

Ipads, Apps y Redes Sociales. Construyendo narrativas multimodales en las aulas.

Sara Cortés Gómez

sara.cortesg@uah.es
Universidad de Alcalá, España

Laura Mendez Zaballos

lmendez@psi.uned.es
Universidad Nacional a Distancia, España

Pilar Lacasa

placasa.uah@gmail.com
Universidad de Alcalá, España

Resumen

El propósito general de este trabajo es ofrecer una propuesta educativa que contribuya a generar nuevas formas de alfabetización a través de la construcción de narrativas multimodales. Adoptamos un enfoque cualitativo (Lacasa, Martínez-Borda, y Méndez, 2013) adaptado a entornos audiovisuales (Brennen, 2013) en combinación con prácticas de la etnografía virtual (Pink, 2013; Delgado, 2015). En la aproximación a los datos combinamos una aproximación narrativa y analítica, desde una doble vertiente, virtual, a partir de las red social Facebook usada en el aula, y narrativa y multimodal de los contenidos creados por los alumnos en este espacio usando diversos lenguajes.

El análisis de los datos se organiza en torno a dos ejes que guiarán la discusión. Primero, nos fijaremos en las características que definen un entorno de alfabetización digital en el aula, prestando especial atención al diálogo y la reflexión compartida surgida en un doble escenario, el aula y la red social. Y segundo, exploramos las producciones elaboradas por los estudiantes, analizando su contenido, estructura y el uso de los diferentes lenguajes (escrito, oral, multimedia) en la creación de las narrativas.

Los resultados de esta investigación muestran un progreso a lo largo de la intervención didáctica, que interpretaremos prestando especial atención al papel en la construcción de las historias, del instrumento tecnológico (apps y redes sociales) y de los recursos multimedia utilizados (fotos, audio o video).

Palabras clave

Alfabetización, jóvenes, redes sociales, narrativa digital, nuevos lenguajes.

Ipads, Apps and Social Networks. Creating multimodal narratives in classrooms.

Sara Cortés Gómez

sara.cortesg@uah.es
Universidad de Alcalá, Spain

Laura Mendez Zaballos

lmendez@psi.uned.es
Universidad Nacional a Distancia, Spain

Pilar Lacasa

placasa.uah@gmail.com
Universidad de Alcalá, Spain

Abstract

The general purpose of this paper is to provide an educational proposal that contributes to generate new forms of literacy through the construction of multimodal narratives. We adopt a qualitative approach (Lacasa, Martínez-Borda, and Mendez, 2013) adapted to audiovisual environments (Brennen, 2013) in combination with the practices of virtual ethnography (Pink, 2013; Delgado, 2015). On approach to data, we combine a narrative and analytical approach from two aspects, virtual, from the social network Facebook used in the classroom, and narrative and multimodal content created by students in this space using different languages.

The data analysis is organized around two themes which will guide the discussion. First, we look at the characteristics that define an environment of digital literacy in the classroom, with particular attention to dialogue and shared reflection emerged in a double stage, classroom and social network. And second, we explore the productions made by students, analyzing their content, structure and use of different languages (written, oral, multimedia) in creating narratives.

The results of this research show progress along the educational intervention, which we interpret paying particular attention to the role in the construction of the stories, the technological instrument (apps and social networks) and multimedia resources used (photos, audio or video).

Key Words

Literacy, youth, social networks, digital narrative, new languages.

I. Introducción

La llegada de nuevas herramientas inteligentes como los smartphones, tablets o iPads han abierto la posibilidad a mundos de conexión que ofrecen diferentes posibilidades en términos de comunicación, las cuales eran impensables hace tan sólo unos años. A un golpe de "clic" disponemos de la última información o noticia ocurrida en el mundo, pero también podemos conocer de la mano de otras personas que sucede en la costa mas lejana. Nos estamos refiriendo a un mundo interconectado donde la información y el conocimiento no solo pasa por internet, si no que se encuentra en las manos de cualquier persona.

Esto se debe a los recursos y medios que generan nuevos contextos comunicativos, como las Redes Sociales. Espacios digitales que han generado un nuevo escenario que exige la adquisición de nuevas habilidades. Estos instrumentos tecnológicos se han convertido en una nueva forma de interpretar y recrear el mundo que les rodea sirviéndose de discursos integradores y multimodales (Batenson & Martín, 2013; Sawyer, 2013) y donde las personas se han convertido en creadores poniendo en sus manos nuevas herramientas de difusión.

El uso de las Redes Sociales requiere a su vez el uso de nuevos lenguajes que comprende desde fotografías, videos, apps y cualquier otro recurso, que nos ayude a construir una narrativa digital. Una forma de expresión que antes solo pertenecía a unos poco pero que ahora todos podemos realizar de forma rápida y sencilla (Lambert, 2010). Estas creaciones o recreaciones narrativas requiere también de competencias comunicativas que nos preparen para un futuro aun desconocido, pero siendo capaces de utilizarlos de forma reflexiva en nuevos entornos comunicativos.

¿Qué sucede cuando introducimos dichas herramientas o lenguajes en la escuela? ¿por qué puede ser necesaria su inclusión en un ámbito educativo? Hemos de dar respuesta a los retos que plantea la sociedad de la información y desarrollar la capacidad de comprender estos instrumentos, además de aprender y enseñar a desenvolvernarnos en nuevos contextos, debemos por tanto alfabetizar a nuestros alumnos como lectores y escritores de los discursos. La clave de este proceso reside en conocer cómo los nuevos medios están presentes no sólo en el ocio sino también en las aulas, para profundizar en su lenguaje y en las formas de expresión que se derivan de su uso.

El propósito general de este trabajo es ofrecer un escenario educativo que contribuya a generar nuevas formas de alfabetización a través de la construcción de narrativas multimodales. Este propósito principal se concreta en tres objetivos específicos:

1. *Diseñar un espacio de alfabetización digital en el aula a través de la elaboración de relatos multimodales en una comunidad social, analizando la interacción entre los participantes, las estrategias de apoyo y sus fortalezas y debilidades.* Desde esta perspectiva se trata de mostrar el proceso didáctico seguido en cada una de las fases y las estrategias de guía que facilitaron la incorporación de un discurso multimedia en el aula.
2. *Analizar el papel de la tecnología móvil y las redes sociales, como instrumentos mediadores en la creación colectiva de relatos digitales, a partir de una obra literaria juvenil.* Nos interesa mostrar cómo estas herramientas contribuyen a crear en el aula una comunidad donde niños y adultos crean narrativas en colaboración y comparten el significado de sus relatos. compartido lleno de significado que ofrece un dialogo común y una creación colectiva.
3. *Explorar la interrelación entre los diferentes elementos que definen el relato digital en la elaboración y transformación de los mensajes.* Desde esta perspectiva se profundizará en el uso de diferentes códigos comunicativos y su papel en la construcción de los relatos y en la trasmisión a la audiencia de los mensajes.

Los datos recogidos en este trabajo permitirán analizar cómo los participantes, niños y niñas de un Colegio Concertado de la Comunidad de Madrid, en compañía de los investigadores, construyen a partir de la obra literaria creada por Roald Dahl, relatos digitales en torno al personaje de Matilda mediados por los contenidos del libro de referencia y las posibilidades que ofrecen las diferentes plataformas. Los iPads y las Redes Sociales, serán las herramientas clave para la creación de contenidos audiovisuales, a través de narrativas escritas, el conocimiento compartido y el dialogo en comunidad.

Partiendo de esta perspectiva, podemos definir el marco teórico de este trabajo centrado en tres grandes ámbitos que son clave: El concepto de alfabetización y el proceso de adquisición de nuevas habilidades; el uso de segundas pantallas y redes sociales que ofrecen un contexto donde convertirse en creadores de contenidos, y finalmente, las narrativas digitales que surgen de la reconstrucción de ideas elaboradas por los niños, a través de un lenguaje multimodal, y suponen un lenguaje y un discurso en estos nuevos medios. En la Figura 1 se reflejan las ideas que sustentan el análisis de los datos que se presentan en este trabajo.



Figura 1 Punto de partida
Fuente: Elaboración propia

Este nuevo modelo para la comprensión de la narrativa, introduce por primera vez la participación activa del usuario en la construcción de la historia basada en la interacción entre el autor, el contenido, sus lenguajes y finalmente el contexto donde tiene lugar o se difunde dicho contenido, en este caso las redes sociales.

a. Tecnologías digitales y nuevas alfabetizaciones

Las redes sociales, foros, chats, blogs, etc, 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. La gente se comunica a través de la red, haciendo que los límites entre el emisor y el receptor o, lo que es lo mismo, entre autor y espectador sean mucho más difusos. Una sociedad que se basa en las experiencias, valores, información y conocimiento compartido que surge y se difunde a partir de la interacción social y la creación de nuevos contenidos narrativos en espacios digitales.

Es evidente que los medios están dotando a sus usuarios de instrumentos que amplían la capacidad de expresión y creación (Méndez, García-Pernía & Cortés, 2011). Exigen un control de los discursos y de las prácticas en los que se utilizan. Este aspecto nos lleva a plantearnos un término, ya acuñado en esta nueva era digital pero que sigue siendo clave en contextos de aprendizaje y educación, nos referimos a la alfabetización digital.

La 'convergencia' entre los medios, representa un cambio cultural que permite a los usuarios buscar la nueva información y establecer conexiones entre los contenidos dispersos entre los diferentes canales de comunicación (Jenkins et al., 2006). Este autor y sus colaboradores (2006, 2013), siempre ha tratado de encontrar sentido a este proceso tratando de comprender la convergencia de múltiples medios de comunicación y soportes tecnológicos para insistir en las posibilidades que abren a la educación.

Esta idea refleja cómo las tecnologías han acercado la expresión cultural a cualquier usuario, situando el intercambio de información e historias en un contexto comunicativo entre los

medios y la sociedad, y donde todos podemos ser partícipes. Es por ello que una institución como la escuela no puede verse alejada de las prácticas adolescentes, y deben tratar de llevar a sus aulas estos discursos.

"La producción social del significado es algo más que una interpretación individual que se multiplica; representa una diferencia cualitativa en relación con los caminos por los que adquieren sentido las experiencias culturales y, en este sentido, representa un profundo cambio en el modo en que entendemos la alfabetización. En este contexto los jóvenes necesitan habilidades para trabajar en las redes sociales, para construir el conocimiento en una inteligencia colectiva, para negociar más allá de las diferencias culturales que dan forma a los principios asumidos en diferentes comunidades, para poner de acuerdo datos en conflicto y construir una imagen coherente de mundo alrededor de ellas". Jenkins, 2006 citado en (Jenkins, 2014, p. 284)

Dentro y fuera de la escuela deben estar unidos, proporcionando a niños y jóvenes las habilidades y experiencias necesarias para vivir, comprender y comunicarse en los medios, ofreciendo una alfabetización múltiple. Introducir espacios digitales en un contexto escolar lo convierten en un entorno en donde los contenidos y los participantes interactúan, produciéndose un proceso activo, de creación, intercambio y una colaboración activa entre diferentes narrativas o discursos.

Muchas redes sociales como Facebook, Instagram o Vine, exigen destrezas específicas para participar y ser parte de la comunidad de usuarios (Cortesi et al., 2015). El ser creativo o saber cómo tomar fotos o videos, no son suficientes para garantizar el éxito de su contenido. Por esta razón, los adolescentes deben aprender a compartir y difundir sus imágenes y contenidos (Jenkins, Ford, & Green, 2013). Desde estas premisas debemos ayudar a los niños a adquirir habilidades de alfabetización, para ayudarles a leer los mensajes de los medios y la creación de estos discursos.

Requiere, por tanto, nuevas formas de alfabetización que ya no están unidas solo a los textos escritos, sino también a las imágenes y a la tecnología digital (Kress, 2009). Nuevas prácticas, de niños y jóvenes, que supone vivir en una realidad donde se puedan combinar diferentes lenguajes, imágenes, sonidos y textos. La escritura y la imagen construyen de formas diferentes los significados.

Entendemos, por tanto, la alfabetización digital o alfabetización múltiple (Gee, 2014; Lacasa, 2011) como la capacidad que tienen las personas de controlar los discursos que utilizan en Internet a través de un proceso de toma de conciencia. Implicando el uso de discursos multimodales que se adquieren a través de prácticas culturales y, en este sentido, se apoyan en una inteligencia colectiva.

Pero, ¿es suficiente introducir estas prácticas en la escuela para lograr una verdadera alfabetización? Sin duda, esto no es suficiente, necesitamos dos elementos para lograrlo. Primero, hay que elegir buenos contenidos, aquellos cuyo diseño inspiren y favorezcan el pensamiento en múltiples direcciones, como fue en nuestro caso el libro de Matilda. Segundo, hay que generar un espacio donde los participantes puedan reflexionar juntos, conversar, compartir e incluso desarrollar un proceso creativo.

b. Redes sociales, espacios compartidos.

La incorporación de las redes sociales en la vida cotidiana de muchos de los niños y jóvenes de hoy en día, 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 asociado a un conjunto de prácticas culturales que permiten la inmediatez, la sumersión 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) .

Esta nueva realidad social esta definida por una **cultura participativa**, donde los ciudadanos dejan de ser sólo consumidores y receptores de mensajes, para convertirse en creadores y emisores de contenidos dirigidos a múltiples audiencias y desde múltiples formatos. Desde esta perspectiva y para comprender cómo se generan contenidos narrativos, partimos del concepto de "cultura participativa" y "difusión" (spreadability) al que Henry Jenkins y colaboradores (Jenkins, 2013) definen en relación con entornos organizados alrededor de la

tecnología digital. Permitiendo a las personas convertirse en creadoras y emisoras de contenidos, dirigidos a múltiples audiencias. Los nuevos medios aportan a sus usuarios instrumentos que amplían la capacidad de expresión y creación: ¿Cómo participar de esta forma de cultura?, ¿qué roles adoptar?, ¿cómo aprender en este nuevo contexto? Estas cuestiones descubren la necesidad de dominar nuevas formas de alfabetización que se convierten en retos educativos en una sociedad global.

Hasta ahora nos hemos referido a las redes sociales como entornos digitales o medios sociales donde la gente participa de forma activa y colectiva, pero su compleja relación nos obliga a concretar y comprender los componentes fundamentales de las redes sociales. Siguiendo este planteamiento delimitamos una serie de claves que conforman las posibilidades que estas herramientas ofrecen:

- **Pertenencia al grupo:** La interacción social que surge en estos entornos ofrece oportunidades para que las personas puedan conocerse, familiarizarse y construir nuevo conocimiento, apoyadas en intereses comunes (Lacasa, 2011). Estos nuevos espacios de interacción permiten a la gente relacionarse con aquellas que comparten sus gustos, aficiones u opiniones y sentirse parte de una comunidad con los mismos valores, objetivos y comportamientos. No olvidemos que la clave de esta conexión entre personas la genera el propio contenido del que todos ellos parten, bien sea un libro, una película o una serie de televisión, por ejemplo.
- **Generan un dialogo individual y colectivo:** Estas comunidades son entornos específicos que permiten a la gente llevar a cabo discusiones públicas en espacios virtuales (Papacharissi, 2011). Un espacio donde reflexionar de las propias interpretaciones que hacemos de un libro o compartir las visiones o la resolución de problemas complejos como las que puede ofrecer un videojuego. La clave es el dialogo creado a partir de la construcción conjunta de los contenidos que se derivan de un conocimiento compartido.
- **Participación conjunta en el espacio y tiempo:** Compartir metas comunes da sentido a las actividades que se realizan como "comunidad". Si esto sucede en una escuela, nos encontramos con que todos nuestros alumnos comparten momentos simultáneos de actividad, lectura de un libro o la creación de un trabajo, permitiendo sentirse unidos, compartir, dialogar y avanzar de forma vinculada en el tiempo y el espacio.
- **El uso de múltiples lenguajes para expresarse:** Su carácter virtual permite el uso de diferentes expresiones creativas entendiéndose como un proceso en que la gente colabora para seleccionar, combinar y adaptar los recursos disponibles. Es interesante explorar los procesos creativos relacionándolos directamente con el lenguaje y, sobre todo con la narrativa. Price y sus colaboradores (2013) se fijan en cómo las imágenes, el color, el sonido, los textos o el movimiento que se generan en las pantallas son recursos semióticos desde los que es posible construir significados.

Por tanto, participar en redes sociales puede convertirse en un acto creativo, tanto colectivo como individual. Por ejemplo, lo que unos hacen puede ser transformado y reconstruido por los demás, o simplemente compartir esa misma visión a través de un breve comentario o un "me gusta" a dicho contenido. Al mismo tiempo se toma conciencia de que una misma realidad puede verse desde muchas perspectivas reconstruidas. Sin olvidar otro elemento importante relacionado con el doble papel que tiene el discurso en estas redes sociales (Fiore, 2007), definir los límites y las identidades de los participantes y preservar la horizontalidad en la construcción conjunta del significado.

Desde estas perspectivas, trabajar con redes sociales en la escuela genera un entorno abierto donde los estudiantes interactúan, colaboran, e intercambian sus objetivos y reflexiones elaboradas en clase (Renninger & Shumar, 2002; Schlager, Farooq, Fusco, Schank, & Dwyer, 2009). En este marco, pensar y escribir sobre Matilda, la heroína de los libros que han marcado nuestro trabajo, ha permitido compartir sus visiones de la historia y reconstruir de forma colectiva las aventuras de la protagonista. Esta conexión entre ellos permitía partir de experiencias personales y colectivas para construir significados situados y compartidos (Gee, 2011).

Por último, debemos considerar en qué medida convergen los distintos códigos multimodales que ofrecen estos contextos en la creación de las narrativas digitales. Cada uno de esos códigos implica un proceso distinto de representación y los niños y niñas deben conocerlos y usarlos

de la forma más adecuada para dar sentido a sus mensajes. Analizar qué relaciones se establecen entre la narrativa del libro y la red social, supone analizar las cualidades específicas del lenguaje presente en la red social usada y sus posibilidades. Pero sobretodo, las reconstrucciones que surgen de sus historias y que fueron mostradas en comunidad.

c. Narrativas digitales y textos multimodales

Partiendo de la base de que todo el mundo tiene una historia que contar, las narrativas digitales se han convertido en poderosas herramientas que permiten transmitir estos mensajes (Lambert, 2006; 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.

Este conjunto de discursos audiovisuales o escritos están formados por elementos que debemos analizar, es lo que designamos como productos multimodales (Jewitt, 2013). Entendemos por multimodalidad la habilidad de expresar las ideas a través de diversos sistemas representacionales. En este sentido cada medio de comunicación tiene sus limitaciones y ventajas. Se trata de una aproximación multidisciplinar que se acerca a las formas de construir significado. Pone el acento recae en las prácticas situadas, es decir, el contexto social y los recursos que proceden de él.

La integración en el aula de estos instrumentos permiten a los estudiantes capturar imágenes visuales o desarrollar recreaciones para contar sus propias historias. Las imágenes, textos escritos, sonidos, cualquier forma de expresión, para la creación de historias nos hace 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. Esto permite que los estudiantes realicen un proceso de investigación en diversos medios (libros, internet, redes sociales, etc), posteriormente escribir un guión, y desarrollar una historia interesante. 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).



Figura 2 Textos multimodales presentes en nuestra experiencia
Fuente: Elaboración propia

Cuando los estudiantes se acercan al personaje, piensan y dialogan sobre ello dentro y fuera del aula, llegando a ser conscientes de las narrativas propias creadas por el autor y las que ellos pueden reconstruir a partir de nuevas ficciones. 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 un elementos que permite relatar de forma oral y/o escrita lo que ha ocurrido, ocurre o puede ocurrir en un mundo ficticio dando sentido a la historia (Illera & Monroy, 2009). Cada alumno 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.

Para tratar de comprender en profundidad el proceso narrativo y las cualidades que lo concretan, nuestro trabajo se ha centrado en las teorías de Lambert (2010, 2013) y los siete elementos que definen a una "Digital Storytelling" efectivo (Bull & Kajder, 2005; Illera & Monroy, 2009).

1. El punto de vista del autor-narrador. El autor lo define como ser dueño de tus propios relatos, ya que la clave de este primer paso es encontrar dentro de cada individuo la capacidad de narrar sus propias historias. Este proceso supone descubrir qué se quiere contar y cómo hacerlo. Se presentan dos formas de acercarse a la narrativa: desde la primera persona que posibilita reflexionar más personalmente y la tercera persona, a modo de documental más objetiva acerca de un evento.

2. Cuestión dramática. El narrador debe plantear a la audiencia una o varias preguntas sobre que puede ocurrir, generando una historia que mantiene la atención hasta el final del relato cuando el dilema se resuelve. La clave de este elemento es transmitir a los demás diferentes inquietudes y sensaciones que atrapen al lector.

3. El contenido emocional. Encontrar y clarificar las emociones de la historia puede ser lo más desafiante y gratificante en el proceso narrativo. Para ello es necesario involucrar elementos o efectos emocionales, que hagan llorar, reír o evocar algún sentimiento.

4. La voz propia. Ritmo y la entonación son importantes para llevar el mensaje. Es también importante aportar el tono, la inflexión y el timbre de la propia voz para transmitir significado y la intención de una manera muy personal.

5. Economía (mantener la atención con diferentes lenguajes). Este aspecto se define por compartir las historias desde una narrativa digital, donde entran en juego el uso de elementos visuales y sonoros (texto, fotos, voz) para presentar los aspectos más relevantes en poco tiempo. Estos lenguajes sirven para dar forma a la historia, complementarla y enriquecerla, desde diferentes perspectivas.

6. Ritmo de la narrativa (estructura). Este elemento, supone mezclar ritmos para que se mantenga el interés y se dinamice la historia. Para ello podemos ir hacia atrás o hacia adelante en el tiempo cuando la historia lo requiera. Se puede componer un guión que estructure las partes clave de la historia y donde tenga cabida las imágenes componiendo un guión gráfico.

7. El poder de la banda sonora. Este proceso se centra en el sonido como herramienta para comprender la entonación y la emoción del creador de la historia. La música y los efectos de sonido dan relieve al relato añadiendo complejidad y profundidad a la narración. Desde una perspectiva de narrativa digital, podemos hablar del narrador en el uso del lenguaje para identificarse como narrador directo o narrador externo que nada tiene que ver con el relato.

Este proceso ha supuesto un viaje de auto-conocimiento y de comprensión de los múltiples lenguajes. La historia y la visión de origen evoluciona durante todo el proceso gracias a los ritmos e instrumentos audiovisuales que han facilitado su desarrollo. 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.

Las narrativas digitales creadas por los estudiantes han sido construidas a partir de su propia

experiencia y comprensión de la novela, el personaje y todo lo que puede crecer a su alrededor. Pero finalmente su voz ha estado presente cuando han creado nuevos relatos que al compartir en la red social con sus compañeros han tomado vida y se ha generado un intercambio de ideas.

III. Metodología

Adoptamos un enfoque cualitativo (Lacasa, Martínez-Borda, y Méndez, 2013) adecuado a los entornos audiovisuales desde los cuales hemos trabajado y en combinación con el uso de prácticas de la etnografía visual (Delgado, 2015) y una aproximación narrativa y conceptual al objeto de la investigación (Brennen, 2013; Murphy, 2011). Al tener en cuenta esta perspectiva asumimos que las actividades humanas, en este caso la elaboración de narrativas mediadas por la tecnología en un contexto formal de enseñanza, adquieren sentido en el marco social y cultural en el que surgen.

La recogida de datos se llevó a cabo desde dos perspectivas muy distintas pero que tenían una estrecha relación en lo que sucedía en el taller, nos referimos a un escenario físico (la clase) y otro virtual (las redes sociales). En el primero de ellos, el aula, utilizamos técnicas cualitativas centradas en la observación participante (Boellstorff, 2012; Flick, 2009), para lo que nos ayudamos de los sumarios realizados por los investigadores en cada una de las sesiones, recogida de fotografías y grabaciones de video. En el otro escenario, la red social, adoptamos técnicas procedentes de la etnografía virtual (Pink et al., 2015) para combinar una aproximación narrativa y analítica, ayudándonos de software de análisis cualitativo (NVivo) y para el análisis e interpretación de fotografías y videos (Lightroom, de Adobe y FinalCut Pro de Apple).

La Experiencia. El contexto y los participantes

El proyecto que enmarca nuestro artículo fue desarrollado en un colegio concertado situado en la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 2015-2016. Este centro está inmerso en un proyecto innovador dirigido a incorporar la red y la tecnología móvil, en concreto los iPads, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El equipo directivo contacto con el Grupo de Investigación Imágenes, Palabras e Ideas (GIPI-UAH) con el fin de desarrollar conjuntamente una experiencia innovadora en el uso de la tecnología móvil en las aulas.

El propósito de la experiencia era introducir a los niños un espacio de alfabetización digital, donde se desarrollaran discursos diferentes a los utilizados habitualmente en las aulas. Para ello reconstruyen la historia de Matilda (Roland Dahl, Alfaguara 2004) elaborando relatos multimedia a través del uso de tecnología móvil (iPad). Los relatos se publicaban en una comunidad cerrada de Facebook denominada "Ipad teens", a la que tenían acceso niños y niñas, investigadores y tutores. Al introducir la red social pretendíamos, por una parte, facilitar una construcción colectiva ya que podían compartir su perspectiva con la de otros compañeros y, a través de los comentarios, convertirse en audiencias activas compartiendo reflexiones e ideas sobre el personaje. Por otra parte, esperábamos que las características de una red social les introduciría en el uso de discursos multimodales apoyados en imagen y sonido (Gee, 2010).

Durante 10 sesiones trabajamos en la clase de lengua, con dos grupos de 6º de Primaria (total 52 niños y niñas) en la creación de contenidos audiovisuales en torno a un libro que habían leído y trabajando en la clase "Matilda". En todas las sesiones participaron los profesores de lengua, como observadores, y el equipo investigador que fue el que tomo el papel docente. Juntos definieron los objetivos y las fases de la intervención. El propósito del taller en el aula de lengua era desarrollar un proceso de elaboración de relatos digitales (mediados por la tecnología y sus diferentes lenguajes), a partir del personaje principal y "heroína" de la historia.

A nivel online trabajamos con distintas comunidades Instagram, Vine, etc. pero será Facebook la red social seleccionada para centrar nuestro análisis, ya que nos ha permitido detectar una clara evolución entre las fases desarrolladas en las sesiones, el tipo de textos creados por los alumnos y los diferentes momentos que ocurrieron en el taller y que les llevaron a los niños a introducir poco a poco los distintos lenguajes multimodales. Nuestro grupo en la red social se llamaba Ipads Teens B (tomando como nombre el título del proyecto), el cual era administrado

por una de las investigadoras principales y del cual formaban parte todos los alumnos con los que trabajamos.



Figura 3. Nuestra Red Social en Facebook.
Fuente: Elaboración propia

Este espacio era un grupo cerrado por lo que los alumnos debían inscribirse con cada uno de los iPads con los que trabajaban, y nos permitía disponer de un espacio propio creando una unidad e identidad de clase, un trabajo colaborativo donde la clave es compartir y pensar de forma conjunta y un espacio común en el tiempo y en espacio online.

Estructura, sesiones y datos de análisis.

A lo largo de la experiencia se llevaron a cabo un total de 10 sesiones, 5 en cada grupo clase (A y B), con una duración de 50 minutos cada una. Todas ellas se realizaron en un aula que disponía de pizarra digital y ordenador, recursos que utilizaron los investigadores para ofrecer al grupo clase presentaciones animadas y videos que sirvieran de guía y modelo a los niños.

En cada curso se crearon grupos de trabajo formados por 2 o 3 niños. Cada uno de estos grupos dispuso de un iPad con conexión a internet y con acceso directo a la comunidad de Facebook. Las publicaciones en la red social se hacían en grupo, lo que esperábamos supusiera un trabajo colaborativo y la toma de decisiones conjunta.

Al igual que en otros trabajos (Lacasa, García-Pernía, & Cortés, 2015; Lacasa, Martínez-Borda & Méndez, 2013) nos basamos en un proceso de trabajo que trata de combinar la reflexión, el dialogo y la creación, por ello, tratamos de estructurar el taller y cada una de sus sesiones en base a cuatro procesos: Dialogar, pensar, crear y publicar. Concretando este proceso de trabajo al objetivo principal del taller, la creación de relatos digitales, podemos organizar nuestras metas en base a tres momentos clave:



Figura 4. Momentos claves en el proceso del taller
Fuente: Elaboración propia

Cada uno de estos momentos nos permitió profundizar de forma gradual y continua en los pasos claves que puede suponer el trabajo con narrativas y redes sociales. Desde esta perspectiva identificamos dos fases claramente diferenciadas en el desarrollo temporal de las sesiones.

En la primera fase (2 sesiones) los niños se familiarizaron con el uso del iPad y la comunidad de Facebook donde publicaron y compartieron sus relatos. A partir de su experiencia como lectores del libro de Matilda, compartieron en la comunidad, sus ideas acerca del héroe de la historia. Para ello podían utilizar diferentes lenguajes, texto, fotos o videos. En la segunda fase (3 sesiones) los niños partiendo de la obra original, crearon en comunidad sus propias historias multimedia. En ambas fases, los adultos ofrecieron diferentes ayudas para facilitar la construcción del relato y la creación de una comunidad de creadores. En la tabla 1, se expone con más detalle estas fases y los diferentes elementos que las definen.

**Fase I .
Conociendo a
Matilda
(Sesiones 10 y
17 marzo)**

METAS:

Compartir como lectores la obra original desde una perspectiva múltiple en dos escenarios off line y on line
Introducir la comunidad on line como un medio para generar una práctica compartida

ACTIVIDADES:

Diálogo y reflexión colectiva sobre el personaje y la historia.
Ublicar y compartir en la red su percepción como lectores de la obra original

SOPORTE ADULTO:

- *En el espacio off line:* Guía para la reflexión a través de preguntas sobre el personaje y su historia
- *En el espacio on line:* Participar en facebook con una doble identidad, como adultos y tomando la identidad de Matilda.

Fase II. Una nueva vida para Matilda (Sesiones 23 Marzo - 15 y 21 Abril)

METAS:

Elaborar a partir de la obra original, su propia historia.
Colaborar en la construcción conjunta de significados en torno a los relatos.
Tomar conciencia de la audiencia y del discurso utilizado.

ACTIVIDADES:

Realizar y consensuar en cada grupo el guión de las historias.
Seleccionar los recursos comunicativos e integrarlos en la historia
Publicar sus creaciones y comentar los relatos de sus compañeros.

SOPORTE ADULTO

- *En el espacio off line:* Presentación de la historia como fenómeno trasmedia a través del visionado de la película o el musical de Matilda. Presentación de modelos de narrativas multimodales publicadas en internet.

- *En el espacio on line:* Comentar, desde una doble identidad, como adultos y como la identidad de Matilda, las creaciones publicadas por los niños. En ambos escenarios, los adultos les ayudaron a descubrir los elementos que definen un discurso multimodal a través de diferentes estrategias: 1) Búsqueda de contenidos alternativos al texto original; 2) Inclusión de elementos multimodales en la historia; 3) Justificación y toma de conciencia de sus decisiones

Tabla 1. Fases y procesos que definen al taller
Fuente: Elaboración Propia

Los datos presentes en este artículo parten del análisis de un total de 80 publicaciones realizadas por los grupos de trabajo en pareja, los cuales todos habían publicado al menos una entrada en su muro del Facebook, siendo el grupo que más publicó de 10 entradas. Además del diálogo, preguntas y compartir imágenes, la esencia del uso de esta red social fueron los relatos publicados por los estudiantes y estos serán nuestra fuente de estudio. Para tratar de comprender cada una de las narrativas creadas, adaptamos las siete categorías definidas por Lambert (2010, 2013), expuestas con anterioridad. Un análisis preliminar de los relatos nos permitió agrupar dichas categorías en cuatro:

- **punto de vista**, se refiere a la intención del autor y a la perspectiva desde la que elabora su relato;
- **contenido**, se refiere al tema y los mensajes que trasmite, teniendo en cuenta la forma de utilizar estrategias comunicativas, entre ellas la emoción, la cuestión dramática o el género narrativo, para captar la atención de la audiencia;
- **estructura**, se refiere a la organización de los mensajes y el ritmo del relato que trasmite dirigido a mantener el interés;
- **lenguajes**, se refiere a los recursos semióticos elegidos y al papel que se les otorga, solos o en combinación, para transmitir el significado de la historia.

d. Resultados. Análisis de los relatos a través de una comunidad de Facebook.

La exposición de los resultados la organizamos con un criterio temporal a partir de las dos fases identificadas en la experiencia. En cada una de ellas, y respondiendo a nuestros objetivos, analizamos los resultados en torno a dos ejes. Por una parte, el proceso de creación y los elementos que lo definen: metas, herramientas tecnológicas y soporte del adulto (ver tabla 1) y por otra, las producciones, en este caso los relatos elaborados por los niños que analizaremos adaptando la propuesta de Lambert (2010, 2013), y prestando especial atención a la integración de lenguajes audiovisuales y al carácter multimodal de estas creaciones.

Fase I. Conociendo a Matilda

En esta primera fase nos acercamos a la historia original a través de su protagonista, Matilda.

Partíamos de un diálogo colectivo donde compartimos nuestra perspectiva como lectores sobre el personaje y su historia. Más tarde y por parejas transmitieron su visión de la historia en la comunidad de Facebook.

Tanto en el diálogo que se estableció en clase como en el espacio de la red social, las investigadoras guiaron la creación del relato con preguntas que ayudaban a definir al personaje: "quién es Matilda", "cómo es?", "qué hace?", "quiénes son sus amigos?", etc... Esta estrategia de soporte, la trasladarán al espacio online, asumiendo el rol del personaje que convirtieron en un miembro más de la comunidad. Los investigadores crearon un perfil para el personaje representado por un avatar (Matilda Bernadette). En el fragmento 1, vemos como las niñas dialogan con el personaje, preguntando a Matilda sobre sus sentimientos acerca de las conductas de sus padres. Esto les ayudó a ponerse en la perspectiva del personaje para poder escribir sobre ella.

**Fragmento 1. Los niños preguntan a Matilda
Gipi Kids Cuatro en Ipads Teens B. 19 marzo 2015**

6º A. Alejandra y Alicia

Preguntas para Matilda

¿cómo te sentías cuando tus padres te decían que el libro no te podía dar cosas que no te diera un televisor?

Respuesta Matilda Bernadette (19 Marzo 2015)

Estaba muy asombrada, pero tenía algunas dudas. No sabía bien por qué pensaban así.

Fragmento 1. Los niños preguntan a Matilda Gipi Kids Cuatro en Ipads Teens b
Fuente: Elaboración propia

A partir del diálogo en grupo, en el aula y en la comunidad online, sobre el personaje principal del libro, los niños por parejas publicaron su relato sobre Matilda. Cuando analizamos estas producciones descubrimos dos tipos de aproximaciones al personaje de Matilda y un uso también distinto del lenguaje utilizado para expresarlo.

En un primer tipo de relatos (Fragmento 2), que fue el mayoritario entre los niños, observamos que la perspectiva adoptada, es la del autor de la historia original. El texto elaborado es una descripción fiel al libro, centrándose en las características y experiencias más relevantes contadas en la historia. Si nos fijamos ahora en el tipo de texto que han elaborado, vemos que utilizan el lenguaje escrito como único instrumento de comunicación, lo que está alejado del discurso propio de una red social caracterizado por su multimodalidad.

**Fragmento 2. Contando la historia de Matilda.
Gipi Kids Doce en Ipads Teens B. 17 marzo 2015**

Hola somos Arturo e Iñigo 6B

Martilda era una chica muy lista que le gustaba mucho leer. Se escapaba de su casa mientras su madre estaba en el bingo y su padre trabajando. Cuando se escapaba de su casa se iba a la biblioteca donde se pasaba horas leyendo.

Fragmento 2. Contando la historia de Matilda Gipi Kids Cuatro en Ipads Teens b
Fuente: Elaboración propia

En un segundo tipo (Captura 1), que aparece en menor número, observamos una aproximación distinta donde el punto de vista es la del narrador, en este caso las niñas autoras de la publicación. Su texto se apoya en elementos que definen al personaje en la obra original (la imaginación, la afición por la lectura, los poderes...), para, a partir de ellos, ofrecer su propia perspectiva introduciendo elementos emocionales y valorativos "nos gusta mucho, es especial".



Captura 1. Para nosotras Matilda es... Gipi Kids Seis en Ipads Teens b
Fuente: Elaboración Propia

Respecto al texto, en este caso observamos un discurso algo más adaptado al soporte y al lenguaje propio de la red social. En este ejemplo las niñas utilizan iconos e imágenes que representan parte del significado del texto (en este caso libros asociados a la lectura) o que poseen un carácter metafórico que amplifican su significado (una nube que evoca la imaginación). Para terminar, también utilizan emoticones (corazones) que introducen información emocional relacionada con su estado de ánimo respecto al personaje.

La aparición de forma mayoritaria de relatos del primer tipo, nos indica que la mayor parte de los niños reproducen la historia original, introduciendo apenas elementos de creación personal. Además, vemos que aún no son capaces de introducir otros sistemas representacionales (Jewitt, 2013), utilizado casi en exclusividad el lenguaje escrito que caracteriza al relato tradicional del que partimos.

En cuanto a la participación en la comunidad, ésta se caracteriza por la asunción de dos roles por parte de los participantes, el de autores de su propio relato y el de audiencia de las publicaciones ajenas. Observamos que solo dos grupos no han publicado en la red social. La mayor parte han publicado su relato y han visto (aunque no comentado) el texto publicado por sus compañeros (cada relato tiene entre 18 y 21 visualizaciones). Interactuar en este espacio online ha generado una relación horizontal que trasciende la práctica usual del aula, donde el profesor es el principal destinatario de los trabajos realizados. Sin embargo, la ausencia de comentarios a los relatos de los otros, nos muestra como aún estamos lejos de constituir una comunidad donde se construyen significados situados y compartidos (Gee, 2008).

Fase II. Una nueva vida para Matilda

Una vez que han publicado su relato sobre Matilda, en una segunda fase pedimos a los niños que se alejen de la perspectiva del autor de la historia para ir construyendo la suya propia, recreando al personaje y ofreciéndole nuevas vidas y experiencias. Como ya hicieron en la fase anterior, publican y comparan sus relatos en grupo *Ipad teens* de Facebook. El uso de esta comunidad les ayudará a seguir avanzando en la utilización de diferentes códigos audiovisuales normalmente alejados de las aulas, al tiempo que crea un espacio para compartir y construir una intención colectiva (Wenger, Trayner & Laat, 2011).

Después de valorar lo ocurrido en la primera fase, los investigadores incorporan en ambos escenarios, off line y online, algunas nuevas estrategias de soporte, tal como indicábamos en la Tabla 1. En la clase durante el diálogo en grupo, mostraron a los niños obras inspiradas en el libro y expresadas en diferentes canales y lenguajes, (película, musical o comic). Estos ejemplos ofrecen una visión transmedia de la historia (Jenkins, 2013), lo que les ayuda a entender el papel de los distintos lenguajes para transmitir una historia. Por otra parte, las investigadoras siguen participando en la comunidad realizando comentarios y preguntas que ayudan a los niños a generar contenidos desde una perspectiva personal y hacer explícito el significado de sus mensajes. En este fragmento las investigadoras preguntan a los niños sobre las aficciones de Matilda y les animan a crear una historia.

**Fragmento 3. Las investigadoras preguntan en la Comunidad
Gipi Adults en Ipads Teens B. 10 abril 2015**

Le gusta el cine? ver la tele?

Quizás sigue alguna serie y emplea sus poderes para hablar con los personajes de la televisión (o de los libros) Sería estupendo si nos contases en una historia

Fragmento 3. Las investigadoras preguntan a la Comunidad. Gipi Kids Cuatro en Ipads Teens b
Fuente: Elaboración propia

El análisis de las historias realizadas en esta fase, refleja que el soporte adulto les ayudó a avanzar en la construcción de relatos personales, mediados por la tecnología y desde una perspectiva multimodal. Esta evolución comenzó con la transformación del personaje llevada a cabo por algunos niños. A través de un avatar construido con la ayuda de una aplicación en sus iPad, crearon una nueva identidad a Matilda. Utilizar este recurso, elemento característico de una realidad virtual, muestra un acercamiento a otro tipo de lenguaje centrado en la imagen y no solo en el lenguaje escrito. En cuanto al contenido que trasmite el avatar, Matilda ya no es una niña rodeada de libros en una biblioteca, ahora ve películas comiendo palomitas, juega al fútbol o sale a bailar a la discoteca. Estas imágenes muestran situaciones o acciones que el personaje podría estar desarrollando en un momento concreto de los relatos creados por los niños o simplemente representan una parte de la nueva personalidad que los estudiantes han reconstruido de ella. En este caso a diferencia de los ejemplos que hemos visto en la primera fase, las autoras asumen su propia perspectiva y se alejan de la obra original.



Figura 5. Los avatares de Matilda creados por los niños
Fuente: Elaboración Propia

La transformación del personaje es un primer paso hacia una reconstrucción personal de la historia. A medida que avanzan las sesiones y con la ayuda ofrecida por los adultos, observamos cómo las creaciones de los niños van evolucionando adoptando su propia voz al tiempo que integran en el texto escrito otros códigos comunicativos.

Como ocurría en la fase anterior, también ahora descubrimos que la evolución de los niños como narradores no es uniforme. Al explorar sus relatos observamos diferencias relacionadas con las cuatro categorías de análisis. La tabla 2 recoge una síntesis de análisis de los relatos realizados en esta fase.

Punto de vista	Contenido	Estructura	Lenguajes integración e
La mayoría de los relatos muestran la perspectiva del Narrador	Género: La mayoría son relatos de aventuras y policiacos.	La mayoría se compone de texto único con final cerrado. Algunos relatos presentan un final abierto que estimula la atención de lector y le invita a proponer un final alternativo.	Algunos relatos solo utilizan el lenguaje escrito. La mayoría de los relatos incorporan fotos, y en menor medida vídeos que encuentran en la red.
Solo una minoría adopta la perspectiva del Personaje	Relación con la obra original: La amplia; la modifica; la contradice; no guarda ninguna relación. La mayoría de los relatos modifica e introduce elementos opuestos a la obra original	En algunos relatos se incorpora una estructura dialógica.	Solo dos de ellos introducen vídeos o fotos realizada por ellos mismos
		Uno de ellos presenta una estructura en capítulos.	Solo en un relato se incorporan enlaces e hipertexto

Tabla 1. Síntesis del análisis de los relatos elaborados en la segunda fase
Fuente: Elaboración Propia

A través de este análisis constatamos cómo los niños son cada vez más capaces de crear asumiendo su propia voz y recreando los mensajes de la historia original. Observamos que utilizan estrategias de diferente nivel complejidad para mantener el interés de la audiencia. Con relación al lenguaje elegido para sus textos, a diferencia de la primera fase, ya son capaces de incorporar otros códigos diferentes de la escritura, aunque como veremos en los ejemplos que analizamos a continuación, su uso y papel en el relato es aún limitado.

Si nos fijamos ahora en cómo participan en la comunidad de Facebook, constatamos diferencias significativas con respecto a la primera fase. Los niños no sólo ven las producciones de sus compañeros, ahora muchos de ellos las comentan con preguntas o sugerencias para mejorar el relato. Este comportamiento de los participantes responde mejor a la idea de un entorno comunicativo dentro de una cultura participa (Jenkins, 2013), donde además de espectadores, los participantes se convierten en audiencias activas facilitando el surgimiento de una comunidad de creadores.

Avanzando hacia la multimodalidad . Algunos ejemplos

Presentamos ahora cuatro relatos que consideramos especialmente significativos para mostrar el proceso de creación de narrativas a partir de los elementos recogidos en la tabla 2. Además nos interesa mostrar la participación que la publicación de las historias genera en la red social.

Comenzamos por el relato de Juan y Fran, Gipi Kids Diez. Los autores nos presentan la historia desde el punto de vista del narrador que habla por el personaje. El contenido del relato está alejado de la obra original. Se trata de un relato policiaco planteando una Matilda que viaja libremente a un país lejano y cuyos padres se preocupan por ella, característica totalmente contraria a la concepción del autor de la obra literaria. Su estructura es la de un texto con un final abierto que estimula a los lectores a planificar el final y supone que los autores han tenido en cuenta a la audiencia.

En cuanto al lenguaje empleado, sus autores aún no han incorporado códigos multimodales y continúan utilizando el lenguaje escrito como único código de comunicación. Este relato es un ejemplo de cómo resulta difícil incorporar otros discursos en las aulas, a pesar de introducir otros soportes y herramientas de comunicación como es la red social.

**Fragmento 4. El viaje de Matilda, aventuras policiacas.
Gipikids Diez en Ipads Teens B. 25 marzo 2015**

Juan y Fran 6B

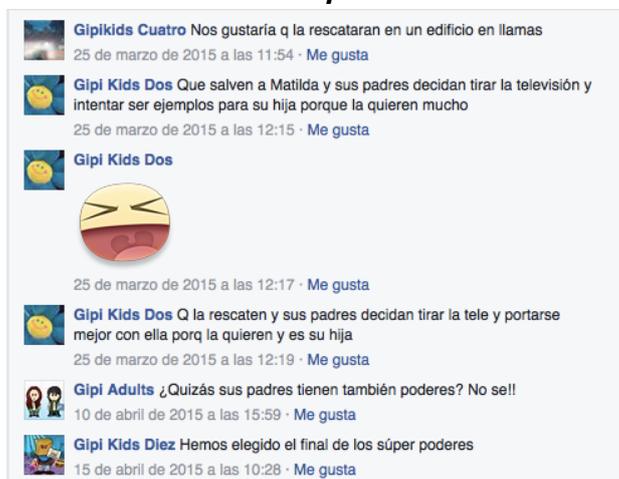
*Érase una vez una niña llamada Matilda que se va de vacaciones a Dubái. Un día que va a comprar el pan y la secuestran un coche en medio de la calle sin que nadie lo vea. Sus padres se enteran de la noticia y van a rescatarla con la policía porque en realidad la quieren. Al día siguiente descubren en qué casa está secuestrada y van a rescatarla. ¿Cómo quieres que se salve Matilda?
Haz el final.*

Fragmento 4. Los niños preguntan a Matilda Gipi Kids Cuatro en Ipads Teens b. 25 de Marzo del 2015.

Fuente: Elaboración propia

Si nos fijamos ahora en la reacción del resto de los participantes a esta publicación, vemos que la estrategia utilizada por los autores al acabar su relato con una pregunta "¿cómo quieres que se salve Matilda?" da resultado. El relato ha sido visto por 17 parejas (casi la totalidad del grupo), seis de las cuales, como Gipi Kids Cuatro y Gipi Kids Dos han publicado además un comentario, ofreciendo alternativas para concluir la historia. Dirigirse a la audiencia e interactuar con la misma, ha generado un conocimiento distribuido (Jenkins, 2010; Papacharissi, 2011) entre la comunidad y ha transformado a los participantes en audiencias activas, convirtiéndoles en coautores del relato.

En la reconstrucción colectiva del relato también intervienen los adultos como un participante más. En su comentario introducen una nueva pregunta sobre los posibles poderes de los padres de Matilda. Como se puede comprobar el valor de la interacción es constante y siempre se trata de promover e incentivar.



Captura 2. Creado historias colaborativamente. Respuestas de Gipi Kids Cuatro, Gipi Kids Dos en Ipads Teens B

Fuente: Elaboración Propia

El siguiente relato, creado por Laura y Belén Gipi Kids Once, destaca por tres aspectos (Captura 3 y 4), la perspectiva de la que parten sus autores, la estructura con la que organizan su historia y el lenguaje utilizado para transmitirla. Si nos fijamos en el punto de vista adoptado, observamos como combinan a lo largo del relato dos perspectivas, la del narrador y la del personaje al que otorga su propia voz a través de los diálogos. Con relación al lenguaje utilizado, a diferencia del relato anterior, observamos que aunque es predominante el lenguaje escrito, también introduce el lenguaje visual, a través de fotografías capturadas en internet. Si analizamos estas dos imágenes, observamos que tienen un papel diferente en el relato. Las palomitas guardan una relación metafórica con el texto, nos evoca una práctica común como

ir al cine. Por el contrario, la otra foto tiene una relación directa con el texto y representa en una imagen el espacio donde transcurre la acción, un cine.



Captura 3. Capítulo 1. La historia de Matilda. Gipi Kids Once
Fuente: Elaboración Propia



Captura 4. Capítulo 2. La historia de Matilda. Gipi Kids Once
Fuente: Elaboración Propia

Aunque el uso del código visual en este relato ayuda a transmitir y compartir con la audiencia el significado del texto escrito, la estructura elegida por los autores se aleja del discurso visual. Los autores han organizado su historia en dos capítulos, lo que no es propio de un discurso digital. Este formato organizado por capítulos sucesivos está centrado en la secuencialidad lo que es característico de un texto literario y no de un texto visual (propio de los entornos digitales) que se define por rasgos espaciales (Kress, 2009)

La publicación de este relato ha provocado la participación de otros compañeros, niños y adultos. La estrategia de terminar el texto con la expresión "escuchad", supone un llamamiento directo a la atención del lector estimulando su participación activa en la construcción del relato. Muestra de ello, es el dialogo (Captura 5) que se generó donde los compañeros y adultos preguntan y quieren saber más sobre la historia y lo que ha sucedido "¿qué hizo?, ¿se quedó en el cine?". Incluso unos niños Gipi Kids Once reescribe el relato otorgándole otro significado al mensaje, en este caso al poder de invisibilidad de Matilda. Estas diálogo es un buen ejemplo de cómo en esta fase estamos más cerca de un conocimiento distribuido característico de una cultura participativa.



Captura 5. Alternativas a la historia de Matilda. Gipi Kids Once en Ipads Teens B
Fuente: Elaboración propia

La siguiente historia de Alex y Xavi, Gipi Kids Uno, destaca por su contenido, ya que a diferencia de otros relatos, en este caso los autores combinan la ficción con aspectos de su vida cotidiana. Han creado una nueva vida para Matilda inspirándose en prácticas relacionadas con experiencias propias de su vida cotidiana, como celebrar su cumpleaños en el parque de atracciones o jugar a un videojuego. También incorporan en su historia gustos personales, como ropa de un color determinado. Esta estrategia de introducir actividades cotidianas y "prestar" al personaje los gustos y deseos de los autores, facilita la implicación emocional con la audiencia, en este caso adolescentes, que se pueden sentir identificados con el personaje.

Fragmento 5. Matilda un ejemplo de realidad Gipi Kids Uno en Ipads Teens B. 25 de marzo 2015

De Alex y Xavi 6B

Hoy es el cumple de Matilda, lo está celebrando en el parque de atracciones con sus mejores amigas, en Dubai. Se ha montado en muchas atracciones, como la lanzadera, el martillos...pero lo que más le gustó fue la casa encantada porque a ella le encantan los monstruos y momias 🍷🍏🍌🍌🍌🍌🍌🍌.

Después fueron a comer. Cuando todos terminaron, abrieron los regalos. El regalo que más le gustó fue una falda rosa porque a ella le encanta el rosa y las faldas aún más, una palomitera, ella se come las palomitas a puñados, y por último un iPad!!! 📱📱📱📱.

Por la tarde Matilda invitó a su mejor amiga, Ana a su casa para quedarse a dormir. Se quedaron toda la noche jugando Minion Rush, q se trata de un muñeco amarillo q tiene q pasar por diferentes sitios y cada vez es más complicado. Después de muchas horas jugando el juego las absorbió y se fueron dentro del jugo. Ahora ellas eran el Minion y tenían q pasarse todos los niveles para volver a la vida real. Después de cientos de intentos estaban a menos de cinco metros de pasarse el juego pero el iPad se quedó sin batería y quedaron atrapadas dentro del iPad. Cuando la madre de Matilda, Mariángeles y su padre Juanjo, pusieron a cargar el iPad, se encendió al instante y los padres de Matilda vieron que estaban las don en el fondo de pantalla diciendo q se tenían que pasar el Minion Rush para q pudieran salir. Mariángeles que es una experta al Minion Rush, se lo pasó a la primera y consiguieron salir. Q susto!!!

Fragmento 5. Matilda un ejemplo de realidad.
Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto interesante en este ejemplo, es que los alumnos han dado un paso más en la creación de sus historias y en el uso del lenguaje. En otra publicación relacionada con su relato, ofrece un enlace a YouTube, lo que supone un paso más hacia la multimodalidad y el hipertexto, ambos aspectos característicos del discurso en una red social. El vídeo que ellos han seleccionado muestra a unas personas bajando por una montaña rusa. Al elegir este recurso narrativo, los autores del relato ofrecen una representación audiovisual relacionada con su historia, en este caso una atracción típica de los parques de atracciones. La decisión de incluir un video en su relato introduce un código audiovisual que facilita la construcción de un significado compartido con la audiencia.

Fragmento 6. El uso de hipertextos
Gipi Kids Uno en Ipads Teens B. 15 de marzo 2015

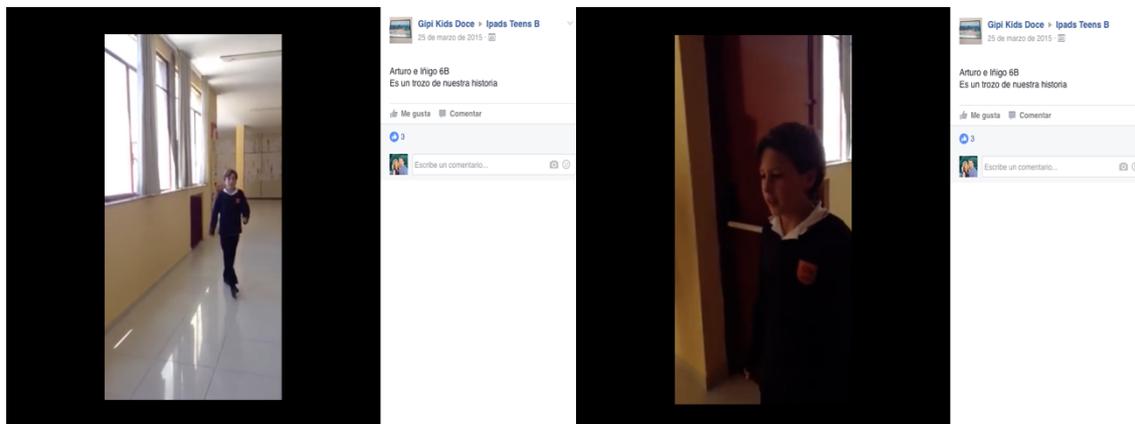
Alex y Xavi

Esto es sobre mi historia . ESPERO Q OS GUSTE,,!!!

<http://youtu.be/G0z0XdQFgu8>

Fragmento 6. El uso de hipertextos. Gipi Kids Uno en Ipads Teens B
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, presentamos un relato que supone un avance en la construcción de relatos multimodales. Los autores, Arturo e Iñigo Gipi Kids Doce, han elaborado un video con su Ipad donde ellos mismos son los protagonistas de la historia. Este recurso audiovisual les permite dramatizar parte de la historia y asumir ellos mismos el papel de los personajes. A través de imágenes en movimiento y sonidos transmiten una representación de los mensajes a la audiencia que, a diferencia de las fotografías, aporta rasgos espaciales y secuenciales en la comprensión del significado de la historia. Por otra parte, grabar su propia voz brinda a los autores la posibilidad de utilizar la entonación y el ritmo de la locución para transmitir de una forma muy personal el significado e intención de su relato.



Transcripción literal del video. Gipi Kids Doce en Ipads Teens B.
25 marzo 2015 (Duración 00:25)

Alumno 1: Que bonito es Dubai. Tiene unos edificios enormes. Bueno me voy a mi habitación. (Camina por el pasillo y atraviesa una puerta). Ah, ya estoy. ¡Ahhhhh! ¿qué ha pasado quien eres? (mientras le ponen una capucha en la cabeza)

Alumno 2: ¡¡¡Te estoy raptando no te muevas, no te resistas, es imposible!!

Alumno 1: ¡Socorro, socorro!!

Captura 6. Video teatralizado de una historia de Matilda. Gipi Kids Doce en Ipads Teens B. 25 marzo 2015

Fuente: Elaboración propia

Estos ejemplos son una muestra de la evolución en la construcción de las narrativas. En esta segunda fase a partir de las ayudas ofrecidas por los adultos (modelos, preguntas guías, o ayudas para guionizar la historia) y de la interacción de los participantes en la red social, la mayoría de los niños han sido capaces de crear historias originales y trascender el lenguaje escrito, habitual en el aula, para incorporar otros códigos como la fotografía y en menor número el vídeo. Sin embargo, a pesar de esta evolución, la mayoría de los niños no llegaron en esta fase a construir un verdadero discurso audiovisual. Muy pocos fueron capaces de

otorgar al código visual un potencial comunicativo en sí mismo que ofreciera información alternativa o complementaria a la transmitida en el texto escrito.

IV. Conclusión

En este estudio hemos tratado de mostrar cómo la creación de un escenario innovador, que introduce dispositivos móviles para crear historias y una comunidad online para compartirlas facilita el desarrollo de nuevas alfabetizaciones y transforma la cultura escolar en una cultura participativa.

El hecho de introducir en las aulas un medio tan extendido fuera de ellas como los Ipad y las redes sociales, fue transformando a los estudiantes en participantes activos capaces no solo de ser lectores de una obra literaria sino también de reconstruir sus mensajes. Esperábamos que ofrecer a los niños herramientas digitales para elaborar sus historias les ayudaría a descubrir las reglas que define los discursos propios de los entornos digitales definidos por su multimodalidad.

El análisis de los relatos elaborados por los niños nos indica que esta aproximación a otros lenguajes no es fácil y no basta con introducir herramientas digitales. En un principio no les resultó sencillo incorporar a sus relatos fotografía o videos, por el contrario en sus primeras creaciones solo utilizan el texto escrito, lenguaje predominante en el contexto escolar. A pesar de que hacer fotografía o videos forma parte de su vida cotidiana, no son capaces de introducirlos para recrear una obra literaria. Se puede pensar que el hecho de que la actividad se realice en la clase de lengua está condicionando la forma de expresión utilizada. Los autores de los relatos adoptan el discurso propio de la cultura escolar y de los textos literarios que es el lenguaje escrito.

A medida que avanza la experiencia, la intervención educativa y las estrategias de soporte se han demostrado decisivas para lograr que los niños recreen una historia, en este caso literaria, desde su propia perspectiva y utilizando diferentes códigos de expresión. Aun así y aunque a lo largo de las sesiones se observa una evolución, los niños al terminar la experiencia aún no son capaces de utilizar todo el potencial comunicativo de las imágenes o los videos. En la mayoría de sus relatos los recursos multimedia se utilizan para ilustrar de forma visual la información del texto escrito. En muy pocos casos estos recursos se usan para ofrecer información alternativa o complementaria a la transmitida en el texto escrito.

Otro aspecto revelador de este trabajo es el papel de la red social, en concreto el grupo creado en Facebook para esta experiencia. Esta herramienta ha permitido crear una comunidad con un interés común, en este caso elaborar historias en torno al libro de Matilda. A medida que avanzaba la experiencia, niños y adultos compartieron las creaciones, no solo mostrándolas a los otros si no también asumiendo el papel de espectadores activos, realizando comentarios y a los relatos de los otros e incluso convirtiéndose en coautores de los mismos. Introducir una herramienta ajena a la escuela, en este caso ha servido para introducir en el aula una cultura participativa donde los niños se han aproximado a la creación de textos multimodales dirigidos a una audiencia en este caso local.

Somos conscientes de que la sociedad actual esta enfrentándose a nuevos cambios tecnológicos donde internet, iPads o, como ya hemos dicho, las redes sociales suponen instrumentos de comunicación entre jóvenes, que ofrecen la posibilidad de recibir y transmitir mensajes de forma rápida, desde diferentes canales y usando múltiples lenguajes. Este tipo de trabajos y sus resultados muestran algunos de los beneficios y estrategias de soporte necesarias para que la inclusión de estas herramientas de comunicación en las aulas generen un escenario donde se desarrolla, en el marco de una cultura participativa, nuevos procesos de alfabetización imprescindibles para el ciudadano del siglo XXI.

Referencias

Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), pp. 126-129.

- Batenson, P., Bateson, P. P. G., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Boellstorff, T. (2012). *Ethnography and virtual worlds: a handbook of method*. London: Princeton University Press.
- 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.
- Cortesi, S., Gasser, U., Adzaho, G., Baikie, B., Baljeu, J., Battles, M., ...& Byne, J. (2015). *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*.
- Dal Fiore, F. (2007). Communities Versus Networks. The Implications on Innovation and Social Change. *American Behavioral Scientist*, 50(7), pp. 857-866.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- 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.
- Gee, J. P. (2010). *New digital media and learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Learning and language in the digital age*. New York: Routledge.
- Illera, J. L. R., & Monroy, G. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 5-18.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2014). Rethinking 'Rethinking Convergence/Culture'. *Cultural Studies*, 28(2), pp. 267-297.
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. *The Sage handbook of digital thecnology research*, 250-265.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Lacasa, P., García-Pernía, M. R., & Cortés, S. (2015). Creative Collaboration in Young Digital Communities. In N. Zagalo (Ed.) *Creativity in the Digital Age*, pp. 135-158. London: Springer.
- Lacasa, P., Martínez-Borda, R., & Méndez, L. (2013). Media as Practice: Narrative and Conceptual Approach for Qualitative Data Analysis. *Studies in Media and Communication*. 1(2), 132-149.
- Lacasa, P., García-Pernía, M.R., & Martínez, D.H. (2011). Aprender en mundos digitales. *Infancias Imágenes*, 10(1), 74-83.
- Lacasa, P. (2011) *Videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lambert, J. (ed, 2006). *Digital Storytelling Cookbook* [Resumen en línea]. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press.

- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. New York: Berkeley.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.
- Méndez, L., García-Pernía, M. R., & Cortés, S. (2011). Alfabetizaciones digitales. Los videojuegos como herramienta educativa. In M. Senra-Varela (Ed.), *Ámbitos y estrategias en la intervención socioeducativa con menores*, pp. 347-386. Madrid: Sanz y Torres
- Murphy, P. D. (2011). Locating Media Ethnography. In V. Nightingale (Ed.), *The handbook of media audiences*, pp. 380-402. Malden: Wiley-Blackwell.
- Papacharissi, Z. (2010). *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*. New York: Routledge.
- Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Price, S., Jewitt, C., & Brown, B. (2013). *The Sage handbook of digital technology research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Renninger, K. A., & Shumar, W. (2002) *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace*. Cambridge, UK / New York: Cambridge University Press.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Vol 2006 (1), pp. 709-716.
- Sawyer, R. K. (2013). *Zig Zag: the surprising path to constant creativity* (First Edition ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlager, M. S., Farooq, U., Fusco, J., Schank, P., & Dwyer, N. (2009). Analyzing online teacher networks: cyber-networks require cyberresearch tools. *Journal of Teacher Education*, 60(1), pp. 86–100.
- Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework (Rapport 18),. Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands. wenger-trayner.com/documents/Wenger_Trainer_DeLaat_Value_creation.pdf.

Copyright

The texts published in Digital Education Review are under a license *Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 2,5 Spain*, of *Creative Commons*. All the conditions of use in: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.en_US

In order to mention the works, you must give credit to the authors and to this Journal. Also, Digital Education Review does not accept any responsibility for the points of view and statements made by the authors in their work.

Subscribe & Contact DER

In order to subscribe to DER, please fill the form at <http://greav.ub.edu/der>