

Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales

Gloria Londoño-Monroy

glorianalondono@gmail.com

Universitat de Barcelona, España

Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación cualitativa que desde una visión interpretativa y participativa, analiza cinco intervenciones realizadas entre 2008 y 2011 con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en Catalunya, España, para (a) describir y comprender las características del procedimiento de realización y de los productos resultantes, las condiciones y limitaciones de aplicación, y los beneficios pedagógicos que pueden ofrecer los *Relatos Digitales Personales* cuando son realizados como proyectos prácticos de aprendizaje en un marco de Educación Formal, y (b) diseñar, implementar y perfeccionar una metodología didáctica que permita orientar su uso en procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en los estudiantes. Se explican: los fundamentos teóricos que guían la indagación; la elección y el uso de los métodos (Investigación basada en Diseño y Estudio de Casos instrumental y múltiple); las actividades planificadas y aplicadas y, por último, algunos hallazgos relevantes considerando que los casos incluyeron representantes de tres tipos de aulas existentes en los institutos catalanes: regulares, de acogida y abiertas. Se pretende contribuir al conocimiento de la relación entre narrativa personal digital y educación, y facilitar y potenciar el aprovechamiento en el aula tanto de la expresión, las vivencias y las visiones de los sujetos que aprenden, como de las posibilidades de multimedialidad y multimodalidad que ofrecen las Tecnologías de Información y Comunicación

Palabras clave

Digital Storytelling; Relatos digitales; Narrativa personal; Aprendizaje centrado en el estudiante; Aprendizaje por proyectos; Metodología didáctica; Educación Secundaria Obligatoria.

Learning in the Classroom: Telling and Creating Digital Storytelling

Gloria Londoño-Monroy

glorianalondono@gmail.com

Universitat de Barcelona, Spain

Abstract

This paper presents a qualitative research from an interpretive and participatory vision. It analyzes five cases developed between 2008 and 2011 with students of secondary school in Catalonia, Spain, for: (a) describe and understand the process and the resulting products' characteristics, conditions and limitations of use and educational benefits that it can offer when the Digital Storytelling are made as practical projects in formal learning; and (b) to design, implement and improve a teaching methodology to guide their use in teaching-learning student-centered. It explains: the theoretical foundations that guide the inquiry and the methodological approach employed (Design-based Research and Case Studies of instrumental and multiple type); activities designed and implemented and some relevant results, considering that these cases included representatives of the three types of existing classrooms in the High school in Catalonia (Spain): regular, reception and open classrooms. It aims to contribute to the knowledge of the relationship between personal digital storytelling and education and facilitate and promote the use in the classroom of both, the expressions, experiences and visions of people who are learning, and the possibilities of multimedia and multimodality offered by Information and Communication Technologies.

Keywords

Digital Storytelling; Digital Stories; Personal Narrative; Student-centered Learning; Project Learning; Teaching Methodology; High school.

I. Presentación

Contar historias personales es habitual en los seres humanos. Es un mecanismo para relacionarse con los demás, sentirse parte de una comunidad y construir la identidad (McAdams, Josselson y Lieblich, 2006; Lundby, ed., 2008b); transmitir saberes, reflexiones o experiencias propias, ajenas o colectivas (McDrury y Alterio, 2003); registrar y prolongar la memoria de los individuos y las comunidades (Lambert 2007 y 2009); y enfrentar situaciones o problemáticas de la vida cotidiana al procesar individualmente las vivencias, organizarlas, explicarlas y, en definitiva, encontrarles sentido (Bruner, 1991; Schank, 1999).

Hasta hace poco lo normal para alguien sin conocimientos o contactos profesionales en creación y emisión de relatos, era contarlos en su entorno cercano o privado. Hacerlo públicamente, especialmente si las historias eran autobiográficas, era privilegio de pocos, entre otros aspectos por la dificultad o los altos costos para acceder a los instrumentos o espacios necesarios. Pero el panorama ha cambiado con el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el aumento de los niveles de apropiación y de alfabetización digital en algunos países, pues ahora es posible realizarlos usando ordenadores o teléfonos móviles inteligentes, e incluso, compartirlos con desconocidos utilizando servicios gratuitos de publicación en Internet.

Ello ha dado pie a la proliferación y circulación pública, sobre todo en la Web, de diversos tipos de narraciones amateur como uno conocido como *Digital Storytelling* o, en castellano, *Relatos Digitales Personales* (RDP), caracterizados porque un autor, con apoyo de TIC, crea un producto (generalmente un vídeo corto, aunque esto no es requisito), en el que en poco tiempo y recurriendo a diferentes sistemas de representación o mediación (audios, vídeos, fotografías, animaciones, entre otros), comparte con su propia voz y estilo, asuntos propios: sus memorias de vida o sus reflexiones acerca de eventos o fenómenos que le son cercanos.

Este artículo da cuenta de los avances de una investigación cualitativa en curso sobre RDP en Educación Formal, en la que se planifican, realizan y analizan algunas intervenciones con tipos diversos de estudiantes, en Catalunya (España), para: (a) Describir y comprender las características del procedimiento de realización y de los productos resultantes, las condiciones y las limitaciones de aplicación, y los beneficios pedagógicos que pueden ofrecer estos relatos cuando son realizados como Proyectos Prácticos de Aprendizaje, y (b) Diseñar, implementar y perfeccionar una *metodología didáctica* que permita orientar su uso en procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en los alumnos. Concretamente se presentan cinco de los diez casos que la componen, aquellos con 53 discentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que participaban en una o en varias de las aulas que es posible encontrar en los centros educativos catalanes: ordinarias o regulares, abiertas y de acogida¹.

A continuación se explican los fundamentos teóricos de la investigación, su enfoque metodológico, las actividades diseñadas y aplicadas, y algunos de los hallazgos relevantes.

¹ Según la Ley Orgánica 2/2006 de Educación de España y el Decret 143/2007 de Catalunya, la ESO es la etapa que sigue a la educación primaria y que precede a la no obligatoria (bachillerato) o a ciclos de formación profesional de grado medio y superior. Se compone de cuatro cursos (tres de enseñanzas de carácter común, y el último orientador para estudios postobligatorios o incorporación laboral) que se imparten en lo que comúnmente se llama Aulas Ordinarias. Se establecen también otras unidades para atender necesidades especiales del alumnado; en Catalunya están, entre otras, las Aulas de Acogida (*Acollida* en catalán) y las Abiertas (*Obertes*). Las primeras asisten a discentes no catalanoparlantes llegados a la Autonomía durante los dos últimos años, con entornos abiertos de aprendizaje de la lengua, de socialización y de acompañamiento emocional y curricular. Las otras, a estudiantes de tercer o cuarto curso (excepcionalmente de segundo) que por diversos motivos presentan una marcada inadaptación al contexto escolar, carencias o dificultades significativas en sus aprendizajes (por bajo nivel de autoestima o problemas conductuales, p.ej.), para que puedan lograr la obtención del graduado escolar mediante estrategias metodológicas y organizativas, contenidos y criterios de evaluación, y horarios de permanencia en el centro, diferentes a los de las aulas ordinarias.

II. Particularidades de los relatos digitales personales

El término *Digital Storytelling* es bastante polisémico, pero el estudio parte de una comprensión teórica cercana a la del Center for Digital Storytelling (www.storycenter.org), entidad de California (EEUU) que lo define como “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”. De ahí la traducción propuesta, RDP, pues en ellos personas ordinarias, es decir, sin conocimientos especializados en crearlos, relatarlos o realizarlos para medios de comunicación, ni en manejo de las TIC para la producción audiovisual o multimedial, se convierten en *autores* que con su voz y estilo, de una forma emotiva, creativa, subjetiva y práctica, se implican tanto en el proceso de definir y contar algo que han vivido, que les interesa o que les es cercano, como en el de materialización de su historia usando medios y herramientas digitales de fácil manejo y acceso (como cámaras fotográficas o programas de edición de audio o vídeo disponibles en ordenadores personales).

Algunos autores, como Bolter y Grusin (2000), los consideran una re-mediación de los relatos tradicionales, mientras que otros, como Ryan y colegas (2004), opinan que se trata de una nueva narrativa porque los medios, con sus funcionalidades, condicionantes y limitaciones, determinan qué y cómo contar algo, lo cual introduce formas no tradicionales de expresión. La discusión está abierta, pero lo evidente es que los RDP tienen funciones parecidas a las de la narrativa clásica, y 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). Por ello el resultado puede ser de muchos tipos:

- Según el grado de intervención en el contenido: relatos *no interactivos*, con elementos y estructuras lineales y predefinidas, o *interactivos*, permitiendo modificar el orden de presentación o de visualización de la información e, incluso, dando la posibilidad de elegir o agregar tramas o subtramas (Miller, 2008), en cuyo caso el público se convierte en co-autor.
- Según el o los recursos expresivos empleados o dominantes: *textual*, *fotográfico*, *auditivo*, *pictórico* (secuencia de fotos, dibujos o ilustraciones), *animado* (con animaciones) o *multimedial* (si hay una combinación de varios recursos). De esta última clase son los que interesan en esta investigación: vídeos lineales o secuenciales en los cuales la voz del autor se mezcla con diversos recursos auditivos, visuales o textuales.
- De acuerdo con la temática: *de acontecimientos* de la propia vida en los que un evento desencadena, en el pasado o en el presente, un cambio significativo, una ruptura de la cotidianidad, un desafío que enfrentar o una experiencia inolvidable; *de lugares significativos*; *de personajes importantes para el autor*, humanos o no, que inspiran historias conmemorativas, de amistad o familiares; *sentimentales*, inspiradas en las vivencias de amor o de convivencia; *sobre lo que hacemos o nos gusta*, acerca del trabajo, la profesión o las aficiones; *de descubrimiento o conocimiento*, basadas en procesos de aprendizaje personal; *de identidad* (autobiográficas) o *de la comunidad a la que se pertenece* (Lambert, 2007). También, relatos sobre reflexiones propias sobre un tema específico, sobre hechos reales vividos por una persona cercana (historias ajenas o referidas), o sobre los anhelos o sueños.
- Y como podría serlo cualquier relato, según la intencionalidad y el estilo comunicativo: *narrativo*, centrado en contar hechos actuales o sucedidos; *descriptivo*, al presentar, sobre todo, detalles de los elementos que constituyen la historia (como los personajes, los escenarios o espacios, los hechos o acontecimientos, las acciones, los tiempos, o las causas que producen los hechos, los cambios o los pensamientos); *dialogado*, por reproducir o transmitir literalmente las frases de los personajes; *expositivo*, que se extiende en explicaciones de los elementos de la historia pero, al contrario de los descriptivos, de forma objetiva, directa y clara; o *argumentativo*, que defiende con argumentos, posturas, ideas y opiniones (García y Huerta, 1999).

Más allá de su clasificación, lo que distingue a los RDP es que las funciones de autor, narrador, protagonista o coprotagonista y realizador, recaen en el mismo sujeto, y que la experiencia, visión,

imaginación u opinión que se comparte, casi de una forma *confesional* como dicen Hartley y McWilliam (2008), se relaciona con su vida y/o su contexto próximo, evidenciando siempre una implicación individual con lo relatado. Por ello Lundby (2008a) los define como *narraciones a pequeña escala centradas en el Yo*, si se realizan de forma individual, o en el *Nosotros*, si se hacen en grupo, que buscan transmitir una *representación personal*, la del autor².

Por lo tanto, su riqueza no está en la espectacularidad visual o auditiva que se alcance gracias a la cantidad de efectos y recursos expresivos usados, o a la experticia que se tenga en la producción audiovisual o en el manejo de recursos técnicos (a la forma de materialización o de mediación), sino en aquello que se relata (en la estructura narrativa y dramática) y, sobre todo, en algo menos evidente: en lo que implica para el autor contar *su* historia, y en la práctica reflexiva al transformar el conocimiento tácito que parte de las vivencias o de los contextos de un sujeto, en un producto multimedial, durante todo el proceso de pensar, planificar y producir el relato digital (Rodríguez Illera, Fuertes Alpiste y Londoño Monroy, 2011).

En resumen, los RDP son: *subjetivos*, porque no cuentan historias ajenas sino cercanas o propias bajo la perspectiva particular del autor-narrador (por eso en ellos se suele hablar en primera persona del singular o del plural); *concretos*, porque giran alrededor de un tema o hecho preciso; *breves*, porque son microrrelatos, es decir, cortos o de poca duración (si son audiovisuales, de uno a cinco minutos aproximadamente); *emotivos*, con contenido que transmite un compromiso emocional, consciente o inconsciente, por parte del autor; *reflexivos*, porque lo que se comparte ha sido meditado antes y/o durante el proceso de creación (p.ej., pensando en los impactos del hecho en la vida propia, en los aprendizajes personales, o en las relaciones o situaciones futuras) y *digitales*, al ser hechos aprovechando los lenguajes, las herramientas y los soportes técnicos que proveen las TIC para su materialización, así como las posibilidades multimediales, multimodales e interactivas que proporcionan.

III. Usos, aportes y limitaciones en educación

Los RDP han sido impulsados especialmente en países anglosajones o saturados digitalmente (Lundby, 2008a), con diversas finalidades y en contextos disímiles (escuelas y universidades, museos, organizaciones comunitarias, empresas, hospitales, etc.) debido especialmente a algunas iniciativas de uso y divulgación, y a unas pocas de investigación. Igualmente, gracias a varias propuestas metodológicas que buscan orientar y facilitar su producción y publicación, entre las que sobresalen: la más antigua y conocida, del Center for Digital Storytelling (Lambert, 2007 y 2009); la de los proyectos Capture Wales (BBC Capture Wales y Cypolwg ar Gymru team, 2009), Digi-Tales (Massaro, Vaske, Jol y De Groot, 2007) y KQED Digital Storytelling Initiative (2008); la de entidades como Creative Narrations y MassIMPACT (Freidus y Nowicki-Clark, 2005), y unas pocas explícitamente formuladas para trabajar en aulas de clase o con fines educativos, como son la de Ohler (2008), enfocada en niños y adolescentes, y la de Robin (2008b), para estudiantes universitarios³.

La mayoría de estas metodologías incluyen recomendaciones sobre equipamiento, espacio y recursos; tutoriales para usar determinados programas o equipos; y estrategias que van desde la conceptualización hasta la edición final, es decir, actividades o sugerencias para que se logre: (a) comprender las características y los *elementos*⁴ que debería tener un 'buen' RDP;

² Hartley (2008) explica que lo que se consigue en estas *medias autoproducidas*, son representaciones del *yo público* (el que se exhibe conscientemente en un grupo determinado) más que del *yo privado*, por lo que advierte que aunque se cuenten hechos o impresiones que el autor asume como reales, no necesariamente lo expresado se ajusta a la realidad que perciben los demás.

³ Ohler y Robin no necesariamente trabajan RDP. El primero admite relatos sobre la propia cultura o relacionados con un área del currículum, mientras que el segundo se basa en las recomendaciones del CDS para ayudar a crear otros académicos o curriculares. En los dos casos se considera la investigación sobre el tema la base de una historia original, y como asunto clave, la postura subjetiva.

⁴ La propuesta de Lambert (2007) habla de siete elementos constitutivos esenciales: *el punto de vista del autor-narrador* que se manifiesta en el estilo de la voz que emplea (personal o impersonal, directo o indirecto); *la(s) cuestión(es) dramática(s)* o preguntas que se le plantean al público inicialmente y que poco a poco se resuelven a lo largo del relato; *el contenido emocional*, son sentimientos que se hacen explícitos tanto en el

(b) seleccionar un tema o hecho, recordarlo o investigarlo, enfocarlo o delimitarlo, articular la historia en una estructura narrativa con sentido, y plasmar todo en un guion literario con un número limitado de palabras (entre 250 a 375, aunque varía según cada propuesta); (c) planificar la historia audiovisualmente, empleando un *storyboard* o guion gráfico o audiovisual; (d) buscar, seleccionar o crear imágenes o audios; (e) grabar y editar la voz; (f) editar el vídeo agregando efectos, transiciones y créditos; (g) generar el archivo final en un formato que pueda ser fácilmente reproducido o visualizado; (h) compartir lo hecho con los compañeros y, solo a veces, (i) publicarlo en Internet⁵. Algunas agregan indicaciones para respetar los derechos de propiedad intelectual de terceros, y muy pocas hacen advertencias sobre la necesidad de obtener consentimientos informados de los autores para participar, hacer o publicar su relato.

Excluyendo las de Ohler y Robin, esas metodologías, además, se orientan al trabajo social o cultural, y en algunos casos a la educación informal, con *grupos limitados o pequeños de adultos* que desean *voluntariamente* hacer un RDP. Por tanto, no han sido planteadas directamente para lograr finalidades u objetivos definidos en procesos de Educación Formal, ni parten de una situación en la que los alumnos no son adultos, ni suelen ni quieren compartir sus vivencias o cuestiones personales con profesores o compañeros de clase, entre otros motivos porque no están acostumbrados a que los discursos cotidianos y más íntimos tengan cabida en sus actividades escolares. Tal vez por ello no hacen tanto o ningún énfasis en la planificación de la intervención educativa, en hacer seguimiento para determinar los problemas y logros pedagógicos, o en evaluar el trayecto productivo y no solo el producto final⁶.

Si a lo anterior se suma que todas las propuestas mencionadas, sin excepción, responden a realidades tecnoeducativas foráneas, anglosajonas especialmente, y que mayoritariamente plantean sesiones de trabajo consecutivas e intensivas (talleres de pocos días seguidos, por lo que las tareas ni se dilatan en el tiempo, ni se solapan con responsabilidades o compromisos ajenos al proyecto), se puede afirmar que no son del todo compatibles con la Educación Formal, por lo menos en el contexto español, pues en ella es común que los temas y las actividades de aprendizaje se compartimenten en diferentes asignaturas que se estudian o abordan paralelamente, que los grupos sean de tamaño variable, y que, en ocasiones, la infraestructura técnica de los centros educativos o el nivel de alfabetización digital de los docentes no sea el adecuado para replicarlas.

Aun así, se han empleado en este tipo de educación en diversos países, incluso España⁷, aunque en opinión de Erstad y Silseth (2008), con escasa reflexión sobre su impacto en los procesos de

argumento como en los componentes sonoros o visuales; *la economía* en los detalles de la historia; *el ritmo* o la velocidad del relato que se use para mantener la atención y el interés; *la banda sonora*, y cómo no, *la voz propia* y *auténtica*. Curiosamente dicho autor no habla de las *imágenes*, aspecto que agrega Robin (2008b) al advertir que son fundamentales para denotar y connotar significado. También este último autor añade otros dos elementos: *el propósito general* o justificación; y la *gramática multimedial*, el lenguaje que le corresponda a cada medio o recurso semiótico empleado (gráficos, textos, audios, etc.).

⁵ Es importante aclarar que aunque los relatos se hagan de forma individual, en todas las metodologías mencionadas los procedimientos creativos y de planificación, de producción, de exposición y de análisis de los resultados, se suelen hacer con ayuda del tutor y de los mismos compañeros, realizando diálogos, dinámicas y ejercicios grupales para definir, evocar y apropiarse de la historia, así como para revisar y mejorar los avances, o reflexionar sobre lo hecho y los productos logrados. Los del CSD, por ejemplo, emplean lo que denominan *Story Circle* o Círculo de la Historia para orientar los momentos creativos o de reflexión colectivos.

⁶ Existen rúbricas para evaluar RDP pero se centran, en su mayoría, en el producto, mas no en los procesos y logros no evidentes. Algunas son: la de Barrett (2005) y la de M. Ormiston (www.techteachers.com/digstory/gradclass/rubrics.htm). Ohler, en cambio, sugiere varias que consideran aspectos como: planificación del proyecto, desarrollo de los medios, investigación, comprensión del contenido, cumplimiento de requerimientos, originalidad, creatividad, implicación, gramática de los medios, resolución de problemas, colaboración con los compañeros, esfuerzo, ética, compromiso con la actividad, reflexión, entre otros (ver www.jasonohler.com/storytelling/assessment.cfm). Más rúbricas en <http://rubistar.4teachers.org> o en <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/rubrics.html>

⁷ En España se identificaron pocos proyectos de uso o indagación de RDP anteriores al inicio de esta investigación, aislados y sin continuidad, y con poca publicación o registro del proceso seguido. Uno de ellos es el que impulsó el Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) de la Universitat de Barcelona en 2004, antecedente del estudio que se presenta (ver Rodríguez Illera y Escofet, 2006).

enseñanza o de aprendizaje, y sobre los cambios sociales y culturales que producen o evidencian en las instituciones educativas. Sin embargo, algunas experiencias en educación infantil y primaria (como las de Ohler desarrollando competencias artísticas), en secundaria (como las de Erstad y Silseth en escuelas noruegas) y en educación superior (con Robin, desde la Universidad de Houston; el Digital Stories@UMBC de la University of Maryland; o los proyectos de investigación e innovación educativa de la Universitat de Barcelona, entre otros), han permitido profundizar en el estudio, y sugieren que los RDP y las prácticas inmersas en su creación pueden ser de utilidad pedagógica y didáctica en procesos formativos centrados en los estudiantes.

Ohler (2005 y 2008), p.ej., afirma que aumentan la motivación e inducen a los discentes a asistir a la escuela y a ser receptivos, debido a que los involucra y los hace consciente de las responsabilidades que tienen con su propio proceso educativo; se sienten cómodos y atraídos por los componentes digitales que agudizan su pensamiento crítico, la indagación y la experimentación, y dan voz a un número de alumnos que sin estrategias como los RDP no se escucharían y a otros cuyas habilidades académicas no encajan dentro de los moldes usuales escolares. Erstad y Silseth (2008) también aseveran que comprometen con prácticas de producción mucho más activas, con el trabajo en grupo, y con nuevas maneras de aprendizaje tomando ventaja de la alfabetización técnica digital que traen al aula desde sus experiencias externas; a la par, que estimulan una relación epistémica de la escuela basada en el aprendizaje y no en la enseñanza, y una relación más recíproca entre estudiantes y docentes.

Para Barrett (2004), incentivan dinámicas para promover el aprendizaje profundo, y facilitan la aplicación de las metodologías constructivistas y las basadas en el aprendizaje situado y por proyectos. Ohler (2005) añade que contribuyen a descubrir múltiples inteligencias (aquellas ignoradas en el currículum tradicional); mejoran las funciones cognitivas, porque requieren pericia en la síntesis y la evaluación, habilidades que ocupan el primer lugar en la taxonomía de Bloom; y despiertan habilidades y talentos que pueden permanecer dormidos en los discentes o desaprovecharse en la escuela (en arte, producción mediática y narrativa oral, entre otros). Robin (2008a) refuerza este último punto explicando que el trabajo creativo proporciona una base sólida para la multialfabetización: digital (capacidad para comunicarse con un número cada vez mayor de miembros de una comunidad, debatir cuestiones, recabar información, y buscar asistencia), global (leer, interpretar, responder, y contextualizar los mensajes desde una perspectiva global), tecnológica (utilizar TIC para mejorar el aprendizaje, la productividad y el rendimiento), visual y multimedial (entender, producir y comunicar con diversos códigos semióticos) e informativa o informacional (encontrar, evaluar y sintetizar la información).

Por su parte, Banaszewski (2002), en su indagación sobre uso de RDP en escuelas públicas estadounidenses, deduce que ayudan a fomentar prácticas en equipo de tipo cooperativo/colaborativo, facilitar la creación de redes de aprendizaje, promover la discusión en la sala de clase, y dar a conocer las realidades de los estudiantes a la comunidad académica. Y López, Azzato, Escofet, Martín y Rodríguez (2004) consideran que su uso educativo, permite descubrir diferencias generales de culturas distantes entre sí que pueden resultar reveladoras, generar nuevos conocimientos para el uso pedagógico de las TIC y promover la reflexión compartida, así como experimentar desde el interior diferentes culturas de investigación, lo que redundaría en el crecimiento de los alumnos-autores como investigadores en desarrollo.

La carencia de estudios que verifiquen y complementen el conocimiento o la comprensión que se tiene de los RDP y de sus aportes cuando son empleados en Educación Formal en el contexto español, así como la necesidad de diseñar y perfeccionar, a partir de la práctica, una estrategia didáctica adaptada al ámbito educativo que interesa, que supere las limitaciones de las metodologías existentes y que facilite su aplicación en proyectos prácticos de aprendizaje centrados en los estudiantes, es pues lo que motivó esta investigación.

IV. Enfoque y proceso investigativo

Para abordar el estudio se combinaron dos métodos bajo una visión interpretativa y participativa. El primero, la *Investigación basada en Diseño* (IBD)⁸, para caracterizar y orientar el macroproceso de indagación, es decir, el modo de proceder, obtener, reflexionar y discutir los resultados y aplicarlos en el diseño y mejoramiento del producto (en este trabajo, la metodología didáctica). El segundo, el *Estudio de Caso* de tipo *instrumental* y *múltiple*⁹, para facilitar la comprensión particular de cada una de las experiencias (analizar cada una con profundidad y con los resultados alimentar el diseño y la intervención siguiente) y una más global o retrospectiva (mediante un análisis comparativo).

Tras identificar y revisar antecedentes teóricos y prácticos, y comprender el contexto de la Educación Formal en el país, se pasó a la *formulación de la investigación*, estableciendo preguntas y objetivos iniciales, y planificando una cadena coherente y explícita de acción y razonamiento para orientar el análisis, como recomiendan Rinaudo y Donolo (2010). Esto incluyó la construcción preliminar de un sistema de temas, variables, categorías y subcategorías de interés, que se fue depurando y consolidando a medida que avanzaba el estudio, y que quedó finalmente conformado por estas temáticas¹⁰: (a) *el proceso*, pues era esencial recabar información sobre momentos, procedimientos, recursos técnicos o didácticos, ambientes, problemas encontrados, instrucciones y limitaciones no planificadas, entre otros aspectos, durante las diversas fases productivas: planificación, preproducción, producción, postproducción, exposición o presentación en la comunidad académica y evaluación (tanto la autoevaluación como la grupal con los compañeros y docentes participantes); (b) *los relatos resultantes*, comprendiendo tópicos como la clase o tipo de RDP, sus elementos, la estructura narrativa y dramática, y los recursos expresivos o de representación simbólica, porque caracterizarlos podía dar luces sobre los productos que era posible conseguir con los proyectos, lo que era necesario orientar con mayor profundidad y las limitaciones que podría tener la metodología; (c) *los posibles aportes pedagógicos*, para analizar la relación de lo hecho en todas las etapas y de las narraciones obtenidas, con las finalidades generales de la ESO, los objetivos del curso o del tipo de aula, las competencias básicas (generales o específicas), y otros factores como la motivación; y (d) *el perfil de los participantes*, reconociendo tanto indicadores demográficos (sexo, edad, idioma y país de origen o procedencia del autor), como académicos (tipo de aula y curso), así como los conocimientos y experiencias previos contando o produciendo relatos con o sin TIC, por ser variables que pueden influir en los puntos anteriores.

⁸ La IBD es participativa, intervencionista y recurrente; aplica los principios de la ingeniería a estudios sistemáticos de experiencias particulares que se producen en contextos naturales de aprendizaje (Barab, 2006), buscando tanto el desarrollo innovador de un producto (un artefacto educativo, una herramienta tecnológica o instruccional, una estructura de actividad, planes o programas de estudio o una metodología, entre otras posibilidades), sustentado en resultados y mejoras que se producen en varios ciclos de diseño, aplicación y análisis (Bereiter, 2002), como la comprensión de un fenómeno, mediante una indagación contextualizada y múltiples iteraciones que pueden llegar a generalizarse en otros cursos o entidades educativas (Barab y Squire, 2004). Así, se produce una transformación de una idea inicial (un prototipo), en un diseño sólido, con principios probados, legitimados y validados en la práctica y por la perspectiva de colaboración entre los investigadores y los miembros de la comunidad educativa que ejercen de diseñadores (The Design-Based Research Collective, 2003), y conocimiento útil los participantes y la comunidad de investigación o académica que participa o se interesa por los resultados (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen, 2006).

⁹ Instrumental, porque se tenía la posibilidad de elegir los casos y/o dentro de ellos las subunidades de análisis por ser las que aportaran más datos relevantes; Múltiple, porque en el análisis final o retrospectivo se comparan unidades o subunidades coyunturales con condiciones o características similares.

¹⁰ En toda la investigación, tras el análisis de cada intervención, se ajustaban o reformulaban las preguntas y el sistema de temas, variables y categorías de análisis, si se consideraba necesario. Para esto se consideraban nuevas teorías, las condiciones de los contextos y las opiniones o actuaciones de los participantes. Esto es compatible con la IBD e, incluso, con las orientaciones de Stake (1998) para realizar un Estudio de Caso, pues él sugiere complementar los *temas éticos*, es decir, por los que el investigador, una comunidad científica más amplia, colegas o autores aportan o definen, con los *temas émicos*, que son los que establecen los actores o las personas estudiadas o que pertenecen al caso.

Luego se emprendió el *ciclo iterativo de pruebas y ajustes del diseño y de la teoría en la práctica*, que recomiendan para la IBD (Bereiter, 2002; Van den Akker et al, 2006, entre otros). Para ello se establecieron contactos con instituciones académicas, entre ellas algunas que ofrecieran ESO, puesto que interesaba que en la investigación participaran estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos. Así, el IES Esteve Terradas i Illa de Cornellà de Llobregat, se vinculó permitiendo realizar tres intervenciones iniciales durante el año académico 2009-2010: una con un grupo de aula ordinaria (caso N1), otra con acogida (N2) y otra más con aula abierta (N3). Tiempo después se realizarían otras experiencias en el mismo centro con aula abierta, en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, respectivamente (N4 y N5)¹¹. La Tabla 1 presenta datos sobre los relatos obtenidos y la modalidad de trabajo.

Código*	Referencia	Fecha de realización	Cantidad participantes	Relatos Individuales	Relatos hechos en pareja	Total relatos
N1	Aula ordinaria (Primer curso de ESO) Año académico 2009-2010	Enero-marzo 2009	15	3	6	9
N2	Aula de acogida (ESO) Año académico 2009-2010	Enero-marzo 2009	14	8	3	11
N3	Aula abierta (ESO) Año académico 2009-2010	Enero-marzo 2009	6	6	0	6
N4	Aula abierta (ESO) Año académico 2010-2011	Noviembre 2010	9	0	9	9
N5	Aula abierta (ESO) Año académico 2011-2012	Octubre 2011	9	8	0	8
Total			53	25	18	43

*(N = Casos con niños-adolescentes)

Tabla 1: Casos o unidades de análisis, participantes y relatos obtenidos

La elección de los tres tipos de aulas, con la diversidad de características y necesidades del alumnado, respondió a una exigencia del instituto: desarrollar el proyecto no solo con aula ordinaria sino con las otras aulas, aduciendo la necesidad de garantizar a todos los discentes su derecho a la igualdad de oportunidades para participar en programas o actividades de innovación y, también, que de esta forma se podría contar con estudiantes-representantes de varios cursos (no solo de primero), pues en acogida participan también los de segundo a cuarto, y en aula abierta los de tercero, cuarto y, excepcionalmente, segundo. Esta condición se convirtió en una oportunidad para replantear las preguntas y los objetivos, pues dio pie a pensar que el diseño de la metodología necesariamente debía considerar la pluralidad y multiculturalidad de la ESO en España

¹¹ Los grupos eran mixtos, aunque la mayoría de los aprendices eran hombres (el 63%). La edad promedio era 15 años, siendo la de los de aula ordinaria la más baja, 13 años. Igualmente, había una marcada multiculturalidad, puesto que en general, el 45,28% de los participantes era de origen español, mientras que el 54,72%, era extranjero (especialmente de Ecuador, Bolivia, Chile, Marruecos y República Dominicana, y en menor cantidad de Argelia, Brasil, Cuba, Moldavia, Pakistán, Perú, Rumanía y Ucrania). Estas características se tuvieron en cuenta, posteriormente, en el análisis.

en general, y en Catalunya en particular¹², y contribuir a disminuir el riesgo de exclusión de aquellos recién llegados o que manifiestan inadaptación o dificultades en sus aprendizajes.

Ahora bien, previamente, durante etapa de formulación, se diseñó un primer prototipo de la metodología con base en las propuestas preexistentes; este se puso en práctica en un caso inicial con jóvenes universitarios¹³, y se mejoró teniendo en cuenta los resultados de tal experiencia. Ese segundo fue el que se aplicó a los participantes de N1, N2 y N3, proponiéndoles realizar y compartir con sus compañeros un RDP que sería publicado en Internet, como parte de sus actividades escolares¹⁴.

Para ello la misma investigadora planificó la intervención educativa considerando los aspectos que se describen más adelante; en N1, N2 y N3 con apoyo del director de la investigación y de algunos asesores, y en N4 y N5, conjuntamente con la docente de aula abierta¹⁵. Más tarde orientó un taller de 20 horas aproximadamente (2 ó 3 por semana, para un total máximo de 10 semanas) por cada grupo, en horario escolar pero fuera del instituto¹⁶, con algunos monitores (uno o dos por aula, con la función de asistir a los estudiantes durante las actividades individuales o la recopilación de datos¹⁷) y con la presencia de las profesoras. Antes de comenzar explicó los propósitos y la dinámica del proyecto a los padres, y les solicitó su consentimiento informado, advirtiéndoles que la participación de sus hijos implicaba hacer visible y pública su voz e imagen.

Para recopilar información y datos importantes, se utilizaron antes, durante o después de los casos, varias técnicas: encuestas a alumnos, entrevistas semiestructuradas a ellos y a las docentes acompañantes, observación participante y análisis de documentos (guiones y vídeos). Para ello se diseñaron, probaron y aplicaron como instrumentos: formularios con preguntas cerradas y abiertas, guías de preguntas para entrevistas, notas de campo tanto descriptivas (de las reacciones, actuaciones, dificultades u opiniones de los autores) o como reflexivas (de las interpretaciones del investigador o del equipo de apoyo) y matrices de análisis de documentos. Asimismo, se usaron y revisaron medios que dejaban evidencia de lo sucedido (fotografías o grabaciones en vídeo durante algunas de las sesiones de trabajo).

El análisis se hizo, entonces, siguiendo las recomendaciones de Stake (1998), combinando la lógica inductiva (con base en las respuestas) y deductiva (en la teoría preexistente), primero analizando por separado los datos obtenidos en cada instrumento, y luego comparándolos, buscando aspectos o situaciones que resultaran comunes y que podían tener relación con los temas, variables, categorías o subcategorías predefinidos, o dar pie a nuevas consideraciones. Como potenciales

¹² A primero de enero de 2011 residían en España 6,7 millones de personas nacidas fuera de sus fronteras, equivalente al 14,1% de la población total (Instituto Nacional de Estadística, www.ine.es). El 16,2% de los habitantes de Catalunya era de origen extranjero (Direcció general per a la Inmigració, www.gencat.cat/bsf/immigracio). En el curso académico 2009-2010, de los adolescentes escolarizados en Catalunya, el 17,7% era de origen extranjero (Consell Comarcal del Baix Llobregat, www.elbaixllobregat.net). No ha sido posible hallar cifras sobre alumnos en aula abierta en cursos recientes.

¹³ Con estudiantes de licenciatura en Comunicación Audiovisual, adscrita a la Facultad de Formación del Profesorado de la UB. Los otros casos fueron con adultos: docentes de ESO y alumnos del máster oficial Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Digitales (EAED), vinculado al doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Pedagogía de la UB.

¹⁴ Se dio libertad sobre la temática de la historia, el tiempo de duración (aunque tratando de que no superar las 5 minutos) y la forma de trabajo (individual o en pareja). Incluso, se admitió realizar relatos ficticios, en caso de que se viera que el recordar una vivencia personal podía herir susceptibilidades.

¹⁵ En N4 y N5, la profesora de aula abierta no solo acompañó a los estudiantes al taller, como sucedió en los casos anteriores, sino que hizo las veces de cotutora, puesto que ella misma ya se había tenido la experiencia de crear un RDP en una de las intervenciones hechas con adultos.

¹⁶ Todos los talleres se ofrecieron en la sede del Citilab, centro para la innovación social y digital de Cornellà de Llobregat (<http://citilab.eu/>). El IES está ubicado cerca al centro y participa frecuentemente en los proyectos educativos y de formación que se ofrecen allí, con lo cual se facilitaba el desplazamiento de los estudiantes en horario de clase. Solo en N4 y N5 las sesiones se realizaron tanto en el Citilab como en el instituto, puesto que al ser pocos alumnos, se facilitaba el trabajo en el aula de informática disponible en él.

¹⁷ Algunos habían participado en el caso inicial con jóvenes universitarios, haciendo sus propios RDP.

subunidades de análisis se tomaron todos los discentes de esos primeros casos, con sus respectivas producciones (guiones y relatos). Posteriormente se fue acotando esa cantidad, aplicando diferentes criterios: unos relacionados con los productos, como la alta producción audiovisual o implicación personal del autor, o bien la poca; otro que tenía que ver con la subunidades atípicas, puesto que interesaba conocer las razones para haber abandonado el proceso o para no haber hecho una historia real-personal (de esa forma se prestaba atención no solo a los logros, sino también, y de forma especial, a las a las deficiencias detectadas, para solucionarlas con los diseños futuros, como lo recomienda la IBD), y uno último que consideraba la calidad de los datos obtenidos, la saturación, cuando estos empezaban a no ser relevantes ni a aportar nada nuevo.

El análisis de N1, N2 y N3 impactó en las preguntas de la investigación, en el sistema de temas, variables y categorías general y, a su vez, en el diseño del prototipo que se usó más adelante en N4, intervención en la que participaron nueve adolescentes y que permitió la obtención de igual número de relatos. Los resultados de ese caso, a su vez, lo hicieron sobre N5, con nueve alumnos, aunque solo terminaron el proyecto ocho.

Finalizado el trabajo de campo, se pasó entonces al *análisis retrospectivo o sumativo de la secuencia iterativa*, comparando los resultados globales de los cinco casos¹⁸ y, luego, realizando una triangulación de fuentes de datos y una metodológica para hallar similitudes o discordancias importantes que deben tenerse en cuenta en el diseño final. Y tras eso, a la fase actual del proceso investigativo: la *consolidación del diseño del producto*.

Próximamente se aplicará a los resultados globales, varias *estrategias de validación* (entre ellas triangulación de posturas del investigador, metodológica y de métodos, de fuentes de datos y con los interesados) para hacer ajustes y depurar o mejorar las conclusiones y la propuesta metodológica esperada, y con ello, se pasará a la *presentación del informe final de investigación*.

V. Resultados: Producto y comprensiones

Hasta el momento se ha avanzado en el diseño de la metodología didáctica, entendiéndola como sinónimo de *estrategia didáctica*, es decir, como “*un conjunto de procedimientos que, apoyados en adecuadas técnicas de enseñanza, tienen por objeto alcanzar los objetivos previstos o, lo que es lo mismo, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las mejores condiciones. (...) Una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, contextuales y de organización que, al ponerlos en práctica, desencadenan la actividad en el grupo de alumnos, en cada uno y en el docente*”, siguiendo a Salinas, Pérez y de Benito (2008). Por ello, la propuesta incluye y describe diversos elementos sugeridos por esos autores (objetivos, conocimientos básicos y actividades del profesor y del estudiante, organización del trabajo, espacio, materiales, infraestructura y tiempo de desarrollo), y los incorpora a una propuesta de aprendizaje por proyectos que está constituida por las siguientes macroetapas que se desarrollarían de forma consecutiva:

- *La planificación de la intervención educativa*, a cargo del maestro o tutor. Engloba: (a) *la investigación previa del contexto educativo* (tipo de aula o curso, finalidades y objetivos, competencias que se deben lograr en el curso, cultura escolar, etc.), *del ámbito físico y tecnológico* (disponibilidad de equipos, de programas, de espacio, etc.) y *del perfil de los aprendices* (conocimientos o experiencias anteriores, necesidades educativas, aspectos demográficos y sociográficos, entre otros). Además, (b) *la formulación del plan de intervención* (la definición y preparación de las actividades, la selección de ejemplos o modelos, los recursos de apoyo y los recursos técnicos¹⁹ que más convengan al grupo por

¹⁸ De un total de 53 participantes, solo uno no terminó su relato, y de un total de 43 relatos, 42 fueron más o menos personales (es decir, sobre vivencias o asuntos de interés personal, y con distintos niveles de implicación personal) y solo uno de otro tipo, ficticio. Lo hecho por estos estudiantes y sus relatos en cada caso, sirvieron entonces, de base para este análisis.

¹⁹ En general, los equipos que se requieren para este tipo de proyectos son: un ordenador personal para cada alumno y para el tutor, cámaras digitales, escáner plano, grabadora de audio digital, audífonos, memorias USB, un disco duro externo (para realizar copias de respaldo), un proyector y una pantalla gigante, entre otros. En cuanto a programas, se requiere software para edición de audio, imágenes y vídeo, para realizar los guiones

sus características, p.ej.), (c) *la presentación de la intervención* a miembros de la comunidad académica que directa o indirectamente se vean involucrados (padres, directivos, maestros, monitores u otros, excepto a los alumnos), y (d) *la consecución de permisos y consentimientos informados*.

- *La planificación y el desarrollo del proyecto*. Comprende un primer paso, a cargo del docente o tutor: (a) el *acercamiento al proceso y a los relatos*, 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.

Y también, otras etapas posteriores, en las que el papel del estudiantes es fundamental: (b) *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 (sin poner restricción de palabras, aunque sí tratando de ayudar a que al leerlo, quede aproximadamente de 2 a 3 minutos aproximadamente²⁰) y proyectar audiovisualmente el producto con apoyo de un *storyboard* u otras herramientas; (c) *la preproducción*, para buscar y seleccionar objetos y elementos expresivos y digitalizar los materiales preexistentes, haciendo uso de recursos personales y de bancos de imágenes y sonidos que pueden ser usados legalmente en trabajos como este; (d) *la producción de medios*, para realizar nuevos materiales narrativos (fotos, vídeo, dibujos, etc.) y grabar la voz; y por último, (e) *la posproducción*, para lograr la familiarización con los programas y equipos, la edición de la voz y del video y la obtención del archivo final.

- *La exposición y la evaluación interna del proyecto*, a cargo de los alumnos participantes, con orientación y acompañamiento del profesor. Supone compartir y valorar la historia propia y la de los demás, haciendo una reflexión individual y grupal del trabajo realizado (relato final y proceso), los logros alcanzados y las dificultades enfrentadas.
- *La valoración del proyecto por parte de los docentes* (y de los monitores y/o el equipo de investigación, si los hay)²¹, con el ánimo de seguir perfeccionando la metodología empleada, para adaptarla a necesidades particulares o para corregir las deficiencias encontradas en cada intervención.
- *La difusión externa del proyecto*, haciendo actividades para dar a conocer los productos y la experiencia entre los miembros de la comunidad académica (con compañeros de otros cursos o aulas, profesores, padres y/u otros familiares)²² o en medios de comunicación como Internet²³.

gráficos y para convertir formatos de video y de audio, entre otros. En los casos descritos se emplearon, concretamente: Audacity (para editar la voz) y Movie Maker (el vídeo), ambos para PCs, pues eran programas conocidos por los docentes y de uso frecuente en los institutos catalanes; Comic Life (para el guion audiovisual), Media Coder (para convertir formatos de video o audio) y un editor en línea de imágenes, Picnik (reemplazado por Creative Kit in Google+), para hacer composiciones o retocar las fotos, entre otros. Más información sobre recursos en: <http://greav.ub.edu/relatosdigitales/> En el mismo sitio Web se encuentran ejemplos, tutoriales y otros recursos hechos y empleados durante la investigación.

²⁰ Esto equivale, máximo, a dos cuartillas escritas a doble espacio en letra Arial o similar, 12 puntos. En los casos descritos (N1 a N5), p.ej., los guiones contaron con 386 palabras en promedio, y los relatos finales tenían una duración media de 2 minutos 44 segundos.

²¹ En esta investigación se consideró fundamental la opinión de las profesoras y los monitores para el análisis y al mejoramiento de la propuesta metodológica, pues es esencial en la IBD, como lo recomienda Bereiter (2002), la contribución de los profesionales de la educación y de personas cuyos intereses o conocimientos puedan producir cambios significativos en los contextos locales donde se realizan las prácticas educativas.

²² En las intervenciones se hicieron dos eventos con miembros de la comunidad académica: uno fue con N1, N2 y N3 en el lugar donde se hizo el taller, con los alumnos de los tres grupos participantes, en un acto preparado y presentado por ellos mismos, que contó también con la presencia de algunos padres, otros familiares y

Así mismo, la metodología incluye una serie de advertencias y consejos para que los docentes y los centros educativos puedan prever y planificar soluciones a los condicionantes o limitaciones que se encontraron durante esta investigación específica, y para que tengan en cuenta las características de los relatos identificadas.

Entre los primeros está el tamaño numeroso de los grupos (más de 10 ó 12 participantes, como ocurrió en aula ordinaria), pues este tipo de proyectos prácticos de aprendizaje exige un acompañamiento permanente de parte de los docentes, así que es posible que la demanda de ayuda por parte de los alumnos, supere la capacidad de atención o reacción del profesor. Es, entonces, importante planificar actividades donde sean los chicos más adelantados o aventajados (p.ej., con más destrezas técnicas) quienes den soporte a sus compañeros. También pensar en el desarrollo de los RDP como trabajo válido para diversas asignaturas (p.ej., de Educación artística plástica y visual, Sociales y/o Tecnologías), de tal forma que varios maestros puedan coordinarse para tutorizar los proyectos, y enriquezcan con sus conocimientos las ideas y producciones de los estudiantes. O incluso, buscar el apoyo de tutores o monitores externos, haciendo alianzas con entidades interesadas en innovaciones educativas o en promover el uso de TIC en educación, o recurriendo a pupilos de cursos pasados que ya hayan hecho su RDP.

Además, como se observó, en un mismo grupo puede suceder que el proyecto de cada alumno exija más o menos tiempo, por el grado de conocimientos o destrezas técnicas previas, o por el grado de desarrollo que ya se tenga de las competencias narrativas. Es probable pues que un chico sea más rápido o más lento que sus compañeros, así que esto requerirá la planificación de actividades adicionales para quienes estén adelantados, de tal forma que estos, al ver cumplidos sus compromisos, no realicen usos no planificados o controlados de los recursos técnicos durante la clase, o se disperse su atención (y la de los demás).

También los proyectos y el logro de los objetivos se pueden dificultar por factores culturales o sociales del alumno, como la religión o el grado de integración escolar, pues pueden limitar la exposición personal en el relato y su participación en actividades de difusión interna o externa²⁴, por lo que hay que considerar estos aspectos desde la planificación de la intervención, y orientar a los aprendices para que logren el objetivo, sin vulnerarlos o invadir su privacidad.

La edición social (la que realizan directa o indirectamente familiares, amigos, conocidos o la comunidad) o escolar (la que ejercen los compañeros o incluso el docente) durante la planificación²⁵; la costumbre de ser consumidores y no productores de medios; la concepción errónea pero popularizada entre los estudiantes adolescentes de que *si algo es publicado en Internet, es porque se puede usar libremente*, y la práctica generalizada de descargar archivos ajenos (fotos, p.ej.) para usarlos en los trabajos académicos, sin citar su fuente y sin sanciones escolares por esas actuaciones, pueden ser también restrictivos para la representación o implicación personal, o para la originalidad en la producción, así que si no se guía, incentiva y se

directivos del Instituto. El otro fue un acto en el auditorio de la escuela, en el que los estudiantes de aula abierta (N3, N4 y N5) que así lo quisieron, compartieron sus relatos y su experiencia con algunos docentes y discentes externos al proyecto.

²³ En acuerdo con el IES y con permiso de los estudiantes y de los padres o tutores legales, la mayor parte de los relatos se publicó en el sitio Web del proyecto de la UB (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales>), en la comunidad virtual *Digital Storytelling* (<http://storytelling.greav.net/es/>) y en otro sitio ofrecido por la UB y el Citilab (<http://edulab.projectescitilab.eu/>). No obstante, esa exposición externa, con sus efectos sobre los autores, no se consideró en la investigación.

²⁴ Como ocurrió con una niña musulmana que se rehusó a aparecer en el vídeo (solo utilizó dibujos) y que luego pidió retirarlo de Internet, argumentando creencias religiosas, pese a que ella y sus padres habían dado su consentimiento inicial para publicarlo.

²⁵ Tal y como sucedió en el aula ordinaria, pues algunos chicos bromearon sobre los relatos de otros compañeros, haciendo que estos prefirieran no compartir sus producciones o las modificaran. O con algunas profesoras que modificaron algunos guiones literarios, sin negociarlo con sus autores, agregando o eliminando frases o incluso alterando los argumentos por considerarlos violentos, mal escritos o pobres en su lenguaje, lo que hizo que los estudiantes aludidos se rehusaran en un momento dado a continuar con la producción o decidieran cambiar posteriormente el guión sin consultarlo con la maestra.

negocia con los autores, pueden resultar historias poco auténticas, o hechas con todas sus imágenes extraídas de la Web.

Aunque la falta de originalidad en la parte visual también se puede explicar, en parte también, por el hecho de estar lejos del lugar de origen, pues esto, en algunos estudiantes, puede obstaculizar la realización de historias sobre hechos pasados (varios de los extranjeros no tenían acceso a fotografías o vídeos familiares que pudieran ayudarles a ilustrar sus vivencias). Por eso, entonces, se deben planificar, desde el inicio, tácticas que faciliten la recordación y la producción visual si lo que se pide es que se cuenten eventos pasados, o se deben definir o proponer otras temáticas que faciliten contar algo sobre el presente.

Del mismo modo, hay que considerar que, con independencia del sexo y de otras condiciones, como la procedencia de los aprendices, parece que en la adolescencia la edad es un factor que determina el eje temporal de las historias, es decir, si el hecho real que se cuenta ocurrió en el pasado lejano o cercano, si está ocurriendo en el presente, o si se espera que suceda en el futuro, pues en estos casos, en los alumnos de menor edad fue más frecuente relatar algo sobre el presente, mientras que los que tenían más años, tenían más facilidad para recordar y narrar un hecho ya ocurrido. Saber esto puede contribuir a la planificación de la intervención, definiendo o sugiriendo temáticas que puedan resultar más atractivas u oportunas, como pueden ser las historias cuyo eje temporal sea el presente (aficiones, personajes o lugares significativos, o de comparaciones entre lugares como el de origen y el de residencia actual), o más fáciles de realizar visualmente, pues historias sobre hechos futuros (sueños) o sobre hechos pasados pero que no hayan sido registrados en imágenes, pueden encarnar un reto mayor.

De otro lado, también pueden ser limitantes: la poca cultura que se tiene de ejercitar la memoria en las personas, en muchas de las sociedades actuales, fruto esto de dejar dicha memoria a cargo de dispositivos externos (registros escritos, visuales o auditivos, por ejemplo); la falta de oportunidades para la expresión oral de historias personales en público y más en la escuela o institución educativa; y que en el contexto de la ESO, no se suelen escribir textos narrativos sino otros más de tipo descriptivo. Por ello la *conceptualización y planificación del proyecto* puede ser la etapa que represente más dificultad, y que pueda generar, incluso, angustia o desmotivación.

Relacionado con lo anterior está que los ejemplos que se muestran durante la familiarización con los RDP, influyen en la elección del tipo de historia, el enfoque de la misma, el estilo comunicativo, la estructura de la narrativa y la forma de expresión audiovisual, especialmente en los autores de menor edad (como fueron los de aula ordinaria) o en grupos con poca cohesión (donde los estudiantes se conocen poco o comparten poco tiempo escolar juntos, como en aula de acogida, puesto que en este tipo de unidad, alumnos de diversos cursos se reúnen solo algunas horas a la semana para realizar actividades que les ayuden a integrarse y a aprender el catalán), pues en esos casos es muy posible que se trate de reproducir aquello que se ve como modelo. Eso indica la necesidad de elegir en la formulación del plan de intervención, *relatos guía* que sean distintos (tanto por su temática, como por sus elementos expresivos o semióticos) y que tengan una buena estructura narrativa. Así mismo, visualizarlos la misma cantidad de veces (no un modelo más que otros), para evitar que por efecto de la repetición se recuerde alguno en especial y se trate de imitar.

Y por último, mencionar que en centros educativos públicos, es muy posible que se trabaje con software libre y no con los que los alumnos puedan tener en sus ordenadores personales o en los que haya en sus casas; que no se cuente con ordenadores para todos y cada uno de los estudiantes; que los que haya no sean de uso exclusivo, sino que un mismo equipo esté disponible para muchos discentes; y que en las distintas sesiones se use un ordenador diferente. Incluso, que los equipos estén programados para que se borren diariamente los archivos de los usuarios. Es indispensable pues, familiarizar a los aprendices con los programas, en caso de que no lo estén, y enseñarles buenas prácticas tanto para la gestión y el manejo de los archivos, como para el respaldo o *back-up* de los avances, los materiales multimediales y los guiones, pues de no ser organizados, se puede perder lo hecho (lo cual desmotiva), o se pueden dejar con acceso público informaciones íntimas o privadas.

Ahora bien, con respecto a los aportes pedagógicos encontrados, se puede decir que entre los principales resultados está constatar que la creación de RDP puede contribuir al desarrollo de las competencias básicas (de tipo comunicativo, metodológico y personales) y específicas (centradas

en convivir y habitar el mundo) que se esperan en la ESO, pues en todos los casos, el proyecto permitió ejercitar la expresión escrita (al pensar, realizar y corregir el guion previo a la realización), la oral (al ensayar, grabar, escuchar y regrabar, si era necesario, su propia voz) y la audiovisual; realizar actividades de búsqueda, selección, archivo y recuperación de materiales; aprender o poner en práctica conocimientos técnicos (relacionados con TIC); generar un producto creativo, usando las TIC reflexiva y responsablemente; trabajar el autoconocimiento, la regulación de las emociones, la autoexigencia y la autonomía (sobre todo en aula abierta); y conocer a través de los relatos de sus compañeros, otras realidades, incluso otros territorios y otras formas de vida, gracias a la multiculturalidad de todos los grupos, y a que muchos de los compañeros de origen extranjero hablaron de sus familias y de sus países, y de las diferencias encontradas entre ellos y Catalunya.

Para los del aula de acogida, además, fue una oportunidad para familiarizarse y practicar el nuevo idioma, al haber traducido con su profesora los guiones, al haber ensayado varias veces la locución antes de grabarla y al escuchar los relatos hechos por sus mismos compañeros. Y en los tres casos con aula abierta, implicarse creativa, activa y persistentemente en la construcción del producto y en la culminación del proyecto, y elevar su autoestima al verse capaz de alcanzar los objetivos y las metas propuestas, aspectos que no son frecuentes en los tipos de alumnos que participan en estas unidades escolares.

La creación de RDP también logró que se alcanzara un uso básico de las herramientas y de los sistemas de representación y expresión digitales que podían crear con el ordenador o encontrar en Internet, en el caso de algunos participantes del aula de acogida que no habían trabajado con este tipo de TIC, o bien, que superaran ese uso básico y que desarrollaran y relacionaran habilidades de comunicación, de investigación e informáticas, para crear un mensaje integral, cuyas piezas se engranaran con sentido crítico, en pro del objetivo que perseguían con su propia historia (el mensaje que querían dejar).

Y finalmente, mencionar que en los cinco casos, pese a la reticencia inicial y comprensible de los alumnos por compartir una historia personal, más o menos íntima, como parte de una actividad escolar, la gran mayoría de ellos y todos sus docentes consideraron muy motivador el proyecto realizado; que hubo una alta implicación con el logro de los objetivos; y que tras la intervención, dos de las profesoras desarrollaron con sus estudiantes otros relatos digitales, algunos de los adolescentes pidieron repetir la experiencia, y otros manifestaron estar haciendo productos similares aplicando lo que aprendieron.

VI. Conclusiones

Las experiencias descritas han contribuido a explorar la narración personal y multimedial como forma de comunicación y aprendizaje, permitiendo afirmar que los RDP pueden ser instrumentos útiles para que los alumnos dejen de ser consumidores de contenidos, y pasen a ser *autores* de los mismos, cambiando el rol pasivo por uno activo, productivo y comunicativo.

Han ayudado, además, a ahondar en la comprensión de los RDP como una forma de conocimiento y organización de la experiencia humana, que puede facilitar y motivar procesos de aprendizaje práctico centrados en los estudiantes, en un marco de Educación Formal en el contexto español, al proponer el aprovechamiento en el aula tanto de las expresiones, vivencias y visiones de los sujetos que aprenden, como de las posibilidades multimedialidades y multimodalidades que ofrecen las TIC. De igual forma, al hacer que tanto profesores como aprendices, conozcan y asuman el sentido de lo que hacen, lo anclen y sitúen.

Finalmente, el estudio ha proporcionado información relevante para el diseño y perfeccionamiento de una metodología didáctica que permita a los docentes, orientar la planificación y el desarrollo de RDP como proyectos prácticos de aprendizaje, de tal forma que se potencien sus aportes pedagógicos en lo que se refiere a las diversas competencias inmersas en su creación.

Referencias

- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35. En línea: www.infotoday.com/MMSchools/jan02/banaszewski.htm
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Rodríguez Illera, J.L. & Escofet, 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. En línea: www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/rodriguez_escofet.pdf
- Barab, S. (2006). Design-based research: A methodological toolkit for the learning scientist. En: R.K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 153-169). Cambridge: Cambridge University.
- Barrett, H. (2004). Electronic portfolios as digital stories of deep learning. Emerging digital tools to support reflection in learner-centered portfolios [Documento electrónico]. En: H. Barrett. (2008). *Electronic Portfolios and Digital Storytelling for lifelong and life wide learning* [Sitio Web]. En línea: <http://electronicportfolios.com/digistory/epstory.html>
- Barrett, H. (2005). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. En: *Kean University Digital Storytelling Conference*. Union, NJ, EEUU: Kean University. En línea: <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>
- BBC Capture Wales & Cypolwg ar Gymru team (2009). *A Guide to Digital Storytelling*. UK: BBC Wales. En línea: www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/about/pages/howto.shtml
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327.
- Bolter, J.D. & Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació: DOGC núm. 4915 (2007). En línea: www.gencat.cat/diari_c/4915/07176092.htm
- 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.
- Freidus, N. & Nowicki-Clark, J. (2005). Spreading the Stories: New England Digital Storytelling Capacity Building Institute Trainer Manual. Massachusetts: MassIMPACT & Creative Narrations. En línea: http://storiesforchange.net/resource/spreading_the_stories_trainer_manual
- García Berrío, A. & y Huerta Calvo, J. (1999). *Los géneros literarios: Sistema e Historia*. Madrid: Cátedra.
- Hartley, J. & McWilliam, K. (2008). Computational power meets human contact. En: J. Hartley & K. McWilliam (eds.). *Story circle. Digital Storytelling Around the World* (pp. 3-15). Oxford: Blackwell.
- Hartley, J. (2008). Problems of Expertise and Scalability in Self-made Media. En: K. Lundby (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp. 197-212). New York: Peter Lang.
- KQED Digital Storytelling Initiative (2008). *KQED Digital Storytelling Manual*. California: KQED Public Broadcasting for Northern California - Center for Digital Media. En línea: http://dsi.kqed.org/images/uploads/KQED_DStoryManual_Intro_08.pdf

- Lambert, J. (2007). *The Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, California: Center for Digital Storytelling/Digital Diner Press. En línea: www.storycenter.org/storage/publications/cookbook.pdf
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community* (3a. Ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España: BOE núm. 106 (2006). En línea: www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf
- López, O., Azzato, M., Escofet, A., Martín, M.V. & Rodríguez, J.L. (2004). Innovación, formación y TIC: proyecto ILET. En: *EduTec'04: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano*. Barcelona, 17 a 19 de noviembre. En línea: <http://edutec2004.lmi.ub.es/>
- Lundby, K. (2008a). Introduction. Digital Storytelling, mediatized stories. En: K. Lundby. (ed.) *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp. 1-17). New York: Peter Lang.
- Lundby, K. (ed.) (2008b). *Digital storytelling, mediatized stories: self-representations in new media*. New York [etc.]: Peter Lang, cop.
- Massaro, G, Vaske, B., Jol, D. & De Groot, P. (2007). *The DigiTales Manual. A practical guide on the DigiTales method*. Países Bajos: Digitales, Mira Media & Bgz. En Línea: www.tucamon.es/contenido/digital-storytelling-para-jovenes-aprendamos-a-contar-historias
- 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 [etc.]: Kogan Page, cop.
- Miller, C.H. (2008). *Digital Storytelling: A creator's guide to interactive entertainment* (Second Edition). EEUU: Focal Press.
- 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
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, cop.
- Rinaudo, M.C. & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 22, 29p. En línea: www.um.es/ead/red/red.html
- Robin, B. (2008a). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. (2008b). The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool. En: J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (eds.). *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts, Volume II* (pp. 431-443). Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- 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>
- Rodríguez Illera, J.L., Fuertes Alpiste, M. & Londoño Monroy, G. (2011). 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.
- Ryan, M.L. (ed.) (2004). *Narrative across Media. The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Salinas, J., Pérez, A. & de Benito, B. (2008). Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red. Madrid: Síntesis.

Schank, R.C. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research. An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (eds.) (2006). *Educational design research*. London-New York: Routledge. En línea:

www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/EducationalDesignResearch.pdf

Aclaración y agradecimientos

El estudio presentado forma parte de un proyecto de investigación e innovación educativa más amplio centrado en el tema de los RDP en Educación, impulsado desde 2008 por el Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) y el Observatori de l'Educació Digital (OED) de la Universitat de Barcelona, con la colaboración de la Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab de Cornellà de Llobregat, la Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (ARCE), la Fundació Bosch i Gimpera y el IES SEP Esteve Terradas i Illa (ver <http://greav.ub.edu/relatosdigitales/>). Además, la autora de este artículo la está haciendo como Tesis Doctoral, inscrita en el Departament de Teoria i Història de l'Educació, Programa Doctorat Multimèdia Educatiu, de la misma universidad. Se agradece a las instituciones mencionadas, al profesor José Luis Rodríguez Illera (director del proyecto general y de la tesis) y a todos los docentes, alumnos, asesores, monitores y colaboradores que han participado, por sus aportes y contribuciones.

Recommended citation

Londoño-Monroy, G. (2012) Aprendiendo en el aula: contando y hacienda relatos digitales personales. In: *Digital Education Review*, 22, 19-36. [Accessed: dd/mm/yyyy] <http://greav.ub.edu/der>

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>