([tricia@digi-tales.org.uk](mailto:tricia@digi-tales.org.uk)).

**Verónica Azpillaga Larrea** es profesora en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Es Doctora en pedagogía por la misma Universidad. Las líneas de trabajo que caracterizan su recorrido son "La comunicación interpersonal en contextos educativos", "La socialización de género a través de la intervención educativa", y "El pensamiento docente en relación a la eficacia escolar" ([veronica.azpillaga@ehu.es](mailto:veronica.azpillaga@ehu.es))

**Victoria Martín** es Profesora en Letras, Licenciada en Filología Hispánica, Máster en Comunicación y Educación y Doctora en Pedagogía. Ha sido investigadora del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) y del Observatori de l'Educació

Digital (OED) de la Universitat de Barcelona, donde también ejerció como profesora asociada en diversas asignaturas del departamento de Didáctica y Organización de la Educación. Asimismo, se desempeñó como guionista multimedia en diferentes empresas de e-learning. Actualmente trabaja como profesora de enseñanza media y es profesora asociada en la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina), en el área de alfabetización académica ([maiamartin24@gmail.com](mailto:maiamartin24@gmail.com))

# AGRADECIMIENTOS

Este libro se terminó de maquetar con la colaboración de Núria Molas Castells, el día 28 de marzo de 2017. Compila las Memorias de las II Jornadas de Relatos Digitales en Educación Formal y Social, evento académico realizado en la Universitat de Barcelona, los días 28 y 29 de noviembre 2016.

Dichas jornadas y esta publicación forman parte del proyecto *Los Relatos Digitales en la Nueva Ecología del Aprendizaje*, EDU2016-76726-P, seleccionado en las Convocatorias 2016 Proyectos EXCELENCIA y Proyectos RETOS de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica, Subdirección General de Proyectos de Investigación, del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Su realización ha sido posible al apoyo y financiación de:



Hemos de agradecer especialmente el apoyo prestado por el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

©UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2017

Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual

Observatori de l'Educació Digital