



Relatos digitales en educación

Gloria Londoño Monroy

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

RELATOS DIGITALES EN EDUCACIÓN

Tesis doctoral:
Gloria Londoño Monroy

Dirección de tesis:
Dr. José Luis Rodríguez Illera

Facultat de Pedagogia
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Programa de doctorado: Multimèdia Educatiu
Bienio: 2006-2007

Barcelona, España
Julio de 2013

*A Luciano,
a mi madre, mi padre y mi familia,
a mis amigos y colegas,
a mis profesores y alumnos,
a Medellín y Barcelona,
por ser inspiradores, coautores,
coprotagonistas o escenarios
de mis más preciados relatos...*

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que impulsaron y contribuyeron de una u otra manera a la realización, revisión o difusión de esta tesis.

Una especial gratitud al profesor José Luis Rodríguez Illera por su invaluable y constante dedicación, por sus enormes enseñanzas, por la confianza depositada durante todo el proceso, y por darme la oportunidad de formarme como investigadora.

Igualmente, a todos y a cada uno de los estudiantes y docentes que participaron en las experiencias que se presentan en este trabajo, por su amable disposición, sus importantes aportes y por consentir que conociera o me inmiscuyera en algunas de sus historias personales. Mención destacada para la profesora Nicoleta Garbelota Tudor del Instituto de Educación Secundaria (IES) Esteve Terradas i Illa (Cornellà de Llobregat) y para el profesor Miguel Herreros Navarro del IES Marina (La Llagosta), por creer en el proyecto, promover el uso de relatos digitales personales entre sus alumnos y continuar con la reflexión.

Mi reconocimiento, además, para quienes hicieron las veces de monitores durante las intervenciones, colaboraron con las observaciones, o contribuyeron con la elaboración o maquetación de los materiales de apoyo. Son ellos: Haridian de Ayza Jerez, Lydia García, Miriam Gómez, Marina Vilarnau, José Samuel Abellán y Rafael Suárez.

Por el ánimo y por dejarme aprender de sus vivencias, proyectos e inquietudes, un 'mil gracias' también para todo los investigadores, colaboradores, asistentes de investigación y becarios del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) y del Observatori de l'Educació Digital (OED) de la Universitat de Barcelona (UB), en particular para María José Rubio y para mis compañeros de despacho o de angustias doctorales: Cristina Galván, Nuria Molas, Victoria Martín, Mónica Kaechele, Anna Trifonova, Frédérique Frossard y Marc Fuertes –a este último, también, por su colaboración en el caso con docentes y en otros talleres sobre relatos digitales que impartimos juntos (no incluidos en esta indagación), así como por la revisión y traducción al catalán de los diversos materiales divulgativos o didácticos–.

También va mi gratitud para Ana Teberosky Coronado, profesora e investigadora de la UB y miembro del OED, por su generosidad al compartir sus proyectos y conocimientos, y por sus inestimables sugerencias, críticas y orientaciones en las tres primeras intervenciones con adolescentes.

Del mismo modo, para todos los docentes del doctorado por generarme interesantes inquietudes y ayudar a que una comunicadora social se apasionara por la pedagogía.

Y cómo no, a mis compañeros y entrañables amigos del doctorado, Aneska Ortega y Assis Costa, por su amistad, solidaridad, compañía y soporte incondicional durante todo este proceso.

Entre las entidades, deseo hacer un reconocimiento a diferentes dependencias de la UB por financiar o facilitar la investigación: la Fundació Bosch i Gimpera (FBG), la Facultat de Pedagogia, el Departament de Teoria e Història de l'Educació (THE), la Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (ARCE) y su Oficina de Recerca, el OED y el GREAV.

También destacar a la Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab (Cornellà de Llobregat), por cofinanciar y posibilitar la indagación con adolescentes y docentes, y la realización de las *Primeras jornadas sobre relatos digitales en educación en España* en las que se dieron a conocer los avances de la tesis, en el marco del proyecto *Creando Historias Digitales* liderado conjuntamente por esa fundación y por la universidad.

Y obligatorio también no olvidar la contribución del IES Esteve Terradas i Illa (Cornellà de Llobregat) por permitir que se alterara su programación académica habitual y se propusieran y exploraran nuevas vías pedagógicas y didácticas con sus educandos. La colaboración de su Director anterior, Antoni Morales i Albarracín, y de su Directora actual, Olga Quesada Baiges, fue fundamental para desarrollar este trabajo.

Un sentido agradecimiento, también, a todos mis amigos y colegas que estando cerca o lejos físicamente, permanecieron a mi lado durante toda esta etapa. No puedo mencionarlos uno a uno, pero sí quiero, so riesgo de ser injusta con algunos, dar un justo reconocimiento a algunos: a María Luz Isaza Bonitto y a su familia, por haberme adoptado; a Emma Arcila, por su afecto permanente; a las profesoras Carme Ferré, Beatriz Marín y Diana Agudelo, por no dejarme desfallecer y por sus útiles consejos; a María del Rosario Pejovés, Sergio Rodríguez y sus hijos, por su cariño constante; a Catalina Posada, Francisco Hernández y Sofía Moreno, por su invaluable cercanía; a Luis Fernando Ramírez, Olga Vásquez y a su hijo, por aguantarme y dejarme formar parte de su familia; a Jazmín Bustamante, Juliana Machado y Ana Bárbara Sousa, por lo que hemos vivido y aprendido juntas; a Mónica Arias, por ser ejemplo; a Manuela Cucina, María da Luz Rodríguez Correia y Sjaak Zoon, por dejarme conocer de forma tan especial otros países y culturas; a Carlos Henao y a los compañeros de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín), por seguir, desde Colombia, dándome tantas oportunidades; y a Susana Ruesjas, Rogelio Navarro, Carlos Carmona, Eduard Elías, Jorge Velásquez y familia y la familia Urán, por su generosidad y compañía.

A Emma Arcila, además, por su ayuda con la transcripciones, y a ella, a María Luz Isaza, a Eduard Elías y a Miguel Herreros, por la lectura, las sugerencias y las correcciones hechas a algunos apartes de este manuscrito.

Asimismo, por apoyar mi formación, crecimiento y bienestar personal, por su paciencia y comprensión, por superar o al menos tolerar los obstáculos que impone la distancia, y por soportar lo monotemática que puede ser una persona que realiza una tesis

doctoral, un abrazo y un beso *¡hasta el fin del infinito!*, para mi familia: Luciano Gallón, mi amigo y compañero; Gloria Inés Monroy, mi madre; Alberto Londoño, mi padre –que aún existe gracias a nuestros recuerdos y relatos–; mi hermano Jaime, su esposa Adriana y mi sobrino Alejandro; Rosita, Felipe y María Isabel; Jaime, Matilde, toda la familia Gallón y Londoño y el resto de los míos.

Gracias a todos por hacer que esta historia de mi vida en Barcelona haya sido posible y, sobre todo, tan fructífera y especial.

RESUMEN

Esta tesis doctoral da cuenta de una *investigación cualitativa* cuyo foco general de interés es *los Relatos Digitales –Digital Storytelling– en Educación*, concretamente los de carácter amateur, multimedial, multimodal, no interactivo y, sobre todo, personal, cuando son desarrollados por distintos tipos de estudiantes en un marco de Educación Formal.

Desde una visión interpretativa y participativa, especialmente, y combinando como métodos la *Investigación basada en Diseño* y el *Estudio de Casos instrumental y múltiple*, se identifican y resumen diez (10) propuestas metodológicas existentes para la creación de relatos digitales personales, y se describen y analizan diez (10) intervenciones planificadas y orientadas por la misma investigadora, o con su acompañamiento, desarrolladas en Cataluña (España) entre 2008 y 2012 con diversos tipos de educandos. De esa forma se cumplen los objetivos: el primero, *describir y comprender*: (a) *las características del procedimiento de realización y de los productos resultantes*, (b) *las condiciones o las limitaciones de la aplicación en el contexto académico*, (c) *los posibles usos o aplicaciones didácticos*, y (d) *los beneficios pedagógicos que pueden ofrecer estos relatos, cuando se realizan como proyectos prácticos de aprendizaje*; el segundo, *diseñar, implementar y perfeccionar, con base en la teoría, las propuestas preexistentes, y lo ocurrido en las mismas prácticas desarrolladas durante la investigación, una metodología o estrategia didáctica que permita orientar su creación, así como sus posibles usos y aplicaciones, en procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el alumnado*. Esto último, por lo menos con aprendices o en contextos formativos similares a los de las prácticas analizadas.

La investigación se fundamenta teórica y pedagógicamente en los postulados de las teorías educativas constructivistas y socioculturales, principalmente en lo que tiene relación con el Aprendizaje centrado en el Aprendiz –y con uno de los métodos que lo hacen posible, el Aprendizaje por Proyectos–, el Aprendizaje Situado, el Aprendizaje por la Acción o la Experiencia, y el planteamiento conocido por su nombre original, *How People Learn* (Cómo aprenden las personas). Asimismo, se fundamenta en el reconocimiento de: los conceptos Relato, Narración e Historia; las funciones, la importancia de los relatos para las personas y, de forma genérica, en la educación; las características comunes y diferenciales de los relatos digitales y analógicos; las particularidades y tipologías de los relatos digitales que están enfocados en las vivencias o en la visión de los autores; los proyectos o casos de aplicación de estos últimos en diversos ámbitos, y sus aportes y limitaciones cuando han sido realizados con propósitos educativos.

Por su parte, el trabajo de campo del estudio está compuesto por cinco (5) intervenciones con 53 adolescentes, alumnos de Educación Secundaria Obligatoria

(ESO), y por otras cinco (5) con 38 jóvenes y adultos, de licenciatura o máster, o docentes de ESO en proceso de formación –para un total de 91 educandos participantes–. Se describe el prototipo de la estrategia metodológica empleada en cada caso –el último corresponde a la propuesta metodológica que se deriva de la investigación–, se presentan los resultados y se discuten los hallazgos más relevantes, analizando cada práctica por separado, o estableciendo comparaciones entre unidades y subunidades de análisis similares, teniendo en cuenta la imposibilidad de contrastar algunos aspectos por las diferencias en el perfil de los participantes o por las condiciones en las que se desarrolló cada experiencia.

El trabajo se realizó bajo la dirección del Dr. José Luis Rodríguez Illera, en el programa Multimèdia Educatiu del Departament de Teoria i Història de l'Educació, de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, con el apoyo de varias de sus dependencias: la Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (ARCE) y su Oficina de Recerca, el Observatori de l'Educació Digital (OED) y el Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV). Igualmente, con la contribución de la Fundació Bosch i Gimpera, de la Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab, y del IES Esteve Terradas i Illa.

Se pretende contribuir al conocimiento de la relación entre narrativa digital y educación y, a la vez, facilitar y potenciar el aprovechamiento en el aula tanto de la expresión, las vivencias y las visiones de las personas que aprenden, como de las posibilidades de multimedialidad y multimodalidad que se potencian con las Tecnologías de Información y Comunicación.

Palabras clave: Relatos digitales; Digital Storytelling; Narrativa personal; Aprendizaje centrado en el estudiante; Aprendizaje por proyectos; Metodología didáctica; Multimedia educativo.

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Descripción general de la investigación	1
1.2	Estructura del documento	11
1.3	Aspectos de redacción y presentación	15
2	MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	17
2.1	El fundamento de la investigación: importancia de los relatos, en la vida y en la educación	18
2.2	El tema: los Relatos Digitales	21
2.2.1	Aclaración de conceptos: Relato, Narración e Historia	21
2.2.2	Los relatos analógicos y los digitales: tipologías y características comunes y diferenciales	29
2.2.2.1	Según la forma narrativa	29
2.2.2.2	Según la manifestación	37
2.2.2.3	Según otros criterios	40
2.2.3	Los Relatos Digitales Personales: el enfoque en la propia vida o visión	43
2.2.3.1	Elementos constitutivos	46
2.2.3.2	Tipologías	54
2.2.4	Usos, proyectos y experiencias con Relatos Digitales Personales	60
2.2.4.1	Aparición y expansión del movimiento	60
2.2.4.2	Aplicación en procesos educativos	66
2.2.4.3	Otros proyectos y aplicaciones	69
2.2.4.4	Experiencias en España	71
2.2.5	Aportes y limitaciones de los Relatos Digitales Personales en educación	75
2.2.6	Resumen de aspectos claves	84
2.3	Las bases pedagógicas: las teorías constructivistas y socioculturales	86
2.3.1	El Aprendizaje centrado en el Aprendiz y el Aprendizaje por Proyectos	89
2.3.2	El Aprendizaje Situado y el Aprendizaje por la Experiencia o Acción	96
2.3.3	El enfoque conocido como <i>How People Learn</i>	100
2.3.4	Resumen de aspectos claves	102
2.4	Reflexión final	103
3	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	107
3.1	Situaciones problemáticas y justificación	107

3.2	Límites, preguntas y objetivos de la investigación	110
3.2.1	Límites	110
3.2.2	Preguntas	111
3.2.2.1	Preguntas relacionadas con las características de los relatos	111
3.2.2.2	Relacionadas con la metodología didáctica	111
3.2.2.3	Relacionadas con las condiciones o las limitaciones de la aplicación en el contexto académico	111
3.2.2.4	Relacionadas con los beneficios pedagógicos y los posibles usos o aplicaciones en Educación Formal	112
3.2.3	Objetivos	112
3.2.3.1	Primer objetivo general: orientado a la comprensión	112
3.2.3.2	Segundo objetivo general: orientado al diseño	113
4	MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	115
4.1	Modalidad de investigación y métodos empleados	115
4.1.1	Investigación basada en Diseño	118
4.1.2	Estudio de Casos	121
4.2	Proceso general de la investigación	124
4.3	Contextos educativos	133
4.3.1	Intervenciones con adolescentes	134
4.3.2	Intervenciones con jóvenes y adultos	138
4.4	Unidades y subunidades de análisis	139
4.4.1	Intervenciones con adolescentes	139
4.4.1.1	Estudiantes de Aula Ordinaria	142
4.4.1.2	Estudiantes de Aula de Acogida y Aula Abierta	143
4.4.2	Intervenciones con jóvenes y adultos	143
4.4.2.1	Estudiantes de licenciatura	144
4.4.2.2	Estudiantes de máster	146
4.4.2.3	Docentes de ESO	147
4.5	Temas, variables y categorías de análisis	148
4.6	Técnicas de obtención de información	152
4.6.1	Encuestas	157
4.6.1.1	Encuesta inicial	157
4.6.1.2	Encuesta final	157
4.6.2	Entrevistas	158
4.6.2.1	Entrevistas a adolescentes	159
4.6.2.2	Entrevistas a jóvenes y adultos	161
4.6.2.3	Entrevistas a docentes	161
4.6.3	Análisis de productos	163
4.6.4	Observación participante	163
4.7	Estrategias de validación	164

4.8	Equipo docente e investigativo	165
4.9	Cuestiones éticas	167
4.9.1	Relativas a la participación	167
4.9.2	Relativas a la confiabilidad, el anonimato y la privacidad	169
4.9.3	Relativas a la legalidad	170
4.10	Resumen de aspectos claves	171
5	METODOLOGÍAS DE REFERENCIA	175
5.1	Propuestas institucionales no necesariamente educativas	175
5.1.1	Propuestas del Center for Digital Storytelling	176
5.1.2	Propuestas de la BBC: proyectos Capture Wales y Telling Lives	192
5.1.3	Propuesta de Creative Narrations	199
5.1.4	Propuesta de DigiTales	206
5.1.5	Propuesta de KQED Digital Storytelling Initiative	210
5.2	Propuestas educativas	213
5.2.1	Orientaciones de J. Ohler	213
5.2.2	Orientaciones de B. Robin	216
5.2.3	Orientaciones de B. Porter	218
5.2.4	Orientaciones de T. Banaszewski	220
5.2.5	Orientaciones de G. Bull y S. Kajder	222
5.3	Otras propuestas	223
5.4	Criterios, guías o rúbricas para la evaluación	224
5.5	Resumen de aspectos claves y reflexión final	231
6	DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES	241
6.1	Perfil de los participantes	241
6.1.1	Intervenciones con adolescentes	242
6.1.1.1	Perfil demográfico	242
6.1.1.1.1	Distribución por edad	242
6.1.1.1.2	Distribución por género	243
6.1.1.1.3	Distribución por país de procedencia	245
6.1.1.1.4	Distribución por idioma materno	246
6.1.1.2	Perfil académico	248
6.1.1.2.1	Distribución por tipo de aula	248
6.1.1.2.2	Distribución por nivel académico (por curso)	248
6.1.1.3	Experiencias previas narrativas y de uso de TIC	250
6.1.2	Intervenciones con jóvenes y adultos	253
6.1.2.1	Perfil demográfico	253
6.1.2.1.1	Distribución por edad	253
6.1.2.1.2	Distribución por género	254
6.1.2.1.3	Distribución por país de procedencia	255

6.1.2.2	Perfil académico	255
6.1.2.3	Experiencias previas narrativas y de uso de TIC	257
6.1.3	Resumen de aspectos claves	258
6.2	Descripción de los procedimientos	259
6.2.1	Prototipos empleados en las intervenciones con jóvenes y adultos	260
6.2.1.1	Caso A1	260
6.2.1.2	Casos A2, A4 y A5	268
6.2.1.3	Caso A3	275
6.2.2	Prototipos empleados en las intervenciones con adolescentes	280
6.2.2.1	Casos N1, N2 y N3	280
6.2.2.2	Casos N4 y N5	300
6.2.3	Espacios y recursos técnicos utilizados en los diversos casos	307
6.2.4	Resumen y reflexión sobre aspectos claves	309
7	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	313
7.1	Resultados correspondientes a la modalidad de trabajo	313
7.1.1	Intervenciones con adolescentes	313
	A. Considerando aspectos demográficos	314
	B. Considerando aspectos académicos	314
7.1.2	Intervenciones con jóvenes y adultos	315
7.2	Resultados correspondientes a los productos obtenidos en los casos N	316
7.2.1	Contenido formal o historia	320
7.2.1.1	Relación de la historia con la propia vida	320
7.2.1.2	Temática general de la historia	321
	A. Considerando aspectos demográficos	322
	B. Considerando aspectos académicos	324
	C. Considerando la forma de trabajo	325
7.2.1.3	Subtemas tratados y descripción de las historias	326
7.2.1.4	Tiempo de la historia	329
	A. Considerando la temática de la historia	331
	B. Considerando aspectos demográficos	334
	C. Considerando aspectos académicos	335
	D. Considerando la forma de trabajo	336
7.2.2	Expresión formal o discurso	336
7.2.2.1	Estilo comunicativo	336
	A. Considerando la temática de la historia	338
	B. Considerando aspectos demográficos	339
	C. Considerando aspectos académicos	341
	D. Considerando la forma de trabajo	341
7.2.2.2	Voz narrativa	342
7.2.2.3	Recursos multimediales y multimodales	344

A. Voz propia.....	345
B. Imagen propia.....	346
C. Otros recursos visuales o audiovisuales.....	347
D. Otros recursos sonoros.....	353
E. Recursos textuales.....	355
7.2.2.4 Organización: Estructura narrativa y Orden temporal	355
7.2.3 Otros asuntos	360
7.2.3.1 Reconocimiento explícito de la identidad del autor en su relato	360
7.2.3.2 Títulos y créditos	362
7.2.3.3 Idioma de expresión	362
A. idioma empleado para escribir el guion.....	362
B. Idioma empleado para grabar la locución.....	363
7.2.3.4 Duración y extensión del relato	365
7.2.4 Resumen y reflexión sobre aspectos claves	367
7.2.4.1 Sobre aspectos claves del contenido formal o historia	368
7.2.4.2 Sobre aspectos claves de la expresión formal o discurso	374
7.2.4.3 Sobre otras características de los productos	382
7.3 Resultados correspondientes a los productos obtenidos en los casos A	384
7.3.1 Contenido formal o historia	386
7.3.1.1 Relación de la historia con la propia vida	386
7.3.1.2 Temática general de la historia	387
A. Considerando aspectos demográficos.....	389
B. Considerando aspectos académicos.....	391
C. Considerando la forma de trabajo.....	393
7.3.1.3 Subtemas tratados y descripción de las historias	393
7.3.1.4 Tiempo de la historia	400
A. Considerando la temática de la historia.....	402
B. Considerando aspectos demográficos.....	405
C. Considerando aspectos académicos.....	406
D. Considerando la forma de trabajo.....	407
7.3.2 Expresión formal o discurso	407
7.3.2.1 Estilo comunicativo	407
A. Considerando la temática de la historia.....	408
B. Considerando aspectos demográficos.....	410
C. Considerando aspectos académicos.....	412
D. Considerando la forma de trabajo.....	413
7.3.2.2 Voz narrativa	413
7.3.2.3 Recursos multimediales y multimodales	415
A. Voz propia.....	415
B. Imagen propia.....	416
C. Otros recursos visuales o audiovisuales.....	417
D. Otros recursos sonoros.....	423

E. Recursos textuales.....	425
7.3.2.4 Organización: Estructura narrativa y Orden temporal	426
7.3.3 Otros asuntos	430
7.3.3.1 Reconocimiento explícito de la identidad del autor en su relato	430
7.3.3.2 Títulos y créditos	431
7.3.3.3 Idioma de expresión	432
7.3.3.4 Duración del relato	432
7.3.4 Resumen y reflexión sobre aspectos claves	433
7.3.4.1 Sobre aspectos claves del contenido formal o historia	435
7.3.4.2 Sobre aspectos claves de la expresión formal o discurso	437
7.3.4.3 Sobre otras características de los productos	439
7.4 Resultados correspondientes al proceso en los casos N	440
7.4.1 Opiniones de los alumnos	440
7.4.1.1 Satisfacción general	440
7.4.1.2 Actividades más recordadas y que más gustaron	444
7.4.1.3 Actividades que menos gustaron	448
7.4.1.4 Sobre el proceso de elección y planificación de la historia	452
7.4.1.4.1 Facilidad y la utilidad de la escritura del guion	455
7.4.1.4.2 Mensaje que se quería dejar con la historia	458
7.4.1.5 Sobre la preproducción, la producción y la postproducción	459
7.4.1.5.1 Uso de imágenes ajenas	459
7.4.1.5.2 Uso y producción de imágenes propias	462
7.4.1.5.3 Elección o uso del idioma	464
7.4.1.5.4 Grabación de la voz	465
7.4.1.5.5 Uso de música	467
7.4.1.5.6 Uso del software (Movie Maker y Audacity)	469
7.4.1.6 Sobre la presentación y la publicación	470
7.4.1.6.1 Sobre la presentación al grupo y el trabajo de los compañeros	470
7.4.1.6.2 Sobre la publicación en Internet	473
7.4.1.7 Sobre el propio relato	475
7.4.1.8 Sobre lo aprendido y la utilidad de la experiencia para el futuro	477
7.4.2 Percepción de los docentes	480
7.4.3 Situaciones no esperadas, dificultades y soluciones	484
7.4.4 Factores influyentes	487
7.4.5 Resumen y reflexión sobre aspectos claves	490
7.5 Resultados correspondientes al proceso en los casos A	496
7.5.1 Opinión de los alumnos de A1	496
7.5.1.1 Percepción general	496
7.5.1.2 Percepción sobre el proceso	497
7.5.1.3 Percepción sobre los aprendizajes	505
7.5.1.4 Percepción sobre los aspectos que facilitaron o limitaron la experiencia	506
7.5.2 Opinión de docentes y los estudiantes del Máster	510
7.5.3 Resumen y reflexión de aspectos claves	513

7.6	Resultados correspondientes a los beneficios pedagógicos, los usos y a las limitaciones de aplicación en el contexto escolar	515
7.6.1	Opinión de las docentes de los casos N	515
7.6.2	Opinión de jóvenes y adultos participantes	520
7.6.2.1	Opinión de los estudiantes de A1	520
7.6.2.2	Opinión de los docentes y estudiantes de Máster	524
7.6.3	Resumen y reflexión sobre aspectos claves	528
8	CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	533
8.1	Conclusiones: consecución de objetivos y respuesta a preguntas de investigación	533
8.1.1	Conclusiones del primer objetivo general: orientado a la comprensión	536
8.1.2	Conclusiones del segundo objetivo general, orientado al diseño metodológico	545
8.1.3	Otras conclusiones	547
8.2	Limitaciones de la investigación	548
8.3	Investigaciones futuras	550
9	BIBLIOGRAFÍA	555
ANEXOS		1
A.	Base de datos bibliográfica y de sitios Web	1
B.	Formatos de instrumentos diseñados para la obtención de datos	3
B1.	Modelo encuesta inicial	3
B2.	Modelo encuesta final	5
B3.	Guiones entrevistas inicial y final a docentes	9
B4.	Guión entrevista final a adolescentes	10
B5.	Guión entrevista final a jóvenes y adultos	12
B6.	Matriz para el análisis de guiones (literarios y audiovisuales)	13
B7.	Matriz para el análisis de vídeos	16
C.	Formatos Consentimiento Informado	19
C1.	Consentimiento de los padres o tutores legales de los estudiantes de ESO	19
C2.	Consentimiento informado de autores adultos	20
D.	Tutoriales creados para apoyar las intervenciones	21
E.	Evidencias de comunicación de avances y resultados	23
E1.	Publicaciones	23
E2.	Talleres y charlas	24
E3.	Sitios Web	25

APÉNDICES	1
B. Códigos de las intervenciones	1
C. Siglas y abreviaturas	3
D. Símbolos	7
E. Glosario	9
F. Listado de tablas	11
G. Listado de gráficas	17
H. Listado de fotografías	21
I. Resumen en otros idiomas	23
I1. Resum	23
I2. Abstract	25

1 INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo ofrece una visión global de la investigación.

En el punto **1.1** se presentan, de forma genérica, el tema, la motivación para su elección, la problemática, los antecedentes, la justificación, los objetivos y el modo de proceder. De todas formas cada uno de estos aspectos se amplía en capítulos posteriores.

En el punto **1.2** se explican la organización del texto y el tipo de contenido que se ofrece en los capítulos.

En el siguiente apartado, el **1.3**, se realizan precisiones sobre el estilo de redacción del documento y la razón de su elección; los códigos alfanuméricos que se usan para designar a los participantes; la forma de presentación de las cifras, las citas y las referencias en el cuerpo del texto y en la bibliografía y, también, el estilo del lenguaje.

Se espera así, facilitar la comprensión de lo hecho y la consulta de este documento.

1.1 Descripción general de la investigación

Contar relatos es inherente al ser humano. Es un mecanismo natural empleado con varias finalidades: relacionarse con los demás y sentirse seguro haciendo parte de un colectivo (Tropea, 2004); transmitir saberes, reflexiones o experiencias propias, ajenas o colectivas y, a la vez, registrar, prolongar y aprender de la memoria de los individuos y las comunidades (Lambert 2007 y 2009; McDrury y Alterio, 2003; Schank, 1995); construir la identidad individual y social (Lundby, 2008b; McAdams, Josselson y Lieblich, 2006; Polkinghorne, 1988; White, 1992); enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana al procesar individualmente las vivencias, organizarlas, explicarlas y, en definitiva, dotarlas de sentido (Bruner, 1991).

Hasta hace poco tiempo lo normal para alguien sin conocimientos avanzados en creación y emisión de relatos, y con poco o ningún contacto con editoriales o productoras de medios masivos de comunicación, era narrar sus historias informalmente, en el entorno cercano, la mayoría de las veces de forma oral, a veces escrita, y en ocasiones usando expresiones artísticas como el canto, la poesía, el teatro, el dibujo o la fotografía. La realización audiovisual o multimedial y, sobre todo, la exposición fuera del ámbito privado o inmediato, especialmente si lo que se contaba tenía carácter autobiográfico o se basaba en las propias vivencias o reflexiones, era privilegio de unos pocos, entre otros aspectos por los altos costos que ello implicaba, por la dificultad para acceder a los equipos, los instrumentos y los canales, y por la hegemonía de las industrias mediáticas.

Pero ese panorama 'restrictivo' ha cambiado a medida que se han desarrollado las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y han aumentado los niveles de acceso, apropiación y alfabetización digital en algunos países. Por lo menos ahora es técnicamente posible no sólo contarle los relatos propios a personas cercanas, aun estando lejos físicamente, sino registrarlos y recrearlos multimedialmente de una forma relativamente fácil, usando ordenadores o teléfonos inteligentes. A la vez, y si así se desea, narrárselos a gente desconocida, utilizando servicios gratuitos de publicación disponibles en Internet, como los canales YouTube o Vimeo, y o las redes sociales como Facebook.

Eso ha dado pie a la proliferación y circulación abierta de diversos tipos de relatos digitales (en adelante RD) de producción amateur. Uno de ellos es el conocido en inglés como *Digital Storytelling*, un término polisémico¹ que en una de sus acepciones se puede interpretar como *Relatos Digitales Personales* (RDP), porque designa lo hecho por individuos sin conocimientos profesionales o especializados en narración y/o uso de TIC para la creación audiovisual o multimedial, que se convierten en *autores-realizadores* implicados en dos procesos: uno, el de *definir y contar algo cotidiano que han vivido, que les interesa o que les es cercano*, siempre bajo su punto de vista o perspectiva, con su propia voz y estilo, y de una forma emotiva, creativa y práctica; y otro, el de *materializar su historia*, pues son ellos mismos quienes construyen el producto comunicativo –comúnmente un vídeo, aunque esto no es requisito–, usando soportes y herramientas informáticas de fácil acceso y manejo –cámaras fotográficas sencillas, escáneres, bancos de imágenes o sonidos, editores de audio o vídeo, por ejemplo– y, a la vez, distintos recursos simbólicos, semióticos y narrativos.

Algunos teóricos, como Bolter y Grusin (2000), consideran que los RDP son una re-mediación de las narraciones tradicionales, mientras que otros, como Ryan y colegas (2004) y Kaare y Lundby (2008), opinan que se trata de una modalidad narrativa independiente, sin precedentes, porque los medios, con sus funcionalidades, condicionantes y limitaciones, determinan qué y cómo contar algo, lo cual introduce formas no acostumbradas de expresión. La discusión está abierta, pero lo evidente es que tienen funciones, componentes y esquemas organizativos y expresivos propios o similares a los de la narrativa clásica, aunque adicionan sistemas de representación y

¹ *Digital Storytelling* se traduce, literalmente, como *Narraciones o Relatos Digitales*. No obstante, el término se usa con diversos significados, aparte del que se le da en este trabajo –ligado a los relatos digitales personales–: para designar presentaciones multimediales de carácter informativo, fruto de una investigación sobre un tema específico, realizadas por los investigadores o periodistas responsables de la indagación (Knight Digital Media Center, UC Berkeley Graduate School of Journalism: <http://multimedia.journalism.berkeley.edu/>); el arte de contar y plasmar cuentos populares o folclóricos en medios digitales (International Storytelling Network: <http://www.cuentacuentos.eu/>); historias literarias interactivas o hipertextuales (Rodríguez Ruiz, 2006), y mensajes publicitarios, políticos, promocionales o morales que circulan en medios digitales, que pretenden crear y consolidar una determinada imagen y movilizar a la opinión pública hacia unos determinados obtenidos (Salmon, 2008), entre otras posibilidades.

codificación que han sido potenciados por las TIC –como son la multimodalidad y la multimedialidad– y, en ocasiones, algunos mecanismos de interacción e interactividad –formas no convencionales de presentar, relacionar y visualizar los componentes del contenido y/o de participar y comunicarse tanto con el contenido como con quienes crean o reciben el mensaje– (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009).

Desde que apareció el primer proyecto de creación de ese tipo de narraciones en la década de los 90 –llamado *Next Exit*, bajo la dirección de D. Atchley del American Film Institute, que buscaba explorar la combinación entre las TIC que aparecían en aquel momento, la tradición oral y la narrativa biográfica–, se ha ido consolidando una especie de movimiento internacional alrededor de los RDP, más de producción o uso, y menos de investigación o estudio (Hartley y McWilliam, 2008).

Eso movimiento, relativamente notorio en países anglosajones o saturados digitalmente (Lundby, 2008a), aunque poco en España y en otras naciones de habla hispana, se ha ido expandiendo con múltiples finalidades: formativas, terapéuticas, publicitarias, desarrollo de la resiliencia, rescate de la memoria comunitaria, entre otras. Igualmente, ha permeado contextos disímiles, como escuelas y universidades, museos, organizaciones sociales o políticas, empresas, hospitales y más, alentado por otros factores adicionales a los cambios sociotecnológicos iniciados en el final del siglo anterior, cuando aparecieron. Entre esos factores se destacan:

- Primero, la aparición y gestión, en la década de los 90, del Center for Digital Storytelling (en adelante, CDS) –fundado en Berkeley (California, EEUU) por el mismo D. Atchley y por otros colegas, como N. Millen y J. Lambert, su director actual–, y la constitución, un poco más tarde, de otras instituciones que aun hoy impulsan la creación y expansión de estos relatos, como el Australian Centre for the Moving Image (Australia) o Creative Narrations (EEUU), entre otras.
- Segundo, la proliferación de iniciativas que en varios países han buscado la promoción de estas narraciones. Entre ellas, la KQED Digital Storytelling Initiative (también en California), los proyectos Capture Wales y Telling Lives de la BBC (en Reino Unido), el proyecto internacional DigiTales –ahora organización sin ánimo de lucro en el Reino Unido–, la de D. Meadows con su sitio web Photobus (Reino Unido), Silence Speaks (EEUU, aunque con actuaciones en otros países), o las propuestas del Museu da Pessoa (Brasil) –entidad que junto con el CDS, organiza desde 2008 el *International Day for Sharing Life Stories*, que se celebra el 16 de mayo de cada año–.
- Y tercero, la publicación de varias propuestas metodológicas que buscan orientar y facilitar su producción –todas extranjeras y en inglés–, y que han facilitado también que se fomente la realización de RDP. Sobresale la más antigua y popular, la que formuló y utilizó por varios años el CDS, aunque no es la única, y en el campo educativo, las sugeridas por los profesores J. Ohler y B. Robin –ambos dedicados, en EEUU, a los relatos digitales de tipo académico, es decir, a los basados en el

temario del currículo, aunque presentados con perspectiva personal; el primero en educación primaria y secundaria (en Alaska); el segundo, en contextos universitarios (en Texas)–.

De todas formas, pese a que esos factores han ayudado a la propagación del movimiento de los RDP, a que la comunicación de historias ha sido esencial en la escuela –tanto siguiendo un modelo de enseñanza y de aprendizaje centrado en el docente, como uno enfocado en el alumnado–, y a que es cierto que actualmente los sistemas multimediales y multimodales, y en general las TIC, se han introducido en algunos contextos formativos –más que todo en naciones desarrolladas o en vía de ser calificadas como tales–, las narraciones más personales, como lo pueden ser las historias de vida en cualquier formato, han tenido escasa circulación en la educación formal.

Lo que ha primado en las aulas es la generación, emisión y recepción de otro tipo de relatos: de los que versan sobre hechos o fenómenos ajenos o abstractos de carácter científico, histórico, filosófico, informativo o literario, por ejemplo, y al mismo tiempo, los que han sido elaborados y transmitidos empleando especialmente soportes y sistemas de representación y significación propios del lenguaje oral o escrito, pues como opinan Adell y Bernabé (2006), aparte de la palabra hablada, el libro, en especial el texto escolar, ha sido la práctica discursiva y el artefacto histórico, intelectual e ideológico más frecuente, mediante el cual se ha concretado el currículo en la escuela.

Aun así, existen experiencias de uso y/o de investigación con RDP en educación formal –obligatoria o no; primaria, secundaria, universitaria o de otro tipo–, que han permitido a varios autores afirmar que estos relatos, y sobre todo las prácticas inmersas en su creación, pueden ser de utilidad pedagógica y didáctica, aunque también, presentar ciertas limitaciones.

Entre los aportes mencionan, por ejemplo, que facilitan o mejoran: la alfabetización tradicional (Haven, 2007; Ohler, 2009), la alfabetización digital avanzada o multialfabetización (Banaszewski, 2002 y 2005; Ohler, 2008; Robin 2008a y 2008b), el aprendizaje activo y centrado en el alumno (Barrett, 2004; Banaszewski, 2002 y 2005; Behmer, 2005; Rodríguez Illera y Escofet, 2006), la aplicación de las metodologías constructivistas y las basadas en el aprendizaje situado y por proyectos (Barrett, 2004; Van Gils, 2005), la creatividad (Barrett, 2004; Gregori Signes, 2008b), y la motivación (Sadik, 2008; Haven, 2007). De igual modo, que ayudan a vivenciar diferencias generales de culturas distantes entre sí que pueden resultar reveladoras, generar nuevos conocimientos para el uso pedagógico de las TIC y, además, promover la reflexión compartida y la experimentación desde el interior diferentes *culturas de investigación*, lo que redundaría en el crecimiento de los aprendices como investigadores en desarrollo (López, Azzato, Escofet, Martín y Rodríguez Illera, 2004).

Sobre las limitaciones que pueden afectar negativamente los resultados que tienen que ver con los procesos de aprendizaje, mencionan: los bajos niveles de multialfabetización digital o de preparación para orientar la conceptualización o realización, que pueden tener los maestros; las pocas prácticas narrativas previas tanto de ellos como de sus estudiantes; el centrarse en el uso técnico de las TIC y descuidar las historias o el proceso que implica la creación; el escaso o limitado acceso a los recursos tecnológicos en las escuelas; la exigua colaboración de los directivos o la no aceptación o disposición de los docentes para el uso de nuevos métodos didácticos (Banaszewski, 2005; Dogan, 2007; Ohler, 2008; Sadik, 2008). Asimismo, situaciones culturales y personales que pueden interferir en el desarrollo de la capacidad natural narrativa de las personas, como lo pueden ser la sobrecarga cognitiva –ocasionada por la exagerada multiplicidad de estímulos que el cerebro procesar simultáneamente–, la *continua edición social* –el control moral o social que ejercen otras personas o un colectivo, sobre a lo que hace, piensa o dice alguien públicamente–, o los hábitos de consumo pasivo de medios de comunicación (Lambert, 2007).

Así pues, el reconocer la tradicional exclusión de los relatos personales de la educación formal, los pocos estudios y la insuficiente reflexión sobre ellos cuando se hacen de forma digital y multimedial en contextos formativos y con alumnos de diferentes tipos², y la carencia de investigaciones en el entorno español sobre este tipo de narraciones en la escuela o la academia, que verifiquen o complementen el conocimiento que se tiene acerca de ellos –sobre cómo producirlos y sobre sus aportes o limitaciones–, es lo que dio pie a esta tesis³.

La investigación se centra en dos aspectos. El primero, *lograr una mayor comprensión de los RD personales cuando son realizados por estudiantes como prácticas de aprendizaje*, justamente por la necesidad y oportunidad para ahondar en el análisis. El segundo, *buscar el diseño y el mejoramiento de un enfoque metodológico o didáctico que*, en Cataluña primero y en el resto de España, o incluso en otras naciones después, *permita a docentes y discentes crearlos con propósitos educativos*, pues las metodologías existentes que fueron identificadas y estudiadas al comenzar este

² Erstad y Silseth (2008) afirman que ha habido exigua indagación sobre el impacto pedagógico y cognitivo de estas narraciones en los aprendices, sobre los cambios sociales y culturales que producen en ellos o en las instituciones y comunidades académicas, o bien, sobre los estadios de los aprendices que se muestran o evidencian en el aula –por ejemplo, experiencias previas, situaciones familiares, miedos o estados de ánimo, etc.–.

³ El proyecto surgió, además, por motivaciones profesionales y personales. Al ser Comunicadora Social-Periodista, con un máster en Comunicación y Educación, en la fase de docencia del doctorado opté por profundizar en un tema que me permitiera seguir explorando los usos y los aportes educativos de la Comunicación mediada por TIC, en general y de las Narraciones Digitales, en particular, para entender con profundidad cómo son y cómo cambian los relatos cuando son creados con el apoyo de esta clase de tecnologías en la escuela o la academia, cuáles se están produciendo allí y con cuáles propósitos, cómo pueden beneficiar a las personas que intervienen en el proceso educativo, y cómo se está logrando que los estudiantes cuenten y compartan sus historias digital y multimedialmente. Tras una indagación preliminar, y los motivos mencionados, opté por los RDP gracias a la sugerencia del director de este trabajo.

estudio, mostraban particularidades que no son fácilmente adaptables a la educación formal. Por ejemplo, porque la mayoría fueron planificadas para actuar en realidades sociales y/o tecnoeducativas anglosajonas, para ser aplicadas con finalidades sociales, culturales o ligadas a la educación informal, y para trabajar con grupos limitados o pequeños de adultos que desean hacer su propio relato de manera voluntaria e intensiva –en pocos días–; o bien, porque las explícitamente educativas no necesariamente sugieren hacer a relatos sobre memorias o historias de la propia vida, sino sobre temáticas establecidas en el currículo⁴.

Esos dos aspectos permitían, entonces, plantear y responder algunas preguntas que requerían comprensión, relacionadas con:

- Los posibles usos y aportes pedagógicos de los RDP cuando se aplican con distintos tipos de alumnos en educación formal, y más en un contexto cercano de enseñanza y de aprendizaje.
- Las características, no sólo de los productos resultantes, sino también del proceso de creación, cuando se efectúa en diversas etapas formativas como una actividad de aprendizaje no opcional, sino exigida por el docente. Esto abarca las diferencias que pueden evidenciarse –o requerirse– en el trayecto productivo y en las narraciones, si se comparan experiencias con aprendices con diversas particularidades demográficas –como género o edad– o académicas –el nivel de formación o el tipo de aula en el que participan–.
- Los problemas y las alternativas de solución que pueden presentarse en un proceso educativo formal al crear RDP como proyectos de aprendizaje.
- Los factores intrínsecos o extrínsecos que en una institución educativa, o con ciertos grupos o aprendices –dependiendo de su perfil–, pueden influir, dificultar, limitar o facilitar la realización de proyectos prácticos centrados en los estudiantes, cuando lo que se solicita es crear un RDP.
- Las ayudas o andamios que pueden requerir los alumnos durante todo el proceso para lograr los objetivos.
- Y las modificaciones que requieren las propuestas metodológicas existentes, de tal manera que se superen las limitaciones y se contribuya a facilitar el uso de los RDP en la educación formal, para promover el aprendizaje centrado en el educando.

⁴ La información disponible sobre las metodologías identificadas está en inglés. En algunos casos es bastante general, pues hace parte de los servicios que comercializan las entidades que las formulan –como asesorías, por ejemplo–. Esto, entonces, también puede dificultar su aplicación en Educación Formal en el contexto español.

Uniendo esos aspectos y cuestiones, se fijaron, entonces, dos *objetivos generales*, uno orientado hacia la comprensión teórica, y el otro, hacia el diseño didáctico:

Describir y comprender: (a) las características del procedimiento de realización y de los productos resultantes, (b) las condiciones o las limitaciones de la aplicación en el contexto académico, (c) los posibles usos o aplicaciones didácticos y (d) los beneficios pedagógicos, que pueden ofrecer los relatos digitales de tipo personal a los aprendices, cuando se realizan como proyectos prácticos de aprendizaje en Educación Formal.

Diseñar, implementar y perfeccionar una metodología o estrategia didáctica que permita orientar la creación y los usos de este tipo de relatos, en procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el alumnado.

Este último objetivo se planteó entendiendo que la propuesta debía ser para trabajar con estudiantes o en contextos formativos similares a los de las experiencias analizadas, y que en su diseño se debían considerar tanto la teoría y las metodologías preexistentes –que por tanto, era necesario identificar y comprender–, como lo sucedido en las mismas prácticas desarrolladas durante este estudio.

Se decidió, entonces, para cumplir dichos objetivos, asumir un *enfoque cualitativo interpretativo y participativo*, y basarse en los postulados de las teorías educativas constructivistas y socioculturales. Por ello se revisó, especialmente, lo que tiene que ver con el Aprendizaje centrado en el Aprendiz y con uno de los métodos que lo hacen posible, el Aprendizaje por Proyectos; también, con lo que tiene relación con el Aprendizaje Situado, con el Aprendizaje por la Acción o la Experiencia, y con el planteamiento conocido por su nombre original, *How People Learn* (Cómo aprenden las personas).

Además, se optó por combinar varios métodos para orientar la investigación:

- La *Investigación basada en Diseño*⁵, para caracterizar y orientar el macroproceso de indagación, es decir, el modo de obtener, reflexionar y discutir los resultados, y aplicarlos en el diseño y mejoramiento del producto, en este caso, de la metodología didáctica.
- Y el *Estudio de Caso* de tipo *instrumental* –porque se podían elegir las experiencias y/o dentro de ellas las subunidades de análisis que aportaran más datos relevantes– y *múltiple* –porque en el análisis final o retrospectivo se comparan unidades o subunidades coyunturales, con condiciones o características similares–, para apoyar

⁵ Método participativo, intervencionista y recurrente de investigación educativa, que aplica los principios de la ingeniería a estudios sistemáticos de experiencias o casos específicos, que se producen en contextos naturales de aprendizaje, para lograr el desarrollo innovador de un producto –un programa de estudio o una metodología, por ejemplo– y, al mismo tiempo, la comprensión de un fenómeno, utilizando un modelo de indagación contextualizada y múltiples iteraciones que pueden llegar a generalizarse en otros cursos o entidades educativas (Barab, 2006; Bereiter, 2002; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen, 2006).

y facilitar la comprensión particular de cada experiencia y conseguir un entendimiento más global.

De esa forma, al final del proceso se lograron identificar y comprender las características principales de diez (10) propuestas metodológicas, todas extranjeras, para la realización de RDP. Igualmente, se consiguió la planificación, la realización y el análisis de diez (10) intervenciones, realizadas entre 2007 y 2012: cinco (5) con 53 adolescentes, y otras cinco (5) con 38 jóvenes y adultos, para un total de 91 personas.

Los adolescentes eran alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)⁶, que participaban en una o en varias de las aulas que es posible encontrar en los centros educativos catalanes: las *ordinarias*, donde se imparten las enseñanzas de carácter común, o las de tipo orientador para estudios postobligatorios o incorporación laboral en el último de los cuatro cursos de este ciclo; las de *acogida*, donde se atienden necesidades especiales de los no cataloparlantes llegados en los dos últimos años a la Comunidad Autónoma, para facilitarles el aprendizaje de la lengua y su integración escolar y social; y las *abiertas*, dedicadas a los de tercer o cuarto curso, y excepcionalmente a los de segundo, que por diversos motivos presentan o una marcada inadaptación al contexto escolar, o carencias o dificultades significativas en su aprendizaje. De esa forma se consideraba la pluralidad del alumnado que distingue, en la actualidad, a la educación obligatoria en Cataluña –entre otros motivos por la alta participación de inmigrantes procedentes de otros países o de otras autonomías españolas– y se tenía en cuenta la multiplicidad de necesidades de los estudiantes que se consideran esenciales en las teorías sobre el Aprendizaje Centrado en el Aprendiz.

Los jóvenes o adultos, por su lado, eran profesores de ESO en proceso de formación, alumnos de segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, o estudiantes del máster oficial denominado Ensenyament i Aprentatge en Entorns Digitals (EAED) –ambos programas de la Universitat de Barcelona, en adelante UB–⁷. Es decir, eran participantes cuyas disciplinas de trabajo o de preparación profesional podrían ayudar, mediante su propia experiencia y reflexión, a perfeccionar o consolidar los principios del diseño del producto esperado y la comprensión buscada, como se recomienda en la Investigación basada en Diseño.

⁶ En el sistema educativo español, la ESO es la etapa de formación obligatoria que sigue a la educación primaria, también obligatoria, y que precede o al bachillerato (no obligatorio) o a los ciclos de formación profesional (FP) de grado medio y superior (tampoco obligatorios). Se dirige a adolescentes entre los 12 y los 16 años aproximadamente, aunque los alumnos tienen derecho a permanecer en la escuela, con régimen ordinario, hasta los 18 años cumplidos en el año en que finaliza el curso académico.

⁷ Comunicación Audiovisual era una enseñanza de segundo ciclo (120 créditos) de educación superior, ofrecido por la Facultat de Formació del Professorat de la UB. Se empezó a ofrecer en 1998, pero a partir del curso académico 2010-2011 comenzó su proceso de extinción debido a que en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pasó a ser una enseñanza de grado. Estaba previsto que en el año académico 2013-14, los estudiantes inscritos terminaran el último curso.

En las intervenciones con adolescentes se hizo un trabajo cien por ciento presencial, y durante él, se utilizaron varios instrumentos o estrategias para recabar los datos: encuestas, entrevistas iniciales a los docentes acompañantes, entrevistas finales a éstos y a los alumnos, observaciones participantes, y matrices de análisis de productos. Con ellos se analizaron: (a) *el proceso desarrollado por los aprendices*, bajo la orientación de la misma investigadora y, en algunos casos, de ésta y de la docente responsable del aula; (b) *los productos resultantes*, es decir los guiones y los relatos hechos, y (c) *los aportes pedagógicos* con relación a las finalidades, los objetivos y las competencias generales del curso o del tipo de aula, entre otros aspectos considerados.

Con los jóvenes y los adultos fue distinto el procedimiento y el enfoque del análisis. Se recurrió a una modalidad semipresencial, y se emplearon encuestas o entrevistas al final del proceso, matrices de análisis de productos, y observaciones participantes solo durante las sesiones presenciales, para obtener datos e informaciones que permitieran examinar y comprender: (a) *el proceso*, (b) *los relatos* –los vídeos finales, principalmente–, (c) *los aportes pedagógicos* que identificaban para ellos mismos como aprendices que eran, y, adicionalmente, (d) *sus opiniones acerca de las posibles ventajas, las limitaciones o las aplicaciones o usos de estos relatos o de la metodología propuesta*, en relación con su ejercicio profesional en el campo de la educación.

El proceso seguido en todas las intervenciones fue iterativo –con ciclos de pruebas, análisis y ajustes–, sistemático, intervencionista, participativo, y orientado tanto al diseño de un producto, como a la comprensión de las prácticas en las que éste se utilizó. Ello significa que hallazgos de uno o varios casos, permitieron progresivamente: modificar o afinar la estrategia didáctica y su forma de aplicación con el grupo siguiente; revisar y redefinir las preguntas iniciales de esta investigación, las variables, las categorías o las subcategorías de análisis –pues algunas emergían por primera vez a medida que se avanzaba– y reexaminar la interpretación de los hallazgos anteriores.

En otras palabras, el diseño metodológico empleado en una intervención variaba significativa o ligeramente con respecto al utilizado con los grupos anteriores, para que tuviera ocasión de ser ensayado y mejorado, y también, para que las comprensiones se refinaran, comprobaran y consolidaran durante el ciclo. Ejemplo de ello es que los resultados de la primera intervención, con estudiantes universitarios de Licenciatura, en 2008, se presentó como trabajo para optar al Diploma de Estudios Avanzados en el programa de doctorado *Multimèdia Educatiu* de la Facultat de Pedagogia, bajo el título *Relatos digitales personales (Digital Storytelling) como propuesta didáctica innovadora: impactos, facilidades y limitaciones. Estudio de caso en el marco de la asignatura Multimedia y Telemática Educativa de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona*.

En esa oportunidad, los alumnos crearon sus RDP aplicando, sobre todo, las recomendaciones de la propuesta metodológica que por aquel entonces promovía el CDS (Lambert, 2003 y 2006), en cuanto a siete (7) elementos que, en su criterio,

debían incluirse en estas narraciones: el punto de vista del autor-narrador, la cuestión dramática, el contenido emocional, la voz propia, el poder de la banda sonora, la economía en los detalles de la historia y el ritmo narrativo⁸. Asimismo, se comprobaron los aportes en la motivación y en determinadas competencias, y se encontraron algunos factores intrínsecos y extrínsecos en el enfoque metodológico empleado que influían en los productos resultantes, no contemplados en los lineamientos o estudios consultados. Se determinó, entonces, que era necesario detallar y precisar aún más las instrucciones y las actividades para producir este tipo de narraciones con propósitos y en contextos educativos con sujetos similares.

Esos hallazgos, y las observaciones y recomendaciones ofrecidas por los docentes que ejercieron como jurados en dicha ocasión, llevaron a realizar algunos ajustes al proyecto inicial, es decir, a redefinir preguntas, objetivos y aspectos metodológicos, y a hacer los primeros cambios al diseño de la estrategia didáctica que fue aplicada después. Dicha reformulación se convirtió, entonces, en la propuesta de esta tesis doctoral⁹.

El resultado completo de lo realizado, la propuesta metodológica, y algunas sugerencias para futuras indagaciones, se ofrecen en este documento. Se pretende así cumplir con los requisitos exigidos por el programa de Doctorado y, muy especialmente, 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 quienes aprenden, como de las opciones multimediales y multimodales que brindan las TIC.

⁸ Como se explica en el capítulo 5, punto 5.1.1, la propuesta metodológica del CDS no es de circulación libre, aunque hay algunas publicaciones que permiten conocer los pasos y recomendaciones generales, que fue lo que se tuvo en cuenta. Además, esta entidad le realizó cambios sustanciales en 2009, para que el foco no estuviera en los relatos sino en el proceso de producción y en los efectos sobre el narrador-autor. En el caso con estudiantes de Licenciatura, la que se aplicó fue la conocida para la época, centrada en el producto, descrita por Lambert (2003 y 2006).

⁹ Este trabajo hace parte de un proyecto de indagación e innovación educativa más amplio sobre la temática de los RDP en Educación, que lidera el Observatori de l'Educació Digital (OED), con el apoyo y la cofinanciación de diversas dependencias de la UB –la Fundació Bosch i Gimpera (FBG), la Facultat de Pedagogia, la Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (ARCE) y el GREAV–, y de otras instituciones como la Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab (Cornellà de Llobregat, Cataluña), entidad que hizo posible las cinco intervenciones con adolescentes o adolescentes, y un caso con docentes, incluidos en la tesis.

1.2 Estructura del documento

La información en esta tesis se organiza en nueve secciones, incluida ésta primera, la **Introducción (Capítulo 1)**, que busca contextualizar de manera general el tema y el problema, así como aclarar los objetivos propuestos y argumentar la relevancia de la problemática y la necesidad de su investigación. Se exponen, además, la organización del trabajo y los aspectos de redacción, presentación y uso del lenguaje, para facilitar la lectura.

Después se desarrolla el **Marco teórico y referencial (Capítulo 2)** con varias finalidades. Por una parte, clarificar tanto el significado otorgado a cada uno de los conceptos claves involucrados en la investigación, bien porque están relacionados con el ámbito pedagógico, o bien con el de la narrativa, como las posturas ideológicas desde las que se interpretan. Y por otro lado: dar a entender el estado previo del conocimiento del tema, y establecer las relaciones conceptuales que fueron esenciales para enfocar y delimitar el problema y la metodología de la investigación, así como para realizar el análisis.

Esta sección se divide en cuatro partes:

- La primera explica en la importancia de los relatos en la vida de las personas y en la educación; el porqué de la aparición de las narraciones digitales y de su introducción en la escuela, y la razón para que se considere una oportunidad el uso en ella de los más personales, multimediales y multimodales.
- La segunda se dedica al foco específico de interés del trabajo: los RD, sobre todo de tipo personal. Se hacen algunas precisiones conceptuales, se establecen características comunes y diferencias con los relatos analógicos y, por último, se profundiza en aquellos cuya perspectiva está en la representación o interpretación del autor.

Es entonces cuando: se presentan los elementos o componentes esenciales de los RDP y las tipologías; se hace un recorrido histórico para entender las condiciones en las que aparecieron y en las que se formó el movimiento en torno a ellos; se compendian los resultados de la revisión hecha en los ámbitos local, nacional e internacional sobre proyectos o experiencias significativas de uso, no necesariamente vigentes o de tipo educativo, y se resumen los aportes o limitaciones educativas que han identificado algunos autores en sus investigaciones o en sus prácticas.

- La tercera aborda las teorías constructivistas y socioculturales que sustentan el estudio y la propuesta. Se habla allí del Aprendizaje centrado en el Aprendiz y de las estrategias didácticas que lo hacen posible, como el Aprendizaje basado en Proyectos; del Aprendizaje Situado, del Aprendizaje por la Experiencia o la Acción, y

del *How People Learn*. Es cuando se esclarece el significado dado al concepto *metodología didáctica*, esencial en esta investigación.

- La cuarta y última, presenta una síntesis de lo expuesto anteriormente, y presenta algunas reflexiones sobre problemáticas e inquietudes que se derivan de este marco.

A continuación, a la luz de esas referencias teóricas y de las experiencias descritas, se ofrece el **Planteamiento de la investigación (Capítulo 3)**, es decir, la formulación y la justificación del problema. Se describen las situaciones problemáticas concretas que se abordan en el estudio; se definen los límites, las preguntas a responder, y los objetivos generales y específicos a lograr, y se explica la relevancia o justificación de la tesis.

Es importante mencionar en este punto que, pese a que por lo general en los informes de investigación se suele ofrecer primero el problema y luego la revisión teórica y el estado del arte, en esta tesis se consideró oportuno alterar dicho orden, puesto que tanto lo expuesto en la teoría como en las experiencias que sirven de referencia, ayudan a entender el porqué de las preguntas y los objetivos fijados.

Eso no significa que el marco teórico y referencial se haya hecho única y exclusivamente antes del planteamiento de la investigación. Al contrario, se fue enriqueciendo o delimitando a medida que la misma avanzaba, pues la revisión permanente de conceptos, de conocimientos alcanzados por otras personas, y de iniciativas y productos similares, se considera fundamental en la Investigación basada en Diseño, método que guio todo el trabajo.

Primordial decir ahora, también, que tal y como recomienda dicho método, e incluso como lo sugieren autores como Stake (1998) para el Estudio de Caso, no se partió de una o varias hipótesis, sino de unos temas y preguntas iniciales que, poco a poco, con el aporte de los participantes y considerando los resultados que arrojaba cada intervención, se delimitaban o complementaban.

Las hipótesis, entonces, son algunos de los resultados que arroja la tesis, y quedan planteadas para ser confirmadas con estudios más profundos que se deriven de ella. Por ese motivo no se incluyeron en este apartado.

Después de plantear el problema y argumentar su pertinencia, se ofrece el **Marco y diseño metodológico (Capítulo 4)**, exponiendo desde qué perspectiva paradigmática se orientó esta tesis, de qué modo concreto se hizo y cuáles principios éticos orientaron el proceso.

Se indican, puntualizan y aclaran: el enfoque metodológico, los métodos elegidos y el trayecto general seguido en la indagación; los contextos educativos en los cuales se actuó; las intervenciones hechas y quiénes fueron los participantes –explicando la

razón de su elección, realización o consideración–; el conjunto de temas, variables y categorías de análisis; las técnicas e instrumentos de obtención de datos, y las estrategias de validación empleadas. Se presentan también las cuestiones éticas consideradas, teniendo en cuenta los principios, los códigos de conducta y las normativas aplicables al campo educativo, o bien los criterios impulsados desde la UB.

Lo siguiente son las **Metodologías de referencia (Capítulo 5)**, apartado que empieza a dar cuenta de los resultados de la tesis.

En ese punto se sintetizan los componentes de más de diez (10) estrategias para la producción de RDP, identificadas y analizadas, todas anglosajonas, propuestas por autores o entidades de EEUU e Inglaterra, especialmente.

Entre esos componentes están: áreas o campos de aplicación, destinatarios, número de participantes en los talleres o grupos de trabajo, cantidad de sesiones y tiempo requerido, trayecto o proceso productivo, características de los relatos –tipología, tiempo, cantidad de palabras en el guión literario o de imágenes–, condiciones espaciales o locativas, requerimientos técnicos –equipos y programas–, tutoriales y materiales de apoyo, exigencias legales o éticas, entre otros. También se ofrecen algunos criterios, guías y rúbricas para la evaluación, y un resumen de aspectos claves.

Ese capítulo se hizo a lo largo de la investigación, como parte de los objetivos, pues se consideró importante para diseñar el prototipo de la metodología didáctica y para mejorarlo, conocer y entender cómo proceden otras personas o instituciones al crear los RDP con personas con diversas particularidades. También porque esa revisión podía enriquecer el análisis de las prácticas realizadas.

La información que se presenta es pues, producto de la revisión crítica y permanente de las publicaciones hechas por los propios autores de las metodologías, de los materiales existentes en Internet que han sido fruto de su diseño o aplicación –vídeos y tutoriales, por ejemplo–, y de algunos artículos escritos por terceras personas sobre esas propuestas.

En dos de los casos, además, se recoge la experiencia que se tuvo, durante el trayecto investigativo, de participar en dos talleres cortos, presenciales, en el año 2012 durante una conferencia internacional sobre *Digital Storytelling* organizada por la Universitat de València, España: uno llamado *Storymaking, Prompts and Process*, ofrecido por el director del CDS, J. Lambert, y el otro, *Introduction to Digital Storytelling*, impartido por el profesor B. Robin del University of Houston College of Education.

Tras ese bloque, se hace la descripción profunda del trabajo de campo hecho, es decir, de las **Intervenciones realizadas (Capítulo 6)**. Allí se proporciona información que permite conocer el perfil de quienes participaron, qué se hizo en cada caso, –el *prototipo* de la metodología didáctica usada–; y cuáles recursos técnicos o de infraestructura se necesitaron.

Seguidamente se hace la presentación, el análisis y la discusión de los **Resultados (Capítulo 7)** de ese trabajo de campo, vinculados al objetivo orientado a la comprensión. Se registran en el siguiente orden:

- Los correspondientes a la *modalidad de trabajo*: individual o en pareja.
- Los que tienen que ver con los *productos obtenidos*.
- Los relacionados con los *procesos* o las *prácticas*.
- Y las ideas u opiniones de los participantes adultos y de la misma investigadora sobre los *aportes pedagógicos*, los *posibles usos* y las *limitaciones de los RDP* en educación formal.

Por lo general, en cada apartado se presentan, analizan y discuten, por separado, los resultados de los casos N y de los A, haciendo comparaciones entre unidades similares, y estableciendo rasgos comunes o discordantes, obviamente teniendo en cuenta la imposibilidad de contrastar algunos aspectos por la diferencia de edad o por las condiciones en las que se desarrolló cada experiencia.

Hecho eso se ofrecen las **Conclusiones y perspectivas de la investigación (Capítulo 8)**. En el primer apartado se consolida la reflexión y la propuesta, pues es ahí donde se da respuesta a las preguntas, se da cuenta de la consecución de objetivos y de los conocimientos logrados, y se ofrece el diseño metodológico final. En el segundo, se reconocen las limitaciones del estudio, y en el tercero, se ofrecen varias alternativas para futuras indagaciones.

Por último se indican las **Referencias bibliográficas (Capítulo 9)** utilizadas y citadas, relacionadas con: los relatos digitales, los relatos digitales de tipo personal, la narrativa en general, las teorías pedagógicas y didácticas que sirven de base al estudio, el contexto educativo en el que se inscriben los casos, y la metodología y los métodos empleados. También quedan consignadas las referencias de los materiales usados como guía para definir los criterios éticos, o bien aspectos que tienen que ver con la presentación formal del texto.

Para cerrar, se proporcionan los **Anexos** y los **Apéndices**. Los primeros son los materiales o productos diseñados, empleados o derivados del trabajo realizado. Los segundos pretenden facilitar la lectura y comprensión de los códigos, conceptos, términos, siglas, abreviaturas y símbolos usados en este documento, así como la consulta de las tablas y los gráficos o ilustraciones que se incluyen; son, pues, estos últimos, de carácter orientativo o de servicio para la lectura de este documento.

1.3 Aspectos de redacción y presentación

En lo relacionado con el estilo de redacción se advierte que el documento está escrito de una forma impersonal para tratar de evitar la subjetividad en el análisis, y para enfocar la atención en las informaciones, hechos, datos, resultados, reflexiones y en el producto.

Igualmente, que sin dejar de reconocer y defender la igualdad de derechos de todas las personas, sin importar su sexo o condición, se utilizan artículos y sustantivos de género masculino actuando como pertenecientes al género neutro, como forma no marcada o inclusiva, para referirse a todos los participantes, sean hombres o mujeres, tal como lo recomienda la Real Academia de la Lengua Española (RAE).

Del mismo modo, con la finalidad de preservar la identidad de los alumnos y docentes que participaron en las intervenciones analizadas, y garantizar su anonimato y privacidad, se emplea un código alfanumérico para designar a cada persona, así: la letra inicial N señala que el sujeto participó en un caso con adolescentes, y la letra A, en uno con jóvenes o adultos; el dígito que sigue (del 1 al 5) hace referencia al orden de realización de ese casos; posteriormente, con dos números, se señala a un sujeto determinado. El código A305, por consiguiente, avisa que ese sujeto formó parte de la tercera intervención con jóvenes o adultos, y que es el quinto en la lista de participantes en orden alfabético de apellidos –lista que no se ofrece para preservar el anonimato–.

En el caso de las cifras, se emplea la coma (,) como separador decimal –y no el punto (.)–, como lo admiten Sistema Internacional de Unidades (SI) y a la norma ISO 80000.

Por otra parte, se tuvieron en cuenta las orientaciones para la presentación de las citas y referencias en el cuerpo del texto y en la bibliografía, expuestas en la 6ª edición de la Norma APA, publicada en 2010.

Por último, es conveniente señalar que aunque se procura utilizar en todo momento el idioma castellano de forma tal que pueda ser fácilmente interpretado en un contexto internacional, es posible que se presenten algunas palabras o expresiones cuyo uso o significado sólo sea familiar para quienes son de Colombia –lugar de origen de la investigadora–. Ojalá ello no sea obstáculo para la comprensión, y que la riqueza multicultural del idioma español sea un aporte a este trabajo.

2 MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Sin pretender restringir la mirada a un único campo del saber, pero sí queriendo ser rigurosos, en lo que sigue se clarifica el significado otorgado a cada uno de los conceptos claves y funcionales que se consideran en esta investigación, bien porque están relacionados con el ámbito pedagógico, o bien con el de la narrativa digital; también, se explican las posturas ideológicas desde las que se interpretan.

Igualmente, aquí se presentan los resultados de la indagación que se hizo al iniciar la tesis y a lo largo de ella, en los ámbitos local, nacional e internacional, sobre proyectos o iniciativas personales o institucionales de uso de RD –no necesariamente vigentes o de tipo educativo, y primordialmente de tipo personal–, y sobre estudios hechos en el campo pedagógico acerca de ellos.

La primera parte, punto **2.1**, explica la importancia de los relatos en la vida de las personas y, de forma genérica, en la educación; el porqué de la aparición de los digitales y de su introducción en la escuela, y la razón para que se considere una oportunidad el uso en ella de los más personales, multimediales y multimodales. Es pues, un apartado de carácter introductorio.

El segundo punto, el **2.2**, aborda los aspectos teóricos del objeto específico de estudio, los RD, haciendo énfasis en los que más interesan, los de tipo personal. Se presentan las características que comparten con los analógicos –tipologías y elementos que los constituyen, entre otros aspectos–, y las que los diferencian de éstos o de otros tipos de narrativas con mediación digital. Adicionalmente, se abarcan aspectos ligados a las experiencias de uso y, también, a los aportes o las limitaciones pedagógicas encontrados en estudios previos. Así, se explica en qué consisten estos relatos y de qué modo y en qué ámbitos concretos se han empleado, y se hace un barrido histórico por algunos proyectos o iniciativas que sirvieron de base a este trabajo.

Después, el punto **2.3** se dedica a las teorías constructivistas y socioculturales que sustentan el estudio y la propuesta. Se habla de Aprendizaje centrado en el Aprendiz y de los métodos didácticos que lo hacen posible, como el Aprendizaje por Proyectos. También del Aprendizaje Situado, del Aprendizaje por la Experiencia o Acción, y del enfoque conocido por su nombre original, *How People Learn* (Cómo aprenden las personas). Se explica, además, lo que se entiende por *estrategia o metodología didáctica* en el marco de dichas teorías, y la relación entre ellas y la investigación realizada.

En el último punto, el **2.4**, se presenta una reflexión sobre esta información teórica y referencial, estableciendo de qué manera se relaciona con el planteamiento, el desarrollo y el análisis de esta investigación, o de qué forma deja espacio para plantear algunas preguntas o cuestiones que necesitarían ser estudiadas y comprendidas con mayor profundidad.

Las referencias teóricas citadas en este capítulo, que se encuentran registradas en la bibliografía de la tesis, fueron seleccionadas por su relevancia o por la claridad conceptual que aportan, pero no fueron las únicas fuentes identificadas y/o consultadas. Se invita a revisar el Anexo A, Bases de Datos Bibliográfica y de Sitios Web, donde se incluyeron más de cuatrocientas referencias sobre los RD, RDP o narrativa digital en general, publicadas hasta diciembre de 2012, y más de 140 sitios –de las experiencias que se indican y de otras no descritas–.

2.1 El fundamento de la investigación: importancia de los relatos, en la vida y en la educación

Una de las principales características de los seres humanos es su capacidad narrativa: la aptitud que tienen desde muy adolescentes para generar, emitir, interpretar, recrear o interrelacionar historias sobre hechos reales o imaginados, entre otros relatos, con propósitos no siempre fácilmente identificables, utilizando uno o varios lenguajes, canales, soportes y recursos como mecanismos de mediación.

Esa capacidad natural empieza a desarrollarse con el aprendizaje de una lengua y, afirman Botvin y Sutton-Smith (1977), adquiere complejidad a medida que se avanza en edad y desarrollo cognitivo, no sólo relacionada con las estructuras lingüísticas sino también con la organización estructural de lo que se relata.

Según Rodríguez Ruiz (2006), tal capacidad suele aceptarse como uno de los tres cauces naturales de la comunicación humana: la narración (contar), la poesía (cantar) y el teatro (representar), siendo el primero un género capital que envuelve a los otros dos, pues siempre hay una historia detrás de un drama o una poesía y, por supuesto, de todos los discursos científicos, filosóficos o informativos, en cuanto éstos se basan en las observaciones y/o en la memoria.

Recordar, registrar y comunicar los pensamientos, ideas, cosmovisiones y sentimientos que se evidencian en los acontecimientos de la vida cotidiana, tiene una razón psicológica, como indica Bruner (1991): enfrentar, procesar, organizar, explicar, construir y dar coherencia a lo que ocurre en el entorno próximo, y a lo que se piensa o siente sobre ello. Siendo así, los relatos son actividades simbólicas esenciales para crear significados a partir de los encuentros con el mundo, con la cultura circundante; para darle sentido a ese *mundo* y, en definitiva, a *uno mismo*; al mismo tiempo, para explorar formas alternativas de actuar con esas experiencias a las que, previamente, se les ha encontrado sentido, como explica el autor.

Para el mismo Bruner y para otros (McAdams, Josselson, Lieblich, 2006; Lundby, 2008b), los relatos posibilitan, además, la construcción de dos dimensiones de la identidad: la personal y la social.

- *Personal*, el Yo, pues la configuración narrativa es lo que ayuda, sobre todo a partir de la adolescencia, a dar unidad a las vivencias difíciles o no, que alteran los supuestos que los individuos tienen acerca de su lugar en el mundo y sus relaciones con los demás; a revisar, añadir e interrelacionar hechos a lo largo de la propia existencia; a establecer previsiones de lo que se llegará a ser; y a formular respuestas coherentes a las preguntas *¿Quién soy yo?* y *¿Cómo encajo en el mundo?*, lo cual es esencial en la autodefinición porque, como afirma Polkinghorne (1988), *"damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y se desarrolla"* (p. 150).

- *Social*, porque como asevera White (1992), no sólo es la solución que utiliza una cultura al problema de configurar la experiencia para darle sentido, y de traducir el conocimiento en una forma asimilable de estructuras de significación, usando un código común entre los miembros del grupo, sino que, más que ello, es un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común, para lograr que las estructuras de significación sean generales en vez de específicamente culturales.

Aparte de ello, contar relatos y por supuesto escucharlos, se debe a otras necesidades. Para Berk (2010), interiorizar e interpretar las experiencias particulares mediante la reconstrucción –recontar– y mediante la comparación –cotejar la propia con las que cuentan los demás–, es uno de los métodos más poderosos que tiene el ser humano para lograr la comprensión propia y para compartir significados. También para transmitir experiencias, memorias, reflexiones y saberes, ajenos, propios o colectivos, como afirman McDrury y Alterio (2003) y Lambert (2007 y 2009), y para comunicar el patrimonio cultural y las actitudes de persona a persona y de generación en generación, como asevera Haven (2007).

Al mismo tiempo, para Tropea (2004) se debe a la necesidad de sentirse parte de un grupo que comparte espacios y valores, dentro de unos confines territoriales y culturales comunes; parte de una comunidad dentro de la cual todo, sobre todo las normas de comportamiento, es conocido, aceptado e invariable, al menos a corto y medio plazo, condición que es esencial para un individuo en tanto es un ser social que requiere sentirse en un ambiente seguro y parte de uno o varios colectivos.

Todas las narraciones, entonces, son fundamentales en cualquier actividad social, como lo es participar en procesos educativos, pues además de lo anterior, asegura Ohler (2008), narrar proporciona una metáfora poderosa, una estructura y un conjunto de prácticas que permiten resolver eventos, educar y autoeducarse, perseguir determinadas metas y establecer relaciones con los demás miembros de la comunidad: *"Las historias penetran nuestra fibra social y tienen la función principal de enseñar a otros, formal o informalmente"* (p. 6).

A la par, Schank (1995) considera que las narraciones –el contarlas, el escucharlas, el repetirlas, el recontarlas o el contestar a ellas con otro relato–, son procesos básicos para aprender y para desarrollar la inteligencia, porque de esa forma se preserva la posibilidad de establecer conexiones entre eventos que de otro modo desaparecerían de la memoria con el tiempo. Es decir, ello ayuda a recordar y, por lo tanto, a explicar las experiencias o las informaciones nuevas o significativas, pues para ello es requisito relacionarlas con anteriores sucesos de los cuales ya se ha aprendido algo. Por ello, siguiendo a Schank, Martín (2011) afirma:

"Todos podemos responder a una pregunta o a una historia narrando otra historia y desplegando, en ese sentido, un cierto tipo de inteligencia. Sin embargo, en pocas ocasiones respondemos pensando realmente acerca de ella. Contestamos con historias que encajan en alguno de sus elementos con la historia contada, algo que nos recuerda a alguna experiencia de nuestras propias vidas: es como si estuviésemos esperando el momento de contar nuestra historia, involucrándonos en una sucesión de monólogos más que un diálogo. Este aparente narcisismo, sin embargo, tiene su explicación: necesitamos contar nuestras propias historias para preservarlas, corregirlas y renombrarlas." (Martín, 2011, p. 43)

De todas formas, en contextos y con propósitos educativos formales, lo que ha primado es la generación, la emisión y la recepción de relatos que versan no sobre la propia vida o sobre las experiencias personales, sino sobre hechos o fenómenos académicos, a veces abstractos o lejanos, de carácter científico, histórico, filosófico, informativo o literario, entre otros. Relatos elaborados y transmitidos empleando, sobre todo, soportes y sistemas de representación y significación propios del lenguaje oral o escrito pues, como opinan Adell y Bernabé (2006), además de la palabra hablada, el libro, especialmente el texto escolar, en papel, ha sido la práctica discursiva y el artefacto histórico, intelectual e ideológico, más recurrente mediante el cual se ha concretado el currículo en las aulas.

No obstante, esa situación ha ido cambiando en numerosas instituciones académicas alrededor del mundo –aunque no en todas y no se podría afirmar que en la mayoría–, debido a varias circunstancias ajenas o propias del sistema educativo.

Entre las externas está un avance técnico logrado a mediados del siglo XX: la digitalización de las señales¹⁰. Esto supuso el desarrollo de las TIC y de los medios de comunicación selectivos, que se sumaron a la oferta de los medios masivos con soportes físicos –revistas y periódicos sobre papel, por ejemplo– o analógicos –como lo eran en sus inicios la radio y la televisión, o como siguen siéndolo en algunos casos–. También significó, como asegura Jenkins (2006) el inicio de la convergencia mediática, hacia la década de los 80: la de tecnologías, medios tradicionales o nuevos, sistemas de distribución, industrias, mercados, públicos y géneros, cuya coexistencia ha producido una serie de intersecciones entre múltiples sistemas mediáticos que antes funcionaban por separado, produciendo procesos de cambio, culturales y sociales incluso, en diversas comunidades.

¹⁰ Técnicamente, una señal *analógica* es aquella sin discontinuidad cuya variación es una representación de alguna otra cantidad que cambia en el tiempo, es decir, es análoga a otra señal física continua que cambia en el tiempo y que se considera la referencia. Una digital, en cambio, es aquella que sí tiene discontinuidad, que es cuantificada de manera discreta, y cuya variación es una representación de alguna otra cantidad o señal analógica que cambia en el tiempo. Aunque hay otros antecedentes, la invención del transistor en 1947 se considera el hecho clave que desencadenó la digitalización de las señales y, con ellas, la aparición de las los medios digitales y las TIC en general. Más información en: Lathi, B.P., (1998). *Signal Processing & Linear Systems*. Berkeley, CA: Berkeley-Cambridge Press.

Entre los hechos propios a la escuela, están la formulación de las teorías pedagógicas constructivistas u socioculturales, y la decisión de aplicarlas y de hacer del estudiante el foco de su proceso educativo. Además, la apropiación de las TIC como parte de los recursos del aula, y la convergencia entre el libro tradicional y otros medios de comunicación para facilitar el aprendizaje.

Todas estas circunstancias se tradujeron en una oportunidad para pasar de los relatos con soportes físicos o analógicos, a los digitales, multimediales y multimodales, para que surgieran los RDP en diversos ámbitos y con múltiples propósitos, y para que los RD en general empezaran a circular en la escuela donde, sobre todo, han representado, como opina Martín Barbero (2002), una respuesta a los modos actuales de circulación y articulación de los saberes pues, según él, es imprescindible reconocer y aprovechar en la educación la complejidad social y epistémica de los dispositivos y procesos en que se rehacen los lenguajes, las escrituras y las narrativas:

El desordenamiento de los saberes y los cambios en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición. (...) Si 'comunicar' es compartir la significación, 'participar' es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman, es desde donde se vislumbra, expresa y toma forma el futuro. (Martín Barbero, 2002, pp. 79-80)

El abanico de razones para contar historias es, pues, bastante amplio, y se han analizado desde diversas disciplinas –psicología, sociología, comunicología, lingüística, filosofía, historiografía, pedagogía, entre otras– y desde ellas mismas se ha estudiado, acotado y ajustado el mismo concepto de *relato*, y se han realizado propuestas de clasificación.

2.2 El tema: los Relatos Digitales

2.2.1 Aclaración de conceptos: Relato, Narración e Historia

Hasta ahora se ha hablado de *relatos*, *narraciones* e *historias* y de su importancia, pero ¿cómo entender estos conceptos? Un primer acercamiento conceptual, aunque simple, se encuentra en la definición que hace la Real Academia Española-RAE (<http://rae.es>). Para esta entidad se trata de sinónimos si se interpretan como una relación, exposición o narración detallada de sucesos, sean éstos: *reales*, pasados o presentes, sobre lo que se observa o experimenta en el entorno; *especulativos*, sobre meditaciones, reflexiones o hipótesis; o *ficticios*, sobre hechos creados por la imaginación. También, *públicos*, en el caso de que los hechos sean colectivos o propios de un pueblo o nación, o *privados*,

si se trata de acontecimientos ocurridos a alguien a lo largo de su vida o en un período de ella. O bien, de carácter político, social, económico o cultural, entre otras posibilidades. No obstante, desde otros campos del conocimiento se han hecho concreciones que es necesario e importante conocer y comprender, pues de ellas se derivan algunos aspectos que se decidió analizar en las intervenciones que se realizaron en esta investigación.

Chatman (1990), por ejemplo, explica que los críticos literarios, al abordar el concepto *narración* –e incluso el de *relato*, pues lo toman como sinónimo–, tienden a pensar casi exclusivamente en el medio verbal de historias sobre hechos reales o imaginados, dejando de lado otras narraciones que se consumen a diario a través de las películas, historietas, cuadros, esculturas, el ballet u otro tipo de obras o espectáculos con otro tipo de mediación. Por eso su propuesta de comprensión es más amplia: se fundamenta en la que hacen desde la lingüística, los estructuralistas franceses, para quienes las narraciones son aquellos relatos que tienen dos componentes esenciales, cada uno con sus respectivos subelementos, como se muestra en la Ilustración 1: la historia y el discurso.

La *historia*, es decir, el qué se cuenta, ésta está compuesta por ‘la cadena de sucesos’, que es la suma de acciones y acontecimientos, y también por lo que denominan ‘existentes’, es decir, los personajes y el escenario. Por su parte, el *discurso*, el cómo se cuenta, incluye tanto ‘la expresión’ como ‘los medios’ a través de los cuales se comunica el contenido.

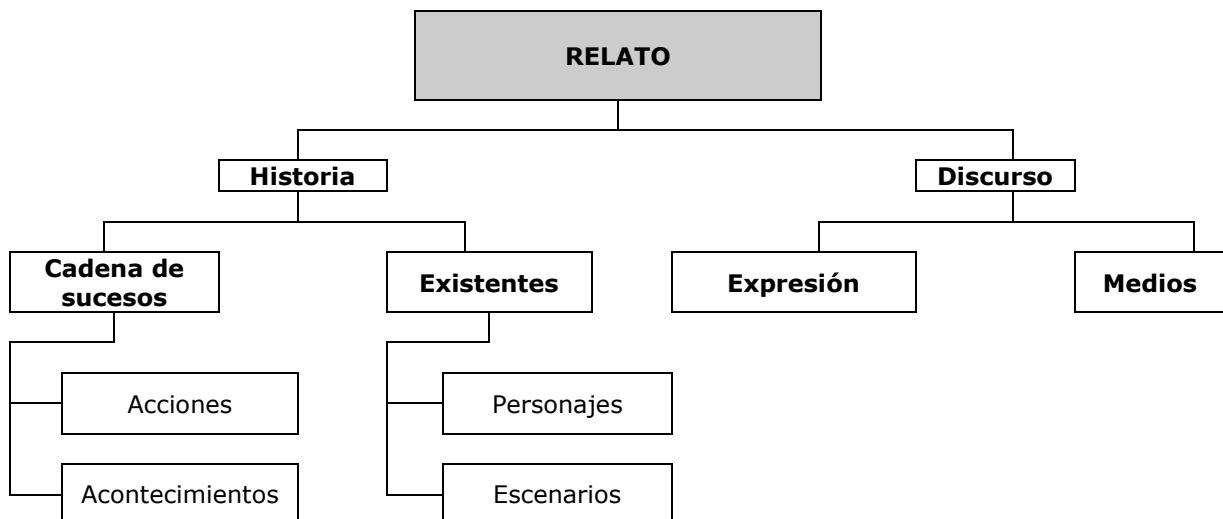


Ilustración 1. Esquema de componentes esenciales de un relato según los estructuralistas franceses (Autoría propia con base en las explicaciones de Chatman, 1990)

Chatman sugiere, entonces, pensar una narración como una comunicación o sistema con significado propio, entre un emisor y un receptor, cada uno con sus referentes culturales, que se distingue de otras comunicaciones –un poema, por ejemplo– porque en ésta hay un el *componente de contenido formal* y otro de *expresión formal*, con unas características específicas:

- El de *contenido formal de la narración*, es decir, la historia, se distingue porque incluye ‘sucesos’ y ‘existentes’, individuales y distintos en cada relato, que implican una transformación de uno o varios elementos o subelementos del sistema, y una autorregulación, pues las transformaciones inherentes nunca van más allá del mismo sistema.
- El de *expresión formal*, equivalente al discurso, está constituido por un ‘forma narrativa propiamente dicha’ y por su ‘manifestación’.

La primera alude a la estructura perceptible de la transmisión narrativa, también llamada *Trama* por referirse a la disposición de los incidentes, es decir, a la manera como encajan o se organizan sus piezas individuales.

En esa trama, agrega el autor, hay una composición ordenada de núcleos, ejes o nudos y satélites. Los *núcleos* son sucesos de gran importancia que hacen avanzar la trama al plantear y resolver cuestiones, y dan origen a puntos críticos en la dirección que toman los hechos. Los *ejes o nudos* son ramificaciones que obligan a hacer un movimiento en una, dos o más posibles direcciones. Los *satélites*, sucesos secundarios que no ocasionan elecciones, no cruciales, y que tienen una función más estética que de significación¹¹. La manera como estos elementos se organizan, manifiesta Chatman, es lo que diferencia una historia en la narrativa clásica, de una en la moderna, pues en la convencional se ordenan en forma encadenada o en red, y los núcleos ofrecen varias vías de elección de las cuales sólo una es posible, mientras que en la otra se ataca esa convención y todas las elecciones son válidas, produciendo lo que el autor denomina *antihistorias*.

La segunda, por su parte, la manifestación, tendría dos subcomponentes: la ‘forma de expresión’ y, también, ‘su presencia en uno o varios medios de materialización específicos’, no sólo de tipo verbal, sino también fílmico, musical, en la pantomima o lo que sea.

¹¹ McKee (1997, en Peinado, 2004) sugiere otra forma de descomponerla una trama en función de los componentes estructurales con significado narrativo: la *historia* en sí misma, que se descompone en *actos*, que a su vez se desagregan en *secuencias*, que se subdividen en *escenas*, formadas por los *elementos atómicos*: los golpes de efecto, también conocidos como puntos de giro que hacen que las escenas cambien de rumbo y que, a su vez, afectan las secuencias, los actos y el rumbo o el sentido de la historia global.

Además de esos componentes, como muestra la Ilustración 2, en el sistema hay dos dimensiones:

- El *tiempo*, la dimensión de los sucesos, que puede ser tanto el 'tiempo del discurso', es decir, el que lleva al receptor examinarlo, como el 'tiempo de la historia', la duración de los supuestos sucesos de la narración.
- El *espacio*, la dimensión de la existencia de esa historia, que puede ser también de dos tipos. Uno, el 'espacio del discurso', es decir, en el que está el receptor mientras examina o consume el relato. Y otro, el 'espacio de la historia', los escenarios y los objetos de la narración, con sus respectivas características¹², que pueden ser analógicos al mundo real como en el cine o la televisión, o abstractos como en una narración escrita, o bien, explícitos porque el receptor los puede ver en las imágenes que se incluyen en el producto visual o audiovisual, o implícitos, que serían aquellos que así no sean vistos por el receptor, están allí, visibles o al alcance de los oídos de los personajes, o porque es algo a lo que la acción se refiere.

Queda claro, entonces, como asegura ese autor, que una narración no es 'cualquier' relato. Uno que no cuente sucesos que impliquen una transformación –algo que cambia de un estado a otro–, o que no tenga entre sus existentes un personaje, no lo sería. Tampoco si en él se hiciera una compilación fortuita y desordenada de sucesos que pasan en lugares y tiempos distintos, vividos por personas diferentes, sin articulación alguna, es decir, sin estar relacionados o ser causa unos de los otros. Por el contrario, lo es aquel con una *historia*, con sucesos y existentes que interactúan y se fusionan entre sí en un *discurso narrativo* que tiene un orden o una organización perceptible –forma de la expresión o trama– y una manifestación material –medio y forma de expresión–, y que, además, se articulan en unas dimensiones temporales y espaciales determinadas.

¹² De escala o tamaño; contorno, textura y densidad; posición; grado, clase y zona de iluminación reflejada; claridad o grado de resolución óptica, por ejemplo, en el caso de la dimensión de la historia en la narrativa cinematográfica, según Chatman (1990).

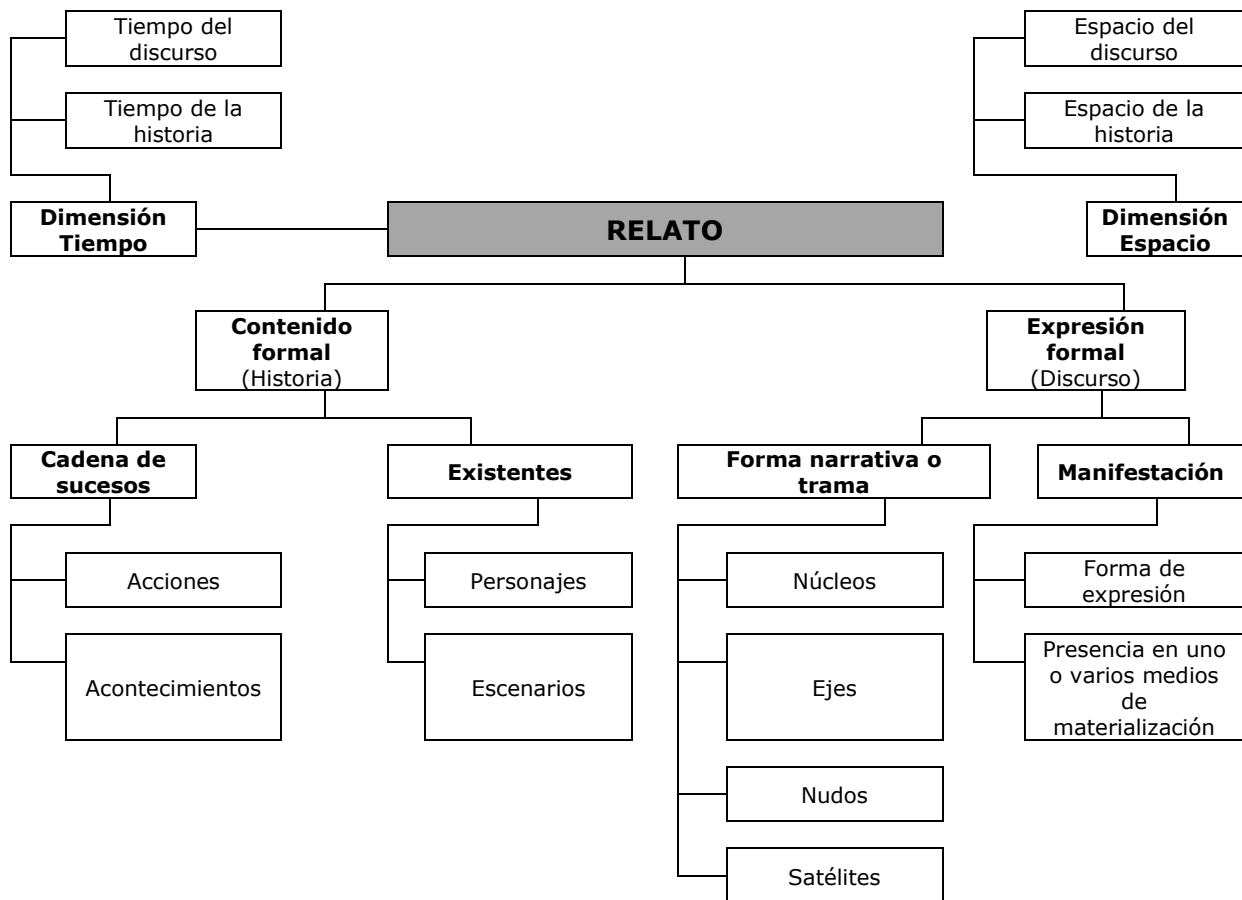


Ilustración 2. Esquema de componentes esenciales de un relato según Chatman (Autoría propia con base en las explicaciones del autor, 1990)

Otros autores ayudan a comprender mejor los elementos indicados de la narración, y algunos agregan otros.

White (1992) y Murray (1999) se refieren a los sucesos como *eventos* y a los existentes, como *entidades*. En las últimas incluyen los ‘personajes humanos o antropomórficos’, cuyas acciones son relevantes para el argumento, y los ‘elementos del escenario’, es decir, los lugares, objetos y otros que tienen una función importante pero menos relevante que la de los personajes. Ahora, entre los personajes, coinciden, estaría el narrador, quien comparte la función creadora de la historia con el autor, pues si bien este último se encarga de definir y concentrar lo interesante en unos pocos sucesos, es decir, de generar el contenido que se encuentra en una narración en su ámbito conceptual, el primero produce el discurso en lo que respecta a expresar esos momentos de manera adecuada.

Por otra parte, al hablar de los componentes del discurso, esos mismos autores incluyen también dos similares a los ya mencionados. Primero, la manifestación: el o los medios a través del cuales se comunica el contenido –tanto el soporte como el

código que se utiliza-. Segundo, la transmisión o las formas narrativas que se emplean en esa comunicación: orden -de los eventos que van a narrarse-, tiempo, voz, punto de vista, o perspectiva en que van a ser narrados los hechos -primera, segunda o tercera persona-.

Las explicaciones de Moreno (2002), por su parte, apuntan a que las narraciones son relatos que comportan tres estructuras: la narrativa -la historia-, la dramática y la de materialización -que corresponderían a los dos módulos del discurso-.

En la primera estarían los *hechos o acontecimientos*, es decir, los eventos que se cuentan, no necesariamente asociados a los sujetos, como lo puede ser, por ejemplo, una guerra, un viaje o el cambio climático; las *acciones o actos*, cambios de estados causados por un personaje durante los acontecimientos, y que hacen que la historia avance; los *personajes*, humanos o no, que presencian, viven o desarrollan esos acontecimientos a través de sus acciones; los *espacios o escenarios* donde ocurren los hechos, y los *tiempos* en los que éstos y las acciones suceden -aunque Moreno se refieren sólo a los espacios y tiempos de la historia explicados anteriormente¹³.

La estructura dramática, continúa Moreno, está al servicio de la primera, la narrativa, y está compuesta por la *trama* y las *subtramas*: la trama es el argumento, el discurso que concentra o cohesiona de manera particular y creativa las acciones principales, el hilo conductor, el eje creativo, el *atractivo para...* -la forma como se cuenta el contenido-; la subtrama, las acciones secundarias.

Y en la estructura de materialización incluye: el *soporte* del relato que corresponde al recurso técnico o mediático para soportar, transmitir y observar la historia, como un DVD, Internet, un libro o la televisión; y los *elementos expresivos y retóricos convergentes* empleados para dar forma a la trama y las subtramas. En los expresivos, imágenes, audios, vídeos, tipografías, infográficos, fotográficos, etc. -a los que Rodríguez Ruiz (2006) llama *de representación icónica*-. En los retóricos la utilización de formas narrativas y figuras retóricas.

Moreno advierte que estas estructuras y sus respectivos módulos, se definen y se equilibran en función de varios factores influyentes: el objetivo, los intereses o las características del autor y del narrador, el soporte, el productor del producto, el destinatario, receptor o usuario, y la cultura en la que se produce o se percibe el relato

¹³ Regresando a Chatman (1990), los hechos o acontecimientos suponen un predicado cuyo objeto narrativo es el personaje u otro existente, por ejemplo: "la tormenta dejó a Pedro a la deriva", frase en la que la tormenta es el acontecimiento y Pedro, el personaje. Además, para este autor las principales acciones no sólo pueden ser desarrolladas por un personaje, sino por otro existente, y que pueden ser de distintos tipos: actos físicos no verbales, comentarios, pensamientos o articulaciones mentales, y sentimientos, percepciones o sensaciones. Al referirse a los personajes, los define como los sujetos narrativos, aunque no necesariamente gramaticales, del predicado narrativo, cuya presencia no siempre es evidente sino que hay que inferirla.

–la cual influencia, por ejemplo, la delineación estética con la que se plasme–. Explica que son interdependientes e inseparables; se influyen mutuamente generando cambios en unos cuando se modifican otros.

Por su parte, Rodríguez Ruiz (2006) ahonda en el discurso. Dice que éste puede tener dos tipos de estructuras discursivas según el grado de flexibilidad de organización de sus elementos: las *estructuras blandas* y las *estructuras duras*. Las duras generalmente están determinadas por los materiales tangibles donde se soporta la escritura –en el caso del libro, están definidas por los materiales usados en su fabricación: el orden de las páginas, que se fija al pegarlas o coserlas; la secuencia del texto, que se define por el seguimiento página por página, de una sucesión predeterminada, por ejemplo–. Las blandas son las palabras mismas, el alfabeto, aunque también los dibujos, las gráficas, etc., que tienen un mayor grado de flexibilidad de organización.

De todas formas, desde otras disciplinas se proponen otras concepciones y componentes diferentes a los ya mencionados. Es su tesis doctoral, Martín (2011) expone lo que sugieren varias, entre ellas la semiótica y la inteligencia artificial (IA). La primera, con autores referentes como Kinstch y van Dijk, porque cuando estudia el sistema de operaciones mentales que subyacen a los procesos de producción y de comprensión de las narraciones, sugiere lo que denomina *las estructuras semánticas subyacentes en el discurso*: la microestructura y la macroestructura. La primera, en el ámbito local del discurso, sería la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones, expresadas en términos de argumentos, independientemente de su manifestación superficial. La segunda, el conjunto de proposiciones que sintetizan su significado, llamadas macroproposiciones.

Y la otra, la IA, continúa Martín, con autores como Schank y Abelson de la Universidad de Yale a la cabeza, porque al tratar de lograr la creación de máquinas inteligentes, capaces de comprender narraciones y emular procesos del pensamiento humano, analiza dos estructuras de la memoria: la basada en los acontecimientos y la basada en historias. De ahí que hable de: (a) un guión (*script*)¹⁴, una historia estándar, construida a partir de situaciones rutinarias, a la que se recurre, a veces con adaptaciones, para dar sentido a una situación que se presenta o se relata. Se trata, entonces, de un tipo específico y detallado sobre situaciones experimentadas con frecuencia que permiten una menor carga de procesamiento al comprender; (b) un plan, una entidad teórica que permite trazar un camino entre eventos ocurrentes en una historia cuando no se dispone información específica que conecte los eventos entre sí, o cuando la expansión estándar de cadenas causales tampoco ofrece la conectividad necesaria; (c) los objetivos, introducidos por los autores de modo más o menos arbitrario; (d) los temas, un paquete de objetivos que tienden a aparecer juntos debido a alguna propiedad de

¹⁴ Aquí esta palabra tiene un significado distinto al que se le dará más adelante, cuando se hable del proceso productivo de los RD.

uno o más de los actores; (e) y los índices, los tópicos de vida generales tendientes a relacionar objetivos-.

Hasta acá, entonces, queda claro, por lo menos para esta tesis, que si bien los conceptos *relato*, *narración* e *historia* se refieren de manera muy general al hecho de contar sucesos, hay diferencias importantes, pues la *historia* sería una parte de la *narración*, y ésta, en sí misma, un tipo de *relato*, un género diferente a otros por sus elementos constitutivos, y un sistema complejo, inserto en entornos culturales –los del autor y los del receptor–, con unos componentes y subcomponentes determinados, y unas dimensiones y subdimensiones específicas, que se influyen y afectan entre sí.

De todas formas quedaría una cuestión por resolver: ¿Cuáles serían esos otros géneros o tipos de relatos? Para García y Huerta (1999) hay varias clasificaciones en función de las finalidades, la temática del contenido, la estructuración formal, y otros factores morfológicos, semánticos y sintácticos. Indican que desde la retórica clásica, con Aristóteles a la cabeza, por ejemplo, ya se hablaba de tres géneros –que coinciden, como se verá, con los *causes* de la comunicación mencionados por Rodríguez Ruiz (2006): la *narración* (contar), la *poesía* (cantar) y el *teatro* (representar)-:

- Los *épicos*: en los cuales el autor se aparta de la subjetividad y adopta una postura más objetiva, para narrar y resaltar –contar– hechos o personajes legendarios, reales o ficticios; se incluyen aquí la *epopeya*, el *poema épico*, el *romance*, el *cuento* y la *novela*
- Los *líricos*: que manifiestan sentimientos, pensamientos y emociones con respecto a algo o a alguien que los inspira, de manera subjetiva y generalmente poética –cantar–. Envuelven varios subgéneros: la *oda*, la *elegía*, la *égloga*, la *sátira* y la *canción*
- Los *dramáticos*: que comunican –o representan– los hechos por medio de actores y de diálogos, por lo que se asocia generalmente al teatro. Abarcan: la *tragedia*, la *comedia*, el *drama*, la *ópera* y la *zarzuela*.

A eso, los dos autores agregan los *didácticos*, aquellos cuya finalidad es enseñar ideas, pensamientos o hechos, y los *informativos*, cuyo objetivo es dar a conocer hechos reales de interés público. Entre los subgéneros de los primeros estarían: *adagio*, *aforismo*, *apólogo*, *artículo*, *autobiografía*, *aviso*, *biografía*, *columna*, *crítica*, *crónica*, *diálogo*, *diario*, *diccionario*, *dicho*, *dietario*, *editorial*, *enciclopedia*, *ensayo*, *ensayo*, *epístola*, *fábula*, *fábula*, *guía*, *informe*, *memoria escrita*, *memorial*, *noticia*, *oratoria*, *prólogo*, *prospecto*, *refrán*, *reportaje*, *sentencia*, *tratado*, entre otras posibilidades. Y en el caso de los informativos, la mayoría de los anteriores, exceptuando aquellos que no se basan en hechos reales.

En cualquier lugar, como el mismo Chatman (1990) lo insinúa, la distinción entre géneros o subgéneros no puede ser tan estricta, pues todas las obras o las

comunicaciones tienen una mezcla mayor o menor en su carácter genérico, y ninguna es un espécimen perfecto o puro sino el resultado de redes abstractas que se tejen.

Es por ello que en esta tesis se prefiere el término *relato* sobre los otros, aunque a veces se use como sinónimo de *narraciones*, e incluso, de *historias*, como lo hace la RAE, pero eso sí, siempre entendiendo que las tres nociones se están refiriendo, mayoritariamente al género narrativo, con el conjunto de componentes y dimensiones mencionadas, por Chatman especialmente, aunque no se descartan otros géneros.

2.2.2 Los relatos analógicos y los digitales: tipologías y características comunes y diferenciales

Como es de suponer, todos los componentes de las narraciones pueden dar lugar a establecer diversas tipologías. En este apartado no se hablará de las que son posibles si se considera el *contenido formal o historia*, con sus sucesos y existentes, aunque ya se mencionaron algunas, como los relatos públicos o privados, o los reales o de ficción, que por lo general son comunes a los relatos analógicos y a los digitales-. En cambio, se mencionarán algunas clases que se derivan de la *expresión formal de la narración o discurso*, bien sea por su forma narrativa, o bien, por su manifestación, pues es en este componente que empiezan a aparecer algunas diferencias marcadas.

2.2.2.1 Según la forma narrativa

De acuerdo con la estructura perceptible de la transmisión narrativa –la forma como se organizan los elementos o componentes de la trama–, hay numerosas propuestas de clasificación aplicables a todos los relatos, independientemente de su materialización –de las estructuras duras o del soporte técnico–.

Ohler (2005), por ejemplo plantea una sencilla en la cual la estructura dramática o la transmisión ofrecen casi siempre una misma *organización discursiva lineal o secuencial*:

- Una primera parte, el *llamado a la aventura*: la vida normal se ve interrumpida por un evento significativo, que desencadena, para el personaje principal, una travesía física, emocional, intelectual o espiritual.
- Una segunda, la *situación de problema/situación que involucra una transformación y ésta, a su vez, la solución del problema*: los personajes se enfrentan a problemas que resuelven mediante una transformación personal de diferente tipo. Esa transformación puede sucederse de muchas maneras que incluyen, la adquisición de habilidades, procesos de maduración, diferentes aprendizajes y autodescubrimiento.
- El problema se refiere al reto o situación central que crea la tensión; puede ser una pregunta, un problema, un obstáculo, una oportunidad, una misión o un objetivo que debe ser abordado por el personaje principal, y que debe explicarse

al inicio del relato. Establece el estado de ánimo y hace que los oyentes de la historia quieran saber lo que va a ocurrir a continuación.

- Los cambios o transformaciones son aquello que el personaje tiene que hacer o vivir para hacer frente al problema y al desarrollo de una visión y comprensión personal. Esas transformaciones pueden sucederse de muchas maneras: la adquisición de habilidades, procesos de maduración, diferentes aprendizajes y autodescubrimiento. Ohler sugiere que aunque ello puede plantearse al inicio o al final del relato, es mejor hacerlo en el medio, para mantener la atención de la audiencia, y que en las historias académicas, la transformación se produce cuando los estudiantes muestran lo que han aprendido.
- Y la respuesta o la solución al desafío o al problema es lo que resuelve la tensión y conduce a un cierre de historia.
- Y una tercera, *el cierre*: la historia llega a un final significativo, no necesariamente feliz, donde se produce la resolución de los eventos. A menudo, la conclusión implica realizar algo que tiene valor de carácter moral para el personaje principal, o evidenciar que algo o alguien han cambiado.

Este autor representa esas partes en el mapa que se muestra en la Ilustración 3, inspirado en el del profesor de narrativa B. Dillingham (<http://www.brettdillingham.com>).

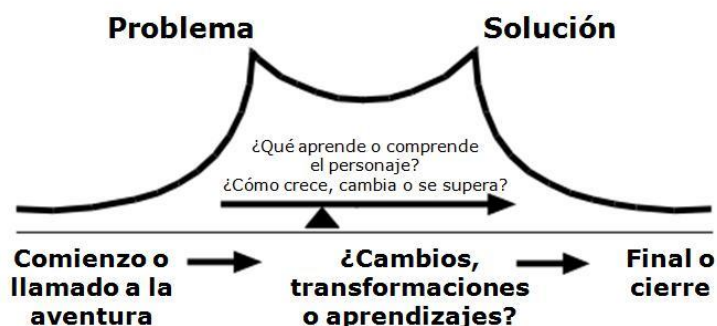


Ilustración 3. Mapa de una historia sugerido por Ohler, inspirado en el de Dillingham (Ohler, 2008)

De todas formas, la propuesta de Ohler no es nueva, puesto que, como resume Cowie (1991), ya con anterioridad varios autores hablaban de estructuras con esas tres partes: un *principio o planteamiento*, el momento para presentar a los personajes, para ubicar al receptor en el tiempo y en el lugar en los que transcurrirá la historia, para hacer el llamado a la aventura y para exponer el conflicto principal alrededor del cual girará la acción; un *nudo o quiebre*, momento álgido del conflicto que involucra la transformación, y un *desenlace*, momento de resolución de todas las situaciones planteadas a lo largo del relato. Incluso, algunos hablan de cuatro secciones, añadiendo

el escenario, y en todas ellas los acontecimientos se enlazan de forma lineal o secuencial, y el sentido de cada episodio es completo de por sí.

Otra de esas estructuras anteriores es la que se diagrama en la Pirámide de Freytag¹⁵ y que se aprecia en la Ilustración 4. Se trata de una propuesta organizativa que, usando la analogía de una figura geométrica, representa, integra y organiza las partes fundamentales de un drama. Por un lado, cuatro propias de la estructura argumental: exposición, compilación, inversión y conclusión. Por otro, cinco de la tensión dramática o narrativa: momento incitante, acción de ascenso, clímax, acción de descenso, y momento de último suspense (Franz y Nischelwitzer, 2004; Valles Calatrava, 2008).

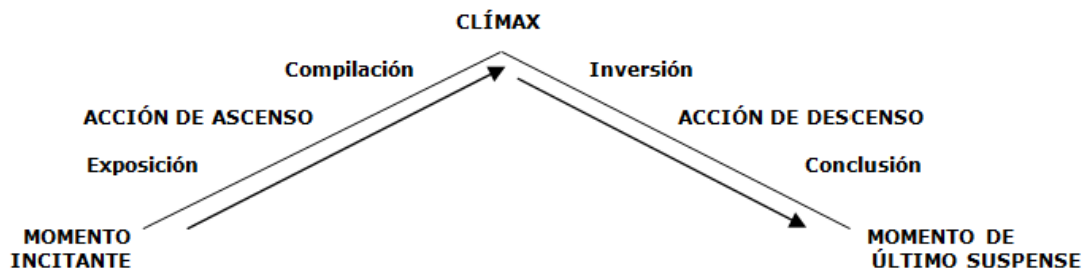


Ilustración 4. Pirámide de Freytag

Sin embargo, como ya lo decía Chatman al hablar de historias en la narrativa clásica, y de antihistorias en la moderna, y como han demostrado otros autores (Kroll y Anson, 1984, en Cowie, 1991; Cowie, 1991), las estructuras no son siempre secuenciales y sencillas, sino que pueden ser más complejas y romper esos moldes narrativos tradicionales.

Es el caso de la propuesta de Botvin y Sutton-Smith (1977), quienes como resultado de un estudio que hicieron sobre las estructuras organizativas de historias contadas por 220 adolescentes entre 3 y 12 años, usando una metodología basada en las funciones¹⁶ definidas por V. Propp en los cuentos rusos, encontraron que las narraciones pueden clasificarse en siete (7) niveles de complejidad en función del orden de presentación de las *tramas primarias o principales* y de las *tramas secundarias*. Las primarias serían los elementos que representan tanto la motivación o impulso para la acción real o potencial, por una parte, como la resolución, por otra, y las que delimitan la acción de una narración o un episodio dentro de una narrativa; siempre ocurren en pares, formando díadas de funciones afines, como podrían ser una partida y un regreso. Las secundarias, los elementos que representan la acción real o potencial que es

¹⁵ Esquema propuesto por Gustav Freytag en su obra *Die Technik des Dramas* (1863).

¹⁶ Para Propp, una función es un acto de un personaje, que se define desde el punto de vista de su importancia para el curso de acción, y puede ser expresada como sustantivo verbal (Botvin y Sutton-Smith, 1977). En su estudio encontró 31 funciones: alejamiento, prohibición, transgresión, información, partida, viaje, lucha y boda, entre otras.

preparatoria, intermedia o consecuencia de la establecimiento de los límites de esta narrativa. Dichos niveles son:

- Nivel 1: las narraciones de este tipo carecen de coherencia y unidad estructural, porque no hay una trama principal. Contienen una serie de eventos que son esencialmente el resultado de una concatenación asociativa de los acontecimientos de una manera fragmentada y desorganizada. Estos relatos son, entonces, el producto de la yuxtaposición de varios sustantivos o nombres propios sólo con la consecuencia de la acción.
- Nivel 2: narraciones cortas pero estructuralmente simétricas. Se caracterizan por la presencia de una diada nuclear. Aunque pueden tener tramas secundarias, ya sea antes o después de la diada nuclear, no ocurren entre el inicio y el final de la diada.
- Nivel 3: se caracterizan por la expansión interna de la narrativa mediante el uso de elementos de acción intermedios –o tramas secundarias–. Se diferencian de las de primer nivel porque en éstas la elaboración de la acción ocurre a través de elementos interpuestos entre los límites inicial y final de la diada.
- Nivel 4: se distinguen por la conjunción de dos o más secuencias de acciones o episodios primarios. Es decir, son el resultado de la concatenación de varias estructuras elementales diádicas (las del nivel 2). Si bien no incluyen los elementos intermedios o tramas secundarias como las mencionadas en el nivel 3, al interior de cada trama primaria, sí hay un intento de ampliar los límites de la narrativa mediante la repetición de estas tramas primarias.
- Nivel 5: se identifican por la conjunción y coordinación de las estructuras primarias diádicas, así como la expansión interna de los elementos de acción intermedia. Se componen de dos o más episodios, del nivel 3, bien desarrollados.
- Nivel 6: En este nivel aparecen las subtramas, pues cuando hay una estructura diádica completa dentro de otra, es decir, hay una organización jerárquica de subordinación de diadas nucleares. La acción principal de la narrativa es, entonces, interrumpida por una subsecuencia de acción.
- Nivel 7: Es similar al anterior, pero en éste hay varias estructuras diádicas completas dentro de otra macroestructura completa. Por tanto, es una historia con una trama que tiene, en su interior, varias subtramas.

En la Ilustración 5 se muestran los esquemas de esos niveles. 'N' representa la narración; cada letra minúscula, una de las funciones de las que habla Propp (regalo, viaje, lucha, marca, victoria...); la letra 'A' el punto de partida de una diada nuclear y 'B', su punto de llegada o cierre.

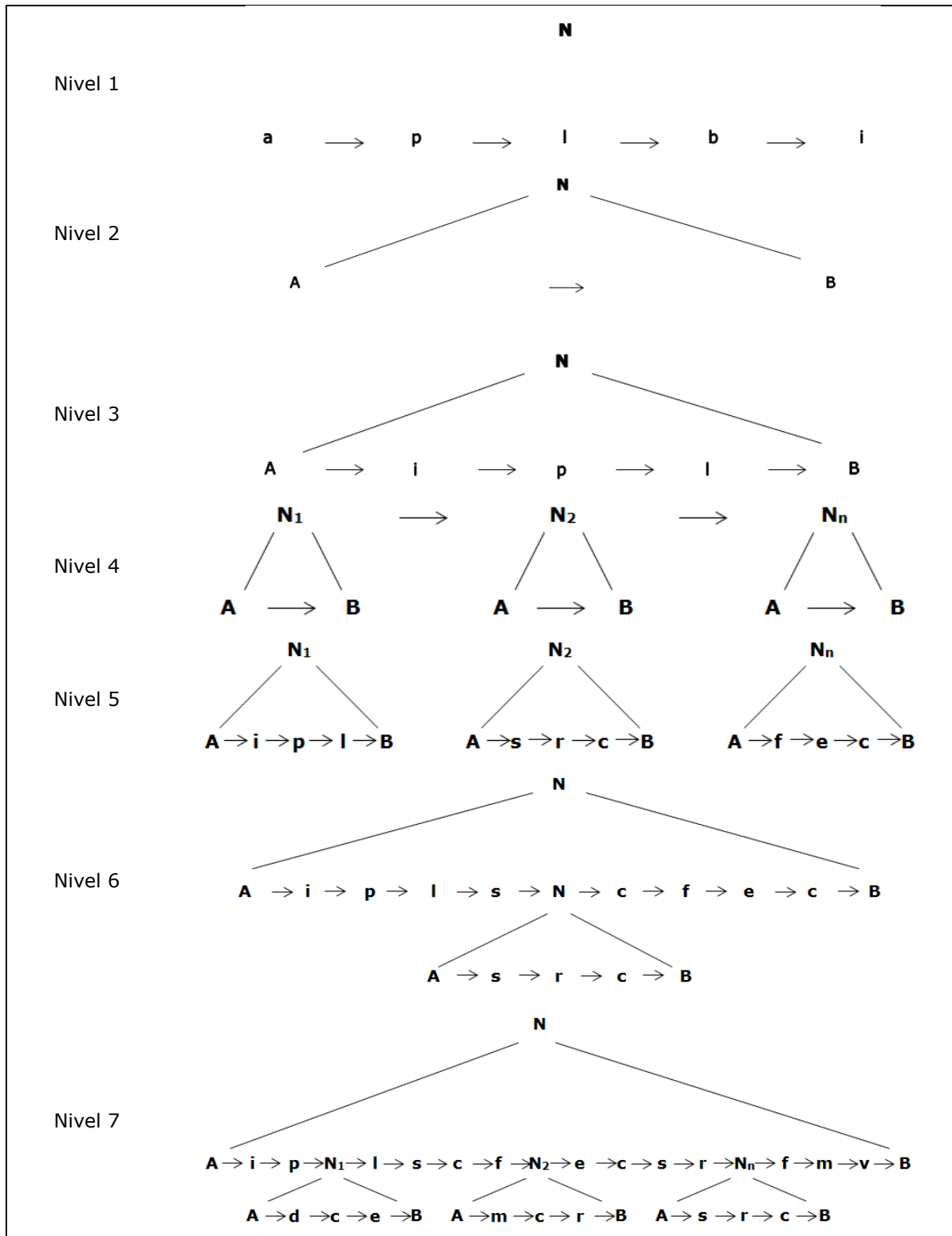


Ilustración 5. Esquemas de los niveles de complejidad de la organización narrativa propuestos por Botvin y Sutton-Smith (1977).

De todas formas, advierte Chatman (1990), si bien una narración sin trama es imposible, el modelo clásico de relatos de solución, que ofrecen tramas que resuelven

un problema en una línea de tiempo determinada –como las estudiadas por Botvin y Sutton-Smith, Cowie u Ohler– no es el único, sino que también hay otro con consiste en una exposición, con tramas reveladoras. De ahí que las estructuras descritas, no necesariamente se ajusten a estas últimas:

"En la narración de resolución tradicional hay la sensación de que se resuelve un problema, de que las cosas se solucionan de alguna manera, de que hay una especie de teología emocional o razonada. Roland Barthes usa el término 'hermenéutica' para describir esta función que 'articula de varias maneras una pregunta, su respuesta y una variedad de sucesos causales que pueden formular la pregunta o retrasar la respuesta'. La pregunta básica es '¿Qué va a suceder?'. Sin embargo, en la trama de revelación moderna el énfasis está en otra parte, la función del discurso no es la de contestar a esa pregunta, ni tampoco la de plantearla. Muy pronto ya nos damos cuenta de que las cosas van a seguir más o menos como están. No se trata de resolver (feliz o trágicamente) sucesos, sino de revelar el estado de las cosas. Por tanto, que haya un fuerte sentido de orden temporal tiene más importancia en las tramas que se resuelven que en las que se revelan. El desarrollo en el primer caso consiste en una solución, en el segundo en una exposición. Las tramas reveladoras suelen estar muy centradas en los personajes, preocupadas por mostrar todos los detalles de los existentes, mientras que los sucesos se reducen a tener un papel ilustrativo, relativamente menor." (Chatman, 1990, pp. 51-52)

Por otra parte está la *interactividad* entre el receptor y las narraciones –que se favorece con la digitalización de las señales– pues altera las estructuras convencionales, sean sencillas o complejas, permitiendo una *organización discursiva no lineal o no secuencial*.

Neuman (1991) explica que en el campo de las TIC la interactividad se entiende como la cualidad de la comunicación caracterizada por un incremento del control que emisor y receptor ejercen sobre el proceso comunicativo que establecen con el sistema –con el producto que podría transmitir, por ejemplo, una narración–. En tal sentido, la digitalización ha incrementado notablemente la participación y la intervención activa del usuario o público –el receptor–¹⁷, pues si bien eso ya era posible en los relatos analógicos, la interactividad estaba bastante limitaba.

Así lo ratifica Peinado (2004), quien en función de las posibilidades interactivas para alterar el orden de presentación del discurso, establece nuevas clasificaciones, esta vez exclusivas de los RD:

¹⁷ El concepto *interacción* también es aplicable a la capacidad que tiene el sistema o producto, de permitir que varios emisores y/o receptores se conviertan en interlocutores y establezcan un proceso dinámico, activo y colaborativo de comunicación, sea ésta de manera sincrónica –en tiempo real– o asincrónica –en tiempo no simultáneo–, potenciándose así la interacción social con la mediación de las TIC. De ahí que interacción con quien creó el relato –autor–, con quien lo ofrece –la empresa editorial, artística o de comunicación– y en ocasiones, entre los mismos receptores, no sea actualmente una realidad limitada por aspectos técnicos.

- En primer lugar, los *secuenciales* (que se identifican en inglés con la sigla DS, *Digital Storytelling*¹⁸): se sirven de la multimedialidad; cuentan una historia lineal, fija y con un guión preestablecido e inmodificable, y no ofrecen mayores alternativas interactivas. Por tanto, las diferencias con los relatos analógicos, sólo contemplando la interactividad, son nulas.
- Y en segundo, los *interactivos* (IDS, *Interactive Digital Storytelling*): son aquellos que ofrecen una historia multiforme, con un guión no secuencial donde los eventos no vienen descritos en un orden prefijado, sino que el orden puede ser modificado por el receptor, y que proporcionan al receptor oportunidades de interacción con el relato mismo y/o de interacción con el autor o con otros receptores. En éstas, entonces, hay cambios evidentes.

Miller (2008) complementa diciendo que en los *no interactivos*, los elementos o componentes del relato están predefinidos, como las estructuras lineales, mientras que en los *interactivos* el orden de presentación o de visualización de la información se puede alterar porque se da la posibilidad de elegir las tramas o subtramas e, incluso, de agregar otras nuevas o algunos recursos simbólicos. En este caso el público se convierte en coautor.

De esta forma, mientras que en los *secuenciales-no interactivos* el receptor es testigo o consumidor y no tiene mayor participación en la construcción del relato, en los *interactivos*, en mayor o menos medida, es coautor, interactor o receptor al formar parte de la realidad que se narra, es decir, al colaborar de manera directa e inmersiva en el desarrollo de la historia, identificándose con los personajes y actuando como protagonista (International-Hobo, *Foundations of Interactive Storytelling*, 2001, en Peinado, 2004).

Por su parte, Moreno (2002) afirma que la interactividad ha permitido agregar niveles de interactividad selectiva, participativa y transformativa, y en función de ello establece las siguientes categorías:

- *Relatos con interactividad selectiva*, los más comunes. En ellos se ofrecen varios botones para que el usuario elija el orden de visualización de una presentación, aunque la historia o el contenido es definido por completo por el autor-emisor.
- *Con interactividad transformativa*: hay una pequeña construcción por parte del receptor y la percepción empieza a cambiar. Por ejemplo, puede escoger un personaje que lo represente, pintar de colores una imagen en blanco y negro, o cambiar el escenario.

¹⁸ En este caso el significado es distinto al sentido global que se le está dando al concepto *Digital Storytelling* en este trabajo. No obstante, se asemeja en tanto los RDP no son o pretender ser de tipo interactivo.

- Con *interactividad constructiva*: el receptor se convierte en coautor propiamente dicho, pues el sistema le ofrece una serie de alternativas que le posibilitan modificar los elementos de la estructura narrativa o de la dramática, o bien los elementos de mediación, creando así un nuevo relato con base en el propuesto por el autor inicial.

Franz y Nischelwitzer (2004) sugieren referirse a estos últimos relatos como *Narraciones Digitales Adaptables*, aquellas que aplican los principios básicos de la narrativa y el arte dramático tradicional, pero que agregan opciones técnicas que facilitan la interactividad mediante unas estructuras específicas para crear una historia única sobre la base de los deseos individuales del receptor¹⁹. Entre ellas sugieren los siguientes tipos:

- *Secuencial*: una estructura lineal, tradicional.
- *Secuencial con 'Cul-des-Sacs'*²⁰: la historia principal es lineal, pero hay predefinidos algunos bloqueos.
- *Bifurcación*: en su forma pura, una estructura muy compleja, con varia opciones para elegir.
- *Bifurcación con barreras*: igual a la anterior pero con barreras representadas por enigmas, preguntas o exámenes de habilidades que hay que superar para poder seguir por uno de los caminos ofrecidos.
- *Bifurcación de caminos forzados*: se siente como ramificación, pero los diferentes caminos se combinan o encuentran de nuevo más adelante.
- *Cuellos de botella*: similar a las trayectorias forzadas pero más complejas, por lo que el destinatario no se da cuenta de la falta de opciones reales.
- *'Exploratorium'*: exploratorias y participativas. Usan el espacio predefinido en una estructura lineal, pero el receptor puede explorar libremente.
- *'Streaming' paralelo*: estructuras paralelas de una misma historia que se recorren a través de diferentes personajes.
- *Mundos*: una combinación compleja de estructuras tipo *Exploratorium*.
- *Hipermedia*: en las cuales todo está conectado con todo.

¹⁹ Para ellos, de todas formas, el hacer prevalecer la interactividad puede causar algunos problemas, pues sus estudios demostraron que a mayor nivel de interactividad, los aspectos dramáticos y narrativos disminuyen, pues por lo general prevalecen las opciones técnicas que facilitan la interactividad sobre el relato.

²⁰ Expresión de origen francés, usada en Francia y también en Cataluña, que se emplea para referirse a una carretera o callejón sin salida.

Moreno (2002) ofrece otras clasificaciones según los múltiples estilos en los que puede planearse la navegación o la estructura organizativa:

- *Estructuras interactivas subsidiarias de las estructuras lineales*: donde hay un relato lineal que se interrumpe con una serie de elementos interactivos.
- *Estructuras dentrítico-circulares*: con estructura arborescente circular, lo cual significa que para pasar de una sección a otra hay que regresar a la interfaz inicial.
- *Estructuras polidentríticas o multiarborescentes*: que permiten ir de una sección a otra sin regresar por la interfaz o a la pantalla inicial.
- *Estructuras abiertas*: se puede navegar libremente por cualquier parte o sección del mensaje.
- *Estructuras cerradas*: en las que se puede ir a todos los lugares, pero con unas rutas preestablecidas para orientar al navegante.
- *Estructuras semiabiertas*: con el exceso del directismo –propio de las estructuras cerradas– y del liberalismo –propio de las abiertas–.
- Y *estructuras convergentes*: mezclan o usan todas las anteriores, en función del objetivo y del público.

De esta forma, se puede afirmar que los RD interactivos son exponentes de las antihistorias de las que hablaba Chatman, al romper los moldes tradicionales de las formas narrativas.

2.2.2.2 Según la manifestación

Otra alternativa para clasificar los relatos es la manifestación, o lo que es lo mismo, de acuerdo con su forma de expresión –elementos retóricos y elementos expresivos o de representación icónica o simbólica– y/o por la presencia de la historia en uno o varios medios de materialización.

García y Huerta (1999), teniendo en cuenta lo primero, la forma de expresión, explican que si se considera la intencionalidad y estilo comunicativo, se pueden hacer otras distinciones en los relatos:

- Los de tipo *narrativo* propiamente dichos que, como ya se dijo, se centran en *contar* los sucesos de una historia y en la evaluación de éstos, a través de los personajes, en un tiempo y en escenarios determinado, haciendo énfasis en el uso de verbos si la narración es oral o escrita –por tanto, relatan una transformación de una situación inicial a una final en un período de tiempo–.

- Los *descriptivos*, en los cuales prima el presentar detalles, cualidades, características y rasgos distintivos de los elementos que constituyen la historia, como los personajes, los lugares o escenarios, los hechos, el tiempo, los objetos, los sucesos, etc., por lo que predominan los adjetivos.
- Los *dialogados*, que se reconocen porque reproducen o transmiten literalmente las frases de los personajes.
- Los *expositivos*, que se extienden en explicaciones pero, al contrario de los descriptivos, de forma objetiva, directa y clara.
- Los *argumentativos*, que defienden posturas, ideas y opiniones mediante razonamientos.

De otro lado, si se analiza la manifestación del discurso en los elementos expresivos, e incluso, los soportes, surgen categorías que permiten empezar a diferenciar los relatos analógicos de los digitales.

La representación simbólica, por ejemplo, que depende en alto grado de las posibilidades del soporte técnico, permite hacer clasificaciones por los códigos comunicativos que se empleen en el mensaje. Así, se estaría hablando de relatos:

- *Textuales*: que hacen uso de la palabra escrita como código único.
- *Orales*: que emplean la palabra hablada esencialmente, aunque inevitablemente éstos se complementan con el lenguaje corporal.
- *Auditivos*: que utilizan de recursos sonoros diferentes a la voz (música, efectos de sonido, silencios, etc.) En claro ejemplo es la música clásica, donde la música instrumental transmite un relato completo, con exposición, desarrollo y cierre.
- *Visuales*: mediante imágenes 'estáticas' –fotografías, pinturas, dibujos, gráficos, etc.– o 'dinámicas' –animaciones, por ejemplo–, en 2 o 3 dimensiones.
- *Audiovisuales*: que permiten la convergencia de recursos textuales, orales, auditivos y visuales, generalmente en un relato secuencial.
- *Hipertextuales*: aquellos que utilizan principalmente el lenguaje hipertextual, característico –aunque no exclusivo– de lo que se conoce como Comunicación Mediada por Ordenador, y que en palabras de Landow (1995) supone "*la expansión multisensorial de los conceptos implícitos de un texto al ser texto compuesto por bloques de palabras o de imágenes electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita en términos como nexo, nodo, red, trama y trayecto*" (p. 14). De todas formas en escritos que se ofrecen sobre papel o en soportes similares, también es posible encontrar hipertextualidad, aunque es evidente que con la se ha potenciado.

- Y *multimediales*: aquellos que permiten la convergencia o confluencia de recursos de representación icónica, simbólica o semiótica en el relato y, con ello, de lenguajes, gramáticas, métodos, asunciones, vocabulario técnico, fortalezas y puntos débiles, en concepto de Kress y van Leeuwen (2001).

Por su parte, Paul y Fiebich (2005) hablan de tres tipos de relatos según los recursos simbólicos utilizados: *monomediales*, aquellos que se transmiten usando un único recurso simbólico; *múltiples*, con dos o más tipos de medios, pero presentados de forma independiente, es decir, no interactúan entre sí ambos recursos, y *multimediales*, con dos o más tipos de medios que confluyen e interactúan entre sí.

Y finalmente, en función del uso de uno o varios soportes, se podría decir que hay relatos:

- *Monomediales*: aquellos en los que el relato se plasma en un solo producto comunicacional y en un solo soporte –la Web, un CD o un DVD, entre otras posibilidades²¹.
- Y *transmediales*: un conjunto de historias orales, textuales, auditivas, visuales, audiovisuales y/o multimediales, entregadas por separado, en diversos soportes analógicos y/o digitales, cada una con sentido completo pero cuyos argumentos se entrelazan, de tal forma que para comprender el relato es su totalidad, el receptor debe recibir, revisar y relacionar el o los mensajes de cada pieza con el o los de las otras.

Jenkins (2006) define este tipo de narraciones como la creación de mundos, de ficción o no, en los que intervienen y se integran múltiples medios, industrias y audiencias mediáticas para dar coherencia a la historia. Además, en esos mundos los públicos pasan de ser consumidores de contenidos, a ser una especie de cazadores y recolectores de fragmentos del relato que permitirán descifrar su sentido íntegro, participando y dialogando en comunidades de conocimiento donde se intercambian impresiones o informaciones con otros receptores, lo que contribuye a que la construcción de significado sea colectiva, y a que la inversión de tiempo y esfuerzo derive en una experiencia de entretenimiento o comunicación más atractiva y rica.

Son pues, los relatos transmediales, macrohistorias que se despliegan a través de múltiples lenguajes, canales, medios de comunicación y soportes, en las que cada componente contribuye de una manera característica a la comprensión del mundo creado.

²¹ Aquí, entonces, el concepto monomedialidad tiene un significado distinto al sugerido por Paul y Fiebich, ya mencionado.

2.2.2.3 Según otros criterios

Por otra parte, se pueden sugerir tipologías aplicables tanto a los analógicos como a los digitales, dependiendo del grado de profesionalidad del autor, considerando los conocimientos, la capacidades y las prácticas habituales y reiteradas de crear historias y discursos de los relatos, y por supuesto, relacionado con lo segundo, de usar y aprovechar las posibilidades de multimedialidad, multimodalidad, hipertextualidad e interactividad que se facilitan con las TIC. Así, se hablaría de RD *profesionales* o de los *amateur*.

Entre los *profesionales* estarían, por ejemplo, los creados por las industrias mediáticas o por personas expertas. Es el caso de los relatos hiperficciones en los que se enfoca el estudio y el trabajo de Rodríguez Ruiz (2006), presentados en Internet en forma de *hipermedias*²² –aunque también es posible hacerlos en formato de libros electrónicos (*e-books*) o de hipermedias en otros soportes *on-line* u *off-line*–. Según él, se trata de productos que tienen tres características diferenciales: (a) *Inmersión*, por la experiencia de estar en un lugar ficticio muy elaborado, que lleva al lector a sentirse en una realidad virtual en la que está efectivamente involucrado, porque ocupa un lugar en ella y actúa sobre ella –aunque la inmersión también se logra con un relato textual, en soporte papel, advierte el autor, aunque no con tanta intensidad como en un medio digital, porque las posibilidades de participación son nulas o limitadas–; (b) *Actuación*, por la facultad de efectuar acciones significativas al interior de la narración, y ver allí mismo los resultados de las decisiones y elecciones que se tomen; y (c), *Transformación*, porque ocurre dadas las enormes oportunidades que ofrece el producto para cambiar de apariencia.

Por otro lado, estarían los *no profesionales*, *aficionados* o *amateur*, por ser creados de manera más o menos informal, con equipos y programas de gama media o baja, o usando servicios de producción o publicación gratuitos que se ofrecen en Internet, o propios de la llamada Web 2.0, por parte de gente que normalmente no tiene conocimientos y prácticas profesionales habituales en la creación o producción de relatos, en el uso de TIC, o relación con las industrias mediáticas. Por lo tanto, los realizan con su talento y esfuerzo, con recursos icónicos y técnicos caseros, y si se compara con los anteriores, con una inversión económica y de tiempo relativamente menor. Se estaría hablando, entonces, de narraciones digitales o de comunicaciones de otros tipos o géneros, ofrecidos, por ejemplo, bajo alguna de las siguientes modalidades, por mencionar sólo algunas –aunque en ellas también es posible encontrar profesionales–:

²² Este término se refiere a los productos multimediales y multimodales que añaden posibilidades interactivas con el producto o sistema y/o con otras personas involucradas en su creación, coconstrucción, publicación, lectura o consumo.

- *Blogs*: un diario o bitácora personal, hecho con cierta frecuencia por uno o muchos autores, con contenidos mayoritariamente textuales o hipertextuales que presentan sus opiniones, reflexiones o asuntos de interés.
- *Microblogs* o *nanoblogs*: una comunicación que expresa con muy pocas letras o caracteres –140 aproximadamente–, el pensamiento, la opinión, un estado de ánimo, una información o cualquier otro tipo de mensaje trascendente o intrascendente para su autor. Un ejemplo es lo que se denomina *Tweet*, que se emite en la plataforma Twitter o en redes sociales con las que la compañía dueña de ella tiene convenios. No obstante, hay otras opciones, pues hay servicios de publicación que se ofrecen en sitios Web, a través de SMS o mensajería instantánea, entre otras posibilidades.
- *Tumblelog* o *tlog*: una variante menos estructurada de un blog, ligada al *microblogging*. En él el autor comunica pensamientos, enlaces, imágenes u otro contenido, sin una temática definida.
- *Videoblog*, *vlog* o *vilog*: una bitácora que en lugar de textos o hipertextos tiene, mayoritariamente, clips de vídeo que se presentan en un orden cronológico, publicados por uno o varios autores.
- *Audioblog*: una variante de los blog que consiste en una galería de archivos de audio, publicados regularmente por uno o más autores.
- *Videocast* o *videopodcast*: historias que combinan audio y vídeo.
- *Podcasts*: relatos o comunicaciones en audio.

De todas formas, aunque tal vez la calidad gráfica o audiovisual y los efectos especiales sean más limitados en los segundos que en los primeros, en ambos tipos es posible encontrar, o no, más o menos posibilidades de inmersión, actuación y transformación.

Justamente por esas características, algunos autores proponen comprender los RD como una nueva morfología discursiva. Así aconseja Vouillamoz (2000, en Rodríguez Ruiz, 2006), pues considera que tienen particularidades que los hacen diferentes: la potenciación de la discursividad no lineal –el funcionamiento sobre estructuras hipertextuales–, la promoción de la interactividad y la incorporación de lo multimedial. Y a eso se podría añadir otra razón: por impulsar la multimodalidad, como mencionaban Kress y van Leeuwen (2001).

Lo mismo opina Moreno (2002) pues piensa que los elementos expresivos al servicio dramático de las historias, al igual que la integración y la programación, deben empezar a ser vistos con una nueva óptica, una con paradigmas propios de los medios digitales interactivos:

"El gran reto que se le plantea a la narrativa hipermedia es dar cuenta de los procesos creativos, morfológicos, taxonómicos, analíticos y pragmáticos de esta nueva narratividad surgida de la convergencia de sustancias expresivas audiovisuales, tipográficas, infográficas, fotográficas... amalgamadas interactivamente por programas informáticos capaces de producir relatos cambiantes según la participación de los lectoautores."
(Moreno, 2002, p. 29)

Esto implicaría añadir nuevos componentes constitutivos o influyentes, como una adecuada *interfaz gráfica* que facilite la participación del lector y una productiva articulación del entorno multimedial, como sugiere Vouillamoz (2000, en Rodríguez Ruiz, 2006). O incluso, otros elementos como los planteados por Paul y Fiebich (2005), quienes tienen su propia propuesta de componentes para los RD, sean secuenciales o interactivos, y también de tipologías a partir de cada uno, así:

- *Medios de comunicación*: se refieren al material utilizado para crear la historia. Para su elección se deben tener en cuenta los siguientes criterios según las autoras: la configuración –la relación entre los medios utilizados–, el tipo –identifican el medio o medios empleados–, la vigencia –la actualidad sincrónica y asincrónica de entrega de esos materiales–, y el tiempo/espacio.

Según este componente, los relatos pueden ser: ‘monomediales’, ‘múltiples’ y ‘multimediales’, como se explicó anteriormente.

- *Acciones*: en dos dimensiones, el movimiento de o dentro de los contenidos y, por otro lado, el movimiento requerido por el usuario para acceder al contenido.

Pueden ser: relatos ‘con contenido estático’, sin movimiento; ‘con contenido dinámico’, con movimiento visual o auditivo dentro del mensaje, o con ‘contenido mixto’, mezclando los dos anteriores.

- *Relaciones*: entre la historia digital y el usuario. Esto puede constituir relatos ‘abiertos’ o interactivos, o ‘cerrados’ o no interactivos, con base en los siguientes aspectos: linealidad –se refiere al orden como se puede acceder al contenido–, personalización –capacidad de personalización de los contenidos por parte del receptor–, cálculo –capacidad de apuntar o dar en el blanco con el mensaje–, manipulación –capacidad del usuario de manipular el contenido–, y apéndices –capacidad para agregar nuevos contenidos por parte del usuario–. Si un relato ofrece estos elementos o posibilidades, la relación será abierta, si no, las relaciones serán cerradas o limitadas.
- *Contexto*: se define como aquello que rodea y da sentido a las cosas. En una historia digital secuencial, por ejemplo, estará definido por los detalles –por lo que connoten las imágenes o los sonidos, por ejemplo–, y en el caso de los RD interactivos estará posibilitado por los links o enlaces que ofrezcan mayor información. Las autoras advierten que se deben considerar cuatro factores al ofrecer el enlace: uno técnico, para indicar claramente la dirección o ubicación del

destino, la razón de su inclusión; la fuente del origen, y la descripción del contenido o la naturaleza del vínculo que se ofrece. Todos ellos deben quedar claros para el receptor, para que determine o no si utiliza el vínculo.

Por sí mismo, el contexto no constituye tipologías, pero las autoras sí hablan de tipos de enlaces que pueden ofrecerse en los RD interactivos: 'de contenidos', los que ofrecen materiales inherentes a la historia; 'relacionales', que ofrecen material sobre el mismo tema, pero no necesariamente específicos de la historia; y 'recomendados', se basan en anteriores selecciones hechas por el usuario, que pueden ser de su interés, pero que no se relacionan con la historia o con su tema.

- Y la *comunicación*: hace referencia a los tipos de comunicación que se pueden ofrecer en el relato, bien para establecer relaciones con el autor o con los desarrolladores del contenido, o bien entre usuarios.

Los aspectos de comunicación incluyen: configuración –especifica la direccionalidad de la comunicación: uno a uno o persona a persona, uno a muchos, muchos a uno, muchos a muchos–, tipo –identifica el método de comunicación utilizado: chat, foro, etc.–, vigencia o actualidad –indica si es síncrona o asíncrona–, moderación –se ocupa de la edición de la comunicación: si es moderada o no moderada– y objeto –describe el motivo de la comunicación–.

La propuesta de Paul y Fiebich es discutible pues no sólo desconoce componentes importantes indicados anteriormente, sino que habla de otros que perfectamente pueden ser aplicables a los relatos analógicos, pero confirma que el soporte es lo de menos en los RD y que, por el contrario, los sistemas de representación y codificación que potencian las TIC, como lo son la interactividad –con el relato, pero también la interacción entre emisores y receptores–, la multimedialidad y la multimodalidad, son lo que los hace potencialmente diferentes.

2.2.3 Los Relatos Digitales Personales: el enfoque en la propia vida o visión

Por el tipo de historia que se ofrece, uno de los tipos de RD amateur es el conocido en inglés como *Digital Storytelling*, gracias al estudio y a la difusión que de éstos han hecho entidades como el CDS desde la anterior década de los 90.

Ese centro define ese concepto –bastante polisémico– 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*” (www.storycenter.org). Para ellos, entonces, se trata de un género autónomo o independiente, en tanto engloba una variedad de prácticas narrativas, individuales y colectivas, con unas características delimitadas, que ante todo buscan rescatar la

capacidad natural del ser humano como creador y narrador y, al tiempo, registrar, compartir y valorar las historias de los individuos y las comunidades (Lambert, 2003).

Por su parte, para Lasica (2006) es el arte que utiliza las herramientas de las tecnologías digitales de comunicación para contar, de forma evocadora y emocional, historias sobre la propia vida u otros temas o sucesos, tocando al autor y al receptor de una forma más profunda que los vídeos unidimensionales que se sumergen en una forma extraña o ajena en las experiencias de las personas. Y Porter (2008), consiste en la creación de artefactos vivientes que cada narrador deja como legado personal a otras personas. Y para Stephenson (<http://www.digistories.co.uk>), un acontecimiento personal o la experiencia convertida en una pieza corta de vídeo, creada por el mismo narrador sin mediación profesional, recuperando su derecho histórico a comunicar sus experiencias a través de las historias.

Lundby (2008b) es otro que entiende el concepto como narraciones producidas y contadas por el autor –por eso se refiere a ellas como *self-made media*–, a pequeña escala –porque son cortas o tienen poco tiempo de duración y porque son hechas con equipos y recursos caseros–, que se diferencian de cualquier otros RD porque se centran en el *Yo* si se realizan de forma individual, o en el *Nosotros* si se hacen en grupo, y porque lo que buscan es transmitir una representación personal del autor. De todas formas, aclara Hartley (2008), 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.

Como ya lo advertía Lambert (2003) estas historias tienen otras particularidades. Entre ellas están unos *elementos constitutivos* que deben reflejarse en el argumento y en su manifestación: el punto de vista personal del autor-narrador, las cuestiones dramáticas, contenido emocional, la voz propia, una banda sonora poderosa, economía y ritmo (Lambert, 2003 y 2006). A eso se suman otros elementos propuestos por otros autores, como el propósito general, imágenes de calidad, la gramática y lenguaje de cada medio (Robin, 2006) y la metáfora narrativa que sirva de hilo conductor (The Canadian Film Centre, 2008).

Lambert (2004, citado en Rodríguez Ruiz, 2006), además, asegura que se deben caracterizar por su *plasticidad*, es decir, por el aprovechamiento del medio para integrar distintas modalidades y estrategias de comunicación multimedial; por su *universalidad*, esto es, la posibilidad de que cualquier persona acceda y explore la historia; y por su *interactividad*, entendiéndola como la posibilidad de que el lector participe realmente tanto del sentido como de la producción de la narrativa.

Por otra parte, Davis (2005), explica que deben ser, ante todo, relatos contados en primera persona, y presentados como una película para exhibirse en una pantalla de televisión o de computador o en más grande. Y Massaro, Vaske, Jol y De Groot (2007),

que deben ser: ultracortos, con un tiempo limitado²³; de factura casera y hechos por personas no profesionales de la comunicación; escritos por el creador de la película a partir de una historia personal o sobre un punto de vista personal acerca de un asunto determinado; narrados con la voz del mismo escritor-realizador; con fotos, dibujos, animaciones y vídeos creados por él mismo u obtenidos de sus álbumes familiares, y con el acompañamiento de música, siempre y cuando ésta sea efectuada por el mismo autor.

De ahí la traducción propuesta en esta tesis, relatos digitales personales o RDP, pues como se deduce de lo anterior, en ellos personas 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 propia voz y estilo, de una forma emotiva, creativa y práctica, se implican tanto en el proceso de definir y contar algo que han vivido, que les interesa o que les es cercano –un relato ‘real’ y/o ‘especulativo’ y, a la vez, fundamentalmente ‘privado’, según las clasificaciones que hace la RAE–, como en el de la materialización de su historia usando, por un aparte, diferentes elementos narrativos, formas organizativas y recursos expresivos, y por otra, herramientas digitales de fácil manejo y acceso, como cámaras fotográficas o programas de edición de audio o vídeo disponibles en ordenadores personales.

Aunque la mayor parte de las propuestas son para crear RDP narrativos, secuenciales y audiovisuales –en vídeo–, otros estilos y formatos son posibles.

- Pueden ser *descriptivos, dialogados, expositivos o argumentativos*, si se considera la intencionalidad y el estilo comunicativo.
- *Auditivos, visuales, hipertextuales o multimediales* –o bien, monomediales, múltiples o multimediales–, considerando los recursos simbólicos empleados en su manifestación.
- Y aunque pueden tener algún grado de participación o intervención del perceptor –pues la del autor se da por descontada–, no se pretende que ofrezcan mayores posibilidades de interactividad entre el receptor y el contenido, o de interacción entre el emisor y el receptor.

Incluso han aparecido tipologías o más bien, subgéneros, si es que es posible así decirlo, por las formas de expresión, como los mencionados por el CDS en su sitio Web: las *Embodied Stories*, cuya principal forma de representación recae en la expresión corporal y artística, pues se graba al autor mientras hace *performance* en el que narra su historia, no sólo con su voz, sino con sus gestos, y las *Snapshot Stories*, que ofrecen

²³ Según estos autores, máximo 2 minutos, aunque otros son más flexibles. Como se resume en el apartado 5.5 de este documento, las diversas propuestas están en un rango que va de los 45 segundos, a los 5 minutos, aproximadamente, si los relatos son audiovisuales.

una historia personal a partir de una única fotografía, es decir, la voz del autor cuenta la historia detrás de esa foto que se muestra en pantalla. O bien, las *historias dramatizadas o docudramas*, propuestas por Porter en su Web (<http://www.digitales.us/>) y los *experimentales* que sugiere Ohler (2008), mezclando elementos multimediales, con la imagen del autor narrando su locución, usando la técnica del *Chroma Key*. También los *musicales*, en los que el autor –o los autores– en lugar de hablar, cantan, y los de *entrevistas*, que construyen la historia gracias a diversos personajes, incluyendo al mismo autor, que son consultados o interrogados, como los concibe la KQED Digital Storytelling Initiative (2008).

De todas formas, más allá de su clasificación, lo que los distingue a todos, sobre todo, es que las funciones de autor y narrador –e incluso el de protagonista o coprotagonista de la historia, si el relato es narrativo o si los hay–, se funden en una sola persona para crear o recrear un relato personal, bajo su punto de vista, empleando componentes y funciones similares a los de la narrativa clásica, pero adicionando sistemas de representación y codificación que han sido potenciados por las TIC, como son los ya mencionados, la multimedialidad y la multimodalidad 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.

Su riqueza, entonces, 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 o los efectos que produzcan los recursos técnicos –a la forma de materialización o de mediación–, sino en tres aspectos. Por un lado, *en aquello que se relata*, es decir, en la historia, porque que la experiencia, visión, imaginación u opinión que se comparte, casi de una forma confesional como dicen Hartley y McWilliam (2008), se relaciona con la vida del autor y/o su contexto próximo, evidenciando siempre una implicación individual con lo relatado. Y por otros, en algo menos evidente: en *lo que implica para él contar sus vivencias o pensamientos* y, al mismo tiempo, en *la experiencia práctica y reflexiva* al transformar el conocimiento tácito que parte de las vivencias o de los contextos de un individuo, en un producto multimedial, durante todo el proceso de pensar, planificar y producir el RD (Rodríguez Illera, Fuertes Alpiste y Londoño Monroy, 2011).

2.2.3.1 Elementos constitutivos

Volviendo a las particularidades o los rasgos distintivos de los RDP, está el manejo que se dé a los *elementos constitutivos* recomendados por las diferentes personas o instituciones expertas o estudiosas del tema. En este apartado se detallan, con el ánimo de lograr una mayor comprensión.

La propuesta más conocida es la del CDS (Lambert, 2003 y 2006), organización que propuso que el contenido de estos relatos, tanto en su argumento como en su forma de

expresión y materialización, debe plasmar, de una forma particular o distintiva, siete (7) componentes²⁴:

- *Punto de vista*: se refiere a la posición desde la que se sitúa el autor-narrador para contar la historia, que se manifiesta en el estilo de la voz que emplea –personal o impersonal, directo o indirecto–. Los que se sugieren son el ‘directo’ y el ‘personal’, mediante el uso de la primera persona del singular y en ciertos casos del plural, para generar mayor sensación de autenticidad, emoción y conexión no sólo con la audiencia o los receptores del relato, sino con la historia misma²⁵.
- *Cuestiones dramáticas*: una o varias preguntas que se le plantean al receptor, para que trate de resolverlas a lo largo del relato, lo que permite que se mantenga el interés y la atención. Según Lambert (2006), se definen con elegancia en la primera y en la última línea del guion: al principio se plantean y al final se resuelven. Un clásico ejemplo en una típica historia romántica son los interrogantes: ¿se enamorará ella de él?, ¿quedarán juntos?
- *Contenido emocional*: se relaciona con el tipo de historia que se elija, con el tema y con el objetivo, pero en cualquier caso, el argumento y la forma de narrarse –la estructura dramática y la de mediación– deben involucrar efectos emocionales, porque según explica Lambert (2006), un relato que trata directamente con los paradigmas emocionales fundamentales, como la muerte o el sentimiento de pérdida, el amor o la soledad, la confianza y la vulnerabilidad, la aceptación o el rechazo, tiene llegada directa a la afectividad. Esto, en gran parte, se logra con los elementos expresivos y retóricos, y también, con la estructura narrativa, por eso se recomienda una que en el CDS denominan *de resurrección*: el autor, como personaje principal, debe enfrentarse a un impedimento, a una negación de la realización de sus deseos, para finalmente alcanzarlos²⁶.

Sobre este punto, Lambert añade que no se trata de exponer al autor emocionalmente, sino que debe ser una decisión suya, libre, con sentido común y madurez, definir hasta qué punto muestra sus emociones, porque es posible que las

²⁴ Desde la década de los 90 y hasta 2009, los responsables del CDS diseñaron, perfeccionaron, usaron y promovieron una metodología centrada en los ‘siete elementos’ (Lambert, 2006). A partir de entonces cambiaron el foco a lo que ahora reconocen como los ‘siete pasos’ del proceso creativo, no obstante no descartan la importancia de incluir en el relato los anteriores elementos (Lambert, 2009). En el Capítulo 5, punto 5.1.1, se explican las dos propuestas metodológicas de esta organización.

²⁵ Según Martín (2004), el punto de vista personal y directo, se prefiere porque el auge de los medios de comunicación ha hecho que las personas se vuelvan consumidores bastante críticos y sofisticados a la hora de discernir la autenticidad de la información. Por ello, en general, prefieren la admisión sincera de la subjetividad de la primera persona, frente a aquella que proviene de una aparentemente neutral tercera persona.

²⁶ Aunque como ya se mencionó, existen otras propuestas para los RDP, como la de Ohler (2005): el llamado a la aventura, el planteamiento del problema o la situación que involucra la transformación, y el cierre o la resolución del problema.

interpretaciones –inocentes o malintencionadas– no coincidan con las del emisor, y que puedan herir sus susceptibilidades.

- *Voz propia*: es vital que los autores sean los narradores de su propia historia y, en consonancia, que pongan su propia voz, pues aunque es normal que la mayoría de las personas no les guste cuando se escuchan en una grabación, y que no sean locutores experimentados, el hecho de narrar, de hablarle directamente al receptor, proporciona mayor sensación de autenticidad y de conexión entre emisor y receptor. Además, porque la dicción, el tono, los giros y el acento del autor, pueden llegar más allá de lo que las palabras por sí solas expresan –connotar significados–, pues, la voz es el testamento de la fortaleza o la fragilidad de una persona, como opina Lambert (2009)²⁷.

EL CDS recomienda, eso sí, emplear la ‘voz en off’ en la locución, para acompañar las imágenes.

- *Banda sonora*: para los del CDS, hasta hace poco, la música, especialmente, y los efectos de sonido también, eran esenciales porque consideraban que podían afectar la percepción de la información, reformar el objetivo y provocar en el espectador una respuesta emocional diferente a la que las imágenes sugieren inherentemente. Recomendaban utilizar sólo pistas o temas musicales que no compitieran con los otros elementos narrativos –tanto por el mensaje como por el volumen–.

Sin embargo, este elemento, en la propuesta actual del centro (Lambert, 2009) no tiene mayor peso, pues opina que el uso de la música puede irrespetar los derechos de autor de terceras personas –lo cual supone no sólo un problema ético, sino también legal, para la publicación en Internet–, y porque las letras de las piezas musicales pueden entrar en conflicto con el mensaje que se transmite con la voz.

Actualmente, entonces, prefieran hablar más del *sonido ambiente*, como elemento narrativo central –el natural que se escucha en el espacio donde se encuentra el personaje o que intenta describir el narrador (sea música, otras voces, ruidos, murmullos, etc.)–, pues es una de las vías más importantes para que el receptor capte el mensaje, se sitúe en el tiempo o el lugar de la historia, resuelva las cuestiones dramáticas y, sobre todo, interprete y capte el conjunto de emociones que el autor quiere transmitir en su obra (Lambert, 2009).

²⁷ La voz del autor debe ser, como afirma Porter (2008), el conducto emocional que lleve a los espectadores a experimentar la información o historia que se cuenta. De ahí que implique la preparación del autor para la narración oral, para que no se escuche como si se estuviera leyendo mecánicamente –así se esté leyendo– sino como si cara a cara se estuviera manteniendo un diálogo con el receptor, y para que sin perder autenticidad, se use el lenguaje con cuidado y calidad.

- *Economía* en los detalles de la historia: Lambert (2006) indica que al crear las historias y al materializarlas digitalmente, los autores deben reconocer que no es necesario contar o narrar todo mediante el lenguaje oral o con elementos visuales, porque el cerebro es capaz de armar o comprender el sentido completo a partir de fragmentos –como lo indica la Teoría de la Gestalt–. Para los RDP hay dos caminos de significado, el visual y el auditivo, y se necesita pensar en el grado de aporte que cada uno le proporciona al otro, es decir, en cómo se complementan ambos. En ellos, entonces, se debe economizar el lenguaje oral al máximo, en relación con la narrativa que surge de la yuxtaposición de imágenes, sonidos y otros elementos.
- *Ritmo*: lo que se sugiere es mezclar ritmos visuales y auditivos para que se mantenga el interés. Un ritmo rápido connota urgencia, acción, nerviosismo, exasperación y excitación; uno lento, contemplación, romanticismo, nostalgia o relajación. Los cambios, entonces, pueden servir para darle dinamismo a la historia y revitalizarla, considerando que los ritmos elegidos deben responder a una intencionalidad, para que este elemento sea un aporte pues ,como explica Lambert (2006), cualquier cosa que se perciba como un ritmo mecánico, que no permita una pausa y que no deje considerar que la historia se ha revelado, pronto hace perder el interés.

Por otro lado está la propuesta de Porter (2005), quien con base en la del CDS, establece su propio modelo con seis elementos: (a) *Vivir dentro de la historia*, emplear una perspectiva personal, usar la propia voz para narrar y compartir la experiencia o vivencia a través del corazón y no de la razón; (b) *Desplegar o evidenciar las lecciones aprendidas*, expresar las experiencias, contar cómo un evento o situación particular tocan la vida propia, y al final, incluir una conclusión moral, una lección aprendida o adquirida; (c) *Desarrollar tensión creativa*, crear intriga o tensión en torno a una situación que se plantea al comienzo de la historia y resolver la causa de esa intriga con un giro inesperado, tratando de ocultar al principio algunos datos fundamentales para generar expectativa –lo cual guarda relación con las preguntas dramáticas de las que habla el CDS–; (d) *Economizar*, buscar el camino más corto para llegar al destino o al cierre, dando claridad sobre la esencia y reduciendo la narrativa adicional complementaria; (e) *Desarrollar los materiales* gráficos o audiovisuales y combinar creativamente esos medios de comunicación para transmitir significado importante, en lugar de ser utilizados para decorar la historia; (f) *Mostrar, no decir*, lo que equivale a narrar con imágenes, sonidos, efectos u otros recursos visuales o sonoros, los detalles de la historia para revelar los sentimientos o la información, en lugar de simplemente decirlos o narrarlos con la voz. Esta propuesta, sin embargo, no incluye nuevos elementos, sino que más bien se constituye en una serie de consejos que se deben dar a los autores cuando realizan RDP.

La KQED Digital Storytelling Initiative (2008), en cambio, sí añade otro propiamente dicho. Opina que aparte del punto de vista –para evitar que el relato sea una simple enumeración de hechos o que verse sobre temas o hechos que no tienen que ver con el

autor-, y de la *voz propia* –porque si la historia es acerca de algo que se ha vivido, qué mejor que el mismo protagonista exprese su versión; y porque la manera de hablar de cada quien, con sus inflexiones y con su tono peculiar, con el estilo propio para estructurar las oraciones o usar el lenguaje hablado, otorga autenticidad y sentido de identidad al relato–, se debe pensar y definir también la *audiencia o público*, pues da una visión sobre el tono y la dicción que pueden resultar más apropiados y, a la vez, sobre el enfoque que se le desea dar a la historia.

The Canadian Film Centre (2008) añade al listado de elementos, una *metáfora narrativa* que permita cohesionar los elementos de manera creativa y artística, para lograr generar mayor impacto, interés y atención. Y Robin (2006), que reconoce los siete del CDS, agrega otros:

- *Propósito general o justificación*: es decir, la intencionalidad o el objetivo del autor al narrar la historia. Este propósito es la premisa que el autor desea transmitir a su audiencia, y por ello mismo debe ser el organizador central del proceso de edición. En suma, es el metamensaje que se desea transmitir.
- *Imágenes de calidad*: porque al igual que la banda sonora o la propia voz, las imágenes denotan y connotan significado, y deben aportar y no atiborrar. Por ello deben escogerse aquellas que estén de acuerdo con el objetivo general y con el tipo de medio o soporte técnico a utilizar.
- *Buena gramática y uso del lenguaje de cada medio*: este punto lo independiza de la voz, en tanto los lenguajes utilizados en un RDP no necesariamente son de tipo oral y cualesquiera que sean, en ellos se debe considerar la gramática y las reglas que le correspondan.

De todas formas, y aunque ya lo consideraba en su metodología, aunque no como eje central del relato, el CDS actualmente hace énfasis en el público, pues afirman que dependiendo de qué saben los destinatarios del relato y qué aún no, y qué se quiere que conozcan y qué no, depende finalmente lo que se contará. También lo hace en las imágenes, pues sugiere que deben ser propias, originales, evocadoras, metafóricas, adecuadas a la intencionalidad (Lambert, 2009).

Como se nota, ninguno de estos autores hace explícito el recurso técnico como uno de los elementos fundamentales –para configurar, contener o transmitir el relato– porque, como lo advierte Ohler (2003), las herramientas informáticas cambian vertiginosa y drásticamente a lo largo de los años, mientras que la esencia de la historia, así como la necesidad de contarla, no cambian con el tiempo. O como lo dice el CDS en su sitio Web:

"En varios años, los adolescentes dispondrán de una enorme base de datos personal de artefactos de la memoria, de fotos, sonidos, vídeo, hologramas y reconstrucciones de acontecimientos que le ayudarán a acordarse de su pasado, pero la tecnología por sí sola no los capacitará para valorar sus

memorias, sin la ayuda de la expresión humana personal. El contexto de nuestras vidas y no una mera composición de elementos multimedia, es lo que cuenta." (<http://www.storycenter.org/>)

Al referirse a algunos de los elementos mencionados, concretamente a las imágenes o al sonido, sea música o el propio del ambiente, ninguno de los autores habla de modos básicos y precisos de utilización, de las formas que ellos pueden adoptar, ni de su lenguaje o gramática concreto –ni siquiera Robin, al plantearlo como elemento–, lo que hace que estos componentes de los RDP sean un poco ambiguos. Por ejemplo, en las imágenes, no explican cómo los tipos de planos, de iluminación, o incluso la gama de colores, pueden dar o restar fuerza al mensaje, al punto de vista individual y a las emociones que se desean comunicar; tampoco sobre cómo otros tipos de sonidos pueden hacer que el RDP no sea una mera ilustración de un texto previamente escrito, sino una verdadera comunicación multimedial y multimodal.

Las teorías de la comunicación audiovisual pueden, pues, reforzar su uso y en este sentido es importante agregar los elementos que incluye Racionero (2008) cuando habla del lenguaje audiovisual. Para él, en cada imagen se deben considerar varios aspectos –composición o tipo de plano, tipo de ángulo, movimientos de la cámara, tipo de fotografía o punto de vista audiovisual–, pues cada uno transmite una idea distinta.

En la *composición o tipo de plano* ese autor menciona varios: (a) *Plano general*, aquel que presenta una vista amplia y abierta de un paisaje, lugar o escenario, como puede ser una calle de una ciudad o una habitación de una vivienda, y cuyas funciones son marcar una importante distancia entre la cámara y lo que se ve, situar o ubicar en el espacio –o incluso en el tiempo, gracias a los referentes que se muestran– para entrar poco a poco en la acción o situación, o informar sobre la fragilidad e indefensión de personaje al situarlo en un espacio inmenso; (b) *Plano conjunto*, que enmarca distintos personajes que aparecen de cuerpo entero, como lo haría un retrato de familia, por ejemplo, en la fotografía, y cuya función es presentar una situación para luego detallar las expresiones de cada personaje en ella –o incluso, empezar a mostrar la relación entre los personajes y situaciones de jerarquía social–; (c) *Plano entero*, en el que aparece un personaje de pie a cabeza –es especial para describir las acciones físicas–; (d) *Plano medio*: en el que aparece un personaje desde la cintura hasta la cabeza, y que tiene la función de otorgarle poder y hacer que parezca más importante; (e) *Plano americano*, en el que aparece un personaje desde la cabeza hasta un poco más debajo de la cintura, y que tiene la misma función que plano medio –aunque también, mostrar la expresión de un personaje, predecir su acción, e insinuar el escenario–; (f) *Primer plano*, encuadra el rostro de una persona –o un detalle de su cuerpo– y sirve para dar intensidad dramática, al mostrar con detalle las expresiones; (g) *Plano detalle*, similar al anterior, pero lo que se encuadra es un objeto, y sirve para dar intensidad dramática y dar protagonismo a las cosas, y (h) *Primerísimo primer plano*, mucho más cercano y detallado que el primer plano o el plano detalle. Por tanto, acentúa el dramatismo.

En los *ángulos de la cámara*, Racionero habla de: (a) *Ángulo picado*, cuando el objeto, personaje o espacio es visto desde arriba, con la intención de indicar su debilidad – también puede ser para connotar aspectos como inferioridad, indefensión, fragilidad o soledad, y a veces para ridiculizar a aquello que se muestra–; (b) *Ángulo contrapicado*, cuando el objeto, personaje o espacio se muestra desde abajo, para sugerir lo contrario al picado: superioridad, importancia, poder; (c) *Ángulo cenital*, picado, a noventa grados, utilizado para dar a entender la extensión de un paisaje, un entramado de calles, o un espacio que es importante conocer, y (d) *ángulo nadir* que, al contrario del anterior, la cámara se sitúa por debajo del personaje –casi como un contrapicado, a noventa grados, para dar aún más dramatismo a la escena; también se conoce como *supino*–²⁸.

En cuanto a los *movimientos de la cámara*, el mismo autor habla de: *panorámica*, cuando lo hace de derecha a izquierda, de arriba abajo, desde un punto fijo, para mostrar algo de forma general; *travelling*, cuando sigue el desplazamiento de un personaje u objeto, bien sea de adelante hacia atrás, de atrás hacia delante, de derecha a izquierda o viceversa, o de manera circular, y de *cámara de mano*, cuando se mueve sin ayuda de algún artefacto que le permita presentar una imagen desde una posición fija, dando la sensación de inestabilidad o dinamismo.

Al referirse al *punto de vista audiovisual*, Racionero no se refiere a la idea que habla Lambert, pero sí a la posición que se asume con la cámara, que puede reforzar esa perspectiva persona, y aquí incluye: el *objetivo*, cuando la cámara siempre está en el exterior, lejos o cerca; el *subjetivo*, cuando simula ser los ojos de un personaje; el *expresivo*, cuando la cámara, partiendo de un posición objetiva, se desplaza para mostrar un detalle importante en la historia y para jugar o manipular las emociones del espectador, y el *irreal*, cuando se ubica en un lugar al que no tiene acceso la vista humana por naturaleza.

Por último, ese autor alude a que la fotografía o la imagen, puede ser de varias clases: *plana o de estudio*, tan perfecta, por no tener matices y estar toda con una iluminación homogénea, que parece falsa; *expresionista*, en cual se acentúa el efecto claro-oscuro y donde un elemento se ilumina puntualmente, para resaltarlo; *naturista*, tratando de que la iluminación sea lo más normal o realista posible, para potenciar el retrato de un personaje, o permitir entrar en sus aspectos psicológicos, y *colorista*, en la cual se potencian los colores, uno o varios, usando filtros, para dar un sentido de que algo no es real, poca o la sensación de que se alegre o vistoso, o para connotar alguno de los significados culturales que cada sociedad le da a cada color.

²⁸ Existen otros ángulos, no mencionados por el autor. Entre ellos, el holandés, cuando la cámara se inclina vertical u horizontalmente, para sugerir estados de ánimo extremadamente agitados; el oblicuo, cuando lo hace hacia la derecha o hacia la izquierda, sugiriendo desorientación y confusión; el dorsal, el escorzo, el frontal, el *Flip over*, entre algunos más.

De otro lado, se puede ampliar lo ya dicho por el CDS sobre el sonido, pues aparte de la voz *en off* puede haber otras posibilidades. Por ejemplo, los sonidos pueden ser, según el punto de escucha del espectador, como los concibe Racionero (2008): *internos o subjetivos*, cuando se escucha aquello que estaría oyendo el personaje, como si el oído del espectador fuera el suyo, o incluso se puede dar la sensación de tener la percepción alterada, o de estar dentro del cuerpo de alguien, como podría ser cuando se escuchan los pensamientos de un actor; o bien, *externos u objetivos*, cuando el receptor escucha lo que se ve en la imagen, pero como un espectador ajeno a lo que está sucediendo. También puede ser: *directo*, cuando se escucha lo que se registra directamente en un rodaje, sea en un plató o en un espacio natural –por ejemplo, una entrevista hecha a un personaje en su lugar de trabajo–o *de estudio*, cuando se incorpora al final, durante el proceso de edición y montaje del producto audiovisual. En el primer caso da un efecto más realista y auténtico.

Estos conceptos pueden, pues, ampliar la teoría sobre los elementos esenciales de los RDP, aunque la parte de ellos se consideran ya en la teoría narrativa, con mayor rigor.

Es el caso de las cuestiones dramáticas, que Chatman (1990) asocia a los relatos narrativos con tramas de resolución, pero no a los de revelación. Y también, el punto de vista que, según el mismo autor, suele confundirse con la voz narrativa –como lo entienden Lambert y colegas–.

Para él, el punto de vista tiene múltiples significados: *literal*, a través de la los ojos o la percepción de alguien; *figurativo*, a través de la visión del mundo de alguien, es decir, de su ideología y su sistema conceptual y su cultura, entre otros factores; y *transferido*, desde la posición de interés de alguien, caracterizando su interés general, provecho, bienestar, salud, etc. Por tanto, como en cualquier relato, en éstos pueden implicar uno de ellos o una combinación de estos sentidos.

El punto de vista es el lugar físico o la situación ideológica u orientación concreta de la vida con los que tienen relación los sucesos narrativos. La voz –narrativa–, por el contrario, se refiere al habla o a los medios explícitos por medio de los cuales se comunican los sucesos y los existentes al público. El punto de vista no es la expresión, sólo es la perspectiva con respecto a la que se realiza la expresión. La perspectiva y la expresión no tienen por qué coincidir en la misma persona. Hay muchas combinaciones posibles.”
(Chatman, 1990, p. 164)

Por tanto, no es que la sola presencia de los componentes haga que un relato sea del tipo RDP, sino que lo hace tal, el manejo que se dé a ellos, pues sí es importante que la propia perspectiva y expresión coincidan o confluyan en la misma persona, el autor, y que el contenido transmitido con su voz, haga entender la intencionalidad y las emociones que se quieren compartir con los receptores.

2.2.3.2 Tipologías

Las historias que se comparten en los RDP, versan sobre diversos tópicos subjetivos, pues presentan hechos o sucesos que tienen que ver con la vida propia, o bien, sus reflexiones u opiniones. De ahí que estos relatos se agrupan en dos grandes categorías, según su temática:

- La de sucesos *u otros asuntos reales que atañen directamente al autor*, porque parten de sus propias vivencias o pensamientos.
- Y la de *sucesos u otros asuntos ajenos o referidos*, que si bien no son estrictamente personales o incluso reales, se presentan bajo su punto de vista.

En la primera, que reúne los relatos que se conocen como *Historias o Relatos Digitales de Vida*, Lambert (2007) menciona las siguientes clases de historias que, por lo general, tienen una estructura narrativa de resolución de problemas o conflictos:

- Sobre *sucesos o acontecimientos*: entre las que se incluyen las de 'aventura', las de 'realización o reto' y las de 'superación o recuperación'. En ellas, un hecho desencadena un cambio significativo, una ruptura de la cotidianidad, un desafío que enfrentar y que lleva a vivir momentos intensos y experiencias en las que el autor-protagonista debe cambiar de perspectiva, reevaluar cosas o hacer otras que no había hecho hasta el momento²⁹.
- *Lugares*: no se trata de historias en las que el único protagonista es el lugar –como una antigua residencia, un pueblo, un parque, una montaña o un bosque–, o que se limitan a la descripción sobre las características del mismo, sino de relatos que muestran el significado que tiene o tuvo ese lugar en la vida del autor-narrador. Generalmente se hace a partir de recordar las vivencias, las experiencias y las percepciones que se tuvieron allí, así como a las personas con las que se compartió ese sitio; de reconocer las enseñanzas que se extraen de la relación con ese espacio, y de identificar los sentimientos que generan, lo cual da una idea de los valores y las conexiones con la comunidad de pertenencia.
- *Personajes*: Se inspiran en la relación del autor-narrador con uno o varios personajes, sean humanos o no –mascotas, por ejemplo–. Como en los de lugares, no se trata de relatos descriptivos sobre los otros para retratarlos o hacer una crónica sobre sus vidas, sino que se reconocen los sentimientos personales hacia él o ellos, su significado y sus aportes en la propia vida. Así, pueden ser '*in memoriam*', es decir, de rememoración o conmemoración si el personaje ya no está

²⁹ Aunque en las otras temáticas se mencionan sucesos o hechos, el foco del relato no está en relatar una experiencia, como sí lo está en esta categoría. En las otras se hace para demostrar o ejemplificar otro objetivo: dar a entender el afecto o el apego por una persona o lugar, entre otras posibilidades.

vivo y lo que se quiere es honrarlo o recordarlo, o bien, de 'caracteres' sobre las relaciones establecidas –también cabrían, aunque no lo menciona Lambert específicamente, los relatos sobre la comunidad o el grupo social al que se pertenece, abordando siempre el significado y los aportes a la propia vida–.

- *Sobre lo que se hace*: en éstas el autor explica qué hace o qué le gusta hacer; el significado del 'trabajo o la profesión', de las 'aficiones' o las 'actividades que se realizan no necesariamente vinculadas al trabajo' –lo que supone subtipos de relatos dentro de esta categoría–; la manera como se percibe eso; la forma como ello permite establecer relaciones o compromisos sociales. También pueden ser acerca de las experiencias o los conocimientos adquiridos al hacer lo que hace o lo que le gusta. Según Lambert, la agudeza de este tipo proviene muchas veces de asumir las acciones cotidianas con un nueva mirada, para hallar un sentido distinto. Para él, emergen muchas historias de los detalles de la tarea o de la actividad, de la cultura de los personajes que la acompañan, o de la relación espiritual o filosófica con eso que se hace.
- *Sentimentales*: como en los de personajes, se inspiran en las relaciones interpersonales, pero en este caso, específicamente, en las relaciones de pareja o en las vivencias de amor, convivencia o amistad. Aquí se agrupan los relatos que reflejan el amor fraternal, familiar o de pareja. que también entrañan en sí mismos fórmulas de deseo-lucha-realización –como en las de acontecimientos–. Caben aquí las historias de 'admiración', 'añoranza', 'pérdida o desilusión'.
- *Descubrimiento o conocimiento*: basadas en procesos de aprendizaje personal. Generalmente explican cómo o por qué se descubrió la solución a un problema, qué ha permitido ello o qué significado trascendental tuvo en la vida.

Esas temáticas, entonces, hacen referencia a hechos, situaciones o asuntos reales, más o menos autobiográficos, que hablan del pasado o del presente del autor. Del mismo estilo es la propuesta de la KQED Digital Storytelling Initiative (2008), pues incluye los relatos sobre retos, viajes o aventuras, lugares, rememoración, sentimentales o de relación, y algunos otros:

- De *génesis*: que apuntan a un momento significativo o evento en el pasado que fue un factor determinante en cómo están las cosas en la actualidad, y que en el fondo lo que hacen es un examen de la cuestión: '¿de dónde venimos?'
- Sobre *objetos o artefactos* de enorme valor sentimental para el autor: En las que se explican las historias que los acompañan.
- Sobre *heridas y procesos de sanación*: en los que se cuentan hechos que han causado sufrimiento emocional, el proceso de curación o la búsqueda de una manera de continuar, y cómo eso ha cambiado la existencia.

De otro lado, y dentro de esa misma categoría de relatos, caben también los propuestos por Stephenson (Ed., 2005 y <http://www.digistories.co.uk/home.htm>): los *RDP sobre el futuro*, como los sueños, los deseos y las esperanzas recurrentes. Aquí entrarían, entonces, lo que la RAE llamaba *especulativos*.

También, los relatos de *identidad personal* que impulsa Herreros Navarro (2012) con sus alumnos, que según este autor, son aquellos que permiten al autor centrarse en diversas dimensiones del Yo: una observable de su comportamiento, de su conducta – las acciones, hechos, situaciones–, una psíquica e íntima –deseos, pasiones, motivaciones, ideas, pensamientos– y otra reflexiva –donde se exploran y analizan las dos anteriores–. Por tanto, no sólo presentan una historia sobre cualquiera de los temas anteriormente mencionados, sino que enfatizan en las propias emociones y en la reflexión personal³⁰.

No obstante, Herreros Navarro (2012) opina que de todas formas, todos los RDP que comparten historias de vida o autobiográficas, aunque no tengan explícitamente la intencionalidad de ser de este tipo, están enlazados con la identidad y permiten construirla tanto en el autor, cuando crea su obra, como en el receptor, al escucharla, interpretarla y relacionarla con sus propias vivencias. Y lo mismo opinan los responsables de la KQED Digital Storytelling Initiative (2008), pues consideran que permiten conocer lo que somos, establecer una conexión directa entre la experiencia y el viaje humano, y explicar y aclarar: quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos, lo que es importante para nosotros. También Lundby (Ed., 2008) y sus colegas lo piensan, pues para ellos, todos evidencian una autorrepresentación: la del autor.

De todas formas para Ohler (2005) es importante pero no debe ser necesario, que estos relatos se basen en hechos propios o reales, siempre y cuando en ellos los hechos se recreen bajo el punto de vista del autor, y sea él quien establezca la estructura dramática y la de materialización. Esto porque considera que el empezar por una narración sobre un suceso personal, y más si éste ocurrió en el pasado, no es adecuado si los autores son adolescentes, y que incluso puede ser contraproducente si los adultos no están interactuando con personas de su total confianza o cercanía.

De ahí la segunda categoría, en la cual él sugiere agrupar las historias por temas cercanos o de interés para el autor, que le permitan realizar el proceso creativo-

³⁰ Fruto de la investigación realizada en 2008, que precede a esta tesis, y con la que se optó al Diploma de Estudios Avanzados en el programa de doctorado Multimèdia Educatiu de la Facultat de Pedagogia, se definió también que los RDP podrían ser del tipo *reflexivo*: aquellos en los que el autor medita u opina sobre la propia vida o sobre un fenómeno o tema, por tanto, presentan los pensamientos sobre un hecho o un tema determinado que atañe a la propia vida. Difiere del concepto planteado por Herreros Navarro, pues no necesariamente se abarcan esas dimensiones de la que habla este autor, y no necesariamente se refieren a hechos concretos o determinados. Esta categoría se adiciona en esta investigación, considerándola una categoría emergente.

comunicativo, lograr los fines esperados y sobre todo, reflejar el propio punto de vista y el pensamiento crítico:

- Los relatos *ficticios*: como los cuentos originales o populares, las leyendas o los mitos.
- Los de *revisión de temas históricos y eventos*: por ejemplo, los asuntos contemplados en el currículo escolar.
- Los *informativos*: cuyo propósito es informar sobre algo.
- Los *instructivos*: que buscan apoyar la enseñanza.
- O los *mixtos*: que combinan cualquiera de los anteriores con las vivencias reales personales³¹.

Por la misma razón, Robin (2008a), agrega la categoría de los *relatos académicos o curriculares* –contados con la propia voz–, al estar basados en los temas de un programa de estudio. Banaszewski (2005), está de acuerdo con él, y agrega que en la amplia gama de RDP, no todos se ajustan a un modelo de resolución de conflictos y tienen un estilo narrativo, sino que hay otros cuyas tramas se estructuran de otras formas o con enfoques para expresar una comprensión y una aplicación de los conceptos aprendidos a partir de una unidad de estudio, o también, para simplemente compartir una declaración personal.

La clasificación de Porter (2008 y <http://www.digitales.us/>), considerando el estilo y el propósito de la comunicación, lo confirma, pues menciona que pueden ser de varios tipos:

- Los *informativos-expositivos*: como los informes o reportes de investigación o de lectura de libros, los procedimientos y las biografías.
- Los *persuasivos*; donde estarían los documentales, los promocionales o anuncios de servicio público, y los del tipo descubrir/concluir, escribir/concluir, analizar/concluir, analizar/persuadir, comparar/contrastar o causa/efecto

Los promocionales o anuncios servicio público, por ejemplo, son aquellos en los que se narra acerca de un momento decisivo o experiencia significativa, real o ficticia –por ejemplo relacionada con el consumo de drogas ilegales, el uso de Internet, el acoso escolar, entre otros posibles–, que haya cambiado o ‘tocado’ la vida para siempre la vida del autor o del protagonista de la historia, y sobre las lecciones

³¹ Ohler advierte que a diferencia de un reporte, un reportaje, una crónica, un informe o una presentación audiovisual, los relatos sobre *revisión de temas históricos y eventos*, los *informativos* y los *instructivos* deben tener un esquema narrativo y, sobre todo, exponer el pensamiento crítico y el punto de vista del autor.

aprendidas de aquello, con el objetivo de lograr una llamada apremiante a la acción; influenciar e impactar la opinión; y ayudar a otros a tomar mejores decisiones.

Y en los de descubrimiento y conclusión, se comparte la sabiduría y la reflexión del autor sobre lo que ha aprendido acerca de un tema, un evento, una situación o una persona, y como ello ha alterado, cambiando o influenciado sus pensamientos, ideologías o creencias. Este tipo de relato se diferencia de otros, entonces, porque su propósito es reflejar la participación intelectual y personal con ese sujeto, objeto o asunto del que se habla; describir cómo eso ha hecho una diferencia en la vida propia, en la comunidad a la que se pertenece y al mundo en general.

- Y también, los *narrativos*, dentro de los que estarían:
 - Los de expresión personal, es decir, los de historias de vida –como las que menciona Lambert–.
 - Novelas cortas: originales o re-contadas por el autor del RD.
 - Los mitos, leyendas y cuentos: relatos originales o no –como podría ser un cuento tradicional–, creados para representar los valores o el orgullo de una comunidad; explicar los orígenes culturales, las creencias o las invenciones modernas; hacer predicciones a partir de la pregunta ‘¿qué pasaría si...?’; contarle a generaciones futuras ‘cómo las cosas llegaron a ser’ en la propia vida, en la familia, en la escuela o en un negocio; o para pensar procesos o fenómenos personales, familiares o sociales.
 - Y los docudramas: aquellos en los que el o los alumnos que los elaboran, simulan estar viviendo los eventos que se están estudiando, estar en el tiempo correspondiente, y ser uno de sus protagonistas –sea un personaje humano o de otro tipo, como podría ser un objeto–. Según Porter, requieren llevar a cabo una investigación a fondo y poner en práctica la creatividad para que los temas del currículo cobren vida tanto para los autores, como para el público del relato. De todas formas, el evento o la experiencia se expresa en primera persona, y el autor expone sus propias reflexiones o pensamientos más profundos sobre sus temas que dramatiza.

Todos éstos, según la autora pueden ser, considerando la cantidad de autores en *individuales*, si son hechos por una sola persona, o *participativos*, si son realizados por dos o más personas con distintas finalidades.

Otras tipologías es sugerida por Gregori Signes (2008a), quien clasifica los RDP que realiza con sus estudiantes como actividad para facilitar el aprendizaje del inglés, en tres categorías:

- *Interpersonales*: es decir, los más personales y narrativos en los que los autores se presentan a sí mismos para conocerse con otras personas –como sus compañeros de clase– y descubrir afinidades, o para evitar en la medida de lo posible la frialdad que la comunicación exclusivamente por ordenador puede conllevar. Dentro de éstos estarían: los autobiográficos o de presentación ante un grupo, los de opinión personal sobre un tema, y los de anécdotas o memorias.
- *Académicos*: sobre un tema del currículo.
- *Integradores*: que combinan los dos anteriores. Ejemplo de ello podría ser un relato en el que un estudiante, analiza su propia expresión oral, a la luz de los fundamentos teóricos estudiados.

A estos tres, la Gregori Signes (2011), ha sumado otra clasificación, los *sociopolíticos*, en los que estarían las historias en las que se cuentan vivencias o reflexiones propias relacionadas con el impacto para el autor o para su comunidad, de coyunturas o asuntos políticos.

Eso en cuanto a las temáticas, pero también hay otras arquetipos, según el estilo o la forma de expresión. Teniendo en cuenta esto, la KQED Digital Storytelling Initiative (2008) clasifica estos relatos en tres clases:

- *Los relatos narrados con la voz del autor*: más personales y narrativos en el tema y en el tono, y que a menudo son fuente de descubrimiento personal e introspección tanto para su autor, principalmente, como para sus receptores. El significado se expresa a través de la narrativa, en primera persona, con apoyo, principalmente, de las imágenes.
- *Relatos musicales*: una historia sin narración oral y donde ésta está en la letra de la canción –preferiblemente original– por aunque combinando títulos y subtítulos y otros componentes visuales, como fotografías, dibujos o vídeos propios, para personalizar la pieza.
- *Relatos con entrevistas*: en los que diferentes personas, incluido el autor, hablan ante la cámara, aunque su imagen se intercala con otras imágenes adicionales que apoyan o refuerzan la idea que se está expresando. Por tanto, se trata de historias completas contadas por medio de la voz y las reflexiones de los demás.

Los de la KQED Digital Storytelling Initiative no descartan también aquellos que combinan las narrativas más personales, y las entrevistas, o incluso, los tres estilos en un solo relato.

También estarían los relatos *experimentales*, contados usando la técnica del *Chroma Key*³² (Ohler, 2008); las *Embodied Stories*, representadas por el autor, y las *Snapshot Stories* o historias sobre una sola fotografía (<http://www.storycenter.org/>), o incluso, las historias dramatizadas o docudramas.

De esta manera, se puede decir que los RDP pueden ser del tipo clásico, es decir, los autobiográficos o las historias de vida propia –incluyendo los integradores que menciona Gregori Signes–, o del tipo en el que se cuentan sucesos ajenos o referidos – hechos ocurridos a otras personas distintas al autor–, reales o ficticios, o bien en los que se reflexiona sobre asuntos que se revisan, se estudian o se investigan.

También, que aunque lo común es que sean de tipo narrativo, que se cuenten con la propia voz, que sean elaborados por una sola persona –de forma individual–, y que se presenten como vídeos secuenciales, es posible encontrar RDP con otras intencionalidades y estilos comunicativos, como los descriptivos, los argumentativos y, en menor medida, los expositivos –de ahí que algunos autores hablen de relatos académicos, informativos o instructivos–. Asimismo, otros tipos cercanos a expresiones artísticas como teatro o la música –como los experimentales, las *Embodied Stories*, los dramatizados o los musicales–; y otros hechos con múltiples voces, por varios autores, como los participativos de los que habla Porter.

Lo que más importa en todos ellos, como ya se ha advertido, y como recuerda Stephenson (Ed., 2005), es la honestidad emocional y la disposición a hablar realmente a los oyentes o receptores de sí mismo y dejar plasmada en el relato una especie de intimidad.

2.2.4 Usos, proyectos y experiencias con Relatos Digitales Personales

2.2.4.1 Aparición y expansión del movimiento

Para Hartley y McWilliam (2008) la creación de RDP se ha ido consolidando como un movimiento internacional desde la pasada década de los 90. Por un lado, aunque con menor fuerza, de *estudio* entre aquellos preocupados por analizar desde diversas disciplinas, el impacto de las TIC y de los medios de comunicación dirigidos o producidos por usuarios, sobre la alfabetización mediática y la participación en los nuevos medios, entre otras cuestiones. Por otro, y sobre todo, de *producción o uso* con múltiples objetivos en diversos contextos.

³² Técnica audiovisual que consiste en grabar una escena –en este caso al autor narrando su relato– sobre un fondo de color, usualmente verde o azul, y reemplazar después las áreas en las que salga dicho color por otra imagen –como puede ser un dibujo hecho por el mismo autor–, como con la ayuda de un programa especial de ordenador. Un ejemplo de *Green Screen Storie*, como él los llama, es el explicado por el mismo Ohler en su sitio Web: <http://www.jasonohler.com/resources/NomeDST.cfm>

Como explican dichos autores en la misma obra, si bien estas narrativas nacieron como respuesta a la exclusión de las historias de la *gente común* de los medios masivos de difusión, fueron otros factores los que contribuyeron definitivamente a vitalizar el movimiento: uno, el creciente acceso a los medios y a las TIC que experimentaron los *usuarios domésticos* al final del siglo XX y otro, que para la época se produjo un evidente cambio en los modelos dominantes de comunicación: de unos tradicionalmente masivos, unidireccionales y sin retroalimentación (*one-way*), a unos basados en lo multidireccional, la interacción e, incluso, la personalización (*peer-to-peer*), lo que trajo consigo la transformación y el auge de la producción, la distribución y el consumo de contenidos multimedia de todo tipo.

Para Rodríguez Illera (2012), justamente la evolución tanto técnica y como de apropiación de TIC que se produjo en esa última década en las naciones calificadas como desarrolladas, explica los primeros antecedentes de realización y publicación de RDP, que fueron aislados pero no por ello sin trascendencia.

Una de las experiencias primigenias fue la del fotógrafo P. Meyer, quien en su trabajo **Fotografía para recordar** (<http://www.pedromeyer.com/galleries/i-photograph/indexsp.html>), publicado en CD-ROM en 1990, mezclaba el arte del retrato familiar y digital, su propia voz, y música original creada por su hijo, para rendir un homenaje a sus padres, a su memoria y a su propia historia. La narración multimedial resultante, entre otras obras suyas, se convirtió en referente para muchos artistas, de ahí que en 2006 fuera reeditado para ser visto en Internet, y como vídeo para ser bajado a un iPod, y que haya sido presentado en numerosas conferencias y exposiciones en varios países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Suecia, entre otros, lo que permitió que se conociera en varios lugares donde, gracias al auge de las TIC, había un terreno propicio para que surgieran los RDP.

Otra fue **From Alice to Ocean: Alone Across the Outback**, una historia real creada por R. Davidson y el fotógrafo R. Smolan. A finales de los 70, el segundo fotografió y documentó el viaje que emprendió la primera, siendo aún una mujer joven, por los desiertos de Australia occidental, acompañada sólo por cuatro camellos y un perro. Fueron seis meses de recorrido que, tras 1700 millas y tras enfrentar fenómenos naturales y los peligros propios de la región, llevaron a los protagonistas desde Alice Springs hasta el Océano Índico. Años después, en 1992, ambos se unieron para crear este relato digital y multimedial, en donde las palabras y la voz de la protagonista describen lo vivido y lo que estaba *detrás* de las imágenes registradas en aquel entonces, utilizadas para componer el producto.

No obstante, el movimiento de los RDP no profesionales, propiamente dicho, surgió como tal en California (EEUU), con la propuesta de D. Atchley, del American Film Institute, para explorar la combinación entre las TIC, la tradición oral y la narrativa biográfica. A su proyecto, denominado **Next Exit** (<http://www.nextexit.com>) se unieron D. Aungst, J. Lambert y N. Mullen, y juntos, con la colaboración del programador P.

Milligan, crearon en 1994 el **San Francisco Digital Media Center**, entidad que empezó a diseñar una metodología de producción adaptable o exportable a diversos contextos, que buscaba enseñar a *gente común* a hacer sus narraciones en *workshops* cortos, inicialmente con una marcada tendencia a cumplir propósitos artísticos y culturales, puesto que dichos socios, en su mayoría, habían iniciado su trayectoria profesional en el teatro y eran cercanos al cine y a otras expresiones relacionadas.

Más tarde, en 1998, esa institución se transformó en el **Center for Digital Storytelling** (<http://www.storycenter.org>). Coligado con el New Media Consortium (<http://www.nmc.org/>) y con otras entidades, y bajo la dirección del mismo Lambert, desde entonces este centro ha ido perfeccionado y ajustado la metodología inicial, y promovido su aplicación en más de 25 países, mayoritariamente de habla inglesa, con focos mucho más variados: educación, salud, terapia psicológica, servicios sociales o humanos, justicia social, medio ambiente, participación ciudadana, arte, cultura, historia, sensibilización o movilización comunitaria, registro de memoria colectiva u organizacional, cualificación profesional, entre otros.

Así, Atchley, Lambert y sus colegas se consideran los precursores de los RDP, por ser quienes comenzaron a popularizar, sistematizar y revisar el proceso de realización, y por entusiasmar o servir de ejemplo para nuevos proyectos, como la **KQED Digital Storytelling Initiative**, también en California, al empezar la década del 2000. En este caso una productora pública de medios, KQED Public Media for Northern California, se puso al servicio de los educadores formales e informales, para integrar la tecnología digital y los medios de comunicación a la enseñanza y al aprendizaje con diversas personas. Así, con crear RDP buscaban objetivos pedagógicos.

Pero no sólo éstos, sino también relacionados con la comprensión o concepción cultural y comunitaria para el cambio social, pues consideraban que los RDP eran una oportunidad para dejar archivo de referencia sobre acontecimientos históricos, no sólo de alcance o relevancia mundial sino próximos, para responder a los acontecimientos mundiales o del grupo social, para interpretar su significado, y para ofrecer una visión sobre cómo el cambio es necesario. (<http://education.kqed.org/edspace/category/digital-storytelling-projects/>).

Entre algunas acciones específicas de la iniciativa, que terminó a finales de la misma década, se destacó su participación en el proyecto, aún vigente, **VoiceScape: We All Belong Here** (<http://www.pbs.org/pov/voicescape/>), en colaboración con otras entidades como Adobe Youth Voices, PBS y POV, y cuyo objetivo es animar a los estudiantes de secundaria y preparatoria en todos los Estados Unidos de América, a usar herramientas y medios digitales para crear relatos acerca de sus problemas, preocupaciones y conflictos. Asimismo, el concurso y el festival anual que organizaban –se alcanzaron ocho versiones– y el desarrollo de historias con jóvenes de Sudáfrica en 2007 (<http://education.kqed.org/edspace/category/digital-storytelling-projects/>).

Por la misma época de la fundación de la acción de la KQED Digital Storytelling Initiative, el fotógrafo y docente universitario D. Meadows, influenciado por las propuestas de P. Meyer y de Atchley, comenzó a tener contactos con el CDS y a remodelar y a adaptar el modelo californiano a otro contexto: el del Reino Unido. Ello permitió que él mismo transformara y enriqueciera sus trabajos artísticos y profesionales; que a los cursos que impartía sobre fotografía agregara componentes de los RDP; que publicara su sitio Web **Photobus** (<http://www.photobus.co.uk/>), en el que aún hoy comparte sus propuestas y puntos de vista sobre cómo usarlos para apoyar, especialmente, procesos educativos; y que animara a la British Broadcasting Corporation (BBC) a unirse con dos proyectos para cambiar "la ecología de los medios públicos de radiodifusión" como afirman el mismo Meadows y Kidd (2008):

- **Capture Wales**, el cual, desde el año 2001 al 2006, y bajo la dirección de Meadows, buscó que los habitantes de Gales desarrollaran habilidades para compartir momentos de su vida en forma de *mini-películas* y que ello llevara a la ciudadanía a empoderarse de las TIC para la participación pública. El banco de historias, ahora integrado al archivo general de la BBC, incluye relatos sobre situaciones que producen ira, mascotas, creencias, valores, manifestaciones artísticas, concepciones del cuerpo o de la muerte, infancia, emociones o temores, identidad, ocio, recuerdos, religión o formas de educar a los hijos, entre otros temas que hacen parte de la memoria que configura su sociedad (<http://www.bbc.co.uk/wales/arts/yourvideo/queries/capturewales.shtml> o <http://www.bbc.co.uk/archive/>).
- Y **Telling Lives**, inicialmente dirigido por Meadows y por M. Rose, y que ampliaba las fronteras del primero, pues éste buscaba que cualquier televidente de la BBC, de cualquiera de las regiones del Reino Unido, creara su RDP en workshops presenciales que se impartían en diferentes ciudades; esto permitió que entre 2003 y 2005 se hicieran numerosas historias sobre temáticas diversas: adversidades o desafíos en la vida, pasión por el deporte, vivencias durante la Segunda Guerra Mundial, pruebas y tribulaciones de los adolescentes o de los jóvenes, relaciones familiares o de amistad, entre otras (http://www.bbc.co.uk/humber/telling_lives/index.shtml).

En ambos se realizaron números seminarios para educadores y capacitaciones para formadores; se hicieron alianzas con varias instituciones públicas y privadas, como Yale College; y se publicaron materiales y artículos donde exponían su propuesta metodológica, lo cual contribuyó también a que el movimiento se extendiera, puesto que como derivación de sus esfuerzos, más de treinta grupos en todo el país gestionaron sus propios proyectos (Meadows, 2003; Meadows y Kidd, 2008).

Casi de forma simultánea, en 2002, y en otro continente, se formó el **Australian Centre for the Moving Image** (<http://www.acmi.net.au>), agrupación cultural que de la mano del CDS, inicialmente, comenzó a darlos a conocer y a emplearlos con adultos

como estrategia para la construcción –producción, exhibición y colección– de una historia pública participativa, pues consideraba que las personas y los grupos comunitarios que estaban definidos como sus públicos objetivo, no podían ser considerados receptores pasivos, sino socios creativos. Desde entonces, sus alianzas posibilitan la creación y difusión de RDP con pacientes de Alzheimer y sus familias, sobrevivientes o afectados por incendios forestales, ancianos y jóvenes indígenas, inmigrantes y otros colectivos, de zonas rurales y urbanas. Todo eso les ha permitido reformular las nociones tradicionales que configuran la identidad australiana, registrar la memoria nacional mediante la representación de diversas vidas y reformular la metodología de producción para que los relatos producidos respeten las normativas legales y éticas que debe cumplir la organización (Simondson, 2008).

En Asia el primer caso surgió como parte de las estrategias usadas en el proyecto **Kids For Kids, de la Youth Organization for the Recovery of Young Victims of Terrorism** (<http://kidsforkids.net>), desarrollado por de Pirchei Shoshanim, The Shema Yisrael Network, en Israel. Allí se emplearon los RDP en 2003, entre otras estrategias, como *terapia narrativa* para ayudar a adolescentes y jóvenes judíos traumatizados y víctimas de la guerra, para preservar y divulgar las experiencias de terror, y para generar reflexión especialmente en escuelas y con grupos de jóvenes judíos ubicados en otros países.

Esa de Israel, y la de otro proyecto internacional, **Silence Speaks** (<http://www.silencespeaks.org/>), promovido desde 1999 por A. Hill en asocio con el CDS y con el apoyo de más de 40 organizaciones en varios países, fueron las dos prácticas que inauguraron el uso de los RDP como apoyo a procesos de prevención y sanación física y mental, vinculados a diversos tipos de violencia. De ahí que se consideren referentes, especialmente el segundo, pues aún está vigente y ha logrado el desarrollo de más de 35 intervenciones específicas en países como Australia, Belice, Brasil, Canadá, Congo, Estados Unidos, Guatemala, Nepal, Sudáfrica y Uganda, con la finalidad adicional del promover la salud individual y pública, los derechos humanos y de la infancia, la igualdad de género o los estudios que puedan contribuir a comprender el aporte terapéutico de estas narrativas personales y de producción participativa. Algunas de las derivadas son:

- En África, **Men as Partners-EnGender Health**, en 2005 (<http://www.engenderhealth.org/our-work/gender/digital-stories-south-africa.php>) y **Responding to Violence and HIV/AIDS-Digital Stories from Southern Africa** en 2007, (<http://www.comminit.com/en/node/289388/347>), pretende equilibrar el apoyo emocional y formativo con las tareas de producción, en el primer caso para apoyar las labores de la educación en salud reproductiva, y en el segundo, para: adaptar los principios de la educación popular, la terapia del arte, la recuperación de trauma, y los procesos de grupo para la transformación personal y colectiva; reflexionar sobre los vínculos entre la concepción del género, la violencia y el Sida,

en países de África del Sur; y promover la comprensión, la responsabilidad o la acción cívica (Hill, Skinner, Peacock y Daub, 2008).

- En Asia, **Voices for Justice** (<http://www.silencespeaks.org/case-studies.html>), desarrollado en 2011 en asocio con la organización SAATHI, orientado a mujeres y niñas nepalesas víctimas de la violencia doméstica, y que pretendía la sensibilización y educación de la comunidad, la promoción de las políticas que reconocen los derechos de las mujeres, y la leyes que buscan la prevención y contribuir a la atención de las víctimas.
- Y otros como el realizado con **Asian Women's Shelter**, en 2006, en San Francisco (EEUU), sobre necesidades culturales y lingüísticas de inmigrantes y refugiados de África y Asia; **Learn from my Story**, conjuntamente con los encargados del ACQUIRE Project (Access, Quality, and Use in Reproductive Health), que en 2007 los trabajó con mujeres ugandesas que han padecido enfermedades derivadas de partos no atendidos por profesionales de la salud; y **Youth Leaders Speak**, en Guatemala y Belice en 2010, con becarios del programa GoJoven, sobre salud reproductiva y sexual de los jóvenes, entre otros (<http://www.silencespeaks.org/case-studies.html>).

En los países escandinavos, el movimiento llegó primero a Suecia, por los contactos del CDS con el Interactive Institute de la Maimo University, que derivaron en el proyecto **For Min Digitala Självbiografi / My Digital Self-Geography** (<http://www.tii.se/node/4448>) en 2002 con jóvenes. Más tarde se creó la asociación **Digital Bridge**, encargada de la expansión del *digital storytelling* por la región. Un año después el CDS se unió a una escuela de secundaria para realizar una intervención en Noruega; y en Dinamarca, en 2007, se estableció el **Digital Storytelling Center Denmark**, con el apoyo del de Lambert (Lundby, 2008c).

Y a Suramérica el movimiento llegó porque el CDS acompañó al **Museu da Pessoa** de Brasil (<http://www.museudapessoa.net> o <http://museudapessoa.com.br>) en la planificación y el desarrollo de sus primeros programas con RDP, entre ellos el llamado **Um Milhão de Histórias de Vidas de Jovens**, para generar y mejorar los procesos de multialfabetización digital con jóvenes y adultos marginados que consideran esenciales para integrarlos socialmente, para el activismo comunitario y cultural y para la evolución democrática del país (Clarke, 2008). El trabajo de este museo ha continuado y se destaca, además, por impulsar y coorganizar el **International Day for Sharing Life Stories**, que se celebra el 16 de mayo desde 2008. No obstante, aparte de esta experiencia, no hay registros de otras en esta parte del continente americano.

2.2.4.2 Aplicación en procesos educativos

Los contextos educativos formales y no formales³³ también han sido parte de la corriente de los RDP, pues han sido empleados para dinamizar y apoyar la enseñanza o el aprendizaje. En el primero caso son creados por los docentes con diversos propósitos: acompañar o dinamizar sus clases; introducir un tema; ayudar a hacer más comprensible el contenido difícil; motivar y sensibilizar; para registrar sus experiencias y compartirlas con otros docentes. En los hechos por los alumnos, para facilitar el desarrollo o mejoramiento de ciertas competencias, o la adquisición de conocimientos en diversas asignaturas, como Lengua –especialmente para aprender aspectos relacionados con la expresión escrita y la narrativa–, Arte o Historia; para lograr la transformación y el empoderamiento de grupos específicos de estudiantes, investigar y reflexionar sobre un tema determinado, entre otras posibilidades (Robin, 2005a y 2006; Dogan, 2007).

Hay muchos portales o sitios Web que recogen estos proyectos. Entre ellos, algunos norteamericanos o ingleses que promocionan el aprovechamiento en educación infantil, primaria o secundaria:

- **Art and digital storytelling master website** (www.jasonohler.com), publicado por el profesor e investigador **J. Ohler** –Fielding Graduate University y anteriormente de la University of Alaska–; uno de los autores más reconocidos por sus propuesta para crear RD con adolescentes sobre asuntos no necesariamente propios, pero sí con perspectiva personal, concretamente para mejorar la alfabetización de los alumnos –en sus dimensiones artística, digital, oral y escrita–; facilitar el aprendizaje en determinadas asignaturas o áreas de contenido y, sobre todo, para desarrollar la competencia artística, pues para él, ésta se debe sumar a la lectura, la escritura y la aritmética como pilar del currículo. Concentra explicaciones teóricas, indicaciones para realizar las narraciones, ejemplos, materiales, publicaciones y diversos recursos didácticos³⁴.
- **Creative Educator** (<http://creativeeducator.tech4learning.com/>), portal en el que se ofrecen varios materiales que orientan el aprovechamiento en el aula, de los RDP y de otros tipos de RD, relacionándolos con las asignaturas y los temas tratados en el currículo de EEUU.

³³ Entendiendo la educación formal como aquella que conduce a la obtención de titulaciones reconocidas por un órgano oficial, y la no formal como la que se obtiene mediante cursos, seminarios, enseñanzas y otras modalidades, pero que no conduce a dichas titulaciones.

³⁴ Este sitio sugiere otro del mismo autor, elaborado para el curso *Psychology 767B- Digital storytelling and New Media Narrative*, que dicta Ohler en Fielding Graduate University: *Media and Psychology of Story*, <https://sites.google.com/site/mediapsychologystory/home> En él ofrece otros contenidos teóricos y orientaciones para la realización, así como los blogs y los trabajos de los estudiantes, elaborados en los cursos de 2010 a 2012.

- **E2BN Clips: safe vídeo and animation publishing for schools** (<http://clips.e2bn.org/>), creado en Reino Unido para ofrecer información y recursos a los docentes, hacer visibles y compartir los relatos creados por los alumnos, y crear una comunidad en torno a este tema de interés.
- **DigiTales, The Art of Telling Digital Stories** (<http://www.digitales.us/>), publicado por B. Porter, donde esta consultora ofrece recursos, ejemplos, *podcasts* y artículos sobre la temática, entre otros contenidos. En éste, sólo la educación formal primaria y secundaria es segmento de interés, también lo es la no formal y la informal con personas más adultas; por ello se proponen historias que abarcan temáticas complejas, que exigen una mayor expresión introspectiva, y actividades formativas dirigidas a colectivos relacionados con la educación y la vida social y comunitaria.

De otro lado, otras prácticas identificadas muestran su aprovechamiento en educación formal, secundaria o bachillerato. Algunas son las de los profesores **S. Kajder, G. Bull y Swenson**, en la clase de lengua inglesa, para mejorar competencias relacionadas con la alfabetización, la lectura y a la escritura (Kajder, 2004; Bull y Kajder, 2004; Kajder y Swenson, 2004). Y las de **T. Banaszewski** (2002 y 2005) quien empleó los RDP sobre lugares significativos u otras temáticas relacionados con las vivencias, con adolescentes que cursaban algún grado entre el 4o y 12o, en escuelas de Boston; algunas de sus experiencias fueron objeto de investigación, al analizar los aportes de estos relatos a la multialfabetización digital o *Digital Literacy*.

Algunas universidades también han liderado proyectos de investigación o innovación, o la creación y el funcionamiento de centros o unidades dedicadas a la temática. Es el caso de **Educational Uses of Digital Storytelling** (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>), creado en 2004 por docentes y estudiantes del Instructional Technology Program del University of Houston College of Education (Texas, EEUU), y liderado por el profesor B. Robin. Impulsa el uso y la realización de RD académicos, en K-12 y en la universidad, asociados a diversas áreas del conocimiento, pero con enfoque personal.

También el de la iniciativa **Digital Stories@UMBC** (<http://www.umbc.edu/stories>), del New Media Studio de la University of Maryland (EEUU), que desde el año 2006 no sólo promueve los RDP en el aula, sino el uso en empresas u organizaciones comunitarias, artísticas o interculturales, entre otros campos. De ahí que los relatos que ha ayudado a elaborar versen sobre tópicos diversos: relaciones intergeneracionales, identidad y sabiduría, activismo juvenil, historia o ideología política, cultura popular, aprendizajes de otras lenguas y culturas y muchos más.

Por su parte **H. Barrett**, quien fuera docente del College of Education de la University of Alaska, también ha incentivado, desde 2004, el uso y la indagación de del RDP unido a los Portafolios electrónicos (E-Portfolio), como método de reflexión (<https://sites.google.com/site/digitalstorysite/> o <http://electronicportfolios.com/digistory/>). Y N. Paul y C. Fiebiche, docentes de la University of Minnesota School of Journalism y del Mass Communication's Institute for New Media Studies, han enfocado su trabajo en la

investigación de los elementos del relato, como lo explican en su Web **The elements of Digital Storytelling** (<http://www.inms.umn.edu/elements/>).

Primary Access (<http://www.primaryaccess.org/>) es otro programa que surge en universidades; éste desde la de Virginia, para ofrecer a profesores y a estudiantes, diversos recursos que pueden ayudar a crear sus RD, personales o de otro tipo.

Y uno más es **DigiTales: Digital storytelling - Inclusion through media**, ahora organización independiente, sin ánimo de lucro, creada por el Goldsmiths College de la Universidad de Londres, y que nació por impulso de personas y las organizaciones³⁵ que habían participado en el proyecto europeo del mismo nombre, que entre 2004 a 2007 promovió el uso de RDP en países como Finlandia, Alemania, Grecia, Eslovaquia y Polonia, para involucrar a los jóvenes de comunidades desfavorecidas y a las minorías, permitiéndoles trabajar con profesionales de medios de comunicación para elaborar impresos y medios digitales para representar diversos puntos de vista y servir como catalizador para producir cambios en sus vidas y sociales (<http://www.digi-ales.org.uk/>)

También es importante mencionar el trabajo del **Department of Media and Communication, Faculty of Humanities, University of Oslo**, pues fue allí donde, bajo la dirección de K. Lundby, se coordinó el proyecto internacional de investigación *Mediatized Stories: Mediation perspectives on digital storytelling among youth funded by the Research Council of Norway*, entre 2006 y 2011, con la participación de investigadores de Escandinavia, Reino Unido y EEUU, con algunas contribuciones de Georgia e Irán. En este se estudió la autorrepresentación de los jóvenes para dar forma y compartir su vida, en diversas formas de narrativa digital, teniendo como base las teorías de la mediación y mediatización formuladas desde la comunicación y la educación. (Lundby, Ed., 2008 o <http://www.uv.uio.no/intermedia/english/research/projects/mediatized-stories/>)

Por último, en el área de la educación superior, mencionar el **Life Story Center** (<http://usm.maine.edu/olli/national/lifestorycenter/>), centro de investigación, educación y unidad de servicio para el estudio de las historias de vidas, que desde 1988 funciona en la University of Southern Maine (Portland, EEUU), asociado a su Facultad de Educación y Desarrollo Humano, y que, si bien no se dedica la narraciones personales en formato multimedial, se destaca por ofrecer materiales y recursos que son de gran utilidad para el desarrollo de cualquier tipo de narrativa inspiradas en la propia vida.

³⁵ YLE-Finnish Broadcasting Co. Ltd, de Finlandia; BGZ-Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit, de Alemania; Dimitra-Institute for Training and Development, de Grecia; Miramedia, de Holanda; Politiek Cultureel Centrum De Balie, también de Holanda, y ACEC-Association for Culture, Education and Communication, de Eslovaquia. Todas ellas colaboran con la nueva organización.

2.2.4.3 Otros proyectos y aplicaciones

La recuperación de la memoria individual y colectiva –para registrar la historia de los individuos y las naciones, como lo expresa el CDS en su sitio Web–, la prevención de la violencia, la inserción de inmigrantes o colectivos vulnerables, la formación ciudadana – mediante relatos contraculturales, marginales, etc.–, la reconstrucción del tejido social y lo terapéutico, también han sido propósitos recurrentes. Ejemplo de ello son:

- **Take Back the Tech** (<http://www.takebackthetech.net/digital-stories>), programa que con el lema *dominemos la tecnología*, encarna una campaña social que pretende que las personas, en particular mujeres y niñas, tomen el control de la tecnología y estratégicamente utilicen herramientas digitales corrientes (teléfonos móviles, mensajería instantánea, blogs, sitios Web, cámaras digitales, correo electrónico, *podcasts*, etc.) para el activismo en contra de la violencia de género. Una de estas formas de activismo que desarrollan son los RD que permiten dar voz a mujeres víctimas de violencia de género y que a su vez se apropian de las herramientas tecnológicas.
- **Queensland Stories** (<http://www.qIRDStories.slq.qld.gov.au/>), proyecto de la Biblioteca Estatal de Queensland (Australia), que busca, en unión con varias organizaciones comunitarias, la creación de RDP por parte de su personal y de sus usuarios, para registrar la memoria de su región.
- Las iniciativas de **Creative Narrations** (<http://www.creativenarrations.net/>), institución de Oakland, California, que desarrolla proyectos y talleres de RDP para formar facilitadores en organizaciones educativas sin ánimo de lucro, o para apoyar la organización comunitaria y los cambios sociales.
- Las de la compañía **Community Expressions**, dedicada al uso y la promoción de los RDP para la expresión comunitaria, con el objetivo de mejorar la participación cívica y la sostenibilidad, así como fortalecer los lazos y puentes dentro y entre las colectividades rurales (<http://digitalexploration.org/> o <http://community-expressions.com>)
- Las de **Bridges to Understanding**, organización sin fines de lucro con sede en Seattle, EEUU, cuya misión es capacitar a y unir a los jóvenes, mejorar la comprensión intercultural y la construcción de ciudadanía global utilizando tecnología digital y el arte de contar historias. Han desarrollado proyectos de RDP en escuelas de Azerbaiyán, Camboya, EEUU, Guatemala, India, Kenia, Lituania, Perú y Sudáfrica (www.bridgesweb.org/)
- Y las de **Year UP** (<http://www.yearup.org/>), entidad que busca ayudar a disminuir la brecha de oportunidades que se presenta en EEUU, mediante el ofrecimiento a adultos jóvenes de áreas urbanas, vulnerables económicamente, de programas de apoyo que les permitan alcanzar su máximo potencial, su desarrollo personal y profesional, y su inclusión económica y autosuficiencia. Estos programas incluyen

cursos y capacitaciones para mejorar las habilidades para el trabajo, pasantías, becas y otras estrategias para que puedan realizar o culminar sus carreras universitarias.

En este caso se emplean como mecanismos para: fomentar una cultura de empoderamiento y cambio positivo en los estudiantes que forman o apoyan; para que ellos reflexionen sobre cómo la comunicación y la tecnología pueden aunarse para crear algo que es a la vez expresivo y funcional; para abordar temas que son prioritarios en la formación que pretenden, como son la extensión a la comunidad, la comercialización, la recaudación de fondos, entre otros; para expresar la identidad y para contribuir a que las mismas experiencias sean la base del desarrollo individual (Kartalopoulos, 2006).

Otros segmentos de aplicación son la publicidad y el marketing, para el posicionamiento de marcas entre otros propósitos; o el campo organizacional, para el manejo de conflictos internos, gestiones de inserción o reinserción laboral, etc. Es el caso de los **proyectos con algunas multinacionales**, como Hewlett-Packard Company y Pinnacle Systems, entre otras, que se impulsaron desde Next Exit.

La compañía PricewaterhouseCoopers, por ejemplo, los aprovechó para enseñar a transmitir la marca de una forma emocional y para conducir debates sobre las aplicaciones de los productos y la marca (<http://www.nextexit.com>). IBM desarrolló un proyecto para la gestión del conocimiento (<http://www.research.ibm.com/knowsoc>). Y Coca-Cola aplicó las técnicas y las metodologías de la narración multimedia digital con altos ejecutivos y personal de otros niveles laborales, para promover un enlace emocional de con la empresa, así como para realizar diagnósticos del clima y cultura organizacional, o para obtener ideas que permitan el mejoramiento de la empresa (<http://xroads.virginia.edu/~CLASS/coke/coke.html> o http://www.businessweek.com/2000/00_20/b3681104.htm).

El movimiento también se evidencia gracias a la creación de varias **comunidades de práctica**. Entre ellas están:

- **Stories for change**, comunidad y red de facilitadores e impulsores de los RDP, creada en 2006 para inspirar, conectar, e incitar a la acción dentro y entre los grupos locales. Es administrada por Creative Narrations y financiada por MassIMPACT, y cuenta con el apoyo de otras organizaciones: CDS, EduWeave, Storybuilders y Middlebury College Department of English (<http://storiesforchange.net/>).
- **Cowbird**: de autores de RDP. Permite a los usuarios visualizar cientos de historias y a sus miembros, previo pago de la inscripción, tener acceso a herramientas narrativas y espacios para la divulgación de proyectos. Fue creada en 2011 por Jonathan Harris, un artista y profesional de la computación conocido por

experimentar nuevas formas de narración, con el objetivo de constituirse en una biblioteca pública de la experiencia humana (<http://cowbird.com/>).

- **Digital Storytelling:** de personas e instituciones interesadas en divulgar y compartir todo tipo de RD cortos, centrados en las vivencias, memorias, anhelos, visiones o investigaciones de sus autores, creados con diversos propósitos, especialmente educativos, sociales o culturales. Es un proyecto sin ánimo de lucro, que se inició en 2012 en España, y en el que cualquier miembro o visitante está invitado a participar compartiendo sus trabajos y creaciones. (<http://storytelling.greav.net>)³⁶

Y por último, mencionar el uso investigativo que hizo el proyecto europeo **DeTales, Digital Education Through Adult Learners EU-Enlargement Stories**, entre 2011 y 2012, que buscaban mediante la creación de RDP, conocer las opiniones de habitantes de nuevos y de antiguos países miembros de la Unión Europea, sobre los impactos de la ampliación de la Unión que perciben en su entorno, concretamente sobre los siguientes tópicos: la apertura de las fronteras y la movilidad, el mercado de trabajo y la movilidad, y las identidades y diversidades culturales europeas (<http://www.detales.net/>)³⁷.

Así pues, como lo resume Lambert (2009), los RDP tienen cabida en diversos campos, como la salud y los servicios humanitarios, la conexión intergeneracional, los organizacionales, programas sobre discapacidades, programas con juventud, identidad y diversidad, activismo, desarrollo internacional, educación, planificación de escenarios y prospectivas, construcción de grupos, periodismo, capacitación técnica y tecnológica, planificación urbana y las prácticas reflexivas, entre muchos más.

2.2.4.4 Experiencias en España

Hasta aquí se han mencionado diversos usos y aplicaciones pero, con excepción de la comunidad *Digital Storytelling*, todos se han dado en contextos extranjeros. Esto es porque al iniciar esta investigación, en 2008, había pocas prácticas en el país, con escaso o ningún registro sobre los propósitos o de las metodologías empleadas en ellas aunque sí de los relatos producidos:

- Un proyecto de innovación docente impulsado entre 2004 y 2005 por el GREAV y Grupo EAV, de la **Universitat de Barcelona**, que fomentaba el uso de los RDP

³⁶ Se creó por iniciativa del director de esta tesis. La autora de la misma se desempeña actualmente como coordinadora y administradora de contenidos.

³⁷ Proyecto cofinanciado por la Comisión Europea en el que participaron las siguientes instituciones: Istituto Luigi Sturzo, de Italia, como coordinadora; Anthropolis, de Hungría; Bulgarian Development Agency, de Bulgaria; Degder, de Turquía, Grimme-Institut, de Alemania; Modern Didactics Center, de Lituania, y el Yale College of Wrexham, del Reino Unido.

para apoyar proceso de aprendizaje práctico centrados en los estudiantes (Rodríguez Illera y Escofet, 2006).

- El proyecto **Crear Historias Digitales**, liderado por P. Lacasa, del Grupo de investigación Imágenes, Palabras e Ideas, de la Universidad de Alcalá, y que desarrolló una experiencia extraescolar durante el curso académico 2003/2004, con adolescentes que estudiaban la primaria para establecer nuevos escenarios de alfabetización en contextos digitales y multimedia. Por eso propuso a los participantes producir relatos sobre su barrio para que, al publicarlas en Internet, otras personas conocieran su entorno, y para pensar por qué esos lugares y las personas que lo habitan, eran significativos para ellos. (<http://uah-gipi.org/t/crear-historias-digitales/educaci%C3%B3n%20primaria/3.htm> y <http://www2.uah.es/gipi/web2004/index.htm>)
- Una iniciativa liderada por la profesora **C. Gregori Signes**, del Departament de Filologia Anglesa i Alemanya de la Universitat de València, que desde el año 2006 buscaba facilitar el aprendizaje del inglés a través de la creación de RDP. Estaba registrada en varios artículos y en la página Web de la docente (http://www.uv.es/gregoric/digitalstorytelling/digital_story_index.html).
- Y el proyecto **Historias Cotidianas**, en Cataluña, que en 2007 buscó la producción participativa de contenidos, especialmente del tipo RDP, usando Televisión Digital Terrestre, y que estuvo a cargo el ayuntamiento de Vilanova i la Geltrú, la Universidad Rovira i Virgili, y Creative Narrations, con el apoyo de la comisión del Fulbright (<http://www.creativenarrations.net/taller/indexcast.html>).

Aparte de esos antecedentes se halló otro en el **colegio Erain** (Irún, Gipuzkoa), aunque los RD no eran necesariamente de tipo personal. El suyo era un proyecto que buscaba la utilización educativa del vídeo digital, potenciar aprendizajes interdisciplinares en combinación con la utilización de las TIC; aproximarlos a los medios audiovisuales a través de su elaboración y análisis crítico; compartir trabajos entre distintos centros educativos; establecer un sistema de redes de comunicación para poner en contacto distintas experiencias didácticas, con el fin de mejorar la calidad educativa; facilitar a profesionales de la educación del área de ciencias, la realización de prácticas de laboratorio sencillas y proporcionar a educadores de otras áreas curriculares posibilidades de utilización del vídeo digital en educación. De ahí que los alumnos crearan en grupo, una narración en la que hablaban sobre determinados lugares o temáticas cercanas, como la historia de los edificios, los barrios o los espacios deportivos de su ciudad, o sobre asuntos científicos ligados al currículo, pero con algo de perspectiva personal (<http://www.erain.es/erainvirtual/tv/>).

También se identificó el proyecto **Archivo de la Experiencia**, una iniciativa inscrita en el Plan Avanza, impulsado por el Gobierno de España a través del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, gestionado por Red.es y con financiación de los fondos FEDER. Desde 2007 hasta 2009 recogió los relatos de personas mayores de 55 años, de

diversas regiones del país, que querían compartir alguno de sus recuerdos relacionados con alguna de las temáticas definidas: cultura (religión, idioma, literatura, fiestas y tradiciones, etc.), sociedad (educación, ocio, identidad cultural, migraciones sociales, etc.), economía (ganadería, pesca, trabajo, consumo, etc.), acontecimientos (durante la II República, la Guerra Civil, el franquismo, etc.), deportes (acontecimientos deportivos, juegos y deportes populares, etc.). Las historias de vida y experiencias personales se registraban en vídeo: la persona daba su testimonio ante la cámara (sin un guión previo); una persona profesional era la que lo grababa y editada después. De esta forma se pretendía conservar la herencia histórica de la España del siglo XX (<http://www.archivodelaexperiencia.es>).

Más tarde se registraron otras experiencias educativas:

- Una en 2009 y 2010 dentro del proyecto **Espurn@**, desarrollado por el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona y el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, con el soporte de iEARN-Pangea. En este proyecto se ofrece una plataforma colaborativa de trabajo en red, dirigida al profesorado y al alumnado de las aulas de acogida y de los agrupamientos de diversificación curricular, con el objetivo de contribuir al logro de las competencias básicas. En 2009 y 2010 incluyeron dentro de sus propuestas una actividad que denominaron *Què m'expliques?* Y que consistía en realizar RDP o RD en general, no necesariamente en formato vídeo, relacionados con el día de Sant Jordi. (<http://www.espurna.cat/>).
- La del profesor **A. de la Torre Chocano**, del Instituto de Educación Secundaria (IES) Joanot Martorell (Valencia), quien durante el curso académico 2009-2010 propuso a sus estudiantes de cuarto curso de ESO, efectuar como proyecto de lectura, investigación y creación multimedia, un RD a partir de los cuentos que aparecen en el libro *Pel·lícula Verge*. (<http://laparaulavola.blogspot.com.es/> y http://greav.ub.edu/relatosdigitales/jornada/videos/vídeo_el_relat_digital_en_u.html).
- Y la de **J. Biendicho Vidal** y **E. Martínez Arbiol**, docentes del INS Gabriel Ferrater i Soler (Reus, Cataluña), quienes ese mismo curso insertaron los RDP en primer y segundo de ESO, para lograr los objetivos planteados por el departamento de Visual y Plástica, y para dejar evidencias de los procesos de aprendizaje (<http://agora.xtec.cat/iesgabriel ferrater/moodle/course/view.php?id=461>).

Biendicho, además, junto con **A. Porres Pla**, fue responsable del curso *Narracions digitals i videotutorials: nous recursos per treballar les competències digital i comunicatives* ofrecido en 2010 para la formación del profesorado en Xtec (<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2785>).

Al mayo de 2013, algunas de éstas seguían vigentes. Entre ellas:

- Las de la **UB**, pues desde el OED y el GREAV se realizan proyectos de investigación e innovación educativa relacionados, entre otras temáticas, con la alfabetización digital o la construcción de la propia identidad (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales/>)³⁸.
- Las de innovación educativa de la **Universitat de Valencia**, que continúa liderando Gregori Signes. Además esta docente, junto con los profesores M. Alcantud y R. Palomo, desarrolla diversos proyectos en educación primaria y bachillerato, en educación con adultos mayores y en otros contextos no educativos (<http://relato-digital.blogspot.com/>).
- Y la del profesor **de la Torre Chocano** –que pareciera responder más a un esfuerzo particular que institucional–, pues continúa proponiéndolos con sus alumnos teniendo como base una obra literaria determinada para mejorar la comprensión lectora, pues tienen en cuenta aspectos del uso de la lengua y de la narración literaria, aunque no se descuida el punto de vista o la creatividad personal.

Aparte de ellas están: la iniciativa **DigiTale**, en Cataluña, que surgió en 2010 en la Unitat de Nous Projectes i Programes de Contingut Transversal de la Direcció General de Serveis Penitenciaris de la Generalitat de Catalunya, por iniciativa de J. Zino y H. Martín, y que utiliza los RDP en acciones socioeducativas diferentes: unas en centros penitenciarios como factor de empoderamiento en el ámbito penitenciario; otras para registrar y reflexionar sobre experiencias personales profesionales de los miembros de las diferentes comunidades de práctica del programa *Compartim* del Departament de Justícia (<http://espaitic.wordpress.com/>).

Otra es la liderada por **A. Teberosky**, docente e investigadora de Universitat de Barcelona, quien orienta varias investigaciones con adolescentes en las etapas de escolarización inicial o educación primaria, sobre la relación entre la creación de las historias narrativas digitales –aunque no necesariamente con perspectiva personal–, las TIC y el desarrollo o mejoramiento de las competencias lingüísticas (<http://aprendretextos.com/>).

Y una más, objeto de una tesis doctoral en curso en la Facultat de Pedagogia de la UB, a cargo del **M. Herreros Navarro**, profesor del INS Marina (La Llagosta, Barcelona), quien desarrolla RDP desde el curso académico 2009-2010, con estudiantes de

³⁸ En 2010 otros proyectos del GREAV (SoRurall y Puente) exploraron el aporte de los RDP al *aprendizaje colaborativo*, mediante la construcción colectiva usando Wikis en escuelas rurales (Frossard, Trifonova, Geis, Moyà y Barajas, 2010), y al *aprendizaje intergeneracional*, con la construcción de relatos entre estudiantes jóvenes y adultos mayores en un proyecto con el Museu d'Història de Barcelona (MUHBA). Además, actualmente se realizan varias tesis: una de maestría, sobre el uso de RDP como actividad reflexiva con alumnos que realizan el *pràcticum*, y otra de doctorado sobre la auto-representación del 'yo' (*self*) a través del Digital Storytelling, en Bachillerato. Asimismo, en cursos de la Facultat de Pedagogia se utilizan como herramienta para la innovación educativa. Más información en la sección I+D del sitio Web del grupo: <http://greav.ub.edu>

Bachillerato, en la asignatura Psicología-Sociología, para trabajar el tema de la identidad, la reflexión y la comprensión en la vida diaria.

(http://greav.ub.edu/relatosdigitales/jornada/conferencias_y_ponencias/sophipolis_relats_amb_estud.html y algunos relatos de sus alumnos en el mismo sitio)³⁹.

2.2.5 Aportes y limitaciones de los Relatos Digitales Personales en educación

Como se ha mostrado, los RDP han sido creados con distintas finalidades, en diversos contextos. La educación informal y no formal, especialmente, y la formal en menor escala, han sido campos donde se han empleado, aunque las experiencias, con excepciones importantes, son relativamente asiladas y recientes. Lo primero pues muchas han sido puntuales y no han tenido continuidad y lo segundo si se considera que los primeros RDP del tipo mencionado surgieron a mediados de los 90, y que fue sólo hasta mediados de la primera década del actual siglo, cuando empezaron a surgir proyectos con objetivos claramente educativos, casi exclusivamente en EEUU.

A ello se suma el hecho de que sólo algunas de esas experiencias han sido objeto de estudio, porque los RDP se han visto más como un medio didáctico que como una cuestión de investigación; de ahí que Erstad y Silseth (2008) afirmen que ha habido escasa reflexión acerca del impacto de la creación de RDP sobre los procesos de enseñanza o los de aprendizaje, y sobre los cambios sociales y culturales que producen o evidencian en la escuela.

Aun así, hay algunos proyectos de indagación propiamente dichos y otros de investigación e innovación educativa⁴⁰, y también, aprendizajes y conocimientos adquiridos en las prácticas y proyectos liderados por varios profesores e investigadores –entre ellos J. Ohler, H. Barrett, el mismo B. Robin, Erstad y Silseth; estos dos últimos han usado los RDP con adolescentes en escuelas noruegas y participaron en la investigación de Lundby–. Todo ello ha permitido identificar que las prácticas inmersas

³⁹ En el Anexo A, Base de datos bibliográfica y de sitios Web, concretamente en la Parte 2, se presenta más información sobre los proyectos y experiencias descritas, y sobre otras no mencionadas en este apartado.

⁴⁰ Entre los primeros: el proyecto internacional liderado por Lundby (Ed., 2008), sobre la autorrepresentación de los jóvenes; las tesis de doctorado orientadas por el profesor de B. Robin (University of Houston, Faculty of the College of Education), como la hecha por Dogan (2007), sobre los procesos de implementación de este tipo de narrativa digital en el aula, por maestros capacitados en un taller sobre los RDP de tipo curricular, o la de Nguyen (2011), sobre las negociaciones y desafíos que entrañó la creación de estos relatos para algunos estudiantes de posgrado ; la tesis de máster de Banaszewski (2005), sobre la contribución de los RDP en la multialfabetización (*Digital Literacy*) de los alumnos de los grados 4 a 12, en EEUU, y el estudio de Sadik (2008) sobre los aportes de los de tipo académico para la integración de las TIC en el currículo en escuelas de básica secundaria en Egipto. Entre los segundos: el desarrollado en la UB, descrito por López, Azzato, Escofet, Martín y Rodríguez Illera (2004) y por Rodríguez Illera y Escofet (2006), o el de la Universitat de València, explicado por Gregori Signes (2008a, 2008b y 2011).

en la creación de los RDP pueden traer beneficios pedagógicos, aunque entrañar también dificultades o limitaciones cuando los autores son estudiantes y desarrollan sus relatos como parte de una actividad académica.

Las **ventajas educativas** de los RDP se derivan de varios aspectos que coinciden de forma simultánea. Algunas son genéricas, o, mejor, comunes a la narrativa tradicional: su interés como medio de expresión; el discurso narrativo de cualquier persona, como medio de comunicación y de aprendizaje; la necesidad de explotar la forma oral, muchas veces descuidada en el sistema escolar, pero también la escrita, como guión previo a la realización, y su potencial como forma de construcción de la identidad personal y social. Por sí solos estos aspectos ya muestran que el realizarlos con alumnos, es un instrumento con un gran potencial. De todas formas, como fruto de las características o particularidades de estos relatos y, a la vez, de su forma de aplicación en contextos de aprendizaje por proyectos, otras utilidades son añadidas.

En primer lugar, está su relación con las formas de *alfabetización digital avanzada* (Multialfabetización digital), entendiendo por *avanzada*, el paso de un uso básico de las herramientas y los sistemas de representación y expresión digitales, a otros más complejos que suponen el dominio de varios de ellos de manera concomitante para realizar una expresión integrada de un mensaje y, a la vez, el uso crítico tanto para la toma de decisiones sobre las formas de representación y expresión más adecuadas para lograr transmitir mejor lo que se desea, como para reflexionar sobre ellas⁴¹. La idea central es, pues, que este tipo de relatos, por su combinación de medios, sistemas de mediación y comunicación, así como por el uso combinado de distintas tecnologías y su necesidad de integración, son un desafío complejo para sus usuarios; y que este desafío conlleva la construcción de mensajes multimodales avanzados (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009).

⁴¹ La Multialfabetización Digital es un concepto que, según Cassany (2002), remite al inglés *Digital Literacy*, y que aúna otras concepciones conocidas como *New Literacies* (planteada por Leu), *Electronic Literacy*, (de Warschauer y Topping, entre otros), *E-Literacies* (Kaplan), *Online Literacy* o *Computer Literacy* (Bolter) y *Screen Literacy* o *Media Literacy* (Braun); además, que debe entenderse esta diversidad en el contexto de la proliferación abusiva de metáforas y aplicaciones del término en otros campos: *TV Literacy*, *Music Literacy*, etc. o perífrasis como *Hiperreading*. Para dicho autor, la multialfabetización digital demanda el desarrollo y el mejoramiento constante de una competencia multimodal, que reconozca y favorezca la integración de los distintos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, audio, etc.), mediante la formación de habilidades de computación, verbales, visuales y auditivas. Asimismo, competencias de comunicación, de construcción o creación de contenidos y de investigación. Por su parte, para Rodríguez Illera (2004) uno de los cambios más significativo entre la alfabetización tradicional y la multialfabetización digital es la concepción social del segundo concepto: un enfoque social y cultural y no sólo psicológico o lingüístico, que se preocupa tanto por el desarrollo y el perfeccionamiento de unas capacidades cognitivas para la adquisición o el uso de códigos, como por la comprensión y la reflexión para la concepción del mundo.

En este sentido Ohler (2005 y 2008) afirma que su experiencia le ha demostrado que el proceso de creación de estos relatos desarrolla de manera integrada una variedad de alfabetismos: *orales y escritos*, pues al hacer el guión y al tener que expresarse con la propia voz, se promueve el desarrollo de habilidades para sintetizar, aclarar y comunicar, de forma creativa; *multimediales*, pues en el proceso el estudiante debe leer y escribir con diferentes lenguajes, propios de los medios de comunicación que reúne, como los sonidos, los gráficos o las imágenes estática o en movimiento, además de los textos que se muestran en pantalla o que se expresan oralmente; y *mediáticos*, que define como la capacidad para reconocer, evaluar y aplicar las técnicas de persuasión de los medios de comunicación porque los obliga a analizar el mensaje de los medios, su funcionamiento, su estructura y su intencionalidad. También, que genera prácticas de alfabetización a la vez sociales, participativas y privadas, y conjuntamente, de alfabetización con y sobre las herramientas digitales (Ohler, 2009).

Robin (2008a) refuerza lo dicho explicando que el trabajo creativo de los RDP académicos, proporciona una base sólida para la multialfabetización: *digital*, como capacidad para comunicarse con un número cada vez mayor de miembros de una comunidad, debatir cuestiones, recabar información, y buscar ayuda; *global*, para leer, interpretar, responder y contextualizar los mensajes desde una perspectiva global; *tecnológica*, para utilizar TIC para mejorar el aprendizaje, la productividad y el rendimiento; *visual y multimedial*, para entender, producir y comunicar con diversos códigos semióticos; e *informativa o informacional*, para encontrar, evaluar y sintetizar la información.

Los hallazgos de Banaszewski (2002 y 2005) también lo confirman. Para él, los RDP permiten el desarrollo del espectro de las alfabetizaciones, pues los estudiantes se convierten en productores de los múltiples medios de comunicación que deben integrar con un propósito y con sentido crítico, y esto implica poner en práctica conocimientos y habilidades sociales y cognitivas. Resalta, además, que este tipo de narración puede contribuir a fomentar la libre expresión y el uso de formas comunicativas no tradicionales en los ambientes escolares, y a facilitar la comprensión de las características narrativas definidas durante años por narradores orales, novelistas, guionistas, dramaturgos y poetas.

En una de las experiencias de este autor (2002), creando RDP sobre lugares próximos y significativos donde los autores se sentían cómodos, seguros, felices, o donde podía ser ellos mismos, se encontró que los alumnos no sólo se sienten y se creen escritores, sino que el realizar un vídeo les proporciona una dimensión añadida a sus historias, un lugar de encuentro entre los estudiantes y un detonante para su creatividad, aspecto último que destacan otros investigadores (Barrett, 2004; Gregori Signes, 2008b).

Eso indica que los beneficios no descuidan las formas *de alfabetización tradicional*, pues como también sugiere Haven (2007), ayudan a desarrollar habilidades ligadas al buen uso del lenguaje oral y escrito, y al dominio del idioma. Ohler (2009), coincide con ella

y expresa que si bien estos relatos suponen una oportunidad para pasar del centrismo del texto al *collage* de técnicas y formas de expresión de los actuales medios de comunicación, no dejan de fomentar y valorar la escritura y la lectura del estudiante como forma de manifestación de su propio pensamiento. Además, hacen que los aprendices pasen de escribir informes a crear historias, pues lo primero supone el hacer presentaciones de información típicamente lineales que emplean poca creatividad e inspiran poco el compromiso emocional, y lo segundo, centrarse en la investigación objetiva, el pensamiento crítico, la producción creativa, el compromiso con la audiencia, y la construcción de compuestos de elementos de tensión, transformación y resolución; y fomenta también la fluidez, es decir, la capacidad de practicar la lectoescritura en niveles avanzados necesarios para la comunicación sofisticada dentro de los entornos sociales y laborales.

Por otra parte está la relación con el aumento de la *motivación*. Para Barrett (2004), ello se debe a que el hacerlos implica una experiencia productiva práctica, y al considerar las propias vivencias o pensamientos de los alumnos, logra entusiasmarlos, involucrarlos y hacerlos conscientes de las responsabilidades que tienen con su proceso de aprendizaje. Ohler (2005 y 2008), coincide con ella, pues afirma que aumentan la motivación e inducen a los discentes a asistir a la escuela y a ser receptivos, debido a que los hace partícipes y consciente de las responsabilidades que tienen consigo mismos, en su proceso educativo, y se sienten cómodos y atraídos por los componentes digitales que agudizan su pensamiento crítico, la indagación y la experimentación.

Lo mismo piensa Haven (2007), al decir que la motivación se deriva del hecho de que estos relatos exigen la colocación de los conceptos clave y la información investigada dentro de la estructura de las historias, en un contexto definido por el mismo autor, con unos propósitos definidos por él mismo, lo que facilita el aprendizaje de una manera más eficiente que otras formas narrativas.

La investigación de Sadik (2008), demostró que favorecen la motivación, pues tanto los docentes como estudiantes investigados afirmaron que había aumentado debido a que los autores sentían que aumentaban o mejoraban sus capacidades para el uso técnico y comunicativo de las TIC, y a que el desarrollo de sus proyectos los desafió a involucrarse y a participar, por ejemplo en la búsqueda y la creación de los materiales para sus relatos, o expresando su propia historia o reflexión.

Lo mismo reportó la investigación doctoral de Dogan (2007). En ésta se dio capacitación a varios docentes para que pudieran crear RDP curriculares con sus estudiantes. Tras replicar su propia experiencia con sus grupos de alumnos, los maestros notaron que la motivación, la participación, el interés y el compromiso mejoraban, con respecto a otras metodologías aplicadas con ellos anteriormente.

Otro aspecto central es la *implicación personal que se logra en el estudiante*, tanto al preparar y producir su relato digital, como al tener que plasmar en él su punto de vista.

Para Haven (2007) la implicación, así como la motivación, se producen en parte porque en estos relatos, los alumnos trabajan el contenido académico con su propio lenguaje, mientras que para Ohler (2005), se debe también a que los aprendices se convierten en participantes activos, en lugar de ser consumidores pasivos en una sociedad saturada por los medios de comunicación. Aunque esto está ligado, como afirman Barrett (2004) y Behmer (2005), a que el crear RDP posibilita la aplicación de las metodologías constructivistas y las basadas en el aprendizaje situado y en el aprendizaje por proyectos, permitiendo *centrar el proceso educativo en el estudiante*, en sus necesidades, sus maneras de hacer y sus intereses.

Por eso Van Gils (2005) declara que despiertan el interés, el compromiso y la reflexión, y que promueven un aprendizaje activo y centrado en el alumno, pues éste participa en el proceso y aprende el objeto mediante la acción.

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.

Por tanto, como afirma Banaszewski (2002 y 2005), ayudan a fomentar prácticas en equipo de tipo cooperativo/colaborativo, y la creación de redes de aprendizaje y promueven la discusión en el aula, y por consiguiente, construir sentido de comunidad, como opina Haven (2007).

Estos aspectos, pues, suponen que los RDP representan una oportunidad tanto para *enriquecer y variar los métodos prácticos de enseñanza y de aprendizaje, que se suman a los tradicionales*, y que facilitan y dinamizan los procesos en el aula, como afirma Van Gils (2005) –quien ha rastreado proyectos y experiencias de creación con fines educativos de RDP curriculares, interactivos o no, en procesos de aprendizaje relacionados con la informática y la computación, en diferentes niveles educativos–. De igual manera, para *anclar y situar el aprendizaje*, pues lo hacen significativo para quien lo realiza mediante su implicación en las actividades –que componen el proceso de construcción de los relatos– que son importantes para los alumnos (Lave y Wenger, 1991).

Pero esa implicación se deriva también de que estos relatos articulan una cuestión central en la vida de las personas, que no suele tener ese lugar en las prácticas educativas tradicionales: la construcción de la identidad personal a través de las historias contadas por los alumnos sobre sí mismo (McAdams, Josselson y Lieblich, 2006) y a la forma multimedial y multimodal cómo esa identidad se comunican a otras personas.

De otra parte están los beneficios hallados que se relacionan con la *comprensión* y el *aprendizaje*.

Para (Haven, 2007), se mejora la de los temas curriculares, gracias a que estas narraciones exigen al autor evocar y emplear conocimientos previos, o en otras palabras, activar un mayor número de bancos de conocimientos ya adquiridos, lo que mejora la comprensión y el proceso de creación de significado. También, avivar la capacidad de asimilar información de manera crítica, y de retenerla y memorizarla gracias, justamente, a que las historias son más fácilmente recordadas que los datos o informaciones fragmentadas y sueltas.

Lo mismo ha encontrado Van Gils (2005), pues asegura que facilitan la comprensión de ciertos temas, al apoyarse en casos de la vida real, y al hacer que la explicación o la práctica de ciertos temas sea más fácil y convincente. Robin (2008a) lo piensa, pues considera que estos relatos pueden ser particularmente útiles no sólo por involucrar a los estudiantes con el contenido, sino también por facilitar el debate sobre los temas abordados en la historia, y la presentación del contenido abstracto o conceptual de una forma más comprensible.

Aparte, Ohler (2005 y 2008) explica que el proceso creativo y de producción para desarrollar un RDP contribuye a descubrir múltiples inteligencias ignoradas en el currículo tradicional; mejora las funciones cognitivas, porque se requiere pericia en la síntesis y la evaluación, habilidades que ocupan el primer lugar en la taxonomía de Bloom; y despierta habilidades y talentos que pueden permanecer dormidos en los discentes o desaprovecharse en la escuela, en arte, producción mediática y narrativa oral, entre otros; de ahí su contribución.

Por su parte, está la comprensión del mundo, pues para Banaszewski (2002 y 2005), ésta se produce a través de la perspectiva y de las experiencias particulares de un individuo, que puede ser el mismo docente o un compañero de clase.

En esta misma línea están los aportes de López, Azzato, Escofet, Martín y Rodríguez Illera (2004), quienes por su experiencia empleando los RDP como estrategia de aprendizaje con estudiantes universitarios, consideran que su uso educativo permite descubrir diferencias generales de culturas distantes entre sí que pueden resultar reveladoras, y promover la reflexión compartida. Y los de Gregori Signes (2008b), pues opina que facilitan la comunicación intercultural entre pares, especialmente si los relatos son realizados por alumnos procedentes de varios países o culturas.

Para Ohler (2008) no sólo son útiles para dar a conocer las realidades de los estudiantes a la comunidad académica, sino que dan voz a un número de ellos que sin estrategias como los RDP no se escucharían, y a otros cuyas habilidades académicas no encajan dentro de los moldes usuales escolares. Al mismo tiempo, mejorarán la comprensión sobre la extensión y profundidad de lo que implica ser humano y la humanidad, induciendo no sólo conciencia cultural sino también crecimiento personal.

Por esto, los RDP también suponen una oportunidad de **empoderamiento** para todos los alumnos, pero especialmente a grupos minoritarios o a individuos en riesgo de exclusión, pues les permite participar, mostrar y reflexionar sobre sus realidades, desarrollar el poder de tener su propia voz y convertirse en héroes de sus propias historias de aprendizaje (Kartalopoulos, 2006; Ohler, 2008).

Una aportación más, evidente, es que posibilitan la *conexión de las TIC al currículo o a posibles áreas de interés*, como ciencias, matemáticas, lenguaje, estudios sociales y arte, entre otros, logrando el desarrollo de competencias, la participación activa y el interés de las personas, entre otros beneficios (Ohler, 2008; Robin, 2005). Esto, entonces, da sentido al uso de este tipo de tecnologías en el aula y a su integración adecuada en la escuela, pues si bien el hacer un RDP implica el aprendizaje o el manejo de recursos técnicos, informáticos, móviles o de otro tipo, esto se soporta en una intencionalidad y en una práctica comunicativa, reflexiva, crítica y académica (Barrett, 2004; Robin, 2006). Al mismo tiempo, dichas prácticas permiten generar *nuevos conocimientos para el aprovechamiento pedagógico de las herramientas tecnológicas* (López, Azzato, Escofet, Martín y Rodríguez Illera, 2004).

Otras ventajas de los RDP que se derivan de las experiencias de innovación o de los proyectos de investigación son:

- Personalización y flexibilidad, tanto del proceso de aprendizaje, por la implicación y la variedad de propuestas que pueden surgir de los mismos estudiantes, como de la enseñanza, pues permiten que los docentes adapten las explicaciones y los requerimientos a una gran variedad de sujetos y objetivos (Van Gils, 2005; Gregori Signes, 2008b).
- Permiten experimentar desde el interior diferentes culturas de investigación, lo que redundará en el crecimiento de los alumnos-autores como investigadores en desarrollo (López, Azzato, Escofet, Martín y Rodríguez Illera, 2004).
- Promueven conocimientos y competencias de investigación, de resolución de problemas, de reflexión por medio de la creación, de organización de los materiales, de síntesis, de recapitulación y registro de aprendizajes, de argumentación, escritura, expresión oral y multimedial, técnicas, de autoevaluación, e interpersonales, entre otras (Dogan y Robin, 2008; Gregori Signes, 2008b; Robin, 2006 y 2008a) y nuevas maneras de narrar ligadas a lo humanístico y la literatura, pero abiertas a la exploración de nuevas posibilidades tecnológicas (Ohler, 2008).
- Permiten combinar los fundamentos de la escritura clara y creativa con la construcción de las mentalidades, las aproximaciones a la tecnología, la alegría y el juego (Kartalopoulos, 2006).

- Ofrecen a maestros y padres información valiosa sobre la visión del mundo que tiene el estudiante (Erstad y Silseth, 2008; López, Azzato, Escofet, Martín y Rodríguez Illera, 2004).
- En el proceso de realización, además, los estudiantes aprenden a negociar para afrontar los problemas, obstáculos y retos, al decidir sobre el tema, las imágenes, el lenguaje y otros elementos, el creador tiene que negociar los conflictos internos, las relaciones con el mundo social y los modos diferentes para contar su relato (Nguyen, 2011).

Estas ventajas no se producen por sí solas; depende de que se superen algunas **limitaciones o barreras** encontradas al llevar la creación de RDP al campo educativo aunque sobre éstas, como afirma Dogan (2007), hay poca información, pues los estudios se han centrado más en sus usos y beneficios pedagógicos, que en los problemas que pueden ser enfrentados por los profesores cuando los usan en el aula.

Para Ohler (2008), los beneficios dependen, sin lugar a dudas, de la forma como se oriente el proceso de aprendizaje, y esto, a su vez, depende del grado de multialfabetización que maestros posean, y de los conocimientos y habilidades previos que éstos tengan, relacionados con el narrar historias, usar y crear medios digitales y emplear los recursos técnicos. Asimismo, de los conocimientos narrativos que tenga el estudiante, pues en su opinión, las TIC por sí solas, no pueden resolver los desafíos de crear una narración.

Banaszewski (2005) también lo considera así, pues advierte que por un lado es fundamental que los maestros reciban capacitación adecuada para orientar los procesos de creación de un RDP y que tengan conocimientos y habilidades relacionadas con la narrativa digital, para que puedan brindar a los alumnos orientaciones acertadas, y por otro, que los estudiantes realicen prácticas continuadas relacionadas con la narrativa digital o no, pues si no es así, los RDP no harán una diferencia apreciable en sus procesos de aprendizaje.

La formación del profesorado como agente adyuvante en el proceso para producir los relatos también es reconocida por Sadik (2008), para quienes su implicación es un aspecto central en el proceso, y depende de la instrucción que reciban sobre cómo estos relatos y las herramientas tecnológicas pueden ser utilizadas de manera significativa en el aula. De ahí que considere que se requiere comprender previamente la metodología para su realización, y recibir formación que resalte la importancia de este tipo de relatos y su inclusión curricular.

Otras limitaciones pueden surgir si docentes y alumnos se enfocan únicamente en el poder de los recursos técnicos que ofrecen las TIC –en la práctica o el uso del ordenador, en la creación de efectos gráficos durante la edición, en la multimedialidad, etc.– y no en el poder de sus historias y en el desarrollo de sus capacidades narrativas; es decir, si hacen prevalecer el evento técnico, y descuidan el resaltar el mensaje sobre

el medio y la producción de un relato potente, como advierten Ohler (2005 y 2008), Robin (2008a) y Dogan y Robin (2008).

El problema anterior puede venir del enfoque que se le dé a la introducción y al uso de las TIC en el aula o a la integración de la tecnología en el plan de estudios, pues si la novedad técnica prima sobre los aspectos pedagógicos y didácticos, los resultados pueden no ser los esperados, según Dogan (2007). Este autor, además, identifica otros inconvenientes reportados por los maestros, relacionados en general con el uso de las TIC, pero aplicables también al uso de los RDP: la falta de asistencia técnica o apoyo a la instrucción; problemas de *software* o *hardware*, es decir, relacionados con su funcionamiento; acceso a las herramientas tecnológicas disponibles en la misma escuela, y falta de tiempo para explorar las nuevas herramientas tecnológicas y para digerir lo que han aprendido y experimentar. Asimismo, poca financiación para adquisición de recursos técnicos necesarios para desarrollar determinadas actividades, y el poco apoyo de los administradores.

Por otra parte, están algunas situaciones culturales y personales, mencionadas por Lambert (2007), que pueden afectar el desarrollo de la capacidad natural narrativa del ser humano y que, por supuesto, pueden afectar los resultados del uso de los RDP en procesos educativos. Entre ellas están:

- La *sobrecarga cognitiva* o *sobrecarga en el banco de memoria*: Desde el punto de vista de la teoría cognitiva, el problema puede ser por estar abrumado por historias que se pueden procesar, bien porque son complejas, bien porque se reciben demasiados mensajes simultáneos inconexos entre sí (los medios de comunicación nos bombardean de mensajes), o bien porque no se tiene una experiencia dramática o una experiencia significativa que de una razón particular para retener en la memoria una historia particular. También por falta de entrenamiento cultural para procesar las historias, de tal manera que cognitivamente sea fácil recordarlas y reconstruirlas.
- La *edición social*: las culturas occidentales han privilegiado el papel de los editores: los adultos, los educadores o maestros, los directivos, los jefes, los amigos, que hacen las veces de expertos y que indican qué es adecuado decir, cuándo y cómo hacerlo, y qué es entretenido o lo suficientemente sustancial como para ser escuchado.
- Los *hábitos de consumo*, que han hecho que el papel de narrador se descargue en otros medios que hablen por la persona (el autor lo explica así: "Si los zapatos que uso o la forma como llevo el pelo hablan por mí, ¿para qué hacer el esfuerzo consciente de convertirme en un narrador de historias?", o se deleguen en los profesionales de la comunicación.

Para Ohler (2003), cada una de las revoluciones conceptuales que sacuden la educación, aumentan el acervo de herramientas disponibles para la práctica

pedagógica, pero algunas veces traen consigo la posibilidad de un uso equivocado. De ahí que advierta que los RDP pueden no lograr sus objetivos, si las herramientas informáticas priman sobre los relatos, si se impone la publicidad frente a la reflexión y el punto de vista particular, si se trivializa el proceso, si no se ataca la brecha digital, y si los educadores o maestros no adquieren también competencias digitales y se instruyen en el arte de crear RDP: *"aunque la multimedia puede actuar como tecnología auxiliar, no puede sustituir la visión, el talento o la habilidad, ya sean cultivadas o heredadas"*.

2.2.6 Resumen de aspectos claves

En este punto se explicó que al emplear en esta investigación la palabra *relato*, e incluso los términos *historia* o *narración* –sabiendo ya que hay algunas diferencias conceptuales entre ellos–, se hace alusión a las comunicaciones con significado propio, entre un emisor y un receptor, sobre temáticas variadas, que incluyen e interrelacionan, o por lo menos lo intentan, ‘sucesos’ y ‘existentes’, en las dimensiones ‘tiempo’ y ‘espacio’, implicando una transformación de uno o varios elementos o subelementos del sistema, y una autorregulación para que esos cambios de estado no vayan más allá del sistema mismo –tal y como lo indica Chatman–. Los relatos, entonces, pueden ser analógicos o digitales, y el compararlos permite percibir mejor los rasgos distintivos de los segundos.

Aparte de las características ligadas al contenido formal de la narración, es decir, a la historia, que son comunes a ambos tipos de relatos, entre las afinidades están los elementos del componente de expresión formal. Por una parte, porque el discurso puede organizarse en formas narrativas o tramas convencionales –como las descritas por Ohler, Freytag o Botvin y Sutton-Smith–, o bien, de maneras trasgresoras –como las estructuras identificadas por Franz y Nischelwitzer, o por Moreno–. Por otra parte, porque pueden coincidir en la forma de la expresión, pues pueden ser relatos épicos, líricos, dramáticos o de otros tipos, o combinar, a veces, lo narrativo con estilos o géneros argumentativos, descriptivos o dialogados.

Asimismo, en ocasiones los relatos digitales y los analógicos presentan otras coincidencias en el componente de expresión formal, porque se pueden emplear elementos o formas retóricas conocidas o clásicas –como las propuestas griegas explicadas por Tropea–, o bien, porque la manifestación puede ser común en uno o varios medios. Esto último, por una parte, porque comparten uno o varios recursos simbólicos o semióticos, lo que les permite ser monomediales –textuales, hipertextuales, orales, auditivos o visuales–, múltiples –como los audiovisuales–, o multimediales, o por otra, porque se expresan en un solo soporte o varios que se fusionan para dar un sentido completo.

De todas formas, es evidente que la digitalización de las señales y la convergencia de medios y lenguajes que ello supuso, han potenciado, mejorado o introducido formas

organizativas no acostumbradas, y, también, modalidades no habituales de interacción, inmersión, transformación, discursividad no lineal, traspasando los límites conocidos o alcanzados por los relatos físicos o analógicos.

Por eso en la manifestación es donde empiezan a aparecer diferencias importantes entre ambos tipos de relatos, porque las posibilidades organizativas y de uso de algunos recursos de representación icónica o simbólica dependen, en gran parte, de las posibilidades técnicas, así que es en los relatos digitales donde se dan mayores posibilidades para explorar y explotar la multimedialidad como forma de expresión, y la multimodalidad para lograr el significado o el sentido.

Sin embargo, no se puede generalizar y asumir que en toda narración digital se manifiestan esas cualidades, pues es verdad que aún hoy en día, tras varios años de la existencia de las TIC y los medios de comunicación digital, muchos contenidos y relatos digitales que circulan en medios como Internet, siguen siendo *copias* de mensajes diseñados o creados para ser transmitidos por medios tradicionales o en soportes físicos. Por eso hasta cierto punto es comprensible la polémica vigente entre quienes consideran que los RD son una re-mediación de las narraciones tradicionales, como Bolter y Grusin (2000), y entre quienes opinan que se trata de una modalidad independiente porque los medios con sus funcionalidades, condicionantes y limitaciones, determinan qué y cómo contar algo, como Ryan y colegas (2004).

Como sea, lo cierto es que las TIC hicieron posible que los relatos amateur se crearan y publicaran tanto como los relatos profesionales, lo que dio impulso a los RDP. De éstos, como se explicó, hay diversas clases, pues se pueden catalogar según: el grado de intervención en el contenido –interactivos o no–, los recursos expresivos dominantes –textual fotográfico, auditivo, pictórico, animado o multimedial (si hay una combinación de varios recursos), la temática –sobre acontecimientos, lugares significativos, personajes importantes, aficiones, identidad, etc.–, o la intencionalidad y el estilo comunicativo –narrativo, descriptivo, argumentativo, dialogado–, o forma de representación –tradicionales, como los vídeos secuenciales en los que el autor narra o cuenta la historia, o los experimentales–. Incluso, según el grado de implicación personal, porque pueden versar sobre sucesos u otros asuntos reales que atañen directamente al autor –como las historias de vida– o sobre otros ajenos o referidos que se presentan bajo su punto de vista –como los académicos, los informativos o los instructivos–; o según su número de autores –individuales o grupales voces–.

Como se vio, estos relatos se han ido consolidando un movimiento internacional creativo o, más bien, de carácter productivo. Si bien ahora hay experiencias significativas en España, en general, y Cataluña, específicamente, en el momento de comenzar esta tesis eran pocos los casos. Eso pues, representaba una oportunidad de indagación, pues como se mencionó, varios estudios o autores han identificado beneficios si el autor es un estudiante que desarrolla un proceso de aprendizaje, porque facilitan o mejoran la alfabetización tradicional, la alfabetización digital avanzada, el

aprendizaje activo y centrado en el alumno, la aplicación de las metodologías constructivistas y las basadas en el aprendizaje situado y por proyectos (Barrett, 2004; Van Gils, 2005) y la creatividad, entre otras cuestiones, siempre y cuando se superen las limitaciones indicadas, como la falta de prácticas narrativas de los aprendices o de sus orientadores, o el dedicarse a los aspectos técnicos y descuidar los discursivos o todo lo que implica la práctica creativa.

Esta investigación, concretamente, se dedicó, entonces, a los RDP clásicos o primigenios, que son los más comunes en ese movimiento internacional: aquellos donde el autor narra, con su voz, sucesos u otros asuntos reales que le atañen directamente, y donde plasma su autorrepresentación en un vídeo secuencial que no es ni pretende ser interactivo, usando funciones, esquemas organizativos y formas de manifestación similares a los de la narrativa clásica, aunque adicionando algunas posibilidades multimediales y multimodales facilitadas por las TIC. Relatos donde lo que interesa es que el autor defina y comparta una historia propia, y se responsabilice de los procesos de organización, manifestación y, en ocasiones, de la publicación del producto final.

2.3 Las bases pedagógicas: las teorías constructivistas y socioculturales

La creación de los RDP en la escuela, que involucra un proceso práctico en el cual el aprendiz y el docente deben participar activamente, no se da, ni puede hacerlo, sin tener una razón y una base pedagógica. Ambas parecen tener relación con las metodologías y a los métodos didácticos que se oponen a aquellas estrategias expositivas, memorísticas y pasivas, y que se orientan, más bien, a la *construcción del conocimiento*, mediante actividades que implican tanto la relación y la participación dinámica del alumno con el contexto que los rodea, como el empleo de múltiples medios y recursos que complementan al texto guía tradicional, y de recursos técnicos que sirven para gestionar, facilitar y mejorar el acceso a la información –entendida como contenidos, datos, saberes y mensajes codificados– que se incluye en el currículo.

Estas metodologías y métodos –que demandan, además, la interacción del aprendiz no sólo con dicha información, sino con esos contextos y, en ellos, con otros individuos: docentes, otros educandos o miembros de la comunidad académica, expertos temáticos o personas ajenas a la escuela–, tienen como origen los *paradigmas constructivistas y los socioculturales* que empezaron a proponer a principios en el siglo XX, Jean Piaget y Lev Vygotsky, respectivamente.

Delval (1997) explica que si bien las teorías de ambos autores son divergentes entre sí, porque se orientan a problemas distintos –en el caso de Piaget, padre del *construccionismo genético*, al de los procesos internos que tienen lugar en la persona que aprende; en el de Vygotsky, con sus proposiciones socioculturales, al de la

influencia de los factores externos, es decir, de lo social y de la educación en el desarrollo psicológico, sin ocuparse mucho de lo que ocurre interiormente-, ambas asumen que el conocimiento no es una copia de la realidad exterior, como opinan los 'empiristas', y tampoco el resultado de la emergencia de estructuras preformadas, o la externalización de algo interno, como piensan los 'innatistas'. Por el contrario, aunque reconocen que el aprendizaje es una tarea solitaria, porque ocurre en el interior del individuo, y por tanto, sólo puede ser realizado por él mismo, toman una posición *interaccionista* que reconoce que el conocimiento es una *elaboración* que se produce gracias a la acción de la persona, que esto está determinado por las propiedades del sujeto pero también de la realidad que lo envuelve, y que las demás personas pueden favorecer o no, esa construcción que el individuo realiza por sí mismo.

Vygotsky, además, introdujo el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, la distancia entre el nivel real de desarrollo cognitivo y el nivel de desarrollo potencial. Él consideraba que los elementos centrales para lograr disminuir esa distancia eran la *mediación de herramientas técnicas* -las expectativas y conocimientos previos del alumno que transforman los estímulos informativos que le llegan del contexto-, la *mediación de herramientas psicológicas* -símbolos que se median especialmente a través del lenguaje- y la *socialización* -en situaciones colectivas, mediante la interacción interpersonal más que en la intrapersonal-, pues el conflicto cognitivo se origina al confrontar los puntos de vista propios con los demás, mediante el diálogo y la interacción. Además, opinaba que el docente es fundamental porque es el que puede orientar la interacción, proporcionar un andamiaje y ayudar al modelamiento mental, tres aspectos fundamentales para que se logre el crecimiento cognitivo individual y, por tanto, disminuir esa brecha entre el desarrollo real y el potencial.

Esos postulados constructivistas y socioculturales, entonces, han dado pie a la formulación de una variedad de teorías que tratan de ampliarlos, precisarlos e, incluso, conjugarlos. Entre ellas se cuentan: el *socioconstructivismo*, la teoría de la *cognición compartida*, la de la *autorregulación del aprendizaje o el aprendizaje autorregulado (Metacognición)*, la de la *cognición distribuida y el aprendizaje distribuido*, la de la *cognición situada* y el *aprendizaje situado*, la *teoría de la flexibilidad*, la *de la actividad*, el *aprendizaje por la experiencia o acción*, el enfoque del *Aprendizaje centrado en el Aprendiz* y, también, el conocido como *How People Learn*, entre otras más. Todas ellas, aunque con mayor o menor énfasis, tienen pues elementos comunes (Gros, 2004; Rodríguez Illera y Escofet, 2006):

- Rechazan el marco de análisis individualista de la psicología anterior, es decir, del conductismo y el cognitivismo, enfatizando y priorizando la realidad social.
- Deslegitiman las prácticas de enseñanza 'transmisionistas', centradas en el docente, porque consideran que el conocimiento no es un objeto que se puede *pasar* de uno a otro, sino que las habilidades y el desarrollo cognoscitivo se forman en la *interacción* con los contextos físico, virtual, histórico, familiar, social y cultural.

- Juzgan vitales aspectos como las mediaciones –técnicas, psicológicas y, además, comunicacionales–, las actividades –sociales, prácticas y compartidas– y las acciones personales.
- Valoran las características cognitivas particulares de los aprendices, pero dando más peso a la relación e interacción social.
- La socialización no se acota a los miembros del grupo o a sus docentes, sino que se extiende a otras personas como los padres, expertos, mentores, tutores u otros aprendices.
- Dan un rol activo al alumno en relación consigo mismo, con los otros y con su proceso de formación.
- Y al docente, el papel central de diseñador instruccional y facilitador.

Salinas, Pérez y de Benito (2008) explican que en las posturas más abiertas, al profesorado es considerado, además, se le da la capacidad de decisión sobre el qué y el cómo enseñar, de reconstruir su propia práctica críticamente, y de incluir los medios de un modo creativo, pero en cualquier caso, si bien la participación del estudiante es un elemento medular, se rechaza siempre la imagen del maestro concebido como técnico que aplica rutinariamente recetas y mecanismos de intervención, diseñados y ofrecidos por terceros, desde fuera:

"El profesor ejerce un papel más activo en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias, por lo que aquí va a ser una de las actividades profesionales que caracterizan a los docentes; requiere el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, Así pues, el papel del profesor en métodos centrados en el alumno es, paradójicamente, más importante, complejo y retador. (Salinas, Pérez y de Benito, 2008, p. 13)

Gros (2004) está de acuerdo con ello, pues afirma que en estas posturas teóricas, el profesor es considerado el responsable de hacer que el diseño didáctico supere el tratamiento fragmentado de los temas y acerque al aprendiz a situaciones complejas multidimensionales cercanas al mundo real, porque *"el reto es hacer que se enfrente a tareas auténticas y a problemas disciplinares cuya resolución compromete procesos analíticos para la toma de decisiones"* (Gros, 2004, p. 5).

A todo lo anterior se suma otro rasgo más o menos común, y es el que tiene que ver con el contexto de aprendizaje: éste no se asume como un único espacio, sino más bien como la unión de varios ambientes o situaciones donde el alumno tiene la posibilidad de aprender *a lo largo y a lo ancho de su vida*, es decir, durante toda su existencia cronológica, y en las acciones personales, profesionales, laborales y sociales que realice durante ella.

Uno de esos múltiples contextos sería el formal o escolar –vinculado a las instituciones y a los sistemas formales de enseñanza y de aprendizaje– que se asume, como mencionan Schwartz y Pollishuke (1995), como un elemento del sistema educativo que por su configuración física –distribución, mobiliario, materiales, etc.–, por su ambiente o atmósfera, y por las actividades que se proponen en él, resulta vital para favorecer el aprendizaje activo y la interacción. De ahí que estas autoras consideren que debe concebir como un espacio flexible, cálido, acogedor y no amenazador, donde se ofrezcan situaciones naturales de aprendizaje, para lograr los efectos esperados: liberar, provocar, animar, inspirar y estimular.

A esas posiciones comunes pues, se suma lo planteado por cada postura teórica. Las que interesan en esta investigación son las que se describen a continuación: el *Aprendizaje centrado en el Aprendiz o en Alumno* y los métodos que lo hacen posible, como el *Aprendizaje basado en Proyectos*; la teoría de la *cognición situada y del aprendizaje situado*, la del *aprendizaje por la experiencia o la acción* y, en último lugar, el enfoque del *How People Learn*.

2.3.1 El Aprendizaje centrado en el Aprendiz y el Aprendizaje por Proyectos

Para Salinas, Pérez y de Benito (2008), las TIC producen cambios en el contexto formal en el que sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las situaciones didácticas que se dan en ellos, que requieren como respuesta por parte de los docentes y directivos escolares, propuestas metodológicas flexibles y adaptables a las características de los estudiantes y centradas en ellos. Eso significa situarse en el marco del **Aprendizaje centrado en el Aprendiz**⁴² que, según esos autores, acentúa la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje, y, además, la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles, la preparación para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la maleabilidad para entrar o permanecer en el mundo laboral que demanda formación a lo largo de toda la vida.

McCombs y Whisler (2000) agregan que se basa en la visión de que la escuela es un *sistema vivo* al servicio del estudiantado, fundamentalmente, cuya función básica consiste en facilitarle su proceso de aprendizaje, así como servir al resto de personas que prestan ayuda a ese proceso, como serían los docentes, los administradores, los padres y otros miembros de la comunidad académica, para que puedan brindar un contexto de máximo apoyo que atienda el rico conjunto de necesidades y diferencias individuales. Por tanto, explican, desde esta perspectiva, el currículo y los contenidos son factores importantes, pero no los únicos que inciden en la motivación, el

⁴² En inglés, *Student-centred learning* o *Student-centered learning* (SCL)

aprendizaje y el rendimiento, pues también lo son la atención a esas particularidades de los individuos que aprenden.

Los mismos autores, además, consideran que para que este tipo de aprendizaje se produzca, es necesario que se apliquen los principios psicológicos fijados por la APA –tras una investigación realizada en 1990, y dirigida por la misma McCombs–. En la Tabla 1 se presentan y resumen.

Tabla 1. Principios psicológicos del Aprendizaje centrado en el Aprendiz, definidos por la APA (McCombs y Whisler, 2000)

Factores que influyen en el aprendizaje	Principios relacionados con cada factor	Fundamentos de cada principio
Factores cognitivos y metacognitivos	Principio 1: Naturalidad del proceso de aprendizaje	El aprendizaje es activo, voluntario e internamente mediado; un proceso natural de prosecución de metas personales y significativas. Además, es un proceso en el que se descubre y se construye el significado a partir de la información y las experiencias filtradas por las percepciones, pensamientos y sentimientos únicos del que aprende.
	Principio 2: Objetivos o metas del proceso de aprendizaje	Los aprendices buscan crear representaciones significativas y coherentes de conocimiento, independientemente de la calidad y cantidad de los datos disponibles; conferir un sentido a todo lo que aprendan, aunque su interpretación no sea válida desde una perspectiva objetiva.
	Principio 3: Construcción del conocimiento	El aprendiz vincula la nueva información con sus conocimientos previos, que a su vez emplea para anticipar el futuro, dándoles un significado personal único.
	Principio 4: Pensamiento de orden superior	Las estrategias de orden superior de 'pensar sobre el pensamiento', es decir, de observar y supervisar las propias operaciones mentales, facilitan el pensamiento creativo y crítico y el desarrollo de la pericia.
Factores afectivos	Principio 5: Influencias motivacionales sobre el aprendizaje	La profundidad y la amplitud de la información procesada, y el qué y cuánto se aprende y se recuerda, se ven influidos por: la conciencia de sí mismo y las creencias acerca del control, la competencia y la aptitud personales; la claridad y la preeminencia de los valores, los intereses y las metas personales; las esperanzas personales de éxito o de fracaso; el afecto, la emoción y los estados mentales generales, y la consecuente motivación para aprender.
	Principio 6: Motivación intrínseca para aprender	Los individuos son curiosos por naturaleza y disfrutan aprendiendo, pero las cogniciones y emociones intensas y negativas pueden disipar el entusiasmo.
	Principio 7: Características de las tareas de aprendizaje para aumentar la motivación	La curiosidad, la creatividad y el pensamiento de orden superior se ven estimulados por tareas de aprendizaje auténticas y útiles, que entrañen un grado de dificultad y novedad óptimo para cada alumno.

Factores que influyen en el aprendizaje	Principios relacionados con cada factor	Fundamentos de cada principio
Factores evolutivos	Principio 8: Limitaciones y oportunidades evolutivas	Los individuos progresan superando etapas de desarrollo físico, intelectual, emocional y social, que vienen determinadas por factores genéticos y ambientales únicos.
Factores personales y sociales	Principio 9: Diversidad social y cultural	El aprendizaje se ve facilitado por las interacciones sociales y la comunicación con otras personas en entornos de instrucción flexibles, diversificados –en edad, cultura, antecedentes familiares y demás– y adaptativos.
	Principio 10: Aceptación social, la autoestima y el aprendizaje	El aprendizaje y la autoestima aumentan cuando los individuos mantienen relaciones de respeto y de atención con otras personas que reconocen su capacidad potencial, aprecian sinceramente sus talentos únicos y los aceptan como individuos.
Factores de las diferencias individuales	Principio 11: Diferencias individuales en el aprendizaje	Aun cuando los principios básicos del aprendizaje, de la motivación y de la instrucción efectiva se aplican a todos los alumnos (sea cual sea su etnia, raza, género, capacidad física, religión o posición socioeconómica), éstos muestran diferentes capacidades y preferencias en cuanto a modos y estrategias de aprendizaje. Estas diferencias vienen todas tanto en función del ambiente (de lo que se aprende y se comunica en las diferentes culturas o grupos sociales) como de la herencia (que se desarrolla, de modo natural, en función de los genes).
	Principio 12: Filtros cognitivos	Las creencias personales, los pensamientos y los conocimientos que se derivan del aprendizaje y las interpretaciones previas, constituyen la base sobre la que el individuo construye la realidad e interpreta las experiencias de la vida.

La escuela y los docentes que optan por este tipo de aprendizaje, por tanto, continúan McCombs y Whisler (2000):

- Reconocen y atienden la singularidad de los alumnos teniendo en cuenta y adaptando las prácticas al estado mental, al ritmo y al estilo de aprendizaje; a las fases evolutivas, a las aptitudes, las dotes, el sentido del 'yo' y a las necesidades académicas y extraacadémicas.
- Saben que el aprendizaje es un proceso constructivo y, por ello, procuran que lo que se pide a los estudiantes que aprendan, sea útil y significativo, e intentan proporcionarles experiencias que les permitan participar activamente en la creación de su propio conocimiento y vincularlo con lo que ya saben y han experimentado.

- Crean un clima positivo dedicando tiempo a hablar personalmente con sus aprendices, a conocerlos bien, a posibilitar un entorno cómodo y estimulante para ellos, y a mostrarles su apoyo, aprecio, reconocimiento y respeto.

Y parten de dos suposiciones: una, que en el fondo, todos sus alumnos quieren aprender, desean hacerlo bien y tienen interés intrínseco en dominar su mundo; otra, que se relacionan con el verdadero 'yo' de cada estudiante, en lugar de intentar 'arreglar' o mejorar una deficiencia.

Por otra parte Ontoria, Gómez, Molina y de Luque (2006) sostienen que este enfoque teórico es una respuesta a los modelos de las sociedades abiertas y de la educación liberadora, sugerida esta última por Freire y Rogers, que han aparecido como alternativa a las sociedades cerradas y a la educación bancaria.

Para ellos, las sociedades abiertas y la educación liberadora se caracterizan por: la participación responsable, la mentalidad democrática, la autoridad como servicio, el cambio constante, la organización flexible, la movilidad horizontal y vertical, la conciencia de las necesidades, la creación de modelos propios en lugar de importarlos, y, sobre todo, la búsqueda de un objetivo: conseguir que las personas tengan libertad creciente y autonomía, y capacidad de pensamiento crítico y de decisión. De ahí que el aprendizaje centrado en el alumno tenga como punto de partida la creencia en la persona y en su capacidad creadora, supere el binomio educador-educando, suponga una relación dialógica entre quien aprende y quien ayuda en el proceso, y elimine la situación de dependencia o superioridad de uno sobre otro.

De igual modo, sostienen estos últimos autores, se considera que el aprendizaje significativo-experiencial es la situación ideal y necesaria en la escuela, teniendo como coordenadas: la *apertura a la experiencia*, esto es abrirse a los sentimientos, escucharse a sí mismo y experimentar lo que ocurre en el exterior; el *cambio de comportamiento*, que supone percibir situaciones que producen cambios, mediante la propia estructura y organización de 'self', así como tener la oportunidad de vivir continuamente experiencias nuevas que el estudiante tiene que incorporar a su 'yo'; y *el descubrimiento y la comprensión* del mundo exterior y la incorporación a sí mismo, es decir, a las necesidades e intereses del alumno.

Ese aprendizaje activo y experiencial, para Schwartz y Pollishuke (1995) se traduce, entonces, en varios aspectos precisos: en oportunidades para tomar decisiones y resolver problemas, con el fin de fomentar el pensamiento independiente, responsable y crítico; en enfrentarse a problemas y hechos reales que parten de cada individuo concreto e influyen sobre él; en el aprendizaje integrado como forma de establecer relaciones significativas entre las diversas experiencias; en el aprendizaje por descubrimiento, para estimular el aprendizaje concreto y de primera mano; en hacer que el estudiante se arriesgue, de manera que tenga la oportunidad de aprender de sus errores y gracias a ellos; en asumir el aprendizaje no como un resultado, sino como un proceso; en la observación crítica para promover la observación más centrada y

perceptiva; y en el uso y la promoción de lo que estas autoras denominan Lenguaje Total, es decir, en un lenguaje que cuyos componentes o dimensiones son escuchar, hablar, ver, leer, escribir y dramatizar.

Para que el Aprendizaje centrado en alumno sea posible, se requieren metodologías o estrategias, métodos, técnicas y procedimientos didácticos específicos, también centrados en él, así como varias herramientas de apoyo. Para Salinas, Pérez y de Benito (2008), la diferencia entre estos conceptos es la siguiente:

- *La metodología o estrategia didáctica* es una planificación de un método concreto, de la combinación de varios de ellos, o de la integración de algunos elementos de los mismos, en una secuencia coherente y creativa que se dirige a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las mejores condiciones y a lograr experiencias de aprendizaje más eficientes, teniendo siempre un fundamento teórico determinado.

Esa planificación debe incluir y describir, entre otros componentes, los objetivos, el o los métodos –o los elementos de ellos–, los conocimientos básicos y las actividades del profesor y del estudiante, la organización del trabajo, los procedimientos, el tamaño del grupo, el espacio, los materiales, la infraestructura, el tiempo de desarrollo, los materiales y recursos, y las estrategias y modos de evaluación. Por lo tanto, Salinas y colegas afirman:

"La estrategia didáctica es 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. (...) debe tener en cuenta los objetivos (conceptos, habilidades y actitudes) que se pretenden movilizar y la competencia inicial del alumno, y comprende la naturaleza, el alcance y la secuencia de los acontecimientos que proporcionan la experiencia educativa." (Salinas, Pérez y de Benito, 2008, p. 26)

- Asumen el *método* como una forma de acción de enseñanza que opta por una posición concreta en cada una de las dimensiones que pueden distinguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que adopta una posición psicológica en torno al alumno y a su proceso de aprendizaje. Incluye un conjunto de momentos, técnicas, procedimientos, medios y herramientas que tienden a dirigir el aprendizaje.
- Las *técnicas* son la manera de hacer operativa una estrategia o parte de ella. Se acude a ellas para concretar la estrategia, un método o una de sus partes en la realización del aprendizaje.
- Los *procedimientos* son las vías particulares seguidas en la aplicación de un método o de una forma de enseñanza (Titone, 1976, en Salinas, Pérez y de Benito, 2008).
- Y los sistemas y los dispositivos capaces de facilitar las diferentes actividades comunicativas y la distribución de los materiales de enseñanza –o que evidencien el aprendizaje–, serían las *herramientas*.

Así la metodología o estrategia didáctica sería el paraguas que reuniría a los otros conceptos, y que daría respuesta a cómo llevar a cabo el proceso enseñanza, pues se apoya en diversas técnicas, procedimientos y herramientas, y, sobre todo, en uno o varios métodos que serían su piedra angular.

¿Pero cuáles serían las metodologías y los métodos recomendados para esta clase de aprendizaje? Los mismos Salinas, Pérez y de Benito (2008) plantean varias alternativas que, en cualquier caso, advierten, se deben asumir con flexibilidad. Las estrategias didácticas las agrupan en tres tipos:

- Las orientadas a la *individualización de la enseñanza*: se centran en la adecuación de los objetivos, contenidos y procedimientos a las necesidades e intereses de los alumnos, mediante el uso de métodos y técnicas para el aprendizaje individual; estarían allí, entre otras técnicas: la recuperación de información, los contratos de aprendizaje, la del ayudante-colaborador, el contrato de prácticas o el estudio con materiales.
- Las *activas para la enseñanza en gran grupo*: se basan en métodos y técnicas de exposición de contenido, junto a otros de participación en grandes grupos. Por ejemplo: la exposición didáctica, las preguntas de grupo, el panel, la mesa redonda, la entrevista o consulta pública, la tutoría, entre otras.
- Y las *centradas en trabajo colaborativo*: que reúnen métodos y técnicas de aprendizaje basadas en la interacción en grupo, y que pretenden el logro de los objetivos a través de la actividad individual, de la participación activa de todos los miembros del equipo en un proceso de intercambio de información, búsqueda de consenso y propuesta común. Entre esas técnicas estarían, por ejemplo, el trabajo en parejas, la lluvia de ideas, la rueda de ideas, las votaciones, los debates, las simulaciones y los juegos de rol. Entre los métodos: el aprendizaje por proyectos, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, y el basado tanto en la investigación social como en el trabajo colaborativo.

Por su parte, Gros (2004), al referirse a esa última clasificación, es decir, a las estrategias centradas en el aprendizaje colaborativo, divide los métodos que es posible emplear en dos tipos:

- Los *basados en la participación e intercambio*, que enfatizan en tres aspectos: los intercambios personales de experiencias, opiniones, realizar consultas a expertos, etc.; las colecciones de información, es decir, en proyectos en los que la búsqueda y la organización de información es el elemento fundamental de trabajo; los proyectos de resolución conjunta de problemas.
- Y los *basados en la construcción colaborativa del conocimiento*: diferenciados por el cuestionamiento progresivo, la indagación y, sobre todo, por la indagación práctica, pues enfatizan en el proceso investigador a partir de un problema, cuestiones o

hipótesis de trabajo, haciendo que el estudiante adquiriera competencias para formular preguntas y buscar y argumentar explicaciones.

Schwartz y Pollishuke (1995), de todas formas, insinúan que en el currículo centrado en el alumno, es indispensable el equilibrio y la flexibilidad entre las actividades en gran grupo, pequeño grupo e individuales, así como también, entre el currículo y la áreas de conocimiento, por un lado, y entre las experiencias dirigidas por el profesor y las de iniciativa del alumno, por otro.

Por ello mismo, en aras de la flexibilidad, cualquiera de esos métodos podría ser adaptado a nuevas situaciones educativas, como sería la utilización del **Aprendizaje por Proyectos**⁴³ en actividades individuales o semicolaborativas, al recurrir sólo en algunos momentos a la participación y al intercambio, o bien, a la construcción colaborativa del conocimiento.

Este método interesa especialmente en este trabajo. Consiste en gestionar un proyecto –de forma individual o en equipo– que resuelva un problema o necesidad puntual, real o potencial para una persona, una institución o un grupo social. Esa gestión implica involucrarse en su planificación, desarrollo, control y evaluación, y gracias a ello, como opinan Salinas, Pérez y de Benito (2008), en aprender ‘haciendo algo’; además, en construir conocimiento a partir del que ya se tiene, en participar en actividades que constituyan un interés auténtico para los alumnos y en utilizar datos de la vida real.

Los aprendices, entonces, deben inmiscuirse en la investigación, en la redacción, en la producción de la solución a problemas no triviales, y en la presentación del proyecto a sus compañeros, a otros miembros de la comunidad académica, o a otras personas ajenas al contexto escolar, para cumplir el objetivo general indicado por el docente, y los específicos fijados por ellos mismos. Esto les lleva a generar y precisar preguntas, debatir ideas, formular predicciones, diseñar los planes o los experimentos, recolectar y analizar datos, obtener conclusiones, comunicar sus ideas y resultados, realizar o responder nuevas preguntas y crear o mejorar productos y/o procesos, como afirman Krajcik y Blumenfeld (2006).

Para estos mismos autores, al aplicar este método se deben seguir, mínimamente, los siguientes pasos:

- Empezar con la formulación de una pregunta de conducción o un problema a ser resuelto.
- Luego los estudiantes exploran la cuestión, y emprenden una investigación auténtica y situada. Eso les permite entender el problema, e identificar ideas importantes ya propuestas por una disciplina.

⁴³ En inglés, *Project-based learning* (PBL)

- Después, los alumnos, los docentes y otros miembros de la comunidad académica, colaboran para encontrar una solución a la pregunta o al problema. Se busca así reflejar la compleja situación social del problema a resolver.
- Mientras que se ven inmersos en buscar, diseñar y desarrollar una solución al problema, los estudiantes deben tener el apoyo de andamios que les llegan a través de los medios, las herramientas o las tecnologías de aprendizaje, y que les ayudan a participar en actividades que normalmente van más allá de sus capacidades. Además, recibir retroalimentación y orientación por parte de los docentes –quienes deben monitorear las acciones, las ideas y los problemas durante todo el trayecto– y también, de otras personas que apoyen el proceso.
- Los estudiantes crean un conjunto de productos tangibles que abordan la cuestión o el problema. Se trata de artefactos compartidos, representaciones externas y de acceso público del aprendizaje de la clase.

Así, el aprendizaje por proyectos puede ser fácilmente adaptable a los diversos niveles educativos; puede partir de los intereses del alumno, pero también de los temas del currículo, y ayudar a mejorar el desarrollo de los conocimientos de diseño y distintas habilidades de alto nivel como son la planificación, la presentación, la reflexión, la colaboración, la distribución de tareas y la gestión del tiempo (Salinas, Pérez y de Benito, 2008).

Es importante mencionar, también, que aunque hay otros antecedentes, este método surgió gracias al filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey, quien argumentó que los estudiantes se involucran personalmente en una materia, si se enfrentan a una tarea real y significativa, y a problemas que emulan lo que los expertos tienen en situaciones auténticas. Además, que se sustenta en la construcción activa del aprendizaje, en el aprendizaje situado, en las herramientas cognitivas, en la interacción social y en los principios de la Ciencia basada en Proyectos (*Project-Based Science*)⁴⁴ que otorga el rol de científicos a los estudiantes (Krajcik y Blumenfeld, 2006).

2.3.2 El Aprendizaje Situado y el Aprendizaje por la Experiencia o Acción

Hasta acá se han explicado de forma general los fundamentos del Aprendizaje centrado en el Alumno y, por supuesto, del método de los proyectos. Se ha mencionado que

⁴⁴ La perspectiva del *Project-Based Science* (PBS) surgió en 1991 en la University of Michigan School of Education, tras una investigación que buscaba mejorar la forma como se enseña y aprende en las clases de ciencias, mediante la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a las preguntas auténticas, la investigación colaborativa y el uso de la tecnología. Más información en Krajcik y Blumenfeld (2006), o en el sitio Web del proyecto que le dio origen: <http://www.umich.edu/~pbsgroup/>

tienen sus bases en las teorías socioconstructivistas y socioculturales, y que ellos promueven el aprendizaje situado, activo y experiencial. Por tanto, y para comprender mejor tal afirmación, en este punto se hacen algunas aclaraciones sobre el paradigma del *aprendizaje situado* y sobre el del *aprendizaje por la experiencia o la acción*.

La del **aprendizaje situado**, es una teoría que considera que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones del medio social y las características internas del que aprende. Asimismo, que la educación auténtica debe promover el aprendizaje experiencial, activo, pero relacionándose con el entorno sociocultural próximo, físico y comunitario, en un contexto instruccional complejo y realístico. En otras palabras, sostiene que el conocimiento está situado, siendo en parte un producto de la actividad, del contexto, y de la cultura en la cual se desarrolla y se utiliza.

Streibel (1993) explica que nació con los estudios de J.S. Brown, A. Collins y P. Duguid, a finales de la década de los 90, cuando éstos descubrieron que determinados aspectos de la cognición cotidiana son esenciales en todo aprendizaje: la *resolución de dificultades emergentes*, más que de problemas predefinidos; la *utilización de planes como recursos y limitaciones de la acción situada*, y no como prescripciones para la acción y, también, la *consideración de significados como objetos de negociación social en contextos concretos*, y no como entidades preexistentes sometidas sólo a procedimientos de codificación, transmisión y decodificación. Por tanto, concluyeron que la cognición supone una conversación con las situaciones, que el conocimiento supone una relación práctica entre la mente y el mundo, que el aprendizaje supone una iniciación cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y práctica múltiples.

Y es que para Brown, Collins y Duguid (1989), así como en el lenguaje el significado de una palabra no puede, en principio, ser captado sólo a partir de una definición, incluso cuando ésta se apoya en un par de frases ilustrativas, debido a que el sentido *depende* de las situaciones y de las negociaciones, las partes constitutivas del conocimiento indexan el mundo y, de forma inextricable, son un producto de la actividad y de situaciones en las que ésta se producen. Por eso para ellos, al igual que la comprensión de un concepto evoluciona con cada nueva ocasión de uso, el conocimiento está siempre en construcción en un contexto donde hay ocasiones y condiciones específicas, y donde circulan la sabiduría acumulada de la cultura, y los puntos de vista y la experiencia de los individuos que interactúan en él.

El aprendizaje es pues, a juicio de Brown y colegas, un proceso de *enculturación*, y por ello la escuela debe dar la oportunidad al alumno de participar en la cultura relevante dominante, en sus prácticas sociales, mediante *actividades auténticas* –es decir, en las prácticas ordinarias de la misma cultura–, que permitan su interacción con los miembros de la comunidad, pasados y presentes, y su integración gradual en la comunidad o cultura.

De todas formas esos autores no son los únicos referentes de la teoría, pues Niemeier (2006) indica que otros la han desarrollado, ampliado o precisado, como Lave y

Wenger, quienes sugirieron la importancia de las comunidades de práctica para que se produzca este tipo de aprendizaje, y dentro de ellas, de tres pilares: pertenencia, participación y praxis. En este caso, aclara, *comunidad de práctica* no se refiere al clásico de equipo de trabajo, sino que conlleva la dimensión comunitaria y cultural del proceso de trabajo en comunidad más allá de la ejecución directa de la actividad. Así pues, se aprende en un proceso lineal de desarrollo de aprendices a expertos, como un crecimiento continuado en la estructura social de la comunidad de práctica, agrega el autor.

Lave y Wenger (1991), específicamente, lo que hicieron fue diferenciar esta teoría de la del aprendizaje por la acción, e incluso de las propuestas iniciales del aprendizaje situado, al proponer como característica central de éste, el proceso que denominan de *Participación Periférica Legítima*: un proceso donde los aprendices-escolares participan inevitablemente en comunidades de práctica, y donde el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad, mediante relaciones con otros novatos y con veteranos, y mediante actividades, identidades y artefactos. Lo denominan así porque:

- La forma que adquiere la legitimidad de participación es una característica que define las formas de pertenecer, y por lo tanto, no es sólo una condición fundamental para el aprendizaje, sino un elemento constitutivo de su contenido.
- Consideran que hay maneras múltiples, variadas, más o menos comprometidas e inclusivas, de estar ubicado en los campos de la participación definidos por una comunidad. Por tanto, no siempre hay una participación central, sino que se pueden dar participaciones periféricas en el mundo social.
- Y porque se refiere a una *periferialidad* legítima, implicada en estructuras sociales involucradas en relaciones de poder; puede ser, como dicen estos autores, una fuente de poder o de impotencia, al provocar o impedir la articulación y el intercambio entre las comunidades de práctica.

En su enfoque, entonces, el aprendizaje no está meramente situado en la práctica, como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se da el caso de que se localiza en algún lado, sino que es *parte integral* de la práctica social generativa en el mundo en que se vive.

Para Niemeyer (2006), entonces, el aprendizaje cuando está situado, se entiende como una suma de crecimiento, ser, pertenencia y experiencia práctica, pues el proceso de construcción de conocimiento se efectúa siempre allí donde las personas acuerdan un objetivo común, para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa. También, porque consiste en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las cuales se puede experimentar la propia práctica con un significado pleno. Además, porque a través de la propia aportación al trabajo del grupo, se produce en los estudiantes un proceso de construcción de la

identidad y se abre en ellos el acceso a un fondo común de prácticas de solución de problemas y saber basado en la experiencia.

A partir de esas propuestas y descubrimientos, entonces, se empezó a consolidar lo que se denomina el *aprendizaje situado o contextualizado*, el cual exige, como enuncia Sagástegui (2004):

- Plantear dilemas y problemas que puedan desplegar acciones, tales como tomar decisiones sobre las posibles formas de resolución y, por supuesto, ejecutarlas.
- Proponer actividades creativas de interpretación del mundo.
- Hacer que los estudiantes operen en situaciones reales y auténticas, semejantes a aquellas que se producen en la vida cotidiana.
- Interactuar y colaborar con agentes humanos y también, no humanos, fruto del conocimiento socialmente producidos, como lenguajes, teorías, esquemas, mapas y artefactos técnicos, entre otros.
- Organizar las situaciones educativas en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los estudiantes, es decir, de su zona de desarrollo próximo.
- Y reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas, hasta la creación de estrategias, y guiar y apoyar la experiencia de aprendizaje con un proceso de andamiaje, para facilitar a los alumnos el desarrollo de ciertas destrezas frente a la complejidad de los problemas.

Asimismo, exige *anclar* el aprendizaje en la cultura próxima, y utilizar estrategias didácticas que impulsen la pertenencia, los distintos tipos de participación y praxis legítima que se esperan.

Por otra parte está el **aprendizaje por la acción o la experiencia**. Su punto de partida, explican Rodríguez Illera y Escofet (2006), son el constructivismo piagetiano, los estudios de J. Dewey y los pragmatistas norteamericanos (W. James, G.H. Mead, entre otros) y, más tarde, las propuestas de D. Kolb y R. Schank con la teoría del *Aprender Haciendo (Learning by Doing)*.

En general, esta teoría sostiene que el individuo no aprende de forma abstracta y gracias a un discurso que le transmite un profesor, sino, sobre todo, mediante un proceso práctico y dinámico, de manipulación física pero también cognitiva, inscrito en un contexto o ambiente determinado, en el que constantemente se compara lo que se hace y se dice con los resultados, lo que permite ajustar la conducta y adaptar los esquemas mentales. Ese sujeto, además, no inicia el proceso sin conocimientos previos, sino con experiencias previas que se ponen en juego en ese proceso, donde la actuación singular del aprendiz, y del docente como guía y orientador, son esenciales.

Toma pues, como referente, las formas *naturales* de aprendizaje, es decir, las que se producen en contextos no intencionalmente instructivos y que se han mostrado eficaces a lo largo del tiempo y de las culturas; considera posible y necesario desarrollar competencias profesionales en distintos entornos de aprendizaje –comunitarios y sociales–, y defiende que los aprendices se deben enfrentar a problemas relacionados con su futuro desempeño profesional. Además, desde el punto de vista didáctico, las tareas de aprendizaje-trabajo son la instrumentación de la estrategia docente, y la intervención docente consisten en la formulación de problemas y tareas más o menos complejos según los conocimientos y competencias preexistentes de los alumnos – Schank sugiere la construcción de guiones de acción muy detallados para cada una de las situaciones– (Lindemann, 2007; Rodríguez Illera y Escofet, 2006).

Su base, entonces, es el aprendizaje activo, en el cual se aprende haciendo, es decir, experimentando, interactuando y comunicándose o relacionándose con distintas personas y también, con los materiales que se encuentran alrededor (Schwartz y Pollishuke, 1995)

Desde esta perspectiva, entonces, es necesario aprender a planificar, realizar, controlar y evaluar de forma autónoma la tarea. Y además de la asimilación de nuevos conocimientos, capacidades y habilidades, como modo de constructividad según los enfoques constructivistas del aprendizaje, buscar que los alumnos aprendan paulatinamente a identificar por sí mismos aquellos campos donde deberán seguir aprendiendo (Lindemann, 2007).

2.3.3 El enfoque conocido como *How People Learn*

Finalmente, en este apartado de las bases pedagógicas se resume el enfoque propuesto por Bransford, Brown y Cocking (Eds., 1999), y que se conoce por su nombre original: *How People Learn* (HPL).

Más que una teoría, es sí misma, se trata de una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje que reconoce y aúna los hallazgos obtenidos en las últimas décadas del siglo anterior por los científicos cognitivos, por los investigadores del desarrollo humano, y por los profesionales de la psicología social, la psicología cognitiva, la antropología y la neurociencia, así como los nuevos desarrollos tecnológicos, relacionados con la forma como cada individuo construye el conocimiento.

Así pues, defiende las siguientes premisas:

- El aprendizaje se debe orientar hacia la comprensión. Esto es, dar a los estudiantes la oportunidad de darle sentido a los temas o conceptos, en lugar de promover la memoria. No niega que los hechos son importantes para pensar y resolver problemas, pero hace prevalecer el *conocimiento utilizable* y la transferencia a otros contextos.

- Se debe concentrar en los procesos de conocimiento y sobre todo, en aquellos conocimientos con los que llegan los estudiantes a la educación formal. Los saberes, destrezas, creencias y conceptos previos que influyen significativamente en lo que perciben acerca del ambiente, y en cómo lo organizan e interpretan. Esto, a la vez, afecta sus habilidades para recordar, razonar, resolver problemas y adquirir conocimiento nuevo.

Los maestros necesitan prestar atención a las comprensiones incompletas, a las falsas creencias y a las versiones ingenuas de conceptos con los que los aprendices llegan a abordar una materia de estudio. Deben, entonces, partir de aquellas ideas, de tal manera que ayuden a cada estudiante a lograr una comprensión más madura.

- El aprendizaje debe ser activo; se debe ayudar a la gente a asumir el control de su propio proceso. Puesto que a la comprensión se le da igual importancia, la gente debe aprender a reconocer cuándo entiende y cuándo necesita más información.

Por tanto, la metacognición –las habilidades personales para predecir los propios desempeños en tareas variadas y para monitorear sus niveles actuales de dominio y comprensión– ocupa un lugar relevante.

- Para desarrollar la competencia en un área de investigación, los estudiantes deben, primero, tener una base profunda de saberes factuales; segundo, comprender hechos e ideas en el contexto de un marco conceptual y, tercero, organizar los saberes en formas que faciliten el acceso a ellos y su aplicación.

Así, la habilidad para planear una tarea, para reconocer patrones, para generar argumentos y explicaciones razonables, y para establecer analogías con otros problemas está imbricada con el saber factual, más de lo que alguna vez se haya creído. Pero no basta el conocimiento de un gran conjunto de datos desconectados. Para desarrollar la competencia en un área de investigación, los estudiantes deben tener oportunidades de aprender con comprensión para transformar la información factual en saber utilizable.

- Los maestros deben enseñar alguna materia académica en profundidad, ofreciendo muchos ejemplos en los que opera el mismo concepto y proporcionando una sólida base de conocimientos factuales.
- La enseñanza de destrezas comunicativas debe incorporarse en el currículo de una variedad de materias de estudio, pues la metacognición toma con frecuencia la forma de un diálogo interior o exterior.

De esta forma, el HPL tiene cuatro ejes o centros, como sintetizan Rodríguez Illera y Escofet (2006): el aprendiz, el conocimiento, la comunidad y, también, la evaluación. El concepto de estudiante, explican ellos, es similar a la filosofía del Aprendizaje centrado en el Alumno; toman sus necesidades, intereses y motivación como foco de la acción

educativa, y se le transfiere una parte del control sobre los contenidos y el proceso mismo de enseñanza; adicionalmente se reconoce su conocimiento previo y considera su valor como persona que aprende y no sólo como pupilos que siguen los dictados del docente.

Por otra parte, asumen el conocimiento como algo nuclear e integrado de una disciplina; la evaluación, como las oportunidades varias que se deben dar para revisar el pensamiento y las tareas de los estudiantes, dar un *feedback* adecuado y permitir la posibilidad de revisar lo que va haciéndose; y la comunidad supone proporcionar un entorno de aprendizaje, tanto en el aula como fuera, en el que pueda aprenderse de otros compañeros, a la vez que integrar las actividades en un contexto social o profesional más amplio.

El HPL, al igual que el Aprendizaje centrado en el Alumno y las teorías acá explicadas, son pues vitales. Orientan la investigación tanto en lo que respecta al análisis, como al producto que se espera obtener.

2.3.4 Resumen de aspectos claves

Este punto intentó clarificar lo que proponen las teorías constructivistas y socioculturales que se consideran importantes en esta investigación porque, sin lugar a dudas, el proceso de creación de RDP, sobre todo si éstos son autobiográficos o sobre asuntos o situaciones más o menos íntimos, entrañan una participación activa y una responsabilidad directa del aprendiz durante todo el proceso creativo, tanto durante la conceptualización del relato, como durante su materialización.

Estas teorías, como se explicó, dan prelación a los procesos de construcción del conocimiento que realice el alumno, bajo la orientación de un maestro que le proporcione métodos, estrategias, herramientas –técnicas, psicológicas, comunicativas–oportunidades, retos, recursos y ambientes que faciliten al aprendiz su participación activa, la socialización y la interacción con múltiples contextos, personas y realidades. Entre ellas se destacan, para efectos de esta investigación:

- El *Aprendizaje centrado en el Aprendiz*, por reconocer y defender que en esa construcción, son vitales aspectos como la naturalidad del proceso de aprendizaje, la importancia de encontrar sentido a todo lo que se aprende, la apertura experiencial, la observación y la crítica, el descubrimiento, la influencia de la motivación intrínseca o provocada sobre los logros alcanzados, el valor de la aceptación social y la autoestima, y la influencia de las diferencias individuales derivadas no sólo de lo cognitivo, sino también del entorno. Además, por proponer métodos concretos como el de Proyectos, para desarrollar actividades creativas, de intercambio y participación, individuales, semicolaborativas o colaborativas.

- El *Aprendizaje Situado*, que dedica su mirada a los efectos en el aprendizaje, de la interacción y las negociaciones entre las condiciones reales y complejas del medio sociocultural próximo –físico, comunitario y social– y las características internas de quien aprende.
- El *Aprendizaje por la Acción o la Experiencia*, que, sin dejar de reconocer la influencia de lo mencionado por las otras teorías, sostiene que son las actividades prácticas, dinámicas, de manipulación física y cognitiva, de comparación continua entre lo que se hace o dice con los resultados, las que permiten ajustar la conducta, adaptar los esquemas mentales y, en definitiva, aprender.
- Y el *enfoque del HPL*, por recoger y poner en relación las reflexiones y los hallazgos obtenidos en los últimos años por las diversas disciplinas, relacionadas con la manera como se logra esa construcción del conocimiento. De igual forma, por: orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia la comprensión; concentrarse en los procesos más que en los resultados; analizar la influencia de los saberes, destrezas, creencias y conceptos previos que influyen significativamente en la percepción y la interpretación; encontrar básicos la metacognición, los ejemplos que se brindan y las destrezas comunicativas, y por articular elementos fundamentales como lo son el aprendiz, el conocimiento, la comunidad y la evaluación.

2.4 Reflexión final

Al hacer este capítulo, se buscaba lograr un panorama general sobre el objeto de estudio, partiendo de una revisión de los relatos en general, siguiendo con una de los RD, y terminando con aquellos que más interesan, los RDP. Por otra parte, se acometió para entender aquellas teorías pedagógicas que podían servir de pilares a la tesis, especialmente durante el trabajo de campo y durante el análisis.

Lo que tiene que ver con los aspectos propios de los relatos, tenía varias finalidades: distinguir, en perspectiva, las características y modalidades de los RD, y situar los personales dentro de ese conjunto narrativo, abordando sus dimensiones, peculiaridades, usos, perspectivas, beneficios potenciales y limitaciones posibles.

Si bien se lograron esos fines, la revisión de la teoría y del estado del arte, dejó algunas impresiones que se convirtieron en razones para adelantar esta indagación.

La primera impresión fue que la mayoría de los conocimientos –por lo menos los registrados y divulgados– que actualmente se tienen de los RDP, ha sido fruto más de la experiencia acumulada y de la reflexión sobre la misma, de quienes se dedican a promoverlos o usarlos, que una consecuencia de procesos investigativos, de análisis, de reflexión y, también, de estudios rigurosos e interdisciplinarios; basta con observar que son pocas las investigaciones al respecto. Es decir, que se han originado en prácticas

importantes o significativas sí, pero, con algunas excepciones, poco sistematizadas, continuadas, comparadas y razonadas. Sigue faltando un análisis más lingüístico y comunicativo, psicológico y pedagógico, de la multiplicidad de relatos, de sus usos, de sus apropiaciones, entre otros aspectos.

Una segunda percepción fue que, tal vez como consecuencia de lo anterior, ese conocimiento es fragmentado y, en cierta medida, superficial, pues las teorías de los RD y los RDP, se dedican más a la forma, a las características técnicas, y a las de expresión formal del producto, pero desconociendo, o por lo menos descuidando, el contenido formal del relato, es decir, la historia misma. Por eso mismo se tuvo que recurrir, en este marco teórico, a lo propuesto por otros autores que no han trabajado esta clase de narraciones –Chatman, Murray, White, Rodríguez Ruíz, o Botvin y Sutton-Smith, por ejemplo–, para comprender qué es y qué define a un relato digital, y más si éste es personal. Incluso, para complementar la información sobre los elementos constitutivos de los RDP, pues las explicaciones encontradas sobre ellos tenían poco fundamento conceptual.

Otra impresión fue que el uso de los RDP en el campo de la educación formal, ha tenido poca oportunidad de ser meditado, pues salvo las indagaciones que se mencionan –ninguna hecha en España–, hay insuficiente información que permita ampliar la comprensión sobre sus posibles beneficios o limitaciones.

Y una percepción final: que el movimiento de los RDP, por lo menos hasta el momento en el que se inició este trabajo, había tenido poca repercusión en Cataluña y en España en general, no sólo en lo que respecta a la educación formal sino, inclusive, cuando se crean con otros propósitos y en otros ámbitos.

Por otra parte, está lo que concierne a las teorías constructivistas y socioculturales. Este aspecto se trabajó porque de la revisión teórica y de las experiencias presentadas en el apartado sobre el tema de la investigación –y del análisis de algunas propuestas metodológicas existentes que se hizo al inicio de esta tesis y que se consigna en el capítulo 5 de este documento–, se deduce que el crear y producir un RDP involucra o implica una acción y una participación fuerte del estudiante, porque implica planificar el qué contar y el cómo contar, e implicarse y responsabilizarse de todo aquello que se había ideado y preparado para que el relato se materialice en un producto final.

Al mismo tiempo, es una actividad no pasiva, sino activa, retadora, porque hace que el aprendiz, para poder desarrollar su narración, se relacione con su entorno; interactúe con su propio pasado, con su realidad, con su historia y con su contexto; socialice con otras personas, dentro y fuera del aula; y asuma un punto de vista y una perspectiva propia, aspectos que son vitales en la construcción del conocimiento.

Todos esos aspectos son valorados por estas teorías, como queda claro después de su revisión, especialmente por el Aprendizaje Centrado en el Aprendiz, porque este planteamiento hace del alumno el centro del proceso, y privilegia la participación y al

intercambio; este último evidenciado, sobre todo, en el hecho de que se compartan, por medio del RDP, las historias de vida, los anhelos, los pensamientos, las reflexiones y otros asuntos propios de quienes aprenden.

Los RDP, sobre todo los que abordan asuntos más subjetivos, tienen también, como se mencionaba en este marco teórico, potencialidades importantes que pueden permitir hacer visibles en el aula, los conocimientos, las experiencias, las culturas, las costumbres, los conceptos, los pensamientos, las realidades e, incluso, los conflictos y las carencias que traen consigo los estudiantes cuando participan en un proceso o en una actividad de aprendizaje formal.

El Aprendizaje Centrado en el Aprendiz, entonces, al hacer énfasis y dar prioridad a la realidad social, al valorar las características y el trayecto de vida de cada aprendiz, al apreciar la interacción con los contextos y con otras personas, y al encontrar importantes las mediaciones comunicacionales y la socialización, entre otros factores, se hace fundamental para emprender esta investigación y para comprender los RDP en sus dimensión educativa.

Lo mismo el método del Aprendizaje por Proyectos, pues en este caso, el proyecto sería el desarrollo del RDP, y el estudiante tendría que ejercer de autor, productor, realizador y gestor del mismo, para poder hacerlo realidad y conseguir el final esperado.

También se recurrió a la revisión de lo planteado por los enfoques del Aprendizaje Situado, del Aprendizaje por la Acción y del HPL. Por razones similares, y porque reconocen las prácticas, las relaciones con la cultura y el contexto próximo, entre otros factores ya descritos, como ejes para lograr el aprendizaje, resultan reveladores en esta tesis.

Las comprensiones logradas hasta acá, correspondientes a ambos aspectos del marco teórico y referencial, orientan, entonces, el planteamiento de la investigación, el proceso seguido para desarrollarla y, sobre todo, el análisis realizado.

3 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo se dedica al problema de investigación, es decir, a formularlo y justificarlo. De ahí que se precisen en él: sus características, contextos, límites y elementos constitutivos; las circunstancias en la cuales apareció, su relevancia y, obviamente, las preguntas que se intenta responder y los objetivos fijados.

Está compuesto por dos puntos: el **3.1** expone las situaciones problemáticas que dieron origen y que justifican la realización de la tesis, y el **3.2**, los límites, las preguntas y los objetivos.

Se recuerda que, tal y como se recomienda la IBD, e incluso Stake (1998) para el Estudio de Casos, no se partió de hipótesis determinadas, sino de unas preguntas y unos objetivos que se buscaba cumplir.

3.1 Situaciones problemáticas y justificación

Como muestra la revisión de la literatura y de las experiencias de uso, la relevancia de los relatos en general, por razones psicológicas y sociológicas, entre otras, es irrefutable. También lo es la de los relatos en procesos educativos –informales, no formales y formales–, e incluso, la de los que son en formato digital, pues éstos permiten articular la escuela con las actuales modalidades de circulación y articulación de los saberes, y con la complejidad social y epistémica de los dispositivos y procesos de comunicación que acompaña el uso de TIC, como sugería Martín Barbero (2002).

No obstante, la revisión evidencia que si bien existen casos en los que aquellos relatos con o sin mediación de TIC, que tienen una perspectiva más personal, es decir, que versan sobre historias de vida o asuntos particulares, por lo menos en el campo de la educación formal han sido poco explorados, usados y analizados como estrategia de aprendizaje, no sólo en los ámbitos local y nacional, donde los proyectos son escasos y han sido poco registrados y divulgados, sino también en el internacional. A ello se suma que la comprensión sobre los RDP, proviene del *deber ser* y, sobre todo, de trabajos o casos empíricos, y poco de indagaciones rigurosas propiamente dichas, pues aunque los distintos autores de referencia hablan de tipologías y también de elementos o componentes importantes en estas narraciones, no se encontraron estudios sistemáticos o rigurosos que confirmaran sus rasgos distintivos u otros aspectos narrativos importantes en ellos. Incluso, se hallaron sólo algunos que permitieran ampliar el conocimiento que se tiene sobre sus efectos o sus limitaciones pedagógicas.

Adicionalmente, la revisión bibliográfica y del estado del arte deja ver que el conocimiento que hasta ahora se ha alcanzado acerca de los RD y los RDP, se concentra en la expresión formal de la narración, es decir, en aspectos de organización o estructuración de la trama, en las peculiaridades técnicas, y en el uso de recursos multimediales para facilitar y hacer más impactante o emocional el contenido.

Escasamente profundizan en el *qué se dice*, es decir, en el contenido formal o la historia. De todas, los autores que directamente trabajan con estos relatos tampoco es que ahonden demasiado en esa expresión formal, en el *cómo se dice*, pues difícilmente tienen en cuenta aspectos de lenguaje audiovisual, multimedial o multimodal ya estudiados por otras disciplinas.

De otro lado hay otra situación problemática relacionada con los RDP: las metodologías existentes para realizar RDP –como se explicará mejor en el capítulo 5–, tienen algunas falencias para ser empleadas en educación formal, por lo menos en el contexto español y, sobre todo, si los alumnos son adolescentes o adolescentes. Al hacer los rastreos iniciales para definir y formular el estudio –e incluso cuando se hizo la primera intervención, cuyo análisis fue presentado como trabajo para optar al DEA–, se identificaron y revisaron algunas propuestas metodológicas. Entre ellas, y sobre todo, la impulsada por el CDS (Lambert, 2003, 2006 y 2007), aunque también la de Creative Narrations (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b), la del proyecto DigiTales (Massaro, Vaske, Jol y De Groot, 2007), la de la KQED Digital Storytelling Initiative (2008) y las de los profesores Banaszewski (2002 y 2005), Bull y Kajder (Bull y Kajder, 2004; Kajder, 2004), Ohler (2008) y Robin (2006 y 2008).

Esa revisión manifestó una primera debilidad y es que las estrategias más completas para desarrollar RDP centrados en sucesos o asuntos que atañen directamente al autor, como lo son la del CDS, la de Creative Narrations y la de Digitales –y otras más tarde revisadas, como las de la BBC o la de la KQED Digital Storytelling Initiative–, están orientadas para ser empleadas en *educación informal*, o bien, con finalidades sociales o culturales. A esto se suma que las metodologías que sí han sido planificadas y ensayadas en educación formal, no necesariamente se refieren a los relatos más personales, sino a los curriculares con perspectiva personal.

Una segunda debilidad es que todas esas metodologías, están pensadas para sean personas *adultas* las que, en talleres con *grupos pequeños* –de 8 a 15 participantes, máximo– y de forma *voluntaria*, creen y cuenten su propia historia, generalmente haciendo producto de forma *individual* (aunque en el proceso tenga ayuda de sus compañeros o del tutor u orientador). En cambio, en contextos educativos formales como los existentes en España, la situación es diferente. En primer lugar, porque el número de aprendices en las aulas ordinarias es más numeroso. En segundo lugar, porque los alumnos, con mayor razón cuando están en la etapa de la adolescencia, no suelen ni quieren compartir sus propias vivencias en el aula, con sus docentes y compañeros de clase, entre otros motivos porque no están acostumbrados a que los discursos cotidianos y más íntimos tengan cabida en sus contextos formales de aprendizaje, pues en ellos las narrativas que más se vehiculan son de carácter científico, académico, histórico o literario. Por lo tanto, la aplicación de las estrategias existentes podría verse afectada por factores no fácilmente controlables, como el número de participantes, la reticencia a contar algo de la propia vida, o por otros como el que la iniciativa de la creación surja del maestro.

Además de los puntos anteriores, hay una característica común en las metodologías mencionadas, que no es fácilmente adaptable a ámbitos académicos formales: las institucionales, que son las que tienen más explicaciones, han sido diseñadas para crear relatos en *sesiones intensivas* de trabajo, es decir, en talleres que se desarrollan durante algunos días consecutivos, en sesiones que pueden durar varias horas –hasta 8 al día–; por lo tanto, el proceso no se solapa con otras actividades o procesos de aprendizaje, ni se dilata en el tiempo. En ámbitos escolares, por el contrario, suelen cursarse varias asignaturas a la vez, y en el caso de los aprendices adultos, productivamente activos, el proceso formativo suele armonizarse con actividades laborales. Las condiciones para realizar los RDP, entonces, necesariamente cambiarían.

Otro punto desfavorable es que, en general, muchas de esas metodologías no contemplan la fase de la planificación de la intervención o del taller, sea ésta educativa o no –o no las contemplan, o no hay información que se haya publicado sobre ello–. Entre las educativas, sólo la del Ohler explica cómo hacerlo, y otras–no todas– indican que se debe hacer esa actividad, pero no dan instrucciones sobre cómo hacerlo o qué aspectos considerar. Guían, pues a los autores, especialmente, en lo que tiene que ver con seleccionar y recordar con detalle el hecho que quieran contar, pero hacen mayor énfasis y ofrecen más ayudas en aspectos que tienen que ver con la preproducción, producción y postproducción audiovisual.

Y aún más: la totalidad de las metodologías, así como la mayor parte de las experiencias en educación, responden a realidades tecnoeducativas anglosajonas, pues como se expuso en el marco teórico y referencial, aunque se identificaron en España algunos proyectos de uso de RDP, no había publicación o registro alguno del proceso o de la estrategias didácticas empleada. Por lo tanto, al ser empleadas en otras realidades, las condiciones de infraestructura técnica, el nivel de alfabetización digital de los docentes, o los enfoques pedagógicos de los centros educativos, pueden no ser adecuados para replicarlas o pueden suponer algunos obstáculos.

Tal vez por ello mismo, es poca o genérica la información existente sobre los elementos o componentes, las tipologías y las características de los RDP cuando son realizados por estudiantes. Y, además, sobre el proceso, no sólo en lo que se refiere a sus pasos, sino a esos factores internos o externos que pueden influir cuando estos relatos se utilizan como método de aprendizaje en Educación Formal.

Así pues, el reconocer la tradicional exclusión de los relatos personales de la escuela, la necesidad de estudios que verifiquen o complementen los conocimientos hasta ahora alcanzados alrededor de los RD y los RDP –sobre todo cuando estos últimos se realizan en contextos y con propósitos educativos, con alumnos de diferentes tipos–, las escasas experiencias de uso y de investigaciones sobre este tipo de narraciones en educación formal en el entorno español, y las debilidades de las propuestas metodológicas para su creación, es lo que motivó y lo que justifica la presente investigación.

3.2 Límites, preguntas y objetivos de la investigación

3.2.1 Límites

Hay diversos aspectos sobre la temática elegida, que necesitan ser estudiados. Del marco teórico y referencial se desprenden algunos en el campo educativo: los atributos narrativos de los RD y, sobre todo, de los RDP; las realidades o situaciones socioculturales, familiares, escolares o personales que evidencian los RDP, relacionadas con sus autores; las posibilidades de uso educativo en contextos de educación formal, no formal o informal; los beneficios o impactos pedagógicos; las limitaciones en contextos escolares formales; cómo orientar en el aula el desarrollo de un proyecto para crear y compartir un RDP, es decir, el proceso didáctico; lo que sucede durante su creación cuando se proponen como actividades de aprendizaje; los cambios sociales y culturales que se producen en la escuela y en la comunidad académica cuando se crean y comparten; las competencias necesarias en el profesorado para facilitar la creación de RDP y su aprovechamiento pedagógico, entre otros asuntos que requieren consideración. En el caso concreto de esta tesis, se decidió acotar el problema a los siguientes asuntos:

- A los relatos tradicionalmente más relegados en el sistema educativo: los más personales, sobre las vivencias o asuntos propios de los estudiantes.
- A los RD de tipo amateur y personal más tradicionales: aquellos con intencionalidades y estilos comunicativos variados, plasmados en vídeos de pocos minutos, que son narrados con la voz del autor, que incorporan elementos multimediales y multimodales, y que no son ni pretenden ser interactivos.
- Al proceso de realización o la metodología didáctica, pensando, especialmente, en los conocimientos básicos y los procedimientos del alumno.
- Y al contexto educativo formal catalán, abarcando en él diferentes tipos de estudiantes y de niveles de formación.

Dentro de estos límites, se plantearon las siguientes preguntas que requerían comprensión.

3.2.2 Preguntas

3.2.2.1 Preguntas relacionadas con las características de los relatos

- ¿Cuáles son las particularidades de los relatos hechos por los estudiantes, que se relacionan con su contenido formal y con su expresión formal?
- ¿Cuáles diferencias pueden evidenciarse en los relatos hechos por alumnos con diversos perfiles, considerando factores demográficos –como género, edad, o procedencia– o académicos –como el nivel de formación o el tipo de aula en el que participan–, o la modalidad de trabajo –individual o en pareja–?

3.2.2.2 Relacionadas con la metodología didáctica

- ¿Cuáles propuestas metodológicas existen para la creación de RDP, y cuáles modificaciones requieren para facilitar su creación y aprovechamiento como procesos activos y prácticos de aprendizaje por proyectos, en un modelo de educación formal centrada en los educandos?
- ¿Cuáles fases, actividades e instrucciones, deben incluirse para lograr una adecuada planificación, producción y postproducción de los proyectos de aprendizaje y para potenciar sus aportes pedagógicos?
- ¿Cuáles dificultades o problemas pueden presentarse durante las prácticas, y cuáles alternativas de solución se pueden proponer?
- ¿Y cuáles ayudas o andamios pueden requerir los alumnos durante todo el proceso de creación?

3.2.2.3 Relacionadas con las condiciones o las limitaciones de la aplicación en el contexto académico

- ¿Qué factores intrínsecos o extrínsecos a la institución educativa, pueden influir, dificultar, limitar o facilitar la realización de los RDP, y deben ser considerados en el diseño metodológico?
- ¿Cuáles características o situaciones de los estudiantes o de los tutores, pueden influir, dificultar, limitar o facilitar la realización de los RDP, y deben ser considerados en el diseño metodológico?

3.2.2.4 Relacionadas con los beneficios pedagógicos y los posibles usos o aplicaciones en Educación Formal

- ¿Cuáles son los aportes pedagógicos que pueden ofrecer los RDP a los alumnos, relacionados con las competencias esperadas, las finalidades y los objetivos educativos, marcados para cada nivel educativo o tipo de aula?
- ¿Cuáles son los aportes pedagógicos que pueden ofrecer los RDP a los estudiantes, relacionados con los principios de del Aprendizaje centrado en el Aprendiz y del Aprendizaje por Proyectos, y con lo planteado por las otras teorías constructivistas y socioculturales que interesan en esta investigación: el aprendizaje situado, el aprendizaje por la experiencia y el enfoque del HPL?
- ¿Y cuáles usos o aplicaciones se le puede dar a los RDP en el sistema de la educación formal?

3.2.3 Objetivos

Las preguntas indicadas llevaron a plantear dos **objetivos generales** para la tesis: uno orientado a la *comprensión*, y otro más, al *diseño* de una metodología didáctica.

3.2.3.1 Primer objetivo general: orientado a la comprensión

Describir y comprender: (a) las características del procedimiento de realización y de los productos resultantes, (b) las condiciones o las limitaciones de la aplicación en el contexto académico, (c) los posibles usos o aplicaciones didácticos y (d) los beneficios pedagógicos que pueden ofrecer los Relatos Digitales de carácter personal, cuando se realizan como proyectos prácticos de aprendizaje en educación formal.

Esto implicaba, entonces, realizar varias intervenciones educativas, teniendo como **objetivos específicos**, identificar, describir y comprender:

- Las fases, las actividades, las instrucciones, los recursos y las ayudas durante el proceso o la práctica de producción, desde la planificación educativa por parte del docente, principalmente, y la del proyecto por parte del alumno, hasta que éste finaliza, se presenta, se analiza grupalmente y se autoevalúa.
- Los problemas y las alternativas de solución que pueden presentarse, así como los factores intrínsecos o extrínsecos, relacionados con los estudiantes o con el sistema escolar, que pueden condicionar, limitar o influir las diversas fases de la práctica educativa.
- Las particularidades de los relatos que se producen, tanto relacionadas con su contenido –qué se cuenta–, como con su forma de expresión –cómo y con qué se

cuenta-, considerando el perfil demográfico y académico de sus autores, y la forma de desarrollo del proyecto –individual o en equipo–.

- Los aportes pedagógicos que pueden ofrecer estos relatos a diversos tipos de estudiantes, relacionadas con las competencias, las finalidades y los objetivos marcados para cada nivel educativo o tipo de aula, y también, con lo planteado por las teorías constructivistas y socioculturales que atañen a esta investigación.
- Y los posibles usos o aplicaciones de los RDP en la educación formal.

3.2.3.2 Segundo objetivo general: orientado al diseño

Diseñar, implementar y perfeccionar, con base en la teoría, las propuestas preexistentes, y lo ocurrido en las mismas prácticas desarrolladas durante la investigación, una metodología o estrategia didáctica que permita orientar la creación de este tipo de relatos, así como sus posibles usos y aplicaciones, en procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el alumnado.

Lo anterior, por lo menos con estudiantes o en contextos formativos similares a los de las experiencias analizadas.

Este objetivo, por su parte, incluía los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar, sintetizar, sistematizar y entender las propuestas metodológicas existentes para la realización de RDP, con o sin objetivos educativos, analizando sus componentes y su adecuación o pertinencia para ser aplicadas en contextos y procesos de educación formal, con diversos tipos de estudiantes.
- Identificar y registrar posibles usos o aplicaciones para los RDP en los contextos formales de aprendizaje.
- Y proponer, poner a prueba, revisar, corregir y finalmente ofrecer, una propuesta metodológica para que los aprendices, con la orientación y el apoyo del docente, creen RDP como proyectos prácticos de aprendizaje, por lo menos con alumnos o en contextos formativos similares a los de las experiencias analizadas.

Se esperaba, al resolver las preguntas y los objetivos, que se pudiera avanzar en el conocimiento teórico de los RDP en educación formal, del aprendizaje situado, experiencial y centrado en el aprendiz, y también, del método del aprendizaje por proyectos, cuando este tipo de narraciones digitales son creadas por los estudiantes. Igualmente, contribuir a cualificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje haciendo un enlace entre la teoría y la práctica, recurriendo a las posibilidades de multimedialidad y multimodalidad que ofrecen las TIC y, sobre todo, aprovechando las experiencias, vivencias y visiones de los aprendices; en otras palabras, utilizando la propia historia de vida para motivar y facilitar los aprendizajes.

4 MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda el marco y el diseño metodológico de la tesis, es decir, explica desde qué perspectiva teórico-metodológica se realizó, de qué modo concreto y cuáles principios éticos orientaron el proceso.

En la primera parte, punto **4.1**, se describen las particularidades y la pertinencia del enfoque elegido para alcanzar los objetivos: el cualitativo desde una visión interpretativa y participativa. Asimismo, de los métodos empleados: la Investigación basada en Diseño, como método general, y, como apoyo, el Estudio de Casos de tipo instrumental y múltiple.

Hecho esto, en el punto **4.2**, se resume el trayecto global de indagación, es decir, las etapas y actividades desarrolladas para: acercarse y formular el problema; elegir y combinar métodos, técnicas e instrumentos de recogida de datos; seleccionar y efectuar el trabajo de campo; analizar los resultados; obtener conclusiones generales; verificar su validez y consistencia; llegar a la propuesta final y dar a conocer el trabajo.

En los cinco puntos siguientes se ofrecen detalles sobre dicho proceso:

- El **4.3** aborda los contextos educativos en los que tuvieron lugar los casos.
- El **4.4** describe las unidades y subunidades de análisis, y expone las razones para su elección o consideración.
- El **4.5** especifica el conjunto de temas, variables y categorías que se definieron o que posteriormente, a la luz de los datos, se tuvieron en cuenta en el análisis.
- El **4.6** se dedica a las técnicas e instrumentos que se diseñaron y que fueron probados, mejorados y aplicados para obtener datos que posibilitaran responder las preguntas y lograr los objetivos.
- El **4.7** explica las estrategias de validación empleadas.

Más adelante, el punto **4.8** se refiere al equipo docente e investigativo que participó en cada caso, y el **4.8**, a las cuestiones éticas consideradas a partir de los principios, los códigos de conducta y las normativas aplicables al campo educativo, o bien los criterios impulsados desde la UB.

Se termina este apartado con el punto **4.10**, donde se presenta un resumen de los aspectos claves explicados.

4.1 Modalidad de investigación y métodos empleados

Por las características del problema y por los objetivos descritos en el capítulo anterior, se consideró adecuado un **acercamiento metodológico cualitativo**, pues aunque éste no permite generalizaciones probabilísticas, sí propicia alcanzar riqueza interpretativa para comprender fenómenos sociales o humanos como son los educativos porque, como opinan Bisquerra y sus colegas (2004), por su complejidad y singularidad no pueden reducirse a explicaciones basadas en leyes predictibles y controlables.

Se partió, entonces, de la convicción de que en materia educativa no se hace frente a problemas exactos u objetivos cuya solución se puede aplicar o transferir, tal cual, a cualquier comunidad académica, ni a cuestiones que se pueden explicar, por completo, con modelos cuantitativos que se ciñen estrictamente a pruebas estadísticas. Lo contrario: se abordan problemas complejos, dinámicos y subjetivos, que aúnan el mundo de la teoría y la práctica, y en los que hay factores que influyen o modifican la realidad –entre ellos, la misma historia del investigador–, haciendo que ella no sea única, sino el conjunto de múltiples realidades interrelacionadas, como sostiene Pérez Serrano (1994).

Esa convicción es acorde con la investigación cualitativa, la cual reflexiona sobre las acciones e interacciones de los sujetos en un contexto determinado, y sobre la influencia y relación entre los factores propios de las personas o poblaciones, y las variables endógenas y exógenas que influyen en dicho contexto. De ahí que reconoce cómo los individuos o los grupos sociales investigados, viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias, y la búsqueda del significado y del sentido que le conceden a los hechos los propios agentes, como afirman Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet (2009).

Otra razón de la elección es que, siguiendo con estos dos últimos autores, este enfoque admite el uso de métodos de indagación que facilitan la comprensión con diversas finalidades acordes con las de esta tesis. Entre ellas, la obtención de conocimiento aplicado para la toma de decisiones por medio del *Estudio de Casos*, o el diseño y la exploración de innovaciones o metodologías educativas, con la *Investigación basada en Diseño*.

Por lo tanto, se optó por este acercamiento para ofrecer resultados útiles que contribuyan a la comprensión, al mejoramiento o al aprovechamiento de determinadas prácticas educativas con el apoyo de TIC, por lo menos con grupos de aprendices con condiciones y características similares a las del trabajo realizado.

Stake (1998) nombra tres aspectos diferenciales de la cuantitativa, que fueron también determinantes, reconociendo que, como él mismo lo advierte, la distinción entre ambos enfoques "es una cuestión de énfasis, ya que la realidad es la mezcla de unos y otros" (p. 41): que el tipo de conocimiento que se pretende es la *comprensión* de las complejas relaciones entre todo lo que existe, y no la explicación y el control; que el conocimiento que se consigue es *construido*, no descubierto, puesto que se piensa que el mundo que se conoce es una elaboración humana y experiencial del conocimiento, relativista y no absolutista, producto de un proceso interior aunque se origine en una acción exterior; y que la función del investigador es *personal*, no impersonal, porque los responsables del estudio están en el trabajo de campo haciendo observaciones,

emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, dando cuenta incluso de su propia conciencia o visión⁴⁵.

De todas formas Blaxter, Hughes y Tight (2008) puntualizan que, aunque en la cualitativa se analizan los datos de forma descriptiva e interpretativa, el *paradigma* que se adopte determina tanto el grado de implicación personal que se asuma con respecto a los objetos o sujetos estudiados, como el que se plasme en las dilucidaciones⁴⁶. En este sentido, esta investigación se sitúa en el *Interpretacionismo*, pues se acepta una mayor influencia del bagaje y de la experiencia del científico, y defiende, según esos autores, que las elucidaciones derivadas de un proceso de indagación, son fruto de una situación histórica y cultural, donde la influencia de factores subjetivos se da por supuesta.

Para Sandín Esteban (2003), en este paradigma la relación entre el investigador y el sujeto u objeto investigado es de dependencia o subordinación, porque ambos se interrelacionan y afectan, pero no tanto como en el Paradigma Crítico, puesto que en éste, el científico es un participante más, alguien que rechaza abiertamente la neutralidad, por ello la relación es indisociable⁴⁷.

De todas formas, en el trabajo también se adopta otro paradigma, el *Participativo*, que la misma autora califica de alternativo, y en el que, explica, para producir el conocimiento científico, son esenciales la intervención, la cooperación y el diálogo abierto e igualitario entre los distintos tipos de participantes –entre quienes llevan a cabo la indagación y quienes son estudiados–, tanto durante las fases de análisis, durante la realización de las propuestas que ayuden a cualificar las prácticas.

El elegir ambos, responde, como sugieren Bisquerra y otros (2004), a que actualmente, ante realidades complejas, dinámicas y con problemas difíciles de resolver con puntos de vista radicales, se acepta y recomienda la complementariedad entre paradigmas en el plano técnico y procedimental de la investigación educativa, para poner atención a

⁴⁵ Es necesario aclarar que para Stake, la función personal en el momento de la interpretación no equivale a una función intervencionista durante el proceso. Para él, “*en sus intrusiones en los hábitats y los asuntos personales, los científicos cualitativos no intervienen. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes*” (Stake, 1998, p. 47).

⁴⁶ Siguiendo a Sandín Esteban (2003), el concepto *Paradigma* se comprende como toda forma *definida* de aproximarse al estudio, con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que se plantean. *Definida* porque comparte la manera de ver y entender la naturaleza de la realidad (una dimensión ontológica), el modelo de relación entre quien investiga y dicha realidad (una dimensión epistemológica) y el modo de obtener conocimiento de esa realidad (una dimensión metodológica). *Definida*, además, porque comparte un sistema de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias, supuestos, procedimientos y formas de percibir y comprender la realidad, agregan Bisquerra y otros (2004).

⁴⁷ Por eso mismo Latorre, del Rincón y Arnal (1996), califican las estas dos posturas de *antipositivistas*, por considerar que en ellas la educación se concibe como una acción intencionada, global y contextualizada, regida por leyes personales y sociales, y no tanto por leyes científicas.

los objetivos múltiples que pueden darse en un mismo estudio, enriquecerse con concepciones distintas y contrastar resultados posiblemente divergentes. Igualmente, porque, como afirman Latorre, del Rincón y Arnal (1996), las pesquisas educativas deben ser pluriparadigmáticas, flexibles, abiertas, participativas, multidisciplinares y asequibles a los profesionales de la educación, porque el compromiso es la resolución de los problemas planteados desde la propia realidad educativa, porque los fenómenos educativos son complejos, y porque en dicha realidad confluyen creencias, valores o significados que no son fáciles de observar ni susceptibles de experimentación y, por ello mismo, plantean mayor dificultad epistemológica.

De ahí que esta tesis, concretamente, aunque recurra por momentos a la captación y al análisis de algunos datos de forma cuantitativa, se asienta en un marco de ideas y de acción cualitativo que busca integrar y enriquecerse con los postulados del interpretacionismo y de los paradigmas participativos, especialmente, bien para lograr de una forma constructiva la *comprensión* de lo que sucede cuando docentes o estudiantes realizan sus propios RDP como parte de sus actividades de aprendizaje, o bien, para *trascender el conocimiento básico obtenido* diseñando, explorando, probando y proponiendo una metodología didáctica alternativa que, al ser llevada a la práctica, resulte útil para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo formales, mediados o apoyados por TIC.

Desde esa visión cualitativa se optó, pues, por conjugar dos métodos de análisis. Uno, la *Investigación basada en Diseño* (IBD) para guiar el trayecto general de indagación –el modo de proceder, obtener, reflexionar y discutir los resultados–; otro, el *Estudio de Casos* (EC) *de tipo Instrumental y Múltiple*, para facilitar la comprensión particular de cada una de las experiencias –analizar cada intervención y con esos resultados alimentar el diseño o el mejoramiento de la propuesta–, y, también, para alcanzar un discernimiento más global al comparar aquellos con participantes con condiciones o características similares –los que se hicieron con adolescentes, por un lado, y con adultos, de forma independiente–.

4.1.1 Investigación basada en Diseño

Aunque algunos autores (Bereiter, 2002; The Design-Based Research Collective, 2003; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney y Nieveen, 2006, entre otros) opinan que la IBD no es tanto un método, sino un paradigma alternativo para llegar a la resolución de problemas educativos, que puede ser perfectamente aplicable a indagaciones cualitativas o cuantitativas, o ambas simultáneamente, en esta tesis se asumió como método, para caracterizar y orientar el macroproceso de investigación.

La IBD tiene sus orígenes en la anterior década de los 70, en las indagaciones sobre la enseñanza de la Matemática, realizadas por la Academia de las Ciencias Pedagógicas de la entonces URSS, y en los trabajos de los psicólogos educacionales A. Brown y A. Collins a principios de los 90, quienes los popularizaron como método (Rinaudo y

Donolo, 2010). Lo que hicieron, cada uno de forma independiente, fue aplicar los principios de la ingeniería, a los estudios sistemáticos de experiencias particulares de aprendizaje que se producían en contextos naturalísticos, definidos por los medios de apoyo, los sujetos a pruebas y las revisiones constantes (Barab, 2006).

Desde esta época, la IBD se ha ido consolidando y extendiendo, debido a varios factores: porque logra el desarrollo innovador sostenido, al producir innovaciones que se sustentan en resultados que se *alimentan* en nuevos ciclos de diseño innovador, según Bereiter (2002); porque facilita la comprensión de un fenómeno –como lo es la aplicación del conocimiento– para desarrollar un *producto*, mediante un estudio contextualizado de un ambiente natural de aprendizaje, y múltiples iteraciones que pueden llegar a generalizarse en otros cursos o entidades educativas, como afirman Barab y Squire (2004); y porque, según Plomp (2007), se concentra en el examen sistemático del diseño, el desarrollo y la evaluación de ese producto con un doble fin: solucionar problemas complejos en la práctica educativa, y avanzar en el conocimiento sobre las características del producto y de sus procesos de diseño y desarrollo.

El *producto* del que hablan puede ser de diversos tipos: un artefacto educativo, una herramienta tecnológica o instruccional, una estructura de actividad, planes o programas curriculares, metodologías o métodos, teorías especiales que se puede utilizar para comprender y apoyar la enseñanza y el aprendizaje, entre otras posibilidades. Pero The Design-Based Research Collective (2003) advierte que lo que interesa de la IBD no es el producto en sí mismo, sino su *aplicación o implementación iterativa en uno o varios contextos educativos, reales o auténticos, por parte de docentes y alumnos*, y a la vez, *el estudio sistemático de campo de dichas prácticas*, uniendo la investigación empírica, la teoría del diseño basada en los ambientes de aprendizaje y las teorías educativas. Agrega, además, que la unidad entre aplicación y análisis, entonces, se convierte en la base del método, no sólo para ir perfeccionando, adecuando y mejorando el diseño del producto en cuestión, sino, sobre todo, para entender las relaciones entre tres elementos: la *teoría educativa*, el *producto que se diseña* y la *experiencia al usarlo*. Asimismo, para producir conocimiento útil que pueda orientar futuras situaciones de aplicación, y comprender el cómo, el cuándo y el porqué de las innovaciones formativas aplicadas y los procesos pedagógicos en general.

Los resultados de la IBD son, por consiguiente, de tres tipos, como sugieren Van den Akker et al. (2006) y Rinaudo y Donolo (2010). El primero, la *transformación de un producto pretendido* –un prototipo que parte de un diseño preliminar– *en un producto diseñado con especificaciones precisas*, después de haber sido implementado, probado, evaluado y legitimado por quienes lo han utilizado o analizado en prácticas y contextos reales. El segundo, el *conocimiento generado y útil*, por sí mismo. El tercero, el *desarrollo profesional o académico* de los participantes y de la comunidad de investigación o del área disciplinaria en la que se incorporará el conocimiento y el producto diseñado, en primera instancia, y de forma indirecta, de las personas o instituciones interesadas en los resultados.

Aparte de los resultados, otras características diferenciales de la IBD son las que menciona Bereiter (2002), algunas ya citadas: (a) es inherentemente intervencionista porque el investigador no toma distancia de los procesos que estudia; por el contrario, trata de hacer que algo suceda, y eso significa cruzar la frontera entre observador y actor –por lo tanto, el propio científico se involucra⁴⁸–; (b) el objetivo más inmediato es la solución de los problemas formulados sobre la base de las deficiencias detectadas y de los obstáculos, y en consecuencia, requiere una comunidad de práctica en la que los profesionales y los investigadores educativos crean en lo que están haciendo y presten mucha atención a las evidencias y a los resultados, especialmente si son negativos para corregirlos en el próximo diseño; (c) los profesionales de la educación, los investigadores y todos los que ejerzan de *diseñadores*, deben trabajar juntos para producir cambios significativos en los contextos locales donde se realizan las prácticas. La colaboración e interacción con los participantes es obligatoria desde el principio hasta el fin del proceso; (d) se guía por una visión de las posibilidades o potencialidades aún no logradas y por metas emergentes. Ello significa que los objetivos surgen y evolucionan en el curso de los ciclos de diseño e investigación; y (e) no se distancia de otros tipos de enfoques o métodos que buscan explicaciones o comprensiones, pues sus resultados pueden influir en la formulación de problemas y objetivos, la generación de ideas de diseño y la interpretación. Por ello admite métodos *no probados*, o la combinación entre éstos y los tradicionales.

The Design-Based Research Collective (2003) refuerza este último punto al mencionar que el uso de métodos habituales o el ensayo de algunos nuevos, puede ayudar a que en los ciclos, se documenten, conecten y contrasten los procesos de entrada –los que surgen de las operaciones o intervenciones– con los de resultados de interés. Asimismo, agrega otros rasgos distintivos: (a) es un tipo de indagación cíclica, porque se lleva a cabo a través de *ciclos continuos* de diseño, aprobación, análisis y rediseño, y justamente eso la diferencia de otros tipos de pesquisas en los esfuerzos para fomentar el aprendizaje, crear conocimiento útil, y lograr teorías avanzadas sobre el aprender y el enseñar en entornos complejos; (b) debe dar cuenta de cómo se diseña en función de escenarios reales, no sólo del éxito o el fracaso –como lo haría un estudio evaluativo del producto–, sino también de las interacciones que refinan la comprensión de los problemas de aprendizaje involucrados; (c) los objetivos centrales de diseñar productos, entornos o situaciones de aprendizaje, por un lado, y de desarrollar teorías o prototeorías del aprendizaje, por otro, están siempre entrelazados⁴⁹; y (d), debe dar lugar a teorías compartibles que ayuden a comunicar las consecuencias pertinentes a los profesionales de la educación.

⁴⁸ Este rasgo difiere de la postura de Stake ya indicada, y aproxima la IBD a los paradigmas investigativos alternativos, como el Participativo, mencionados por Sandín Esteban.

⁴⁹ Barab y Squire (2004) también resaltan esta característica, pues opinan que en la IBD el diseño es concebido no sólo para resolver necesidades locales o puntuales, sino para avanzar una agenda teórica que permita descubrir, explorar y confirmar relaciones entre las teorías.

A ello se suman otros aspectos fundamentales indicados por Barab y Squire (2004). Entre ellos, que no busca probar hipótesis sino analizar múltiples propiedades del diseño para el desarrollo de un perfil o modelo que lo caracterice en la práctica. Asimismo, que implica el análisis sistemático de las múltiples variables interdependientes, incluyendo lo que ellos denominan *variables climáticas* –por ejemplo, la colaboración entre los alumnos o los recursos disponibles–, *variables de resultado* –como el aprendizaje de los contenidos y la transferencia–, y *variables del sistema* –como la difusión o la sostenibilidad–.

Resumiendo, como lo hacen Van den Akker et al (2006), la IBD es: *intervencionista*, porque se interactúa en contextos educativos auténticos; *iterativa*, al incorporar ciclos de análisis, diseño y desarrollo, evaluación y revisión; *participativa*, puesto que la cooperación y contribución activa de los profesionales en las distintas etapas y actividades de la investigación son fundamentales; *orientada a procesos y productos*, dado que se enfoca en la comprensión y la transformación para la mejora de los productos diseñados y de las prácticas en las que éstos se utilicen; *dirigida a la utilidad*, porque el mérito de un diseño se mide, en parte, por su sentido práctico para los usuarios en contextos reales, y *encaminada a la teoría*, debido a que el diseño se sustenta la teoría y en un marco pedagógico conceptual, y porque la evaluación sistemática de los prototipos contribuye a la construcción de teorías pedagógicas y didácticas. Sólo agregar que es *sistémica*, porque analiza y busca la caracterización de la situación en toda su complejidad, como se explicó.

Así, siguiendo con las recomendaciones para la IBD, en esta tesis se combinan la revisión permanente de las teorías pedagógicas y de las propuestas metodológicas preexistentes para la realización de RDP, algunas intervenciones con distintos grupos de personas en procesos de aprendizaje, y varios métodos, estrategias e instrumentos de recolección de información para obtener y analizar los datos, en un ciclo progresivo, reiterativo, escalonado y longitudinal de planificación, diseño, actuación, reflexión, rediseño y comunicación de avances y resultados. Todo, con el ánimo de lograr una mayor y mejor comprensión del tipo de relatos que interesan cuando están inmersos en Educación Formal, y refinar la propuesta didáctica que, finalmente, se ofrece para emplearlos con individuos y en contextos que tengan condiciones y particularidades semejantes.

4.1.2 Estudio de Casos

Este método se eligió para apoyar tanto el desarrollo y el análisis de los microciclos de implementación –cada intervención por separado–, como el análisis comparativo entre sujetos similares: adolescentes por un lado (casos N), y jóvenes y adultos por otro (casos A). No obstante, es necesario advertir que se empleó con algunos matices epistemológicos, debido a que el modelo clásico que proponen autores como Stake (1998), es esencialmente no intervencionista, aspecto que no se cumple en este trabajo.

El EC es empleado en diversas disciplinas y consiste, según Yin (1993), en hacer una descripción y un estudio detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es decir, en realizar un examen intensivo, profundo y completo de un “*ejemplo en acción*” (Walter, 1983, en Marcelo y Parrilla, 1991, p. 12); de una unidad de observación –una faceta, cuestión o acontecimiento– que ocurre en un marco geográfico y en un plazo de tiempo definido, teniendo en cuenta las características y los procesos específicos, o el comportamiento total de esa unidad, ya sea en su ciclo de vida total o en un segmento de ella (Tamayo y Tamayo, 1999), aunque no siempre los casos ejemplifican o son representativos de otros. El interés es más intuir, descubrir, explorar, evaluar, transformar, diagnosticar, describir, explicar y/o interpretar, que probar hipótesis (Pérez Serrano, 1994), pues la generación de éstas son un objetivo de los EC y, por lo tanto, se generan a partir del análisis –como en IBD–, con el fin de que puedan, más tarde, ser comprobadas en investigaciones más amplias, aplicando otros métodos (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996).

Pero, ¿qué se entiende por *Caso*? Aunque se ha mencionado que pueden ser una o varias unidades sociales o educativas, individuos, eventos u organizaciones específicas, entre otras posibilidades, Stake (1998), tal vez el principal promotor de la aplicación del EC en investigación pedagógica, aclara que se trata de una “*entidad con vida única*” y que, por lo general, en los estudios que tienen que ver con procesos de enseñanza y de aprendizaje, o bien con servicios sociales, esa entidad se refiere a *personas* o *programas* que son tomados como sujetos u objetos de análisis –un alumno, una clase, una comisión, un plan curricular, por ejemplo–. Para él, la ventaja de estudiar esa *entidad* es que facilita conocer y comprender su singularidad y particularidad, su inserción en sus contextos y su interrelación con ellos. En otras palabras, como mencionaban Latorre y sus colegas (1996), sus partes constituyentes e interactivas, y cómo funciona en un contexto natural y concreto, considerándolo en todo momento como un *sistema integrado*. Por ello, propone “*escuchar su historia*”, lo que “*el caso tiene qué decir*”, porque interesa comprender lo que tiene de *único* y lo que tiene en *común* con otros.

Stake, además, en la misma obra, enfatiza que el EC no es un método para el examen de muestras, y que su cometido real no es la globalización sino la *particularización*: se toma un caso en particular para conocerlo bien, para comprender con detalle *qué es, cómo es y qué hace*, y no para ver cómo o en qué se diferencia de otros, aunque esto no se descarta. De ahí que afirme, en respuesta a las críticas que se le hacen al método por las limitaciones para extrapolar conclusiones, que profundizar en el conocimiento de un fenómeno permite la obtención de *asertos menores* –que se producen con regularidad durante todo el proceso– y que las conclusiones pueden irse perfeccionando o modificando con otros estudios hasta convertirse en *generalizaciones mayores*, posibilidad que lo convierte en una estrategia adecuada para aportar comprensiones que contribuyan al desarrollo de un conocimiento más global.

De otro lado Yin (1993), también autor de referencia en el tema, estima que el EC es apropiado para indagar de forma empírica, utilizando múltiples fuentes de evidencias, fenómenos contemporáneos, novedosos y actuales –no históricos– dentro de su contexto real, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Asimismo, que es útil para identificar aquellos aspectos básicos que engloban un proceso, mediante proposiciones específicas que mantengan el caso delimitado. Acota que la conveniencia depende de que la pregunta de investigación sea del tipo *cómo* o *por qué*. Stake (1998) aumenta las condiciones al mencionar que el EC debe ser empático y no intervencionista, lo que implica que el investigador debe asumir una postura de observador discreto, que no estorbe la actividad cotidiana del caso y que reduzca la intrusión. A la vez, un enfoque progresivo que le permita obtener la información, examinar su significado y reorientar la observación para precisar o sustanciar esos significados. La función del científico cualitativo en el proceso de recogida de datos es, según él, mantener con calidad una interpretación fundamentada en el estudio, la teoría, la experiencia propia y los asertos logrados por otros, afirma⁵⁰.

En este trabajo, concretamente, el EC tiene un carácter *múltiple*, en el cual varios casos coyunturales se estudian y comparan para describir una realidad (Yin, 1993), entendiéndose que aunque sean diferentes, debe existir una coordinación y un equilibrio entre las entidades individuales, aunque la variedad se considera importante, como lo advierte Stake (1998). Además, un carácter *Instrumental*, porque como lo explica este autor, en este tipo se pueden elegir las unidades o subunidades que lo componen, se responde a una necesidad de comprensión concreta o general de una entidad, y la interpretación buscada se logra a través del estudio de microcasos particulares –o subunidades de análisis– que son seleccionados dentro de la entidad macro, no porque sean típicos o representativos de él, sino porque pueden ser los que aporten más datos relevantes para conseguir la comprensión de aquello global que interesa.

De ahí que Stake, en la misma obra, recomiende seleccionar el caso –o los casos– teniendo en cuenta varios criterios: que sea representativo de otros o conveniente para los fines y objetivos; el tiempo con el que se cuenta para realizar la indagación; la facilidad de acceso; la disposición de los responsables o participantes para permitir que sean abordados y recibir las indagaciones y, especialmente, la consideración de la unicidad y de los contextos, pues esto puede ayudar o limitar. Entonces, hay que

⁵⁰ Yin y Stake realizan sus proposiciones sobre el rol del investigador desde los paradigmas clásicos de indagación cualitativa (desde el interpretacionismo, especialmente, en el caso del último autor), aceptando la influencia del bagaje de quien indaga, mas no su intervención en los procesos. No obstante, ello no significa que el EC no pueda ser considerado desde otras perspectivas paradigmáticas, como las participativas. Lo que interesa aquí de este método, entonces, es su concepción de los casos, considerándolos entidades o sistemas integrados, y también el grado de profundidad en la comprensión que permite pues un EC “es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos”, como lo expresa el mismo Stake (1998, p.116).

pensar en la viabilidad de estudio y, sobre todo, en las posibilidades que revisten para lograr *“la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos”* (p. 18).

Si bien en esta tesis no se aplicaron, a pie juntillas, las exigencias que los autores mencionados piden a los EC, por la diversidad y el dinamismo de los contextos y los sujetos, y sobre todo, por haber asumido un papel participativo, sí se siguieron los pasos sugeridos por Stake, aplicando un estudio instrumental para realizar y analizar las diversas intervenciones de forma individual, y para comparar los casos N entre sí, y los A, por otra parte. Lo primero, buscando información que permitiera comprender mejor lo sucedido durante cada proceso de aplicación del prototipo para la producción de RD en contextos o con fines educativos, y refinar progresivamente el modelo o diseño metodológico. Y lo segundo, para lograr una mejor comprensión de la caracterización de estos relatos según los distintos tipos de educandos o los contextos de aprendizaje. Lo que sigue es la descripción detallada del trabajo hecho.

4.2 Proceso general de la investigación

Partiendo de los objetivos propuestos y de la comprensión de los métodos descritos, se diseñó y siguió el proceso que se esquematiza en la Gráfica 1, el cual está basado en el trayecto investigativo que recomiendan para la IBD autores como Akker et al. (2006), Bereiter (2002), Plomp (2007), Rinaudo y Donolo (2010) y The Design-Based Research Collective (2003), y Stake (1998) para el EC.

Lo primero que se hizo fue la **identificación del problema**. Ésta fue el producto de revisar varios antecedentes teóricos y prácticos sobre el uso de RDP, entre ellos, el proyecto de investigación e innovación educativa que había adelantado el GREAV, en 2004; las iniciativas prácticas y algunos estudios sobre RDP, no necesariamente en el campo pedagógico, hechos en España y en el extranjero y, también, algunas de las propuestas metodológicas para la producción, en especial, la del CDS (Lambert, 2003, 2006 y 2007), por haber sido una de las entidades pioneras y, en la actualidad, más reconocidas por su trabajo con este tipo de relatos. A ello se sumó la revisión del proceso y de los resultados de una indagación sobre el mismo tema con alumnos universitarios, que hizo la responsable de este trabajo, en 2007-2008, como parte de su formación doctoral; la experiencia desarrollada y analizada en ella se integró, más tarde, a los casos de la tesis⁵¹.

Así, tras detectar pocas experiencias de uso educativo de los RDP sobre vivencias propias o asuntos que atañen al autor de la narración, escasos estudios sobre su uso en el aula, sobre todo en España, y algunas falencias existentes en las metodologías

⁵¹ Para más información sobre los antecedentes, consultar: el Capítulo 1, Introducción; el Capítulo 2, Marco Teórico y Referencial; y el Anexo A, Base de datos bibliográfica y de sitios Web.

identificadas hasta ese momento si se desea aplicarlas en educación formal, se pasó a la **formulación de la investigación**. Se establecieron así las preguntas y los objetivos iniciales, y se planificó la cadena de acción y razonamiento –el diseño metodológico–.

Posteriormente se realizó la **preparación del diseño**, etapa de planificación, prediseño y definición de los principios que guiarían el prototipo de la metodología, así como de las actividades instructivas para llevar a cabo la intervención.

Tras eso se emprendió lo que en IBD se denomina el **ciclo iterativo de pruebas, análisis particulares, y ajustes del diseño y de la teoría en la práctica**, macroetapa en la que se realizan las actividades de investigación más importantes destinadas a mejorar y perfeccionar el producto, pues incluye la implementación del prototipo en diversas experiencias, el análisis sistemático de cada una de ellas, el rediseño del producto y el replanteamiento de las teorías.

Se contaba con la posibilidad de hacer la indagación con algunos estudiantes universitarios, de la UB. Aun así, surgió el interés desde las entidades que apoyaron la tesis, de ampliar los contextos para incluir también la ESO. Se realizaron, entonces, contactos con los IES de la zona de influencia de una de esas instituciones, la Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab –los municipios de Cornellà de Llobregat y Sant Joan Despí–, para que consintieran desarrollar con sus alumnos, proyectos prácticos de aprendizaje consistentes en la planificación, preproducción, producción y presentación de un RD, preferiblemente del tipo personal que interesaba, como parte de sus actividades escolares. También, más adelante, con sus docentes, de tal manera que se lograra la *formación de formadores* capaces de probar y replicar la metodología propuesta y, con base en sus propias experiencias, que pudieran contribuir al análisis y al mejoramiento del producto; esto, porque en la IBD es esencial, como lo recomienda Bereiter (2002), la contribución de los profesionales de la educación y de otras personas, cuyos intereses o conocimientos puedan ayudar a producir cambios significativos en los contextos locales donde se efectuaron las prácticas educativas⁵².

⁵² Aunque la formación de formadores no era un objetivo de esta tesis, sí lo era en el proyecto sobre relatos digitales desarrollado por el OED y el Citilab, con el apoyo del GREAV y de la FBG. Esta investigación hace parte de ese proyecto, así que se aprovechó esa circunstancia para desarrollar uno de los casos con profesores de ESO, como se menciona más adelante.

PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

FLUJO DEL PROCESO

PROCESO DE DISEÑO DEL PRODUCTO

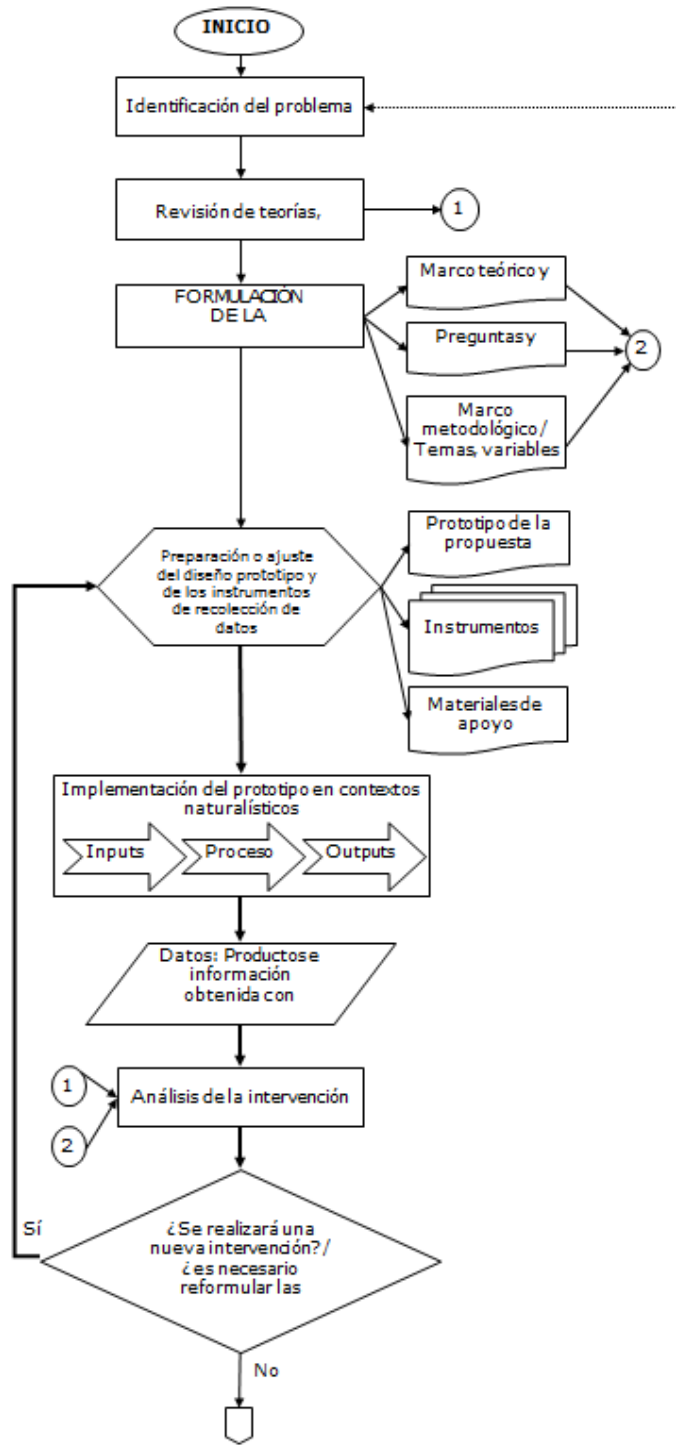
Formulación de la investigación

Desarrollo de la investigación

Prediseño

Desarrollo, mejoramiento y control del diseño inicial o del diseño mejorado

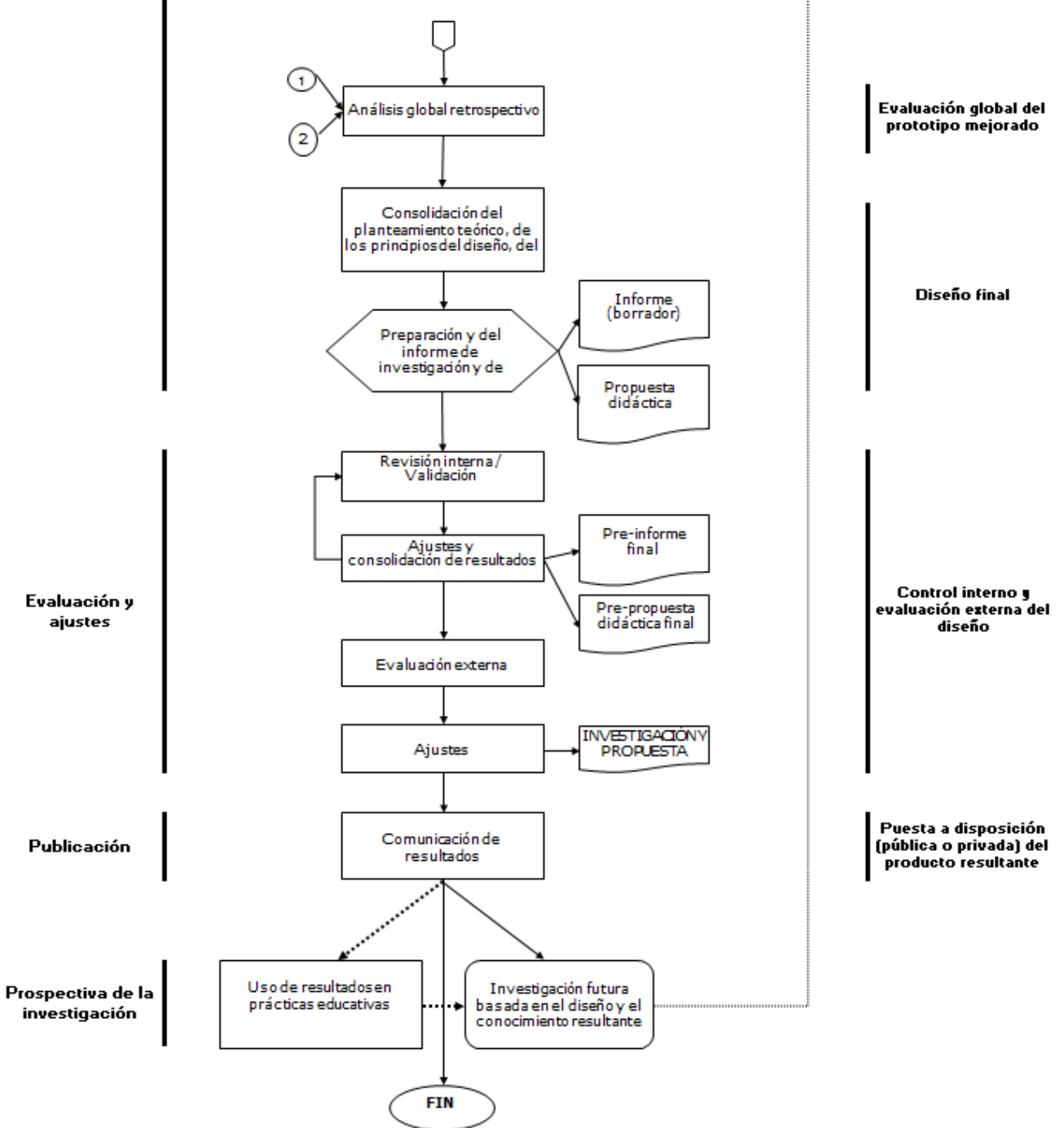
Ciclo iterativo de pruebas y ajustes del diseño y de la teoría en la práctica



PROCESO GENERAL DE INVESTIGACIÓN

FLUJO DEL PROCESO

PROCESO DE DISEÑO DEL PRODUCTO



Gráfica 1: Diagrama de flujo de la presente investigación [Autoría propia]

De esta manera se realizaron diez (10) intervenciones con diversos tipos de sujetos (91 en total) que representan a los destinatarios potenciales de la propuesta. Cinco (5) fueron con 53 adolescentes, alumnos de ESO, que participaban en una o en varias de

las aulas que es posible encontrar en los centros educativos catalanes, reguladas por el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya: (a) *Ordinarias*: donde se imparten las enseñanzas de carácter común o las de tipo orientador para estudios postobligatorios o incorporación laboral, en el último curso –de los cuatro que incluye la educación obligatoria en esta etapa–; (b) *Acogida –Acollida*, en catalán–: donde se atienden necesidades especiales del alumnado no catalanoparlante, llegado a la Cataluña durante los dos últimos años, para facilitarles el aprendizaje del idioma cooficial y vehicular de la enseñanza, y su integración escolar y social. Los alumnos recién llegados (*nouvinguts*), entonces, asisten unas horas a la semana a estas aulas, donde los maestros no sólo les enseñan el idioma, sino que los asisten en sus procesos de adaptación; (c) *Abiertas –Obertas*, en catalán–: donde se atienden necesidades especiales de los estudiantes de tercer o cuarto curso y, excepcionalmente, de segundo, que por diversos motivos presentan una marcada inadaptación al contexto escolar, carencias o dificultades significativas en sus aprendizajes. Al igual que las de acogida, los alumnos asisten a las aulas ordinarias, pero algunas horas de la semana trabajan con un tutor, para lograr no sólo obtener el graduado escolar, sino también, para reforzar su autoestima, ayudarles con sus problemas conductuales –si es que los tienen–, y apoyarles emocionalmente.

Primero se hicieron tres intervenciones simultáneamente: una, con 15 alumnos de aula ordinaria, en la asignatura de Ciencias Sociales; otra, con 14 de aula de acogida, con el objetivo de que ellos pudieran crear y contar una historia en catalán; una más, con 6 de aula abierta, en las horas dedicadas a las TIC. La cuarta y la quinta, en los períodos 2010-2011 y 2011-2012, respectivamente, fueron con aula abierta, cada una con 9 participantes⁵³.

Los otros cinco casos fueron con 38 jóvenes o adultos: la primera, con 20 estudiantes de segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, adscrito a la Facultat de Formació del Professorat (UB); otras tres, con un total de 13 alumnos del máster oficial Ensenyament i Aprenentatge en Entorns Digitals (EAED, también de la UB), y una más con 5 docentes de ESO en proceso de formación.

La Tabla 2 los muestra en orden cronológico de realización con los códigos de identificación, el número de participantes –sin contar los docentes que acompañaron los casos N– y la cantidad de relatos obtenidos. Cada uno representa una unidad de análisis independiente.

⁵³ Web del aula abierta del IES Esteve Terradas i Illa: <http://aulaaberta-eso.blogspot.com/>
Web del aula de acogida: <http://esteveacollida.blogspot.com/>

Tabla 2. Intervenciones, número de participantes y cantidad de relatos obtenidos durante el ciclo iterativo de pruebas y ajustes

Casos o unidades de análisis				Participantes			Relatos obtenidos		
Orden de desarrollo	Código	Referencia	Fecha de realización	Adolescentes	Adultos	Total	Individual	En pareja	Total
1	A1	Estudiantes segundo ciclo Licenciatura Comunicación Audiovisual	Año académico: 2007-2008 Abril y mayo de 2008		20	20	16	2	18
2	N1	Aula ordinaria (ESO)	Año académico: 2009-2010 Enero a marzo de 2009	15		15	3	6	9
3	N2	Aula de acogida (ESO)	Año académico: 2009-2010 Enero a marzo de 2009	14		14	8	3	11
4	N3	Aula abierta (ESO)	Año académico: 2009-2010 Enero a marzo de 2009	6		6	6		6
5	A2	Máster EAED	Año académico: 2009-2010 Septiembre-octubre 2009		3	3	3		3
6	A3	Docentes de ESO	Marzo-junio 2010		5	5	5		5
7	A4	Máster EAED	Año académico: 2010-2011 Septiembre-octubre 2010		6	6	6		6
8	N4	Aula abierta (ESO)	Año académico: 2010-2011 Noviembre de 2010	9		9	9		9
9	A5	Máster EAED	Año académico: 2011-2012 Octubre de 2011		4	4	4		4
10	N5	Aula abierta (ESO)	Año académico: 2011-2012 Octubre de 2011	9		9	8		8
Total				53	38	91	68	11	79
Total relatos obtenidos según el tipo de participante				43	36				

En cuanto al prototipo inicial empleado en cada caso, se puede decir que se aplicó en A1, uno inicial diseñado con base en metodologías relevantes preexistentes identificadas en aquel entonces, sobre todo la del CDS (Lambert, 2003, 2006 y 2007), aunque se complementó con los otros proyectos, como el denominado DigiTales (Massaro, Vaske, Jol y De Groot, 2007), o el de la KQED Digital Storytelling Initiative (2008) y, sobre todo, con las sugerencias de los profesores Robin (2006 y 2008) y Ohler (2008), quienes utilizan los RDP de tipo académico.

A ese primer prototipo se le hicieron, después, algunos ajustes y mejoras, considerando los resultados de esa intervención, y lo planteado en otras propuestas metodológicas que se iban identificando y estudiando más tarde, como la del proyecto Capture Wales de la BBC (BBC Capture Wales & Cypolwg ar Gymru Team, 2009) o la de Creative Narrations (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b). Ese segundo prototipo fue el que se empleó con N1, N2 y N3.

Luego los diseños se fueron mejorando o ajustando tras el análisis de cada caso, teniendo en cuenta los dos aspectos mencionados: los resultados obtenidos y la revisión de nueva información teórica o referencial.

Para recopilar información y datos importantes, se utilizaron, antes, durante o después de las intervenciones, varias técnicas: encuestas a alumnos –en algunos casos–, entrevistas semiestructuradas tanto a ellos como a los docentes acompañantes de los casos N, observación participante, y análisis de documentos –guiones y vídeos–.

Para ello se diseñaron, probaron y aplicaron diferentes instrumentos: formularios con preguntas cerradas y abiertas, guías de preguntas para entrevistas, notas de campo descriptivas –de las reacciones, actuaciones y dificultades de los autores– y reflexivas –de las interpretaciones del investigador o del equipo de apoyo–, y matrices de análisis de documentos; esto se hizo con base en un sistema de temas, variables y categorías de interés que surgió del marco teórico, de las preguntas temáticas iniciales y de los objetivos establecidos, y, posteriormente, de las preguntas que se reformularon a medida que se revisaban nuevas teorías o se desarrollaban los casos, considerando las condiciones de los contextos, o las opiniones o actuaciones de las personas que intervinieron.

Aparte, se recopilaron y revisaron medios que dejaban evidencia de lo sucedido: fotografías o grabaciones en vídeo durante algunas de las sesiones de trabajo⁵⁴.

Después de las intervenciones hechas para la implementación del prototipo, se continuó con el examen sistemático y colaborativo de las experiencias –cada una por separado–.

⁵⁴ Para ampliar esta información, consultar en el Capítulo 4, el punto 4.5, sobre los temas, las variables y las categorías de análisis, o el punto 4.6 sobre las técnicas de obtención de información. O bien, el Anexo C, Formatos de instrumentos diseñados para la obtención de datos.

Como potenciales subunidades estaban los autores –los alumnos participantes en cada intervención–, con sus respectivas producciones –los guiones literarios, los guiones técnicos y los vídeos que alcanzaron a culminar–. Seguidamente se fue acotando la cantidad, teniendo en cuenta diversos criterios. En principio, unos relacionados con los relatos hechos, en cuanto a la alta o baja producción audiovisual o implicación personal del autor; luego, otro que tenía que ver con los casos atípicos, puesto que interesaba conocer las razones para haber abandonado el proceso o para no haber hecho una historia real –de esa forma se prestaba atención no sólo a los logros, sino también, y de forma especial, a las deficiencias detectadas, para solucionarlas con los diseños futuros, como lo recomienda la IBD–. Además, se aplicó otro criterio relacionado con la calidad de los datos obtenidos: la saturación, cuando éstos empezaban a no ser relevantes ni a aportar nada nuevo que contribuyera a dar respuesta a las preguntas de la investigación.

El análisis de cada entidad se hizo según las recomendaciones de Stake, combinando la *lógica inductiva* –con base en las respuestas– y *deductiva* –con base 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 las variables predefinidas o dar pie a nuevos temas o variables.

El examen particular impactó, entonces, en el sistema de temas, variables y categorías general, que progresivamente se fue consolidando, y a su vez, en el diseño del prototipo que se usaría más adelante o en el producto final.

Finalizado el trabajo de campo, se pasó al **análisis retrospectivo o sumativo de la secuencia iterativa**, etapa que tanto en la IBD como en los EC múltiples, es la que articula y da coherencia a los hallazgos producidos, bien durante los microciclos de ensayo del producto, o bien durante cada uno de los casos. En la IBD, además, es la que permite confirmar si la solución –el producto– cumple con las especificaciones predeterminadas, producir la propuesta final de diseño, y confirmar o replantear la teoría elaborada durante la preparación del mismo.

Conscientes de que por las diferencias entre los tipos de individuos no se podían hacer comparaciones precisas entre ellos, el análisis consistió en cotejar los resultados de los casos N, por un lado, y los A, por el otro, tratando de realizar una triangulación de las fuentes de datos y una metodológica, para hallar, al interior de cada conjunto, similitudes o aspectos importantes que debían tenerse en cuenta en el producto y en las reflexiones globales.

A los resultados se les aplicaron algunas **estrategias de validación**, entre ellas, algunas que siguieron Stake (2008) o Latorre (2003):

- *Triangulación de posturas del investigador*: hacer que otros científicos inmiscuidos en el caso, observen y analicen la misma escena o el mismo fenómeno. La

comparación entre las interpretaciones propias y las de los compañeros servirá para identificar aspectos coincidentes o algunos que habrá que revisar por ser inconsistentes o divergentes. Se hizo con algunos investigadores del proyecto macro sobre RD, entre ellos el cotutor del caso A3.

- *Triangulación con los interesados*: consiste en solicitar a los actores o participantes analizados que revisen si se reflejan sus actuaciones o reflexiones, así como la exactitud y adecuación del informe de resultados. En este trabajo no se hizo con todos los participantes. Sólo con algunos docentes acompañantes o adultos participantes.
- *Triangulación metodológica*: complementar la observación directa con la revisión de registros anteriores.
- *Triangulación de las fuentes de datos*: observar si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan.
- *Triangulación de tiempo*: recoger datos en distintos momentos para comprobar su estabilidad en el tiempo, o para comprobar si aparecen nuevos elementos o si los ya identificados son constantes.
- *Triangulación de métodos*: emplear múltiples métodos y contrastar los resultados.

De esta forma, el trabajo de revisión de antecedentes y el trabajo de campo tardó cinco años, de 2007 a 2011, y los procesos de análisis retrospectivo, de validación y de consolidación del diseño final del producto, dos años, 2011 y 2012; **la redacción de este informe**, así como las **publicaciones**, se han extendido hasta 2013, para un total de 7 años de investigación.

Esas publicaciones, algunas en medios impresos y otras en congresos, se han hecho con el objetivo de dar a conocer los avances o resultados del estudio y, en algunas ocasiones, además, para que la evaluación de pares académicos contribuyera a la mejora de las actividades y del análisis. Igualmente, para compartir el trabajo con los participantes y las comunidades académicas, se divulgaron los materiales diseñados para apoyar las intervenciones, los relatos obtenidos –previo consentimiento de sus autores y de las instituciones educativas– y otros recursos que han sido fruto del trabajo hecho, en varios sitios Web⁵⁵.

También se participó en el diseño y en la orientación de otros talleres prácticos de RDP, ofrecidos por el OED y el GREAV, a otros grupos no contemplados en los casos que componen el estudio. Uno en Foggia (Italia), con estudiantes del Curso *Metodologie didattiche innovative per la didattica degli adulti*, del programa Erasmus Intensive

⁵⁵ Ver en el Anexo C, los formados de Consentimiento Informado utilizados.

Programme 2010, organizado por la Università degli Studi di Foggia (Italia), la Université Paris 13 Nord (Francia) y la UB. Y otro, durante la *Conferencia Internacional Relato Digital Storytelling*, organizada por el Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas de la Comunitat Valenciana (IULMA) y el Departament de Filologia Anglesa i Alemanya de la Universitat de València, en marzo de 2012, en Valencia (España). Igualmente, se ofrecieron algunas charlas en algunos cursos de la Facultat de Pedagogia de la UB. Todo ello permitió, también, dar a conocer la propuesta, ensayarla y lograr retroalimentación de los participantes⁵⁶.

4.3 Contextos educativos

Como ya se ha explicado, el trabajo de campo de esta investigación se hizo en dos contextos o sistemas educativos diferentes.

Los casos N, en el ámbito de la ESO, la etapa que sigue a la educación primaria, también obligatoria, y que precede a la no obligatoria –bachillerato–, o bien, a los ciclos de formación profesional de grado medio y superior –conocidos como FP–. La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) –especialmente su Título I, Las enseñanzas y su ordenación; Capítulo III, Educación secundaria obligatoria– la rige y ordena en todo el Estado, y en la comunidad autónoma que interesa en este trabajo lo hace el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya.

Por otra parte, cuatro de los casos con adultos (A1, A2, A4 y A5) se enmarcaron en el área de la educación superior regulada, actualmente, por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; por el Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; y por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, entre otras normas⁵⁷.

El último de adultos, el de docentes (A3), fue atípico, pues participaban en cursos de formación continua ofrecidos por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Para comprender mejor lo hecho en las intervenciones y los tipos de participantes, enseguida se hace una breve explicación de cada contexto. No debe confundirse éste con el ámbito formativo de los casos, es decir, con la descripción del espacio o lugar físico donde se desarrollaron, con sus condiciones ambientales y técnicas; sobre este asunto se hablará posteriormente.

⁵⁶ Ver el Anexo E, Evidencias de comunicación de avances y resultados.

⁵⁷ Más información en el portal Universia: <http://eees.universia.es/documentos/espana/>

4.3.1 Intervenciones con adolescentes

Según la legislación vigente, la ESO se dirige a adolescentes entre los 12 y los 16 años aproximadamente, aunque los alumnos tienen derecho a permanecer en el centro con régimen ordinario hasta los 18 años, cumplidos en el año en que finaliza el curso. La conforman 4 cursos consecutivos, uno por cada año escolar: los tres primeros, con una concepción de las enseñanzas de carácter más común y con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y uno cuarto de carácter orientador tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral.

La **finalidad general de esta etapa educativa**, establecida en la LOE, es la siguiente:

"Lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos." (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Título I, Capítulo III, Art. 22, punto 2)

Y en el caso concreto de Cataluña, además:

"Proporcionar a todos los chicos y las chicas una educación que les permita asegurar un desarrollo personal sólido, adquirir las habilidades y las competencias culturales y sociales relativas a la expresión y comprensión oral, a la escritura, al cálculo, a la resolución de problemas de la vida cotidiana, al rechazo de todo tipo de comportamientos discriminatorios en razón de sexo, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, la autonomía personal, la corresponsabilidad y la interdependencia personal y a la comprensión de los elementos básicos del mundo en los aspectos científico, social y cultural, en particular aquellos elementos que permitan un conocimiento y arraigo en Cataluña. Asimismo, tiene que contribuir a desarrollar las habilidades sociales de trabajo y de estudio con autonomía y espíritu crítico, la sensibilidad artística, la creatividad y la afectividad de todos los chicos y las chicas. (...) tiene que garantizar la igualdad real de oportunidades para desarrollar las capacidades individuales, sociales, intelectuales, artísticas, culturales y emocionales de todos los chicos y las chicas que cursan esta etapa. Para conseguirlo hace falta una educación de calidad adaptada a las necesidades del alumnado y donde predomine el éxito escolar, y la equidad en su aplicación y distribución en el territorio." (Decreto 143/2007, Cap. I, Art. 2, puntos 2.1 y 2.2 respectivamente).

Por otra parte, ambos marcos legislativos, el nacional y el de la autonomía, son prácticamente iguales en cuanto a los **objetivos de la ESO**, aunque difieren en algunas palabras o conceptos. Lo que sigue es el Artículo 3 del capítulo I, del decreto catalán; en cada punto se explican las diferencias, si es que las hay, con el texto del Artículo 23 del Título I, del Capítulo III, de la LOE:

- Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos con respecto a los otros, entender el valor del diálogo, de la cooperación, de la solidaridad, del respeto a los derechos humanos como valores básicos para una ciudadanía democrática –y para una sociedad plural, indica la LOE–.
- Comprender que el conocimiento científico es un saber integrado que se estructura en diversas disciplinas, y conocer y aplicar los métodos de la ciencia para identificar los problemas propios de cada ámbito para su resolución y toma de decisiones – Para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia, en la LOE–.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos en lengua catalana, en lengua castellana y, en su caso, en aranés, y consolidar hábitos de lectura y comunicación empática. Iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura –En este punto la ley orgánica es más general: habla del castellano y de la lengua cooficial de cada Comunidad Autónoma–.
- Comprender y expresarse de manera apropiada en unas o más lenguas extranjeras.
- Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afirmar los hábitos de salud e incorporar la práctica de la actividad física y el deporte en la vida cotidiana para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. –En este punto la Ley se refiere, específicamente, a la salud física. El decreto catalán deja abierto el concepto a otras dimensiones–.
- Conocer, valorar y respetar los valores básicos y la manera de vivir de la propia cultura y de otras culturas, y respetar el patrimonio artístico y cultural. –Aquí la LOE habla de conocer valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, aspecto que resulta importante para esta investigación, puesto que precisamente los relatos digitales se enfocan en las historias de vida–.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Desarrollar y consolidar hábitos de esfuerzo, de estudio, de trabajo individual y cooperativo y de disciplina como base indispensable para un aprendizaje eficaz y para conseguir un desarrollo personal equilibrado.
- Disfrutar y respetar la creación artística y comprender los lenguajes de las diferentes manifestaciones artísticas y utilizar varios medios de expresión y representación.

- Fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la relación con los otros, y rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver los conflictos pacíficamente.
- Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- Desarrollar habilidades básicas en el uso de fuentes de información diversas, especialmente en el campo de las tecnologías, para saber seleccionar, organizar e interpretar la información con sentido crítico –la única diferencia en este punto entre los dos marcos legales, es que la LOE también habla de ‘tecnologías’, pero señala una especial atención a las relacionadas con la información y la comunicación (TIC)–.

Adicionalmente el decreto de la autonomía establece otros dos objetivos no incluidos en la LOE:

- Identificar como propias las características históricas, culturales, geográficas y sociales de la sociedad catalana, y progresar en el sentimiento de pertenencia al país.
- Adquirir conocimientos básicos que capaciten para el ejercicio de actividades profesionales y al mismo tiempo, faciliten el paso del mundo educativo en el mundo laboral.)

En el Anexo 1 del Decreto 143/2007, se determinan, además, las **competencias básicas** que se deben desarrollar, unas más transversales –base del desarrollo personal–, y otras que construyen el conocimiento –relacionadas con la cultura y la visión del mundo–, como muestra la Tabla 3:

**Tabla 3. Competencias esperadas en la ESO
(Según Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya)**

Competencias básicas	Competencias con concretas
Competencias comunicativas (de tipo transversal)	Competencia comunicativa lingüística y audiovisual
	Competencias artística y cultural
Competencias metodológicas (de tipo transversal)	Tratamiento de la información y competencia digital
	Competencia matemática
	Competencia de aprender a aprender
Competencias personales (de tipo transversal)	Competencia de autonomía e iniciativa personal
Competencias centradas en convivir y habitar el mundo (específicas)	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
	Competencia social y ciudadana

Al finalizar satisfactoriamente el cuarto curso, alcanzando las finalidades, los objetivos y el desarrollo de las competencias mencionadas, los alumnos pueden obtener, entonces, el título de Graduado en Educación Secundaria (GES), que les permite continuar el bachillerato o la FP.

La LOE establece que en esta etapa se debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de los estudiantes, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Justo esta obligación da como resultado la coexistencia de tres tipos de aulas en muchos centros educativos: las ordinarias, las de acogida y las abiertas; diversas estrategias para atender las diferentes necesidades de los aprendices.

Específicamente, en el instituto con el que se desarrollaron las intervenciones con adolescentes, se trabaja en esas aulas siguiendo su *Projecte Curricular d'ESO i Batxillerat* (IES SEP Esteve Terradas i Illa, 2010). En el punto 2.6 de ese documento se establecen las diversas estrategias para los alumnos que requieren especial atención. Entre ellas: el *aula de acogida* para los *nouvinguts*; el *aula abierta* para los estudiantes con carencias psicopedagógicas –con dictamen EAP, Enseñanza de ayuda Psicológica–; y los *grupos de atención a la diversidad más personalizada en pequeño grupo* –grupos de refuerzo–, entre otras.

En la modalidad abierta –denominada también en el centro como Proyecto de Diversificación Curricular, PDC–, los alumnos derivados por el Departamento de Psicología y Pedagogía Terapéutica, aprenden con una metodología colaborativa, de intercambio de conocimiento y experiencias entre el tutor y los aprendices, y entre ellos mismos, implicando a cada uno en la construcción de su propio bagaje cultural y su proceso de aprendizaje. Adicionalmente, se diversifican las estrategias de aprendizaje combinando explicaciones con trabajos prácticos, búsqueda de información, proyectos individuales y de grupo. También se emplean como herramientas de apoyo las TIC y diferentes materiales y soportes, como documentos escritos, audiovisuales e informáticos, entre otros, y se estructuran las actividades en cuatro bloques: uno de *formación básica* –trabajo de contenidos de las materias de lenguas, matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales–, otro de *formación práctica* –realización de actividades manipuladoras relacionadas con las TIC y de tipo taller–; uno más de *tutoría de aula abierta y desarrollo personal* –trabajo de valores, competencias y habilidades sociales, resolución de conflictos y orientación laboral– y un cuarto de *actividades en el aula ordinaria* –de educación física, tutoría, materias optativas, trabajos de síntesis, proyecto de investigación, educación artística, entre otras opciones–. Por su carácter abierto los alumnos deben poder participar, según sus necesidades, en uno, dos o los tres bloques.

Se busca así, ayudar a los alumnos a lograr unos aprendizajes básicos relativos a diferentes áreas que cursan, especialmente para desarrollar las competencias básicas

de comprensión y expresión oral y escrita, agilidad en el cálculo y la resolución de problemas; también unos conocimientos esenciales de los ámbitos social y científico. De la misma manera, contribuir a que alcancen autonomía en el trabajo escolar; potencien su autoestima, su motivación por los aprendizajes y su desarrollo emocional y personal; establezcan relaciones personales positivas; sientan el centro como un espacio propio, y adquieran o mejoren sus habilidades para su inserción escolar, social y laboral.

De otro lado, el Instituto creó en 2004 el aula de acogida, debido al aumento gradual y evidente de la llegada de alumnos extranjeros a la zona del Baix Llogregat. Su objetivo es potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe, y proveer una serie de medidas –metodológicas y de materiales de aprendizaje, por ejemplo– que garanticen el aprendizaje intensivo de la lengua y la progresiva incorporación del alumnado al aula ordinaria.

4.3.2 Intervenciones con jóvenes y adultos

En el actual marco legal español, adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se indica que las enseñanzas universitarias se estructuran en tres ciclos consecutivos: grado, máster y doctorado. Las universidades y centros de educación superior pueden ofrecer programas conducentes a la obtención de títulos oficiales en cualquiera de esos ciclos, válidos en todo el territorio nacional y también en ese Espacio. Pero además, pueden brindar otras enseñanzas para la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de toda la vida, pero en esos casos, carecen de los efectos que las disposiciones legales otorgan a los oficiales, como puede la validez nacional.

El programa de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual (A1), por ejemplo, es una enseñanza de segundo ciclo –programas existentes en la anterior normativa–, pero por el marco del EEES y por la Ley Orgánica 4/2007, pasó a ser una enseñanza de grado, de ahí que en el curso 2010-2011 empezó su proceso de extinción. El máster EAED (A2, A4 y A5), por su parte, sí es un programa oficial y, por tanto, los estudiantes que elijan su itinerario investigativo, pueden luego ingresar a un programa de doctorado, como lo puede ser el de Educació i Societat, de la Facultat de Pedagogia de la misma UB, que ofrece entre sus líneas de investigación una sobre el mismo tema: la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales.

En cuanto al curso de los docentes, se diseñó desde el proyecto Edula1, pero fue ofrecido como parte de un Plan de Formación de Zona.

Los PFZ son un recurso de formación al servicio de la mejora de los centros y el profesorado de una zona educativa. En Cataluña puede ser de tres tipos: *Formación en centro*, con actividades destinadas al profesorado de un centro con proyecto propio; *Actividades de zona*, con actividades destinadas al profesorado de diversos centros de

una misma área; y *Actividades PFZ del Servicio Territorial/Consortio de Educación de Barcelona*: Actividades abiertas al profesorado de diversos centros de cada uno de esos servicios o del consorcio (http://www.xtec.cat/web/formacio/plans_formacio_zona).

En esta comunidad autónoma, además, esos PFZ son coordinados por el Departament d'Ensenyament. Es esta dependencia de la Generalitat la que define las líneas de formación de cada año, y la que gestiona los procesos de selección y promoción de cursos o actividades –que pueden ser ofrecidos por otras entidades, como los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) adscritos a las distintas universidades⁵⁸–, de inscripción y de certificación de los participantes.

De todas formas, ese departamento delega esos procedimientos en los diferentes Servicios Educativos (*Serveis Educatius*), que son equipos multiprofesionales que en zonas específicas, dan apoyo y asesoramiento a los centros educativos públicos y privados concertados de niveles educativos no universitarios –al profesorado, alumnado o a sus familias–.

En A3, entonces, el curso se ofreció como parte del PFZ del Servei Educatiu Baix Llobregat V, que cubre los municipios de Cornellà de Llobregat y Sant Joan Despí.

4.4 Unidades y subunidades de análisis

A continuación se ofrece más información sobre los diez casos y, en especial, se exponen las razones que llevaron a realizarlos y a considerarlos.

4.4.1 Intervenciones con adolescentes

Todos los casos N y uno con adultos –A3, con docentes–, hicieron parte del proyecto de investigación, formación e innovación *Creando Historias Digitales* (Edulab1), desarrollado conjuntamente por el OED y el Citilab, entre 2008 y 2011. Su objetivo era el análisis y el perfeccionamiento de los RD en el contexto de la ESO, como metodología pedagógica innovadora para la alfabetización digital. Esta tesis, entonces, da cuenta, en parte, de lo realizado en él.

Como ya se indicó –ver Tabla 2–, en ese marco se planificaron, desarrollaron y analizaron los casos en los que participaron 53 alumnos del IES SEP Esteve Terradas i

⁵⁸ La Ley del Parlamento de Cataluña 26/1984, de 19 de diciembre, creó los ICEs como respuesta a la falta de centros especialmente dedicados al perfeccionamiento del profesorado de todos los niveles del sistema educativo, a la investigación, la innovación y la renovación pedagógicas.

Illa, centro público fundado en 1976, ubicado en Cornellà de Llobregat⁵⁹. En orden cronológico fueron:

- La primera intervención (N1) se realizó con un grupo de aula ordinaria, de primer curso, del año académico 2009-2010, conformado por 15 estudiantes y una (1) docente que los acompañaba⁶⁰.
- La segunda (N2), con un grupo de aula de acogida, 2009-2010: 14 *nouvinguts* de varios cursos de ESO, y 2 profesoras acompañantes.
- La tercera (N3), con un grupo de aula abierta, del curso 2009-2010: 6 de segundo, tercer o cuarto, y una (1) docente acompañante.
- Una cuarta (N4), también con un grupo de aula abierta, del curso 2010-2011: 9 estudiantes de tercer o cuarto, y una (1) maestra que hizo las veces de coorientadora en la intervención.
- Y una quinta (N5), con el grupo de aula abierta del año escolar siguiente (2011-2012): 9 de tercer o cuarto curso, y la misma maestra que jugó el mismo rol.

Para estos casos se planificaron y orientaron talleres de unas 20 horas de duración –máximo tres por semana– para que pudieran adelantar en ellos los relatos sobre sí mismos. Se les dio, de todas maneras, la posibilidad de narrar otro tipo de historias, por ejemplo ficticias, aunque no se insistió en ello.

Los cinco talleres –los tres primeros usando el segundo prototipo, y los dos últimos, otro mejorado– se ofrecieron en la sede del Citilab, aunque algunas clases con los de N4 y N5 se hicieron en el Instituto. Esto se debió al convenio que había entre el OED y el Citilab, a que la institución escolar ya tenía una relación previa de colaboración con esa Fundación, a que su sede está ubicada muy cerca al centro escolar –lo que facilitaba el desplazamiento de los alumnos, sin perder tiempo de clase–, a que en el Citilab se tenían todos los recursos técnicos y las condiciones locativas necesarias para llevar a cabo las actividades y, algo importante, porque en la visita realizada a la escuela, cuando se estaban planificando las primeras intervenciones, se detectó que en el aula de informática no había suficientes equipos, ni éstos contaban con los programas que se habían definido –recomendados en algunas de las metodologías

⁵⁹ Web del IES SEP Esteve Terradas i Illa: <http://www.iesesteveterradas.cat>

⁶⁰ Inicialmente eran 20 participantes, pero por razones ajenas al proyecto, se trabajó con 15 desde la segunda sesión. Esta situación se explica en el Capítulo 7, de resultados, pues las razones de la no participación de esos cinco alumnos, es un factor que puede afectar una intervención como la realizada.

identificadas-, pues suelen trabajar con software libre y no admiten, fácilmente, la instalación de otras aplicaciones⁶¹.

La elección de los tres tipos de aulas, con la diversidad de características y necesidades del alumnado, respondió a una exigencia inicial del Instituto: desarrollar el Edulab1, no sólo con un grupo de aula ordinaria, sino también con el aula de acogida y el aula abierta, con el fin de garantizar a todos los estudiantes la igualdad de oportunidades para participar en los proyectos de innovación y porque de esta forma se podría contar con representantes de varios cursos de ESO.

Esta condición se convirtió en un factor esencial de la investigación, en una oportunidad para replantear las preguntas y los objetivos, pues dio pie a pensar que el diseño del producto debía considerar esa pluralidad que es posible encontrar, en la actualidad, en los centros de educación secundaria de Cataluña y de España, como lo ilustran algunas estadísticas⁶²:

- A primero de enero de 2011 residían en España 6,7 millones de personas nacidas fuera de sus fronteras, lo que representaba el 14,1% de una población total registrada, según el Instituto Nacional de Estadística –INE–.
- A enero de 2011, el 16,2% de la población que vivía en la Comunidad Autónoma era de origen extranjero, según la Direcció general per a la Inmigració, del Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya.
- Como indica el Institut d'Estadística de Catalunya –Idescat–, en 2010, en Cornellà de Llobregat, el 17,76% de la población era extranjera, y según la Direcció general per a la Inmigració, a enero de 2011, el 12,1% lo era en toda la comarca del Baix Llobregat.
- De los adolescentes escolarizados en ESO en Cataluña, el 17,7% era de origen extranjero en el curso académico 2009-2010; en el Baix Llobregat, la proporción era de 14,0% en el curso académico 2008 y 2009, y de igual porcentaje en el curso 2009-2010, de acuerdo con el Observatori Comarcal del Consell Comarcal del Baix Llobregat.

Aunque no se hallaron datos exactos sobre la cantidad de alumnos que participaron en cursos recientes en las aulas de acogida o abierta en Cataluña, y aunque este estudio no se realiza sólo para las entidades académicas o formativas del Baix Llobregat, los porcentajes presentados evidencian la existencia de una multiculturalidad y de una

⁶¹ Estos aspectos se tuvieron en cuenta en el análisis como condicionantes o limitantes para la aplicación de los RDP en contextos escolares.

⁶² Web del INE: <http://www.ine.es/>; Web de la Direcció general per a la Inmigració: <http://www.gencat.cat/bsf/immigracio>; Web del Idescat: <http://www.idescat.cat/>; Web del Observatori Comarcal del Baix Llobregat: <http://www.elbaixllobregat.net>

multiplicidad de necesidades educativas que conviven en los centro públicos catalanes. Pero más allá de esas cifras y de la facilidad de acceso a los casos, se consideró importante poder diseñar una propuesta metodológica que contribuyera a disminuir el riesgo de exclusión de aquellos estudiantes recién llegados o que manifiestan inadaptación o dificultades en sus aprendizajes. De ahí, el aprovechamiento de intervenciones con diversos tipos de discentes de ESO, y la reformulación de algunas preguntas, objetivos y variables iniciales de análisis.

4.4.1.1 Estudiantes de Aula Ordinaria

El desarrollo de una intervención con alumnos de aula ordinaria se planificó como respuesta a una necesidad primordial e intrínseca de la tesis, pues lo que se pretendía era el estudio de la puesta en práctica de proyectos de aprendizaje orientados a la creación de RD con diferentes tipos de estudiantes. Por ello se recurrió al instituto mencionado, porque, como otros de Cornellà de Llobregat, tiene convenios de colaboración con el Citilab.

Durante los primeros contactos con el centro, el equipo directivo y de coordinación académica ofreció a un grupo de primer curso, porque en aquel momento eran los que menos actividades extraescolares o curriculares externas realizaban, y los que más flexibilidad tenían para adecuar los contenidos o actividades en el aula. No obstante, pusieron la condición ya mencionada: incluir a los alumnos del aula abierta y de la de acogida.

En aquel tiempo, el centro contaba con tres grupos de primer curso de secundaria –cerca de 80 estudiantes–⁶³. En vista de que se buscaba trabajar con pocos discentes – máximo 20, por infraestructura y logística para desarrollar las intervenciones y la propia investigación–, los responsables del Instituto eligieron quiénes iban a participar en este caso.

Los criterios que definieron y aplicaron unilateralmente, para elegir a los estudiantes, sin contar con el equipo investigador, fueron: por una parte, la voluntad expresa de cada uno –para que no fuera algo impuesto, sino de libre elección– y que no se tratara de alumnos que tuvieran que participar en grupos de refuerzo académico, para no asignarles nuevos retos. Entre quienes cumplían estas condiciones, sortearon los cupos, y al final, quedó conformado por 15 adolescentes que no necesariamente eran compañeros habituales de clase.

⁶³ En el curso 2007-2008, el promedio de alumnos por cada grupo educativo en Cataluña era de 27,8, el mayor porcentaje del país junto con Melilla (con igual promedio), según el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación de España: <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html> Es el dato más reciente, publicado en el informe de 2010.

Esta situación, a su vez, obligó a revisar las preguntas, y empezó a arrojar datos significativos sobre factores que pueden influir en el proceso y en los resultados, que debían tenerse en cuenta, en la etapa de análisis. Por ejemplo, que algunos estudiantes se ofrecieron como candidatos, sin tener un interés por narrar una historia de forma multimedial como la que se proponía, o el deseo de realizar un proyecto práctico de aprendizaje con el apoyo de TIC, sino motivados por lo que interpretaban como evadir las actividades curriculares tradicionales; o que la falta de compañerismo y cohesión del grupo podía afectar la elección del tema de la narración, del grado de implicación personal o de los hechos o detalles a incluir en el guion, o incluso, impactar sobre la elección de determinados materiales de representación simbólica, como lo son las fotos familiares.

Así pues, este caso específico se eligió por: la accesibilidad que ofrecían el IES y el proyecto Edulab1; por la buena disposición de los responsables del IES y las docentes de primer curso para participar; por la libertad para elegir las subunidades de análisis – los sujetos investigados– así no hubiera sido posible seleccionar los alumnos que participarían; y por la oportunidad de probar la metodología con un grupo ordinario de ESO.

4.4.1.2 Estudiantes de Aula de Acogida y Aula Abierta

Se aceptó la condición de trabajar con estos grupos, por los mismos motivos que llevaron a realizar el caso N1. Además, como se dijo, por la oportunidad de tener representantes de los diversos tipos de alumnos y de aulas que existen en los IES catalanes, y por tener la ocasión para identificar nuevos condicionantes –factores extrínsecos o intrínsecos– en los centros educativos que pueden afectar el uso o desarrollo de los RDP como metodología pedagógica.

Esto llevó a indagar las características y finalidades de este tipo de aulas, y a la redefinición de las preguntas, para enriquecer el estudio de estas experiencias.

4.4.2 Intervenciones con jóvenes y adultos

Los casos A fueron los siguientes:

- El primero (A1), con 20 estudiantes de segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, durante el año académico 2007-2008.
- El segundo (A2), con 3 alumnos del máster, durante el curso 2009-2010.
- El tercero (A3), con 5 docentes de ESO que realizaron un curso de formación de formadores que se impartió en el marco del proyecto Edulab1, y como parte del Plan de Formación de Zona.

- El cuarto (A4), con 6 estudiantes más del máster, durante el curso 2010-2011.
- Y el quinto (A5), con 4 del máster del curso siguiente (2011-2012).

Con respecto a los casos N, el procedimiento fue diferente, pues fueron semipresenciales, con una duración mayor, 30 horas aproximadamente, contando el tiempo de trabajo autónomo y el grupal. De todas formas se ofrecieron asesorías personalizadas para resolver dudas técnicas o para ayudar a grabar y editar la voz; incluso a los docentes que así lo solicitaron.

La selección de todos los casos fue intencional, considerando la facilidad de acceso y de selección de las subunidades de análisis, y la conveniencia para lograr los fines y objetivos. También, que el perfil de los sujetos, así como su experiencia haciendo un RD, pudieran contribuir a la comprensión y a la consolidación del diseño del producto.

4.4.2.1 Estudiantes de licenciatura

La primera de todas las intervenciones (A1) se efectuó durante el primer semestre del curso académico 2008-2009, con algunos estudiantes de la asignatura Multimèdia i Telemàtica Educativa (MiTE)⁶⁴, del programa de segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, adscrito a la Facultat de Formació del Professorat de la UB.

Ese segundo ciclo tiene una duración de 2 años y busca preparar profesionales de la comunicación audiovisual, orientados hacia los nuevos medios y hacia el uso de éstos en educación. Está dirigido, en primera instancia, a estudiantes procedentes de un primer ciclo de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas o Periodismo. Quienes vengan de otros programas deben realizar una serie de asignaturas para nivelar conocimientos, tales como Análisis y evaluación de los medios audiovisuales, Métodos de investigación en comunicación, Teorías de la comunicación y de la información, y Lenguaje y tecnología de la expresión audiovisual.

La asignatura, específicamente, forma parte del itinerario estándar, obligatorio para todos los alumnos. Se imparte durante el primer año y otorga 12 créditos. Se estructura en dos módulos o bloques temáticos consecutivos: el primero sobre *Multimedia Educativo*, y otro sobre *Telemática Educativa*. La producción de los RDP estuvo asociada al primero que, en términos globales, busca el desarrollo de capacidades para analizar y diseñar materiales multimedia educativos, y la adquisición o mejora de las siguientes competencias: las *Digitales* –para el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación–, y las *Básicas para el uso de TIC* – uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e

⁶⁴ Ver el plan docente de la asignatura en:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2009&assign=653009&ens=10513&recurs=pladocent&n2=0&idioma=CAT>

intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet-.

Asimismo, este bloque temático, al igual que en el segundo y en otras asignaturas de esta Facultad, utiliza una metodología pedagógica que se caracteriza por: ser semivirtual o híbrida, con clases presenciales en las que se explican determinados temas o se resuelven dudas, y con actividades permanentes a través del campus virtual, que posibilitan registrar, acompañar y monitorear los avances individuales y grupales; centrarse en el alumno, privilegiando los procesos de aprendizaje frente a los de enseñanza; y por favorecer procesos didácticos prácticos basados en la planificación, la ejecución y/o la evaluación de proyectos, los cuales se pueden realizar de forma individual o en grupos –conformados a partir de los intereses comunes o las relaciones previas de sus miembros– con el acompañamiento y la tutoría permanente del docente. Esto con el fin de que *“los estudiantes se posicionen como creadores y productores de contenidos digitales, lo que les permite ejercer un rol activo y desarrollar distintas competencias”* (Rodríguez Illera y Escofet, 2006)

Por los objetivos de la asignatura, por su metodología, por el interés por la Comunicación Audiovisual que se supone tenían en los estudiantes, y por preverse unas competencias digitales y unos conocimientos informáticos básicos en ellos que posibilitaran la actividad, se consideró que este módulo era el adecuado para llevar a cabo una primera indagación sobre los RDP con los propósitos definidos en esta investigación.

Entonces, se le propuso a los 61 estudiantes inscritos en el módulo, hacer, como trabajo final, un libro electrónico, un proyecto multimedia, o bien un RDP.

Cada una de estas alternativas fue explicada en horas de clase, para que comprendieran el propósito, qué debían hacer, cómo podrían desarrollar sus productos y cuáles criterios se tendrían en cuenta. Por ello, la investigadora principal de esta tesis, asistió al aula a dar charlas sobre los relatos que se proponían y sobre la metodología propuesta para realizarlos –el primer prototipo– y a presentar algunos ejemplos o modelos que pudieran facilitar la comprensión; también, a algunas asesorías personalizadas con aquellos que lo solicitaban. Gracias a ello, se logró la participación de 20 estudiantes y la obtención de 18 relatos, 16 hechos de forma individual y 2 en pareja; estas personas y sus relatos se constituyeron, entonces, en las unidades de análisis de este caso.

Como se mencionó en la introducción, sobre esta intervención se hizo un primer trabajo investigativo que, con el título *Relatos digitales personales (Digital Storytelling) como propuesta didáctica innovadora: impactos, facilidades y limitaciones. Estudio de caso en el marco de la asignatura Multimedia y Telemática Educativa de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona*, se entregó y sustentó como requisitos para optar al Diploma de Estudios Avanzados.

Los resultados consignados en ese informe se integraron, reconsideraron y complementaron como parte de esta investigación doctoral. Se consideró importante aprovechar esa experiencia inicial, pues el prototipo que se empleó fue la base de los siguientes casos y sobre todo, porque al ser estudiantes de Comunicación Audiovisual y de Formación del Profesorado, podían dar luces para el análisis y aportes para el diseño del producto.

4.4.2.2 Estudiantes de máster

Las intervenciones A2, A4 y A5 se realizaron con estudiantes de segundo año del máster EAED inscritos en el taller optativo *Tecnologías Emergentes* –en los dos primeros casos–, o en el llamado *Narraciones y alfabetismos Digitales* –en el último–, ambos orientados por el profesor Rodríguez Illera⁶⁵.

Este programa de máster oficial se dirige, preferentemente, a licenciados de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Psicología y Comunicación Audiovisual; a maestros de cualquier especialidad y a otros profesionales del mundo de la educación, de la formación continuada o del diseño instructivo. Busca ofrecer una visión general de las implicaciones de la sociedad de la información y la comunicación en la educación, que se concretan en el conocimiento de usos avanzados de las tecnologías para la educación, en el conocimiento de teorías del aprendizaje virtual y en las características de la formación digital en diferentes contextos profesionales e institucionales. Asimismo, busca capacitar a los estudiantes para fundamentar, diseñar, aplicar y evaluar proyectos de enseñanza-aprendizaje mediados para las TIC apropiados en diferentes campos de intervención y, únicamente si se desea, adquirir una visión de las perspectivas teóricas y las herramientas metodológicas para hacer indagaciones y aplicar sus resultados.

Por ello, la estructura del programa se divide en dos itinerarios: uno *profesionalizador*, que complementa los estudios que se hacen en diversas licenciaturas universitarias y que prepara a los aprendices para su inserción laboral en el ámbito del aprendizaje electrónico o *e-learning*, y otro de *investigación*, para quienes deseen elaborar su tesis doctoral.

El objetivo del taller que se ofreció, en el que podían inscribirse estudiantes de ambos itinerarios, era presentarles los RDP como un tipo de narración y de metodología emergente, que con el apoyo de TIC, puede contribuir a facilitar y motivar la alfabetización digital avanzada, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en general. Además, obtener datos y opiniones para hacer el análisis y los ajustes, considerando que quienes participan –algunos docentes de ESO, por ejemplo–, tenían

⁶⁵ Información sobre el Máster en: <http://www.ub.edu/masteroficial/edigital/>

conocimientos, inquietudes y experiencias que podrían ayudar a perfeccionar el diseño del producto.

Los alumnos que hicieron parte de esta unidad de análisis, entonces, se eligieron por la facilidad de acceso a estos participantes, por un lado, y, por otro más importante, por su perfil pues, por sus experiencias y conocimientos, podían hacer aportes interesantes y valiosos al diseño metodológico.

4.4.2.3 Docentes de ESO

Otro de los casos con adultos, **A3**, fue con docentes de ESO que realizaron el curso de formación de formadores *Creando Historias Digitales*, que se impartió en el marco del proyecto Edulab1. Estaba dirigido a profesores de primaria, secundaria o bachillerato que deseaban aprender el proceso para la creación de RDP, y los usos y las posibilidades educativas de este tipo de narraciones.

Por parte de los responsables del Edulab se buscaba, en cambio, probar el prototipo metodológico; mejorarlo, teniendo en consideración los resultados del caso y las sugerencias de los maestros; identificar posibles usos educativos de los RDP, e impulsar y analizar prácticas para la creación procesos de enseñanza/aprendizaje formal.

El taller tuvo una duración de 30 horas y formó parte del Plan de Formación de Zona (PFZ) del Servei Educatiu Baix Llobregat V, Cornellà de Llobregat – Sant Joan Despí⁶⁶.

Participaron 5 profesores:

- Uno (1) del Área de Informática en ESO y de Técnicas de Marketing en FP, del IES SEP Francesc Ferrer i Guàrdia, en Sant Joan Despí.
- Tres (3) del IES SEP Esteve Terradas i Illa: una docente de Lenguas –castellano, catalán e inglés– que era al mismo tiempo la tutora del aula abierta; el director del Departamento de Visual y Plástica, y otro docente del mismo departamento⁶⁷.
- Y uno (1) del Área de Educación Física del IES SEP Francesc Macià, en Cornellà de Llobregat⁶⁸.

⁶⁶ Web el Servei: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/se-baixllobregat5/>

⁶⁷ Se trata de la tutora de todos los grupos con aula abierta que participaron (A3, A4 y A5), aunque no fue quien acompañó directamente la experiencia A3, pues en ese momento había otra persona corresponsable del aula. Tras haber hecho este curso, esta docente hizo las veces de coorientadora de la intervención en los casos A4 y A5.

⁶⁸ Web del IES SEP Francesc Ferrer i Guàrdia: <http://www.iesffg.cat/> y Web del IES SEP Francesc Macià: <http://xtec.cat/iesfrancescmacia/>

Los procesos durante la formación, sus relatos y sus opiniones, fueron tomados como potenciales subunidades análisis.

4.5 Temas, variables y categorías de análisis

Para los procesos de recogida e interpretación de los datos, durante las intervenciones, se estableció un conjunto inicial de temas, variables y categorías de análisis, que surgió de las preguntas temáticas originales de la investigación, las cuales, a su vez, resultaron de la revisión teórica y referencial sobre los RD y los RDP, y de los objetivos generales y específicos finalmente definidos.

Posteriormente, con las preguntas que se formulaban a medida que se revisaban nuevas teorías o se desarrollaban las intervenciones, ese conjunto se fue modificando y enriqueciendo para lograr una mejor comprensión y consolidar el diseño metodológico, considerando las condiciones de los contextos y las opiniones o actuaciones de todos los participantes, es decir, teniendo en cuenta aquellos aspectos que surgían y que se mostraban como relevantes.

La Tabla 4 muestra el conjunto que se consolidó tras el proceso. Consta de cuatro grandes temas que engloban los aspectos detallados de análisis.

El primer tema es **el perfil de los participantes** por tener variables independientes, demográficas y académicas, que influyen notablemente en el proceso y en el análisis.

El segundo tema es el que tiene que ver, específicamente, con los **relatos que resultan tras el proceso**, puesto que caracterizarlos y comprender sus aspectos constitutivos o característicos daba luces sobre los productos que era posible conseguir con los proyectos, sobre los asuntos que era necesario orientar con mayor profundidad, y sobre las limitaciones que podría tener la metodología.

El tercer tema es el **procedimiento de realización o proceso productivo**, desde la planificación de la intervención y del proyecto, hasta la autoevaluación del mismo.

Interesaba, puesto que al apuntar los objetivos principales hacia la comprensión de los RDP cuando son realizados como proyectos prácticos de aprendizaje, y al diseño y perfeccionamiento de la metodología didáctica, era esencial recabar información sobre los momentos, las actividades, los procedimientos, los recursos, los ambientes, los problemas encontrados, entre otros aspectos.

Dentro de ese tema, entonces, se recogen gran parte de los condicionantes y limitaciones de la aplicación de los RDP en contextos académicos, es decir, de los factores intrínsecos o extrínsecos que pueden influir negativa o positivamente en el proyecto, durante sus diversas fases productivas.

El último tema aún otros asuntos interés. Por una parte, **los aportes pedagógicos**; por otra, otros **condicionantes y limitaciones educativas**, y por otra más, **los posibles usos o aplicaciones educativas**. En este punto se analizó la relación del proyecto con los objetivos y las competencias básicas generales o específicas que se esperan para el curso o el tipo de aula, y la relación con otro tipo de factores, como la motivación, para establecer los aportes. Asimismo, se estudiaron las opiniones de los docentes acompañantes de casos N y de los estudiantes adultos acerca de las posibles ventajas, limitaciones o aplicaciones de estos relatos o de la metodología propuesta en el campo de la educación formal.

Tabla 4. Temas, variables, categorías y subcategorías de análisis

Tema	Variable	Categoría	Subcategoría (ítem o aspecto a considerar)	
1. PERFIL DEL ESTUDIANTE	1. Perfil demográfico	Edad	En los casos con adolescentes: - 13-14 años - 15-16 años - 17-18 años En los casos con adultos: - 19-29 años - 30-más años	
		Sexo	- Hombre - Mujer	
		Idioma materno	- Idioma materno o de uso habitual en ámbitos no escolares - Idioma del relato	
		País de origen o procedencia	- Nativo: nacidos en Cataluña u otras autonomías de España - Extranjero: nacidos en otros países	
	2. Perfil académico	Nivel educativo	- ESO - Licenciatura - máster - Formación docente	
		Tipo de aula	- Aula ordinaria (ESO) - Aula de acogida (ESO) - Aula abierta (ESO - Aula ordinaria (licenciatura o máster) - Aula especial (formación de formadores)	
		Rol habitual en procesos educativos	- Alumno - Profesor	
	3. Otros aspectos	Forma de trabajo	- Individual - En pareja	
	2. PRODUCTO RESULTANTE	1. Contenido formal o historia	Relación de la historia con la propia vida	- Directa: sucesos y asuntos reales, propios - Indirecta: sucesos y asuntos reales, ajenos o referidos, contados con una perspectiva personal - Nula: Historias irreales, imaginadas.

Tema	Variable	Categoría	Subcategoría (ítem o aspecto a considerar)
		Temática general de la historia	<p>Categorías tradicionales en los RDP del tipo Historias de vida (con relación directa con la propia vida):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos - Actividades laborales o profesionales (sobre lo que se hace) - Aficiones, gustos o pasiones - Procesos de aprendizajes, descubrimientos o conocimientos - Sueños o deseos - Génesis - Heridas y procesos de sanación - Lugares - Personajes - Relaciones amorosas o sentimentales <p>Categorías emergentes en los RDP del tipo Historias de vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparaciones - Fantasía o proyección futura de la propia vida - Objetos o artefactos evocadores o de valor sentimental - Reflexiones personales (sobre la propia vida) <p>Otros RD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - RD con perspectiva personal (sobre acontecimientos, asuntos, temas o fenómenos externos) - Hechos ficticios
		Subtemas de la historia	
		Tiempo de la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Eje o vector temporal dominante - Eje o vector secundario
	2. Expresión formal o discurso	Estilo comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentativo o reflexivo - Narrativo – Descriptivo - Descriptivo - Descriptivo con elementos narrativos - Descriptivo con elementos reflexivos - Dialogado o testimonial - Narrativo - Narrativo con elementos descriptivos - Narrativo con elementos reflexivos - Reflexivo con elementos dialogados

Tema	Variable	Categoría	Subcategoría (ítem o aspecto a considerar)		
		Voz narrativa	- Principal - Secundaria o complementaria		
		Recursos multimediales y multimodales	- Voz propia - Imagen propia - Otros recursos visuales o audiovisuales - Otros recursos sonoros - Textos		
		Organización: Forma narrativa y Orden temporal	Orden temporal del discurso: - Secuencia o lineal - No secuencial o no lineal (fragmentado)		
			Forma narrativa o estructura: - Sin estructura evidente - Simple y completa - Simple pero incompleta - Compleja		
		3. Otras características	Reconocimiento explícito de la identidad del autor en su relato	- Ofrece datos identificatorios en el cuerpo del relato - No ofrece datos identificatorios en el cuerpo del relato	
			Títulos y créditos	- Tiene - No tiene	
			Duración y extensión del relato	- Tiempo total del relato - Número de palabras usadas en el guión literario en los casos N.	
			Idioma el discurso	- Idioma del guión (casos N). - Idioma de la locución.	
		3. PROCESO PRODUCTIVO	1. Satisfacción general		
			2. Percepción de los alumnos y docentes sobre las distintas fases y actividades del prototipo	Actividades recordadas y que gustaron	
Actividades que menos gustaron					
Planificación del relato					
Preproducción, producción y postproducción					
Uso de recursos multimediales y multimodales					
Exposición del relato	- En la comunidad académica - En Internet ⁶⁹				
Aprendizaje y utilidad de la experiencia					

⁶⁹ En esta investigación no se consideró la exposición pública de los relatos en Internet como una de las variables a analizar.

Tema	Variable	Categoría	Subcategoría (ítem o aspecto a considerar)
	3. Aspectos a mejorar (dificultades) y soluciones detectadas o aplicadas		
	4. Factores intrínsecos o extrínsecos influyentes o condicionantes	Con relación a los estudiantes	
		Con relación a los contextos escolares	
4. APORTES PEDAGÓGICOS Y USOS O APLICACIONES EDUCATIVAS	1. Aportes pedagógicos	Relación del proyecto con las finalidades y los objetivos generales del curso o del tipo de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Con finalidades - Con objetivos generales - Con objetivos específicos
		Relación con competencias esperadas en la ESO (sólo en casos N) ⁷⁰	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias comunicativas - Competencias metodológicas - Competencias personales - Con competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo
		En relación con otros aspectos	<ul style="list-style-type: none"> - Con otras competencias - Con la motivación - Con los principios del Aprendizaje centrado en el Aprendiz y del Aprendizaje por Proyectos - Relación con las otras teorías pedagógicas consideradas en la investigación
	2. Posibles usos o aplicaciones en el contexto escolar		

4.6 Técnicas de obtención de información

Como la IBD y el EC permiten la utilización de procedimientos flexibles y adaptables para la obtención de información, se eligieron varias técnicas compuestas por estrategias, instrumentos y medios, como muestra la Tabla 5: unas, cuyo objetivo era captar datos esenciales antes del proceso de realización de los RDP; otras, para observar y registrar lo que los participantes hacían o expresaban durante las etapas de

⁷⁰ Para establecer aportes pedagógicos en la ESO, se hace una relación con las finalidades, los objetivos y las competencias fijadas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE); la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya, y el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya, que regula la ESO.

preproducción, producción y/o postproducción; algunas, para captar las opiniones e impresiones, tanto de alumnos como de docentes acompañantes una vez finalizadas las intervenciones; y también otras, que posibilitaban el análisis de los medios, es decir, los registros, los materiales o las evidencias físicas que quedaron –las *huellas*, como las llama Latorre (2003)–.

Puesto que algunas variables y categorías surgieron tras el análisis de algunos casos, o tras ver que un instrumento podía ser remplazado por otro, con mejor resultado, no siempre se utilizaron las mismas técnicas, como se aprecia en la Tabla 6, pero se procuró que las que se emplearan, ofrecieran datos esenciales relacionados con los temas iniciales, y que ayudaran a dar respuesta a las preguntas y a cumplir con los objetivos.

El diseño de los instrumentos utilizados con casos N fue revisado por el director de esta tesis y por los miembros del proyecto Edulab1; se hicieron pruebas piloto con algunos de los sujetos investigados y, tras ver los resultados, se ajustaron y usaron. En los A, su diseño fue revisado por el director de la investigación; se aplicaron a algunos participantes y tras la prueba, se ajustaron y emplearon⁷¹.

⁷¹ Ver Anexo B, Formatos de instrumentos diseñados para la obtención de datos.

Tabla 5. Relación de técnicas (estrategias, instrumentos y medios) empleadas y propósito de uso

Estrategias		Cuándo	Instrumentos	Medios	Propósito
Encuestas		Antes del proceso	Formularios con preguntas cerradas y abiertas	Tablas de respuestas	Obtener datos sobre: El perfil de los participantes Conocimientos o experiencias previas de los alumnos
		Al final del proceso			
Conversación con participantes o con docentes acompañantes	Entrevista a profesores acompañantes en los casos N	Al inicio de la intervención	Guías de preguntas para las entrevistas Semiestructuradas	Audios de las entrevistas Documento con transcripción de entrevistas	Recabar información sobre: El perfil de los participantes Conocimientos o experiencias previas de los alumnos Características generales del grupo Disponibilidad de tiempo y recursos Intereses u objetivos no planificados por el equipo investigador, que el docente esperaba que se cumplieran con el proyecto
	Entrevista final a docentes acompañantes en los casos N	Al final de la intervención			Recopilar opiniones y recomendaciones sobre: El proceso Los resultados Los posibles aportes pedagógicos
	Entrevista final personal a participantes	Al final de la intervención			
	Entrevista final grupal a participantes	Al final de la intervención			Y complementar o cotejar la información sobre el perfil.

Estrategias	Cuándo	Instrumentos	Medios	Propósito
Observación participante	Durante el proceso	Notas de campo de tipo descriptivo (de reacciones, actuaciones y dificultades de los autores) y reflexivo (de las interpretaciones del investigador o de su equipo de apoyo)	Vídeos grabados durante las sesiones de trabajo Fotografías tomadas durante las sesiones	Conservar lo significativo, con detalle. Registrar la versión del investigador o del equipo de apoyo. Ayudar a describir las situaciones.
Análisis de documentos (productos)	Después del proceso	Matriz de análisis	Guiones literarios (<i>scripts</i>) Guiones técnicos (<i>storyboard</i>) Vídeos Reflexiones escritas por participantes	Apoyar o complementar la información obtenida con los instrumentos anteriores, relativa a la caracterización de los relatos. Obtener nueva información para la caracterización de los RDP.

Tabla 6. Técnicas de obtención de información aplicadas en cada caso

Caso	Referencia	Encuesta inicial a participantes	Encuesta final a participantes	Entrevista inicial a docentes acompañantes en los casos N	Entrevista al final a docentes acompañantes en los casos N	Entrevista final a participantes (personal)	Entrevista final a participantes (grupal)	Observación participante	Análisis de documentos
A1	Estudiantes Licenciatura		X			X			X
A2	Máster EAED						X	X*	X
A3	Docentes de ESO					X		X	X
A4	Máster EAED						X	X*	X
A5	Máster EAED						X	X*	X
N1	Aula ordinaria ESO	X		X	X		X	X	X
N2	Aula de acogida ESO	X		X	X		X	X	X
N3	Aula abierta ESO	X		X	X		X	X	X
N4	Aula abierta ESO	X		X	X		X	X	X
N5	Aula abierta ESO			X	X		X	X	X

* Únicamente en las actividades que desarrollaron en la universidad.

4.6.1 Encuestas

Se diseñaron dos tipos de encuestas: una que se aplicó en las cuatro primeras intervenciones con adolescentes (N1 a N4) antes de iniciar el proyecto de aprendizaje – con N5 no se usó esta estrategia, pues la información fue suministrada por la docente o por los alumnos durante las primera sesión de trabajo–, y otra que se utilizó en el primer caso con adultos (A1) una vez finalizó el proceso productivo y fue entregado el trabajo final del módulo de la asignatura⁷².

4.6.1.1 Encuesta inicial

La encuesta inicial se aplicó presencialmente, el primer día de contacto con los estudiantes y antes de comenzar a familiarizarlos con el proyecto que realizarían. Se les explicó que los datos que allí suministraban serían confidenciales, que servirían para conocerlos mejor y para el estudio que realizábamos. También, que sólo se publicarían los resultados globales, sin citar sus nombres. Esto se hizo para evitar que las respuestas pudieran estar cohesionadas o influenciadas por el temor a revelar datos privados o por temor a que lo que dijeran fuera conocido por el docente que los acompañaba.

Las preguntas eran unas abiertas y otras cerradas con varios rangos o alternativas de respuesta. El objetivo era obtener datos claves sobre el perfil de los estudiantes y sobre sus conocimientos o experiencias previas, cercanas a la producción de relatos no necesariamente digitales, y a la utilización de TIC.

Al final se obtuvieron 44 encuestas, correspondientes al 100% de los participantes en los casos indicados.

4.6.1.2 Encuesta final

Las preguntas de este instrumento, en su mayoría cerradas con varios rangos o alternativas de respuesta, se agruparon en los siguientes apartados:

- Datos personales: para establecer el perfil del estudiante y permitir futuros contactos con él.
- Trabajo realizado: para tener referencias del trabajo hecho, con el objetivo de facilitar la comparación de las respuestas con las de los otros instrumentos, y para establecer conocimientos previos y motivaciones.

⁷² Ver anexos: B1, Modelo encuesta inicial, y B2, Modelo encuesta final.

- Efectos sobre la motivación: para establecer posibles efectos sobre este factor esencial en el aprendizaje.
- Proceso productivo: para identificar los obstáculos o los aspectos que facilitarían la actividad en cada una de sus etapas –planificación, preproducción, producción y postproducción– y su repercusión en la motivación o en otros asuntos.
- Componentes del RDP: para examinar si se tuvieron en cuenta, si se reconocen sus aportes a este tipo de relatos, si se quedó satisfecho con la utilización dada a cada elemento, y si ello incidía en la motivación.
- Otros aspectos: con preguntas abiertas, para recabar información sobre la formación previa del alumno que pudiera facilitar o entorpecer la actividad; sobre otros agentes favorecedores o limitantes, y sobre opiniones sobre las ventajas y dificultades que encontraron al realizar los RDP.

La encuesta se aplicó virtualmente, usando el programa PHP Surveyor⁷³ y un enlace en el Aula Virtual de la asignatura. A los estudiantes se les envió un correo invitándoles a contestar el cuestionario de forma voluntaria y anónima, aunque podían indicar sus datos personales en caso de que desearan recibir información sobre los resultados del estudio. También se les dijo que los datos y las revelaciones serían confidenciales y que sólo se publicarían los resultados globales. Esto se hizo, al igual que en la encuesta inicial, para evitar que las respuestas estuvieran cohesionadas por la calificación o la posible evaluación del tutor, o por el temor a revelar la identidad por algunas opiniones.

Al final se obtuvieron 18 encuestas de las 20 previstas, lo que permite afirmar que la información recogida representa el sentir y la opinión de la mayoría de los participantes que hicieron parte de A1.

4.6.2 Entrevistas

Se realizaron diversas entrevistas semiestructuradas:

- A los profesores acompañantes de los casos N: una, antes de comenzar las intervenciones, con el fin de obtener datos que permitieran trazar el perfil de los estudiantes e identificar conocimientos o vivencias previas, cercanas a la producción de relatos y a la utilización de TIC. Igualmente, para conocer las características generales del grupo, la disponibilidad de tiempo y recursos y los objetivos no planificados por los investigadores que el docente esperaba cumplir con el proyecto. Después, al concluir se les hizo otra para captar sus opiniones, críticas,

⁷³ Programa de código abierto, actualmente denominado LimeSurvey (<http://www.limesurvey.org/>)

observaciones y sugerencias sobre el proceso, los resultados y los aportes pedagógicos.

- Otras fueron los participantes de todos los casos (N y A) al final del proceso, cuando ya habían elaborado y compartido su relato.

A adolescentes, para conocer sus impresiones, opiniones y preferencias sobre el proyecto de aprendizaje realizado –teniendo en cuenta las diversas actividades incluidas en el prototipo– y los conocimientos o logros que se reconocían como alcanzados. Se buscaba, además, completar el perfil; complementar, profundizar o cotejar las respuestas de la encuesta inicial, y abordar otros aspectos no incluidos en ella, que interesaban en la investigación.

A los jóvenes y adultos, para completar su perfil, complementar o profundizar en las respuestas de la encuesta final (únicamente en A1) y registrar su opinión sobre el prototipo y su propio proceso. Además, sobre los aportes y posibilidades de aplicación de los RDP en educación.

Estas entrevistas se hicieron de forma individual o de forma grupal, según las posibilidades de cada caso⁷⁴.

4.6.2.1 Entrevistas a adolescentes

Como se dijo, con el fin de identificar aquellos aspectos que valdría la pena considerar, rediseñar o potenciar en el diseño metodológico, a partir de la opinión de los mismos adolescentes, se efectuó una entrevista semiestructurada a 44 de los 53 sujetos (83,02%) –a 28 de los 35 alumnos de los tres primeros casos, y a 16 de los 18 de los dos últimos. Concretamente a: los 15 alumnos de N1 (100% en ese grupo); 10 de los 14 de N2 (71,43%); 3 de los 6 de N3 (50%); 7 de los 9 de N4 (77,78%); 9 de N5 (100%).

El interés específico era indagar su nivel general de satisfacción con el taller y con su propio trabajo, su impresión acerca de las diversas actividades realizadas, y aquello que reconocían que había aprendido. Asimismo, recopilar, complementar o cotejar la información sobre el perfil. De ahí que se haya diseñado un guión o cuestionario previo para orientar las entrevistas, y que éstas se hayan efectuado poco después de finalizado el proyecto, para evitar que se olvidaran algunos aspectos o experiencias que pudieran ser importantes.

En N1, N2 y N3 la actividad se practicó en la sede del IES SEP Esteve Terradas, en un aula o en un despacho vacío, sin la presencia de las docentes que habían asistido con

⁷⁴ Ver anexos: B3, Guiones entrevistas inicial y final a docentes; B4, Guión entrevista final a adolescentes, y B5, Guión entrevista final a jóvenes y adultos.

los alumnos a los talleres, o de otro maestro, directivo o estudiante ajeno al proyecto, para evitar cualquier tipo de influencia externa sobre las opiniones de los entrevistados. En N4 y N5 sí se contó con la presencia de la tutora del aula abierta y coorientadora de la actividad.

De igual forma, la actividad estuvo a cargo de la investigadora responsable de este estudio, quien a su vez evitó opinar sobre las respuestas para impedir otro posible influjo; no obstante, sí aprovechaba lo dicho para realizar nuevas preguntas que permitieran profundizar en lo planteado. Es importante indicar que siendo ella la misma tutora principal durante las intervenciones, es posible que la opinión de los alumnos se hubiera visto afectada por la relación previamente establecida.

La dinámica de las entrevistas fue la siguiente:

- *Explicación de los objetivos de la entrevista a los sujetos:* Primero se les expresó que era muy importante conocer su opinión sobre lo que se había realizado y sus sugerencias sobre qué hacer durante el proyecto, para que en futuras ocasiones las actividades pudieran ser de mayor facilidad e interés para otros estudiantes de ESO.

Asimismo se les motivó a responder lo que pensaban, así fuera algo negativo, asegurándoles que sus respuestas no se harían públicas, y que sus profesoras únicamente conocerían aspectos generales, sin saber quién había dicho algo. Se pretendía evitar que pensarán que su opinión podría influir en sus calificaciones o en su relación con las docentes. También se les informó que la entrevista sería corta – más o menos 5 minutos por persona–.

- *Desarrollo de la entrevista:* Después se hicieron las preguntas según el guion, aunque no necesariamente en el orden establecido, puesto que a veces una respuesta facilitaban indagar por otro aspecto.

Se trató de usar un lenguaje amigable, cercano a los adolescentes, para evitar que las preguntas se percibieran complicadas, y para motivar a que los entrevistados expresaran abiertamente sus respuestas.

En N1 y N2 las entrevistas se desarrollaron en parejas. En N3, de forma individual. En N4 y N5, de manera grupal. Es posible que, en los casos de las entrevistas en parejas o grupales, la respuesta del primer sujeto entrevistado influyera en la del segundo o en la de los demás, pero se trató de guiar la conversación para evitar ese problema, alternando el orden de participación de los entrevistados, y tratando de que el segundo sujeto o los otros reconocieran, por lo menos, otro aspecto si se repetía la opinión de su antecesor.

- *Cierre de la entrevista:* Se terminó la entrevista agradeciéndoles por sus opiniones y recordándoles que ellas contribuirían a que la próxima vez que se hicieran RDP como proyectos prácticos de aprendizaje en su instituto o en otros, fueran mejores

las actividades. Igualmente, informándoles que los relatos se podrían ver en Internet, sólo si ellos y sus padres o tutores legales lo permitían, y que la profesora les entregaría copia de su trabajo en CD.

No fueron entrevistados algunos adolescentes, debido a la imposibilidad de contactarlos los días posteriores a la finalización del proyecto. En los tres primeros casos, porque coincidió con el final del año académico, y con los otros, por falta de asistencia de alumnos. Además, como se explicó antes, también el criterio de saturación de datos relevantes se tuvo en cuenta.

En todos los casos se trató de imponer mínimas restricciones en la conversación, para facilitar la reflexión y la aparición de información o nuevas categorías.

4.6.2.2 Entrevistas a jóvenes y adultos

La selección de los entrevistados en el A1, no se pudo hacer pensando en tener representantes de los diferentes tipos de relatos –es decir, según su tipología– o de las modalidades de trabajo –en grupo o individual–, ni de acuerdo con la calidad del producto final, como se pretendía, sino con base en la disposición y la disponibilidad de los estudiantes, quienes se encontraban por esas fechas entregando las actividades finales de la primera parte de las asignaturas cursadas. Se obtuvieron 9 entrevistas de las 20 posibles (el 45% de los participantes); fueron hechas de forma individual.

En los otros casos con adultos, se logró entrevistar a casi todos: 14 de un total de 18 (94.44%): A 4 del caso A3, y el resto, de A2, A4 y A5. Se trató de entrevistas grupales; sólo dos fueron individuales y con mayor profundidad: a la docente que participó en A3 y que fue luego cotutora de N4 y N5, y a un profesor de bachillerato y alumno del máster, que más tarde implementó la creación de RDP como estrategia didáctica con sus alumnos.

En estas entrevistas también se buscó evitar mayores restricciones en la conversación para facilitar la reflexión y la aparición de información sobre las nuevas variables o categorías.

4.6.2.3 Entrevistas a docentes

En total se entrevistó a 5 docentes:

- Una, acompañante en N1, con aula ordinaria, era profesora ocasional de sólo algunos de los alumnos participantes; por lo tanto, al no conocer los antecedentes de todos, sus opiniones en algunos aspectos fue limitada. Cubría la asignatura Ciencias Sociales.

- Las dos del aula de acogida, caso **N2**, eran profesoras permanentes de ese grupo, así que su conocimiento de las características de los participantes, era amplio.
- La del caso **N3**, era la Coordinadora Académica del IES y responsable del aula abierta durante el taller, mas no tutora permanente del grupo en el Instituto; cubría además el currículo de Tecnología con los estudiantes que participaron, por lo que los conocía bien previamente.
- La del **N4 y N5**, era tutora permanente del aula abierta –incluso de los alumnos que participaron en N3–. Tenía gran cercanía con los estudiantes, y tenía un conocimiento amplio sobre cada uno de ellos. Además, esta docente participó en A3.

Al igual que en las entrevistas de los estudiantes, la conversación sostenida con ellas fue presencial. En los tres primeros casos, el encuentro inicial y final fue en la sede del IES Esteve Terradas, en horario laboral sin clases; en N4 y N5 el inicial fue en el Instituto y el final, en el Citilab.

El diálogo fue coordinado por la investigadora responsable de este estudio. Con la profesora de N1 y N3, fue individual; las dos de N2 estaban juntas.

La dinámica, en las entrevistas finales, fue la misma:

- *Explicación de los objetivos de la entrevista:* se explicaron, de nuevo, los objetivos del proyecto, y que por ello era importante conocer alguna información sobre los alumnos –no privada, sino genérica–, y/o su opinión sobre lo que se había realizado y sus sugerencias sobre los procesos, para poder diseñar una metodología adecuada a las necesidades formativas y las características de los diversos tipos de estudiantes de ESO. Asimismo, su opinión sobre posibles aplicaciones de los relatos digitales en contextos formativos.

Se les animó, en la última entrevista, a manifestar con libertad sus impresiones, así fueran negativas, considerando que la grabación de sus respuestas no se haría pública. También se les informó que la entrevista sería de 20 minutos aproximadamente.

- *Desarrollo de la entrevista* conforme con el guión preestablecido⁷⁵.
- *Cierre de la entrevista:* Se agradeció el aporte de las docentes y se les informó que se les darían a conocer los resultados del proyecto, una vez concluida la investigación.

⁷⁵ Ver anexo B3, Guiones entrevista inicial y final a docentes.

4.6.3 Análisis de productos

Para apoyar o complementar la información obtenida con los instrumentos anteriores, y para lograr la caracterización de los RDP, se analizaron los documentos o productos que se extrajeron de la actividad: los guiones literarios, los guiones audiovisuales (*storyboard*) y los vídeos finales. Para ello se diseñaron una matriz de análisis de los guiones, y otra para los vídeos⁷⁶.

La segunda, se diseñó con base en las variables y categorías iniciales o que iban emergiendo, en las recomendaciones del CDS para cada uno de los elementos constitutivos de los relatos y en otras rúbricas existentes para evaluación de este tipo de narraciones: una, diseñada por Barrett (2005), basándose en la propuesta por Scott County Schools (Kentucky, EEUU), y otra, empleada por KQED The Digital Storytelling Initiative (2009), para juzgar los productos enviados a su concurso anual de RDP. La primera de ellas está pensada para otorgar una valoración cuantitativa o cualitativa a un trabajo escolar (con 4 alternativas de calificación), y la segunda para revisar las historias de manera cualitativa⁷⁷.

4.6.4 Observación participante

Se realizaron observaciones durante todo el taller en las intervenciones N y en A3. En A2, A4 y A5 únicamente durante las sesiones que se ejecutaron en la universidad. En A1 no fue posible hacerla, puesto que los participantes desarrollaron el proyecto en sus casas.

Para complementar la observación de la investigadora principal, limitada por ser la orientadora de los proyectos, en N1, N2 y N3 se contó con la colaboración de un equipo de ayudantes⁷⁸, a quienes se les pidió pasar sus observaciones, impresiones y opiniones por escrito, después de cada sesión. De todas formas, se hicieron reuniones presenciales con ellos, para comentarlas.

Igualmente, en N4 y N5 se recurrió a la colaboración de la tutora que coorientó las actividades, y en A3, a la de un miembro del proyecto Edulab1, cotutor durante la intervención. Con ellos se comentaron, periódicamente, sus impresiones.

⁷⁶ Ver anexos: B6, Matriz para el análisis de guiones (literarios y audiovisuales) y B7, Matriz para el análisis de vídeos.

⁷⁷ Otras rúbricas no incluidas en este trabajo, pero existentes y reconocidas, son las de J. Ohler (<http://www.jasonohler.com/storytelling/assessment.cfm>) y la recomendada por M. Ormiston (<http://www.techteachers.com/digstory/gradclass/rubrics.htm>).

⁷⁸ Ver en el capítulo 4, el punto 4.8, Equipo docente e investigativo.

La investigadora principal también tomó notas generales en los distintos momentos. A ello se sumaron otras estrategias como fotografías en la mayoría de los casos y registros, en vídeo o audio, de las actividades realizadas en N1, N2 y N3.

Se observaron en cada etapa del proceso: las dificultades o problemas que tenían los participantes al desarrollar la actividad; las alternativas de solución a los problemas que ellos mismos ideaban y empleaban (para identificar actividades, recursos o materiales de apoyo no contemplados en el prototipo que se aplicaba); factores (intrínsecos o extrínsecos) que podrían influir negativa o positivamente durante el desarrollo de cada actividad; y las opiniones manifestadas por los estudiantes sobre el grado de satisfacción con las actividades en particular, con el proyecto práctico de aprendizaje en general y con su propio relato o desempeño.

4.7 Estrategias de validación

Como es propio de la IBD y del EC, se emplearon diversas estrategias de validación en esta investigación, durante el proceso de recopilación de datos y una vez éstos fueron interpretados.

Durante N1, N2 y N3, como se mencionó, se utilizó la **triangulación de posturas del investigador**, como primera medida. Para ello no sólo se pidió a los miembros del equipo de apoyo que registraran sus propias observaciones e impresiones por escrito, para tratar de contrastarlas con las de la investigadora principal, autora de esta tesis, sino que se hicieron varias reuniones con ellos durante el desarrollo de los casos, y una después de que éstos finalizaran, para recabar información que pudiera ser relevante. En esas reuniones también participó una asesora externa, la profesora A. Teberosky Coronado, para tratar de que ella, desde sus experiencias con el uso educativo de las narraciones digitales o de otro tipo, con adolescentes, y desde sus conocimientos psicopedagógicos, pudiera ayudar a las interpretaciones, y a descubrir algunos aspectos que había que confirmar u observar con mayor detalle.

En los casos N4 y N5 la triangulación de posturas durante las intervenciones se hizo comparando las observaciones de la investigadora con las de la cotutora, y para ello se hicieron varias reuniones en las que ese dialogó sobre lo observado. Con adultos, ese tipo de triangulación fue más limitada. Únicamente se empleó en A3, contrastando los datos con las observaciones u opiniones de la persona que apoyó los casos. De todos modos, el ejercicio permitió confrontar los datos, confirmar algunos y apreciar discordancias que tendrían que ser observadas con mayor detalle para tratar de resolverlas.

Por otro lado, se hizo una **triangulación metodológica y de métodos** en todos los casos. En los que la observación fue posible, se complementó con otras técnicas de obtención de datos. En aquel en el que no se pudo hacer (A1) o fue más limitada (A2,

A4 y A5), se utilizaron diversas técnicas y se compararon los datos recopilados por medio de ellas.

También se empleó la **triangulación de fuentes de datos** durante la fase de análisis retrospectivo o sumativo de la secuencia iterativa: sirvió para observar si los datos recabados sobre los elementos o fases de la metodología didáctica y los resultados obtenidos en los distintos momentos, se mantenían o variaban entre los casos realizados con el mismo tipo de participantes –adolescentes o adultos–.

Por último, se utilizaron las siguientes estrategias para validar el análisis y la interpretación de los datos: **la triangulación del investigador**, para hacer que otros miembros del proyecto Edulab1, del GREAV o del OED interpretaran también algunos resultados, de cara a identificar aspectos coincidentes o por revisar, y **la triangulación con los interesados**, solicitando a algunos adultos que participaron como autores de RDP, que revisaran la exactitud y adecuación del informe de resultados.

4.8 Equipo docente e investigativo

Todos los casos mencionados fueron planificados, desarrollados, guiados, acompañados y analizados por la autora de esta tesis, con la orientación del director de la misma. La cantidad de personas adicionales que participó en cada intervención se indica en la Tabla 7. Su posible influencia sobre el proceso y sobre los resultados de los alumnos, se tuvo en cuenta en la parte de análisis y discusión. Además, sus opiniones, ideas y contribuciones quedan reflejadas en los resultados y en el diseño del producto.

Tabla 7. Equipo de investigación en cada intervención

Orden de desarrollo	Código	Referencia	Investigadora principal	Docente Coorientador	Monitores	Co-observadores	TOTAL personas intervinientes
1	A1	Segundo ciclo Licenciatura	1	1			2
2	N1	Aula ordinaria ESO	1		2	2	5
3	N2	Aula de acogida ESO	1		2	2	5
4	N3	Aula abierta ESO	1		2		3
5	A2	Máster EAED	1	1			2
6	A3	Docentes de ESO	1	1	1		3
7	A4	Máster EAED	1	1			2
8	N4	Aula abierta (ESO)	1	1			2
9	A5	Máster EAED	1	1			2
10	N5	Aula abierta ESO	1	1			2

En los **casos N**, los recursos humanos fueron los siguientes:

En N1, N2 y N3, con adolescentes, se contó con el apoyo de algunos estudiantes de segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual de la UB que habían participado ya en la primera intervención con adultos (A1), y que se vincularon a esta investigación no sólo como personas analizadas, sino también en calidad de monitores, cogiendo a los participantes durante la elaboración de los guiones y en los aspectos técnicos, principalmente, es decir, en las etapas de producción y postproducción del relato digital. De todas formas ellos ayudaron también con las observaciones, pues después de cada sesión daban sus impresiones y contaban los problemas o las situaciones que habían encontrado a la investigadora principal, de forma oral y también por escrito.

En N1 y N2, donde la cantidad de estudiantes era mayor, además, participó una becaria del GREAV y una alumna del máster EAED, en calidad de coobservadoras. Ayudaron pues a registrar las observaciones en vídeo o en fotografía, a tomar notas de lo que sucedía en cada sesión y, también, a procesar los datos. No participaron en N3 debido a que la cantidad era inferior, así que no se requería su colaboración.

En esos casos participaron, entonces, máximo cinco personas de la lista en una misma sesión. Asimismo, durante esos talleres estuvieron presentes, en calidad de observadoras: la profesora de Ciencias Sociales del aula ordinaria, la tutora del aula abierta y dos tutoras del aula de acogida.

Los procesos N4 y N5 con aula abierta, en cambio, se hicieron después de que la tutora del aula participara en una intervención con adultos, específicamente con la que estaba destinada a docentes de ESO (A3), y por lo tanto, en su desarrollo la maestra hizo las veces de coorientadora, colaborando activamente en la realización, en la observación y en análisis del caso. No se contó con otros monitores o colaboradores externos.

Por su parte, en los **casos A**, el equipo de investigación estuvo conformado así:

En A1, A2, A4 y A5, con adultos, aparte del docente responsable de las asignaturas (el mismo director de esta investigación), no se contó con ayuda adicional durante las intervenciones.

En el A3, con docentes, se recibió la colaboración de otro miembro del proyecto Edulab 1 –un investigador miembro del GREAV y del OED–, quien coorientó algunas sesiones. Igualmente, de una de las estudiantes de segundo ciclo de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual; había participado en A1 y había hecho las veces de monitora en N1, N2 y N3. Ambas personas colaboraron con la elaboración y/o la traducción al catalán de los materiales divulgativos o de apoyo.

Aparte de las personas mencionadas, en tres casos con adolescentes (A1, A2 y A3) se contó con la asesoría de la profesora Teberosky Coronado, como se dijo anteriormente.

Sus aportes también se consideraron durante el análisis de resultados y en la propuesta metodológica.

Se puede decir, pues, que la cantidad de recursos humanos que se necesitó en esta investigación, estuvo supeditado al número de aprendices en cada caso –a más autores o participantes, más personal se necesitó–.

4.9 Cuestiones éticas

Preocupados por los asuntos éticos durante todo el proceso, se usaron diversas estrategias tanto para acceder a la información, como para recabarla, utilizarla y divulgarla, acordes con el Código de Buenas Prácticas de la investigación de la UB (2010) y con los Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta de la APA – apartados 5.01-5.10 y 6.06-6.26– definidos en 1992 e incluidos en su Manual de Estilo de Publicaciones (2002).

Estas estrategias contemplaban, además, aspectos que tienen que ver con la protección de datos de carácter personal, como lo establece el Real Decreto 1720, del 21 de diciembre de 2007 –que aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999–, y otros de participación, confiabilidad, anonimato, privacidad y legalidad, recomendados por Blaxter, Hughes y Tight (2008).

Con ello se buscaba que todos los involucrados directa o indirectamente en cualquiera de las etapas –los estudiantes que hicieron los relatos, sus padres o tutores (en el caso de los alumnos de ESO), los docentes, las entidades educativas o que financiaron el proyecto y el equipo de trabajo– conocieran y comprendieran exactamente y desde el principio, los objetivos y los alcances, las responsabilidades de los investigadores y las de los sujetos estudiados, y la forma como se tratarían o publicarían los productos o los datos obtenidos.

4.9.1 Relativas a la participación

Los adultos que participaron como personas investigadas, como favorecedores o acompañantes de las intervenciones, o como parte del equipo de trabajo, lo hicieron de forma voluntaria, y conocían las implicaciones, los detalles y los alcances del proyecto, tanto de forma verbal como escrita. Esto último, porque se publicó la información en los medios utilizados durante la convocatoria al curso ofrecido en el Citilab para los docentes –sitios Web, cartas de invitación enviadas a los directores y coordinadores académicos de diferentes entidades educativas, plegables, etc.– y en las encuestas utilizadas para recabar datos.

Como ya se ha dicho, los participantes adultos que fueron investigados, eran profesores de ESO o estudiantes de la UB. A ellos se les informó antes de comenzar la realización

de los casos, qué se pretendía y por qué, cuáles eran los productos finales que se esperaba de ellos –mínimo el guión literario y un RD preferiblemente personal, para ser publicado en Internet– y cuáles sus otros aportes a la investigación –opiniones y sugerencias para el análisis y diseño de la metodología y en el caso de los docentes, en la medida de sus posibilidades, la creación de RD con sus alumnos para que estas experiencias sirvieran para ahondar en la reflexión–.

Todos aceptaron cooperar tanto durante la intervención y como en el análisis. Los estudiantes de Comunicación Audiovisual lo hicieron al elegir, dentro de tres posibilidades de trabajos finales de la asignatura, realizar un RD que se publicaría en Internet, y también, al proporcionar sus relatos e impresiones; los de máster, al elegir continuar con la asignatura y no cambiarla por otras propuestas, al hacer su producto y compartir sus opiniones; y los docentes de ESO, al formalizar su inscripción en el taller ofrecido en el Citilab, asistir y desarrollar lo propuesto.

No obstante, si durante el proceso se veía que a alguien lo afectaba contar sus historias personales, desde el punto de vista emotivo o psicológico, se le invitaba a cambiar de modalidad de trabajo –sólo en A1– o a cambiar de tipo de RD o la temática, y a continuar únicamente si lo quería; si no era así, a colaborarle a sus compañeros sin tener que cumplir con el compromiso de consumir completamente su producto.

Una vez terminada la intervención, algunos adultos solicitaron no publicar su historia en los sitios Web del proyecto; se les respetó su voluntad, y sus producciones audiovisuales o guiones se utilizaron únicamente en la fase de estudio.

En el caso de los alumnos de ESO, el procedimiento fue distinto. Al inicio se realizaron reuniones informativas con el director del Instituto, los coordinadores académicos y los docentes responsables de cada grupo. Los profesores, a su vez, transmitieron la información a los estudiantes elegidos –algunos de ellos de forma voluntaria y otros como parte de sus actividades escolares, como se explicó anteriormente– y también a sus padres o tutores legales. A estos últimos, para aceptar la participación de los menores de edad a su cargo, se les pidió leer, completar y firmar un formato de *Consentimiento Informado y Expreso*, para que quedara un registro del acuerdo⁷⁹.

Por otra parte, a los adolescentes, desde la primera sesión de cada intervención, se les recordó cuáles eran los objetivos y los alcances. Con un lenguaje sencillo, se hizo énfasis en que el relato que debían realizar era *preferiblemente* de tipo personal, que se publicaría en Internet, y que lo que hicieran serían observado, analizado y posiblemente registrado en fotografía o vídeo, para mejorar las actividades, de tal forma que en un futuro otros profesores o alumnos pudieran usar los RD en sus procesos de enseñanza o de aprendizaje.

⁷⁹ Ver Anexo C, Formatos Consentimiento Informado.

Adicionalmente, siguiendo las recomendaciones para minimizar la intrusión o invasión de la privacidad, y reconociendo que no en todos los casos es fácil o factible narrar experiencias o vivencias personales, o presentar la propia imagen en el relato –como ocurrió con una niña musulmana que no podía tomarse fotos o mostrarlas públicamente–, se les dio la opción de realizar narraciones ficticias o de otro tipo. Del mismo modo, usar recursos narrativos donde no salieran ellos –por ejemplo dibujos, animaciones o fotografías de objetos o paisajes–. También se les dio la alternativa, al finalizar, de publicar o no su producto en Internet.

Como se hizo con los adultos, si durante el taller se veía que se inquietaban anímicamente por su historia, se les permitía cambiar el proyecto o continuar participando colaborándole a sus compañeros. Los docentes acompañantes, los investigadores o los monitores trataban de ayudar.

4.9.2 Relativas a la confiabilidad, el anonimato y la privacidad

Para garantizar el anonimato y la privacidad de los sujetos estudiados, y la confiabilidad al resguardar o utilizar los datos personales u otros obtenidos gracias a los instrumentos, se establecieron los siguientes criterios.

Los estudiantes y docentes que efectuaron relatos no se identifican por su nombre en esta tesis ni en las publicaciones pasadas o futuras para difundir los avances o resultados de la investigación. Para diferenciar sus aportes u opiniones, se utilizó un código conformado por el de la intervención en la que participó más un número que identificaba a cada persona; sólo la investigadora y el director del trabajo reconocen la relación de este número con cada autor.

De otro lado, independientemente de los créditos que los mismos autores pusieron de forma libre sobre sí mismos al final de sus relatos, en los sitios Web donde se publican los vídeos únicamente se da a conocer, por parte de los investigadores, el nombre de cada uno, siempre contando con la autorización de ellos, de sus padres o tutores legales y de las instituciones educativas a las que pertenecen. Los apellidos se ofrecen sólo en el caso de los mayores de edad.

Para garantizar la seguridad y el control de la publicación de los relatos obtenidos, los investigadores se comprometieron a reproducir y difundir las imágenes obtenidas –fotografía de los estudiantes realizando sus trabajos, por ejemplo–, o las historias digitales, con una finalidad exclusivamente informativa, docente, investigativa o divulgativa; a que en ningún caso cederán estos materiales a terceros, y que no los emplearán con ánimo de lucro, sino sólo para los fines mencionados, tal y como se puede comprobar el formato de Consentimiento Informado que se anexa (ver.

También se decidió que los investigadores exclusivamente darían copia de un relato a su propio autor, y al profesor del Instituto en el caso de los alumnos de ESO.

Adicionalmente, para que los vídeos no pudieran ser descargados por personas distintas a sus creadores desde Internet, por lo menos de forma legal, se tomó la decisión de que los archivos se alojarían exclusivamente en ordenadores o servidores propios, de la UB y del Citilab, y no en servidores externos, para tener más control.

Por otra parte, únicamente los investigadores tienen copia de los datos obtenidos gracias a los instrumentos seleccionados, y se asegura que se archivaron adecuadamente y de forma segura.

4.9.3 Relativas a la legalidad

Una estrategia que tiene que ver con los derechos de terceras personas o entidades, fue incluir en las intervenciones, charlas sobre la importancia de respetar la Propiedad Intelectual de terceros –que incluye los Derechos de Autor–, usando materiales gráficos, audiovisuales o auditivos de creación propia o de sus familiares, u ofrecidos en Internet bajo licencias tipo Creative Commons.

También se diseñó, ofreció y publicó en los sitios Web de la investigación, un manual⁸⁰ que permitía conocer la importancia de usar recursos propios en los relatos, algunas fuentes legales de recursos narrativos existentes en Internet, y la forma de citarlos para respetar los derechos de sus creadores.

Si bien es cierto que no todos los participantes siguieron a pie juntilla las recomendaciones, se trató de asesorarlos durante la selección de los materiales ajenos, especialmente en los casos N.

Asimismo, en los sitios Web de la investigación, se advierte que todos los relatos publicados fueron hechos únicamente con fines educativos, no lucrativos, y que se publican con autorización de sus autores, de sus padres o tutores –si es el caso–, y de las instituciones a las que pertenecen. También que cada narrador es responsable de su historia y que si alguien considera que se ha vulnerado algún derecho, puede comunicarse con el equipo investigador para resolver las inquietudes o inconvenientes y, si es oportuno, retirar la publicación.

También sobre las estrategias de legalidad, es importante decir que en ningún momento se coartó la libertad de expresar opiniones, ni se forzaron las mismas. Por ello, durante la mayoría de las entrevistas a los adolescentes no estuvieron presentes sus docentes del Instituto, ni se obligó a ningún sujeto a responder una pregunta si no quería.

⁸⁰ Ver en el Anexo D, la referencia completa del tutorial llamado *Bancos de imágenes y sonidos gratuitos para historias digitales con fines educativos*.

Igualmente, siempre se citan las instituciones responsables o colaboradoras del proyecto en todos los materiales y eventos dedicados a la difusión de los avances y resultados, para respetar los derechos que tienen por haber contribuido a esta investigación.

Por último, decir que esta tesis es completamente original, que toda la información que se presenta no infringe los derechos de Propiedad Intelectual ajenos, que se han evitado conflictos de intereses que pudieran comprometer la validez de los resultados, y que éstos no han sido manipulados o amañados para responder a los objetivos o cumplir requisitos doctorales.

Para no perturbar la credibilidad en la indagación o en sus responsables, se ha evitado la reproducción total o parcial, la distribución, la comunicación pública y la transformación de materiales audiovisuales, textuales, gráficos o de cualquier otro tipo, creados por alguien distinto a los investigadores o participantes estudiados, si no se cuenta con la correcta autorización. Por eso mismo, se usan las normas APA para dar los créditos respectivos a las fuentes, tanto en el cuerpo de este texto, como en el capítulo de referencia que se encuentra al final.

En conclusión, en este trabajo se han tenido en cuenta principios éticos relativos a la participación, a la confiabilidad, al anonimato, a la privacidad y a la legalidad, para respetar los derechos de todos los participantes –sean individuos analizados, colaboradores o investigadores– y de las entidades que lo hicieron posible.

4.10 Resumen de aspectos claves

Este capítulo se ofreció, primero, un marco teórico que permite comprender el enfoque paradigmático por el que se optó para desarrollar la investigación, el *cualitativo* bajo una perspectiva *interpretativa y participativa*, y la razón de su elección, pues se explicó que, sin dejar de utilizar por momentos datos cuantitativos, se optó por él porque permite alcanzar riqueza interpretativa para comprender fenómenos sociales o humanos –complejos, singulares, dinámicos y subjetivos–, como son los educativos.

También, se dio información para distinguir los dos métodos que se combinaron: la *IBD* 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 –la metodología didáctica–, y el *EC instrumental y múltiple*, para facilitar la comprensión particular de cada una de las experiencias y conseguir una más global o retrospectiva.

Tras ello, se explicó el diseño metodológico, que consistió en planificar un proceso que estuvo compuesto por las siguientes actividades:

- Identificar y revisar antecedentes teóricos y prácticos.

- Comprender el contexto de la Educación Formal en el país.
- Identificar el problema y formular la investigación, estableciendo preguntas y objetivos iniciales, y planificando una cadena coherente y explícita de acción y razonamiento.
- Construir, de manera progresiva, durante todo el estudio, el sistema de temas, variables, categorías y subcategorías de interés, conformado finalmente por estas temáticas: (a) 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); (b) *los relatos resultantes*, contemplando aspectos que tiene que ver con el contenido formal o historia, y con su expresión formal; (c) *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 productivas⁸¹, y, también, durante la planificación de las intervenciones o prácticas educativas; y (d) *los usos educativos y aportes pedagógicos*.
- Planificar y realizar el ciclo iterativo de pruebas, análisis particulares y ajustes del diseño y de la teoría en la práctica, lo que implicó realizar diez (10) intervenciones educativas.
- Hacer el análisis retrospectivo o sumativo de la secuencia iterativa.
- Aplicar las estrategias de validación.
- Y finalmente, la publicación de avances y resultados.

De las intervenciones o unidades de análisis, 5, los casos N, fueron con 53 alumnos de ESO del mismo instituto, que participaban en una o varios de los tipos de aula que existen actualmente en los institutos catalanes: ordinarias (de primer curso), de acogida y abiertas. Las otras 5 fueron con 38 jóvenes o adultos, estudiantes de segundo ciclo un programa de licenciatura en la Facultat de Formació del Professorat de la UB, de un programa de máster en la Facultat de Pedagogia también de la UB, o bien, profesores de ESO en proceso de formación.

Para la primera intervención se diseñó un primer prototipo de la metodología didáctica con base en las propuestas preexistentes en aquella época, sobre todo la del CDS. Ese prototipo se iba mejorando con base en los resultados obtenidos en casos anteriores, y

⁸¹ Desde la familiarización con los RDP, hasta la exposición o presentación en la comunidad académica y la evaluación (tanto la autoevaluación como la grupal con los compañeros y docentes participantes).

se alimentaba también con la revisión teórica y de otras metodologías de referencia que se iban identificando y analizando.

Para recopilar información y datos importantes, se utilizaron antes, durante o después, varias técnicas, aunque no fueron las mismas en todos los casos: 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, en las intervenciones con adolescentes 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 de cada intervención 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. El análisis sumativo fue similar, pero comparando los casos N, por un lado, y los A, por otro, especialmente.

Como potenciales subunidades de análisis se tomaron todos los alumnos de esos primeros casos, con sus respectivas producciones. Posteriormente se fue acotando esa cantidad, aplicando diferentes criterios: unos relacionados con los productos, como la alta o baja producción audiovisual o implicación personal del autor, lo sucedido con las subunidades atípicas, y la saturación de los datos obtenidos.

Entre las estrategias de validación aplicadas, se optó por la triangulación de posturas del investigador, la validación metodológica y de métodos, la de fuentes de datos y con los interesados. Eso permitió hacer ajustes y depurar o mejorar las conclusiones y la propuesta metodológica.

Finalmente, en este capítulo se expusieron las cuestiones éticas que se consideraron, basadas en los principios, los códigos de conducta y las normativas aplicables al campo educativo, como los indicados por la APA, o bien desde la misma UB.

5 METODOLOGÍAS DE REFERENCIA

Este capítulo presenta los resultados de la indagación sobre las metodologías existentes para la realización del RDP, con o sin objetivos educativos, necesaria tanto para el diseño la metodología didáctica que se pretende, como para la planificación y el desarrollo de las intervenciones educativas que componen este estudio.

En total se incluyen, en el punto **5.1**, cinco propuestas institucionales o de proyectos reconocidos entre los seguidores de los RDP. Luego, en el punto **5.2**, otras cinco sugeridas por docentes, consultores o algunas entidades, con propósitos explícitamente educativos. También, en el punto **5.3**, otras menos completas, hechas por personas o por organizaciones.

La información que se brinda de esas metodologías, se distribuye por componentes: área o campos de aplicación, destinatarios, número de participantes en los talleres o grupos de trabajo, cantidad de sesiones y tiempo requerido, trayecto o proceso productivo, características de los relatos –tipología, tiempo, cantidad de palabras en el guión literario o de imágenes–, condiciones espaciales o locativas, requerimientos técnicos –equipos y programas–, tutoriales y materiales de apoyo, exigencias legales o éticas, entre otros aspectos.

Después, en el punto **5.4**, se ofrecen algunos criterios, guías o rúbricas para la evaluación, en caso de que los relatos se hagan en contextos o con propósitos formativos. Y al final, en el **5.5**, se resumen y analizan los aspectos claves encontrados, y se presentan algunas reflexiones.

Es importante mencionar que la identificación y revisión de estas metodologías se hizo a lo largo de la investigación, con el fin de que nuevas propuestas pudieran enriquecer también el diseño metodológico pretendido y, sobre todo, dar luces que pudieran el análisis y la comprensión de las intervenciones realizadas.

El capítulo es pues, producto de la revisión crítica y permanente de las publicaciones hechas por los propios autores de las metodologías, de los materiales existentes en Internet que han sido fruto de su diseño o aplicación –vídeos y tutoriales, por ejemplo–, y de algunos artículos escritos por terceras personas. En dos de los casos, además, se recoge la experiencia al participar en dos talleres cortos presenciales en el año 2012: uno llamado *Storymaking, Prompts and Process*, ofrecido por el director del CDS, J. Lambert y otro, *Introduction to Digital Storytelling*, por el profesor B. Robin del University of Houston College of Education.

5.1 Propuestas institucionales no necesariamente educativas

El rastreo de metodologías para la creación y producción de RDP, se realizó, como se ha dicho, durante todo el proceso investigativo. Gracias a él se logró la identificación de 6 propuestas diseñadas y publicadas por diversas instituciones: la del CDS, que es la más popular, dos de la BBC, la de Creative Narrations, la del proyecto DeTales, la de DigiTales y la de la KQED Digital Storytelling Initiative. A continuación se describen sus principales componentes.

5.1.1 Propuestas del Center for Digital Storytelling

La del CDS es fruto de los proyectos iniciados por Atchley y Lambert, previos a la constitución de este Centro, y de su trayectoria durante casi 15 años. Incluye una serie de principios y núcleos metodológicos, macroprocesos y actividades específicas dentro de cada uno de ellos, métodos recomendados para lograr los objetivos, y orientaciones en cuanto al contenido.

Es la más completa, popularizada y citada y, en alguna medida, la que ha servido de base a las demás. No obstante, no es de circulación libre y gratuita, sino que hace parte de los servicios que comercializa la entidad; a menos que se participe en uno de sus talleres, la información disponible sobre ella es bastante genérica. Pese a lo anterior, la revisión de varios documentos públicos escritos por Lambert con la colaboración de sus colegas (2003, 2006, 2007, 2009 y 2010), los contenidos suministrados en el portal corporativo, algunos artículos escritos por terceros, y la participación de la autora de esta tesis en un taller corto ofrecido por el mismo Lambert (2012), permitieron identificar las singularidades y los componentes que se presentan en este apartado.

Uno de sus rasgos más importantes, permanente desde sus inicios, es que la metodología tiene como **destinatarios** a grupos de *adultos* que por diversos motivos desean o deben crear su RDP, de forma individual, sea por iniciativa personal sin más interés que el compartir su historia, porque trabajan o forman parte de un colectivo atendido por las instituciones que han contratado los servicios del Centro, porque desean formarse y certificarse como facilitadores, o porque son estudiantes de las universidades con las que el CDS tiene alianzas y desean, además de aprender el proceso, convalidar la actividad por créditos académicos. En cualquier caso el objetivo último es que logre enlazar o aprovechar estas narrativas en el campo de trabajo propio –sea en educación, en organismos sin ánimo de lucro, o en ambientes de negocios–, o simplemente considerarlas una oportunidad de crecimiento.

Otros atributos, también constantes, han sido las condiciones de producción. En lo que tiene que ver con el **número de participantes en los grupos**, indican que debe ser limitado: de ocho a doce personas, y en escasas ocasiones hasta quince. Sobre el **tiempo del proceso**, establecen de una a tres sesiones de trabajo intensivas y sucesivas de 8 horas diarias, para un total máximo de 24. Y sobre el **tiempo de los relatos**, hablan de 1 a 5 minutos. No obstante, todos estos aspectos varían función de los tipos de cursos que se ofrecen⁸².

⁸² El *taller estándar* y el *educativo para profesores de K-12*, por ejemplo, tienen una duración de 3 días intensivos, 24 horas en total; son para grupos que tengan entre 8 y 12 participantes, y en ellos se elaboran relatos de 3 a 5 minutos. El de *formación de facilitadores* tiene las mismas características, pero se requiere ya haber hecho uno de los dos anteriores. Todos pueden ser convalidados por créditos académicos en la Dominican University of California o en

De otro lado, están los **principios** del Centro (Lambert, 2006), que consideran sus pilares de su propuesta:

- *Todo el mundo tiene una poderosa historia que contar*: la vida propia oculta una clara, compleja y rica fuente de historias para compartir.
- *Escuchar es difícil*: las historias se revelan cuando el narrador percibe que el público está con ellos en su labor, fuera del marco y los detalles de su historia. En las culturas occidentales las personas, en su mayoría, son distraídas o demasiado impacientes para escuchar. Pero cuando se logra captar la atención, mediante la creatividad, las personas entablan una relación sólida con el autor y/o con su relato.
- *Todas las personas ven, oyen y perciben el mundo de diferentes maneras*: esto significa que las formas y enfoques que se toman para contar las historias son muy diferentes. No hay ninguna fórmula para hacer una gran historia, no prescripción, o plantilla. Se puede proporcionar un mapa o usar metáforas para iluminar las posibilidades, pero no deben poner marcos limitantes en la búsqueda de una voz y de la experimentación.
- *La actividad creativa es la actividad humana*: cuando pequeños, a los adolescentes se les enseña a cantar, a dibujar, a hacer música, y a contar historias, pero en muchas culturas, como las occidentales, a medida que el niño se vuelve mayor, en su familia, escuela y comunidad, el arte y la creatividad se convierten en virtudes de unos pocos y en formas de especialización profesional. De ahí que la metodología busque volver a la práctica creativa, a jugar y a recrear.
- *Los ordenadores y los recursos técnicos siempre tienen fallas, pero son poderosos instrumentos para la creatividad*: las herramientas siempre están en desarrollo y por ello pueden ser el origen de muchos de los problemas al plasmar la historia. Eso no debe desmotivar, sino emplearse para descubrir el prácticamente inagotable potencial de la informática para tareas creativas y expresivas.

Con base en esos principios, definen los siguientes núcleos metodológicos del trabajo (Lambert, 2006).

la University of Colorado. Aparte hay otros más específicos: el de *Embodied Stories*, de 3 días intensivos y un total de 23 horas; de *Historias de Salud*, de 2 días y un total de 12 horas; el de *RDP con iPhones, iPods o iPads*, de 3 días y 20 horas; el de *Snapshot Stories*, de 1 día y 8 horas aproximadamente, y para grupos de máximo 15 personas, y talleres hechos a la medida de las instituciones contratantes. Además, el CDS ofrece cursos para los alumnos de la University of Colorado: *Digital Storytelling en el currículum*, *Explorar la cultura por medio del Digital Storytelling*, y *Liderazgo del Storytelling*, este último sobre técnicas y métodos para facilitar la orientación creativa.

- *El papel de la historia*: ella define y conduce todos los aspectos del proceso de producción: articula la redacción de la narración, su registro con la voz autor y la edición del material gráfico o audiovisual.
- *La voz personal*: los narradores cuentan, usando la primera persona gramatical del singular, hechos o vivencias propios. Si son reflexiones sobre un evento en particular o una cuestión más amplia, por lo general se insiste en que reflejen la experiencia de primera mano. En este sentido, el trabajo combina los métodos de escritura creativa, con otros que se ocupan de rescatar las memorias individuales y las historias de vida.
- *Los archivos visuales existentes*: el álbum o archivo de fotos o vídeo, privado o familiar, no sólo sirve para materializar el relato, sino, esencialmente, para inspirarlo. Esto es contrario a lo que sucede con uno creado para un medio masivo de comunicación, como el cine o la televisión, pues en ese tipo de medios el componente visual se produce para ilustrar lo que se ha registrado previamente en un guion, en cambio en los RDP es la base misma para diseñar la narración. Por lo tanto, el *Script* no conduce a los elementos visuales, sino todo lo contrario.
- *Trabajo en grupo*: la elaboración de un RDP, así se haga de forma individual, se facilita si el trabajo se hace con la colaboración de otras personas que están pasando por el mismo proceso, entendiendo por colaboración la revisión, las sugerencias, la retroalimentación y la crítica constructiva que permitan a cada autor perfeccionar progresivamente su obra. Esto es una oportunidad para abrir, conectar, aprender y crecer como parte de un colectivo.
- *La historia en círculo*: idear, crear y materializar el relato, debe ser un proceso en el que cada actividad debe ser sometida a revisión y reflexión con el grupo, aplicando técnicas de trabajo en equipo, especialmente la conocida como el Círculo de la Historia (*Story Circle*).

Se trata de un método –no creado por el CDS o exclusivo de él–, usado en intervenciones sociales e incluso, en investigaciones, consiste en aplicar un conjunto de estrategias dialógicas y reflexivas, a grupos pequeños de personas, mientras que están sentadas en círculo, mirándose mutuamente, en un espacio cómodo y sin barreras visuales o físicas, para generar un ambiente confesional, de escucha, de confianza y de cercanía (McGeoch, 2010).

En el Círculo, entonces, todos deben hablar sobre un tema propuesto, personal y cercano –sobre lo que recuerdan, sus sentimientos o sus opiniones o pensamientos analíticos relacionados con dicho tema– y para ello tienen un tiempo determinado. Mientras uno a uno van interviniendo, los demás escuchan con atención, con respeto, sin interrumpir y sin juzgar. Cuando todos se han expresado, se inicia una ronda de discusión abierta, para hacer preguntas o aclaraciones, o para reflexionar sobre lo dicho. Se busca generar un espacio colectivo, democrático y seguro para la

expresión; estimular la memoria y/o la construcción de la solidaridad de la comunidad. Asimismo, identificar y explorar patrones relativos a un problema o tema; encontrar puntos en común; dejar de lado las jergas técnicas y las comunicaciones demasiado procesadas, centrándose en la experiencia directa, y evidenciar que los recuerdos y las vivencias propias son una valiosa fuente de conocimiento (Research Center for Leadership in Action, 2008).

Para los responsables del proyecto Prairienet de la University of Illinois (Community Informatics Initiative, 2011), este método es esencialmente terapéutico, pues la gente cuando se expresa, encuentra un lugar para compartir cuestiones difíciles o los sentimientos incómodos y superar sus prejuicios hacia el contenido de sus propias experiencias, y cuando escucha, conecta las vivencias ajenas con las propias, analiza los acontecimientos y las relaciones, y pone los hechos en perspectiva. De ahí que consideren que el diálogo sano da nuevos puntos de vista a los narradores sobre sus relatos, y facilita el convertir una percepción negativa en una positiva que pueda conducir a un cambio o aprendizaje personal, porque el concepto es que *"usted no puede cambiar lo que pasó, pero puede cambiar su posición con relación a esa historia"*.

No obstante, si bien el CDS reconoce que lo que se realiza en el Círculo puede tener consecuencias emocionales y espirituales fuertes en algunas personas, y que por lo tanto los facilitadores deben tener habilidades para saber responder ante situaciones en las que alguien se vea altamente afectado psicológicamente por los sentimientos suscitados, en el caso de los RDP no pretende que tenga esa propiedad terapéutica, sino que más bien tenga una creativa, para que lo que allí se realice cause una liberación artística en los narradores, proporcione la identificación y la transformación de cada narración, y permita que se confíe en la propia voz y en la forma personal de acercarse a los recuerdos y a organizarlos (Lambert, 2003 y 2009).

- *Equipos y programas informáticos*: Las herramientas técnicas, cualesquiera que sean, son instrumentos al servicio del relato. La elección debe estar supeditada a las necesidades de éste, a los resultados o al producto final que se desee, y especialmente, a los impactos en la experiencia del autor que se desee producir en él con el ejercicio de crear un RDP⁸³.
- *Tutoriales*: el apoyar la actividad con tutoriales de *software*, al igual que con ciertos ejercicios prácticos con las herramientas para familiarizarse con ellas antes de pasar

⁸³ Este núcleo, unido al principio que hablaba de los recursos técnicos, es lo que ha llevado a que la metodología del CDS varíe año a año en lo que tiene que ver con la propuesta de recursos técnicos, pues se anima a elegir entre muchas opciones considerando la disponibilidad técnica en cada institución o participante y el aprovechamiento de las novedades tecnológicas. Actualmente sugiere usar tanto ordenadores portátiles, como teléfonos inteligentes, iPads, iPods u otros dispositivos similares.

a la edición del relato, permite tener un nivel mínimo de conocimientos sobre sus funcionalidades, necesario para la realización de un proyecto. Los tutoriales, además, permiten descubrir el potencial de los recursos técnicos, lo cual expande la paleta creativa.

- *La presentación final*: el mostrar el resultado a los demás compañeros es un paso significativo, de grandes aportes para el autor, porque permite retroalimentarse con las críticas y las observaciones de los receptores y con las historias de los demás.

En las publicaciones del CDS anteriores al año 2009, se hablaba también de otro núcleo metodológico: *los siete elementos del relato*: punto de vista, cuestión dramática, contenido emocional, la voz propia o el regalo de la propia voz, el poder de la banda sonora, economía en los detalles y ritmo de la narrativa. Por ello consideraban imprescindible revisar y analizar un pequeño número de ejemplos para identificar cómo se habían manejado los componentes en ellos, para generar ideas y cierto grado de reflexión y experimentación y, además, porque eso facilitaba el estructurar la narración, evitando que se perdiera el norte y se cayera en la creación de otro tipo de historia.

Sin embargo, en las publicaciones posteriores, ya no se hace énfasis en esos elementos, sino que más bien se habla de *los siete pasos* para lograr los RDP, cambiando el foco de la metodología: del producto al proceso creativo. Por tanto, si bien se sigue buscando que se estructuren adecuadamente las historias, se consideren algunos componentes y se realicen productos audiovisuales de calidad, lo que más les interesa ahora es ayudar a superar las barreras emocionales y expresivas, potenciar las capacidades narrativas, y que sin importar el resultado, lo hecho sea significativo y útil para el autor.

El cambio de este núcleo, entonces, es substancial porque altera el plan de fases y actividades durante el **trayecto productivo**⁸⁴. La propuesta anterior a 2009, que se resume en la Tabla 8, recomendaba siete macroetapas productivas, que debían seguirse de forma secuencial o lineal:

La primera era la *presentación de los siete elementos*, que buscaba familiarizar a los autores con el tipo de relatos, con los principios, los componentes y los demás aspectos de la metodología y, a través de esa adaptación, empezar a despertar la creatividad. Esto se hacía mediante la exposición del facilitador, la visualización y el análisis de ejemplos, y el desarrollo de varios ejercicios para que los participantes y los miembros del equipo orientador –por lo general dos personas–, se conocieran mutuamente, entraran en confianza y se dispusieran a trabajar colaborativamente.

⁸⁴ Se explican tanto las macroetapas y las actividades productivas propuestas por el CDS antes de 2009, como los pasos sugeridos después, pues ambos fueron considerados en esta investigación.

La etapa siguiente era denominada *Encontrar la propia historia en el Círculo*, utilizando una o varias de las siguientes técnicas:

- *Ejercicios para comprender el sentido de la actividad*, por ejemplo dialogando a partir de preguntas como: ¿Por qué y para qué recordar nuestras vivencias?, ¿para qué nos sirve conversar sobre las nuestras?, ¿cómo podemos desarrollar nuestro propio sentido de la voz y de la historia?, ¿qué tipo de relatos de nuestra vida personal pueden convertirse en narraciones multimediales digitales?, ¿cuál propósito nos interesa?, es decir, ¿estamos intentando informar, convencer, provocar, preguntar?
- *Técnica de la visualización de un objeto o una fotografía propia y significativa*: se le pide a los asistentes que lleven al taller algo que para ellos es importante y que consideren que posiblemente les puede servir para encontrar una idea. Uno a uno empiezan a mostrar y a comentar sus aportes, a explicar la *historia* detrás de ellos y a exponer su relación con sus vidas. Al mismo tiempo se graba a quien habla en audio o en vídeo. Luego se escucha o se ve el material para que la misma persona oiga y recuerde lo que dijo, y con base en ello comente detalles que le faltaron o identifique sus muletillas, pues es normal que en esa narración auténtica, sin editar, se comentan errores, se repitan palabras, etc.⁸⁵ Al final de todas las intervenciones los demás individuos pueden realizar preguntas sobre lo que ven en el objeto o imagen, o sobre inquietudes que les surgen de lo contado por su dueño.
- *Técnica de la entrevista*: cuando la persona escoge una temática para su historia – acontecimientos, lugares...–, se propone a los participantes interrogar a sus compañeros siguiendo un cuestionario de preguntas abiertas, predefinido para cada tipo de relato⁸⁶. La entrevista se graba. Lo esencial es que el entrevistado se sienta cómodo y que tome autoconciencia de sus respuestas. Luego se escucha el material en el Círculo, y cada sujeto comenta cómo se oye a sí mismo o complementa su narración. Al finalizar la ronda de participaciones, todos reflexionan en general sobre lo que escucharon o agregan datos que recordaron gracias a lo dicho por otros.

Entre las recomendaciones que se brindan para la entrevista están: hacer la actividad en un lugar cómodo y cálido, para que eso permita que afloren los recuerdos de la mejor manera posible; mirar a los ojos al entrevistado, porque hace

⁸⁵ Con el tiempo se pasa a enseñar y a pulir lo que se dice y cómo se dice. Lo más importante inicialmente es despertar el interés, disminuir las prevenciones o los miedos, e ir desarrollando la habilidad narrativa.

⁸⁶ El manual del CDS formula preguntas para las historias sobre personajes, conmemorativas, sobre retos, lugares, aficiones o trabajo. Para las primeras, por ejemplo, recomienda, entre otras, las siguientes: ¿Cuál es o ha sido su relación con ese sujeto?, ¿cómo lo describiría en su aspecto físico, en su carácter, etc.?, ¿cuál ha sido el evento/incidente que mejor refleja su carácter? o ¿qué lección te ha dado o te dio?

que se relaje y responda de forma natural; incluir preguntas no previstas que surjan de lo que el otro cuenta, para averiguar especificaciones; no limitar el tiempo de la respuesta porque articular los pensamientos y los recuerdos no es tarea fácil; no interrumpir porque puede pasar que se pierda el hilo de lo que se estaba diciendo y la oportunidad de llegar a lo realmente importante. Además, que cuando alguien esté contando algo traumático o doloroso, se actúe con prudencia o distancia, evitando preguntar datos que puedan aumentar la carga emotiva; como explica Lambert (2006), en tal caso es mejor no ahondar, salvo que la entrevista haga parte de un proceso terapéutico profesional, y se cuente con asesoría de profesionales de la salud, pues se pueden desencadenar comportamientos no previstos o estados anímicos depresivos.

- *Técnica de la autoentrevista*: Consiste en aplicarse a sí mismo el cuestionario, grabándose con una cámara o un dispositivo de registro de audio. O bien, buscar a alguien cercano para que sea el entrevistador, pero habiendo concertado unas preguntas que tengan sentido para ambos. La privacidad de la entrevista es recomendable. Luego se sigue, en el Círculo, el mismo proceso descrito en el caso de la entrevista.
- *Técnica del concepto*⁸⁷: se divide el grupo en pequeños equipos. Cada uno debe elegir, entre algunas opciones que da el facilitador, una palabra o una noción abstracta, que pueda prestarse a diversas interpretaciones, como por ejemplo, *el tiempo* o la palabra *Rojo*. Tras ello, cada integrante sale fuera del espacio donde se está haciendo la actividad, para, durante unos minutos predeterminados, tratar de hacer fotografías espontáneas de situaciones, escenas, objetos o personas que connoten o denoten el significado que él o ella le otorgan al concepto –sin comentarlo con los compañeros–.

Pasado el periodo definido, todos los miembros del equipo se reúnen para poner en común las fotos que hicieron y para explicar por qué consideran que representan el concepto. Después de comparar las distintos sentidos, eligen entre todos la mejor imagen y establecen un significado colectivo. Lo que se haya acordado, después, se les expone a los miembros de otros subgrupos.

Esta técnica la recomiendan cuando los sujetos no tienen consigo materiales gráficos y, sobre todo, cuando les cuesta elegir el enfoque de su historia o hacer una exposición de una vivencia personal ante individuos desconocidos, pues permite narrar, desde la propia perspectiva, sobre algo que aparentemente es ajeno, haciendo que se generen o se expresen sentimientos o recuerdos.

⁸⁷ Técnica no contemplada en los documentos escritos. Fue explicada y aplicada durante un curso ofrecido por Lambert en la Universitat de València (Lambert, 2012).

- *Técnica del mapa*: Está inspirada en la sugerida por Roorbach (2000, en Lambert, 2007) para facilitar la escritura literaria de historias de vida, y según dicho autor, es muy útil para incitar recuerdos cuando el relato se refiere a algo que pasó hace muchos años. La idea es que los participantes traten de dibujar el mapa del lugar donde ocurrieron los hechos –un barrio, una casa, una habitación–, tratando de rememorar y localizar personajes, lugares, sensaciones. Por ejemplo, si se trata de dónde se pasó la infancia, tratar de ubicar: el trazado de las calles, donde se vivía, dónde vivían los amigos, los nombres de los vecinos amistosos o extraños, la forma de las casas, los caminos hacia la escuela, los lugares de juegos, etc. La *fisicalización*, según el CDS, inevitablemente genera un centenar de narraciones posibles.
- *Técnica de encontrar el relato a partir de imágenes propias*: consiste en buscar en la casa propia o en la de los familiares, en los archivos o en los cajones, fotografías que provoquen un recuerdo sobre un hecho específico, y luego rebuscar allí mismo si hay objetos que forman parte de la historia reflejada en ellas. Posteriormente se ponen las fotos y los objetos –o se hacen fotografías de ellos– sobre una superficie plana, como una mesa, y se ordenan de forma secuencial, tratando de mostrar el principio, el desarrollo y el fin de aquello que se recuerda.

Como es posible que no haya materiales visuales sobre todos los detalles o momentos de la narración, porque nunca se capturaron visualmente, o porque no se hallan los materiales, se deben llenar los vacíos con una ilustración o con una representación explícita o metafórica. Tras ello, se comparte el trabajo hecho en el Círculo.

En cualquiera de estas técnicas, advierte el CDS, lo importante no sólo es la expresión oral, sino el escuchar y la retroalimentación. También monitorear si alguien no se siente cómodo hablando de un aspecto concreto de su vida, o quién se puede sentir intimidado por los relatos o las habilidades de otros participantes, para animarlo y tratar de ayudarlo a encontrar otro tema con el que se sienta más a gusto; revisar que todos los asistentes escuchen con atención a los demás y no se presenten conversaciones paralelas; y recordar permanentemente los objetivos del taller. Además, que cualquiera de ellas contribuye a que poco a poco se despierte la memoria; a que se prescinda del lenguaje formal –de la *voz oficial*, que es la que se utiliza para escribir cartas, memos o informes académicos– y se comunique con uno informal; que la parte analítica del cerebro dé paso a una emotiva, y que fluya la forma original, creativa y personal de narrar historias (Lambert, 2009).

Así, terminado el Círculo y tras haber definido y expuesto la historia oralmente, se pasaba a la siguiente etapa: *aproximarse, realizar y compartir el Script*, definiendo el tema definitivo, el conflicto central de la narración y su estructura.

Como escribir un relato no es un proceso fácil para personas no profesionales, el CDS, entonces, sugería otra serie de técnicas que permiten evitar, como lo llaman, el

'*síndrome de la hoja en blanco*' o que, por el contrario, se escriba demasiado, porque esto último puede conllevar a que se pierda el eje de atención y se vaya en otra dirección:

- *La técnica del trozo de papel pequeño*: consiste en entregar a cada persona una hoja de 10x15 centímetros –como las antiguas fichas bibliográficas–, en blanco por lado y lado. Luego se le explica al grupo que tendrán exactamente 10 minutos, y sólo el espacio del frente y de reverso de esa tarjeta, para escribir con su puño y letra la historia que contaron anteriormente, en el Círculo; que deben escribir '*lo que salga*', sin pensar en la ortografía o en la gramática, y que no deben detenerse hasta que el tiempo o el espacio se agote.

O bien, se les dice que el trozo de papel representa una postal; que deben elegir a una persona a la que le dedicarán la narración, y que entonces se la escribirán en ese papel, comenzando con una frase clásica como '*Querido (nombre de destinatario)...*'

Cuando termina el tiempo, se realiza el Círculo de nuevo, y es allí donde se comparte lo escrito en voz alta⁸⁸ y se comentan las ideas que se tienen para su materialización audiovisual. Se hace la ronda de preguntas y de retroalimentación –revisando que se haya pensado en los siete elementos, que se entienda lo que se deseaba decir, que el guión esté completo y que exprese aquello que se había planeado en la etapa anterior–, y con base en las sugerencias o en las debilidades identificadas, se hacen se repite la actividad, pero esta vez acortando el tiempo de escritura.

- Y la misma técnica de encontrar la historia a partir de las imágenes, explicada anteriormente, sólo que ahora se hace buscándolas intencionalmente en *baúles de recursos*, teniendo en cuenta que deben estar relacionadas con el tema elegido. Después de organizar la secuencia de los recursos visuales en la mesa, se pasa a escribir el guión en un trozo de papel pequeño, como el descrito. Y es ese texto el que se comparte en el Círculo.

El resultados en esta etapa, entonces, debía ser un guión literario que, escrito en ordenador, no superara una cuartilla –una hoja tamaño carta o A4– o una y media, a doble espacio, con letra de tamaño legible, por ejemplo Arial 12 puntos, y que leído, no se llevara más de un minuto y medio o dos.

⁸⁸ Según Lambert (2007), narrar la historia plasmada en el guión de forma oral, en voz alta, tanto de forma privada, como a un pequeño público, tal y como se quiere manifestar en el producto final, constituye una actividad propicia para que los autores desarrollen sus propias voces y descubran los eventos y detalles esenciales. Además este ejercicio permite revisar el lenguaje, eliminar la redundancia, identificar repetición de palabras, auto-revisar la lógica del discurso, entre otros aspectos.

Hecho eso se continuaba con la *planificación audiovisual*. En este punto, para evitar que un autor con demasiado material visual saturara su relato, que produjera recursos que luego resultaran innecesarios, o que por el contrario, faltaran, se proponía empezar esta fase recopilando –si aún no se había hecho– todos los recursos gráficos que tuvieran relación con su historia –imágenes estáticas como fotos o dibujos, o dinámicas como vídeos o animaciones–, y con ellas, hacer un guión gráfico y audiovisual –*storyboard*– usando una plantilla proporcionada por el Centro⁸⁹ aunque no era estrictamente necesario seguirla a pie juntilla. Adicionalmente se recomendaba: seleccionar aproximadamente 15 imágenes –no necesariamente las definitivas, sino unas que dieran la idea de lo que se quería mostrar en un momento determinado–; no incluir más de 10 segundos de voz por cada una, y si el fragmento de voz es más largo, usar más de una; y no dejar más de 3 o 4 segundos una sola fija en la pantalla, aunque se podría aumentar el tiempo agregando un efecto de movimiento, para lograr mantener la atención del receptor.

Si bien era esencialmente un trabajo individual, orientado por el equipo facilitador, se animaba también a los participantes a colaborarle a sus compañeros durante el proceso de elaboración del guión gráfico. Se buscaba así organizar el *puzzle* de ideas sobre cómo representar visualmente o auditivamente la historia, armonizar ambos componentes antes de pasar a la edición final, nutrirse con los consejos o las intervenciones de los demás, y lograr el nivel más alto de la organización para maximizar el tiempo (Lambert, 2007).

Tenido el guión gráfico como guía, se abordaba la siguiente etapa, el *crear, digitalizar o mejorar los elementos gráficos o auditivos de la historia*, es decir, hacer los materiales que faltaban por producir ya planificados en el guión –como grabar la locución, conseguir la pista musical, tomar alguna fotografía o hacer un dibujo⁹⁰–, importarlos al

⁸⁹ La plantilla aún la recomiendan. Tiene cinco secciones: *Imágenes*, para ir poniéndolas una a una de forma secuencial; *Efectos*, para describir el efecto visual que se le dará a una específica –envejecerla, hacer que comenzara en escala de grises y poco a poco adquiriera colores, invertirla, etc.–; *Transiciones*, para definir el tipo de cortinilla o de efecto animado que separará una imagen de otra; *Voz*, para indicar, debajo de cada imagen, a qué fragmento del guión literario corresponde; y *Música o efectos de sonido*, para señalar exactamente cuáles y cuándo sonarán las piezas auditivas.

⁹⁰ La metodología, en los documentos anteriores a 2009, sugería como fuentes para la banda sonora: la grabación de una pieza musical interpretada por el mismo autor del relato o por un amigo, utilizando un instrumento musical; usar software de composición musical; grabar la música que está siendo reproducida por un dispositivo analógico, como una grabadora de cinta, un tocadiscos, etc.; recurrir a un archivo digital –mp3, wav, aif, etc.– que esté en un CD o DVD de música, o recurrir a las colecciones de servicios como iTunes. De todas formas, y aunque los documentos consultados hablan de la importancia de la originalidad y de respetar los derechos intelectuales de terceros, no hacían recomendaciones o advertencias específicas. En los documentos posteriores si se advierte que hay que tener cuidado con pasar del territorio de los materiales legales protegidos por Copyright; que se dejen dar los créditos al final y que, si con éste se pretende ganar dinero directa o indirectamente, se debe contar con el permiso expreso del artista. Y agregan a la lista de posibles fuentes, las colecciones de música legal en línea que proporcionan gratuitamente en medios de comunicación.

ordenador y/o cambiar sus características técnicas –de resolución, de tamaño, de tipo de archivo, etc.–, apoyándose en diversos equipos, programas para edición de imágenes o sonido y tutoriales diseñados por el mismo Centro.

Cuando se tenían los recursos listos, se pasaba a *montar o editar el relato* usando algún programa de edición de vídeo para PC o MAC, o aplicaciones disponibles en otros dispositivos. Primero se hacía la edición en bruto, poniendo los recursos visuales y los auditivos en el orden ya establecido en el *storyboard*, aunque si era necesario, haciendo algunas modificaciones, y luego se agregaban los efectos especiales –transiciones o efectos en las imágenes, por ejemplo–, se creaban los títulos y los créditos, y cuando estaba todo listo, se generaba el archivo de vídeo final.

La última fase era hacer actividades para *compartir la narración digital en el grupo*, proyectando el vídeo y, en el Círculo, reflexionando sobre las producciones y sobre lo realizado durante el proceso.

Tabla 8. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del CDS (antes de 2009)

Etapa	Actividades
1. Presentación de los siete elementos	<ul style="list-style-type: none"> - Visualización de ejemplos. - Ejercicios grupales para reconocer los elementos.
2. Encontrar la propia historia	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar un tema o hecho de interés. - Realizar el Círculo de la Historia.
3. Aproximarse al <i>Script</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer ejercicios que permitan escribir el preguión (usando la voz directa y personal) en el Círculo de la Historia. - Corregir o modificar el guión para superar las debilidades. - Repetir el Círculo. - Corregir o modificar el guión para superar las debilidades, si es necesario.
4. Aproximarse al <i>Storyboard</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar, en el archivo personal o familiar, las imágenes o los fragmentos de vídeo o audio con los que se cuenta para ilustrar la historia. - Definir y ordenar la secuencia de las imágenes, la secuencia de transiciones, los efectos visuales y la interacción entre el componente visual, la voz y otros sonidos (piezas musicales, efectos, etc.)
5. Crear, digitalizar o mejorar los recursos audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar el preguión en relación con los recursos gráficos que ya se tienen, e identificar aquellos nuevos que se necesiten. - Crear nuevos materiales. - Digitalizar los vídeos o importarlos al ordenador. - Digitalizar materiales antiguos. - Corregir o mejorar imágenes, vídeos o piezas de audio / Mejorar la resolución y ajustar el tamaño. - Hacer, seleccionar, digitalizar o importar las piezas musicales. - Grabar y editar voz.
6. Editar la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar el montaje final en un programa de edición de vídeo. - Generar el archivo final.
7. Compartir el relato	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar el producto en el Círculo.

Después del año 2009 la teoría de los elementos dejó de tener vigencia debido a que vieron la necesidad de fortalecer, al inicio, la comprensión de los fundamentos de la narrativa digital y el proceso de encontrar el relato que se quiere o se necesita compartir. Esto conllevó a un replanteamiento completo de su enfoque metodológico,

denominado *Los siete pasos en el viaje para contar una historia*, a saber (Lambert, 2009):

El primer paso es *Apropiarse o adueñarse de las propias percepciones o ideas* para encontrar y clarificar lo que se quiere contar. Se trata de un conjunto de ejercicios que se inician con la pregunta *¿qué se quiere compartir?*, y luego, con *¿qué se cree que quiere decir?*, con varios propósitos: ayudar a que las personas pasen de centrar su atención en el hecho, a hacerlo en su significado; lograr que lean entre líneas y definan de qué se trata realmente su relato más allá de lo obvio; entender el contexto de las propias historias y los cambios producidos; hallar y apropiarse de los más profundos pensamientos; y seguir un camino que permita clarificar tres cuestiones básicas: qué se quiere que los destinatarios conozcan, qué es lo que ellos ya conocen, y qué es lo que no conocen, lo cual permite establecer finalmente lo que se contará.

Para ese paso el Círculo es cardinal, porque es donde se centra el diálogo a partir de las preguntas anteriormente indicadas, o de otras como: *¿por qué contar esto?*, *¿por qué ahora?*, *¿por qué este enfoque o esta versión del hecho?*, *¿para quién es tu narración?*, *¿a quién más se dirige?*, *¿cómo muestra quién y cómo es usted?*, *¿por qué se habla en primera persona del singular (Yo) o del plural (nosotros)?*. La autonarrativa se acompaña con el escuchar las historias y reflexiones ajenas, porque esto adiciona nuevas etapas o capas de significado, ayuda a dar respuestas a las preguntas propias, y facilita el hilar sentimientos a partir de cómo los tejen los demás. Esta etapa es una de autorreflexión dirigida o provocada, bastante emotiva, que pretende que el autor se mueva del *'yo soy'* al *'yo seré'* o al *'yo he sido'*, y que tengan una versión más completa de su relato antes de pasar a su escritura (Lambert, 2009).

El segundo paso es *Apropiarse de las emociones*. Si el anterior estaba más preocupado por identificar la historia real, éste lo está por la resonancia de los sentimientos en ella. Por tanto, también en el Círculo, se dialoga sobre qué se sintió durante la vivencia o contándola, en qué momento se sintió más emocionado, cuáles sentimientos ayudarían a los destinatarios a entender su verdadero sentido o el contenido interior de ella, cuál tono sería más adecuado para capturar la principal emoción o la más recurrente, y cómo hacer que se sienta sin mencionarla explícitamente o sin usar metáforas clichés.

Es pues, una etapa reflexiva que pretende que se establezcan las conexiones emocionales con la historia, que se busque la mejor forma para que otros se conecten con ella, y que se determine cuáles sentimientos incluir finalmente y en qué secuencia para ayudar a comprender el mensaje que se desea transmitir.

Esto se basa en la idea de que las emociones profundas ayudan a encontrar el corazón del relato y agregan significado. Y en la premisa de que mostrar demasiados sentimientos en una misma narración, o por el contrario, presentarlo desprovisto de ellos, puede hacer que los receptores no se crean lo que se les cuenta. Por tanto, se quiere que los autores se ganen la confianza y la credibilidad de su público, no sólo identificando las impresiones, sino transmitiéndolas de forma honesta y no

necesariamente explícita, y considerando los códigos expresivos de cada comunidad, porque ello puede servir para desvelarlas de una forma más efectiva.

Después de los primeros dos pasos, calificados por el Centro como los más complejos y gratificantes, se da el siguiente: *Encontrar el momento*. Hasta esta fase los participantes han deliberado y meditado sobre sus sentimientos y su historia, pero considerándola de forma global, holística, con muchos instantes, personajes, lugares o asuntos reveladores dentro de ella. En éste, entonces, lo que se busca es que se delimite y se escoja dentro del abanico de posibilidades, el momento más importante –puede ser una escena específica o un conjunto de ellas que tengan relación–, y que se fije el enfoque que se plasmará en el relato digital.

Una vez más se hacen ejercicios de preguntas en el Círculo que contribuyan a precisar ese episodio significativo, central y coyuntural –por lo general son aquellos donde se produce un cambio, un quiebre–, que pueda ser utilizado para ilustrar la visión y la historia total. Por ejemplo: ¿cuál fue el momento en que las cosas cambiaron?, ¿era consciente de que fue ahí, o cuándo fue que se dio cuenta del cambio?, ¿cuál fue el hecho más importante o que transmite mejor el significado en la narración?, ¿con detalle, cómo sucedió?, etc.

En el paso siguiente, *Viendo su historia*, se explican y se ejecutan actividades individuales y otras colaborativas en el Círculo, para descubrir cómo las artes visuales le pueden agregar valor a ese momento elegido. Esto, mucho antes de escribir el *Script* o el *storyboard*, pues estos procesos únicamente se realizan en el penúltimo paso.

En esta fase lo que se hace es: primero, identificar, recordar y describir las imágenes que vienen al a mente cuando se recuerda el momento, sin preocuparse sobre si existen o no realmente. Luego, ayudar a entender qué denotan o connotan, haciendo reflexionar sobre el porqué se eligieron, sobre cuál es su significado explícito e implícito, y sobre si tienen varias interpretaciones posibles. Y por último, determinar cuál sería la mejor forma de usarlas para transmitir el sentido definido.

Por lo general se empieza por trabajar la reacción más natural de los autores: por las imágenes más explícitas relacionadas con los hechos, con los escenarios o con los sentimientos, y luego se induce a pensar en otra más poéticas o metafóricas. En cualquier caso, los ejercicios no incluyen producción visual, sino sólo reflexión y planificación.

El siguiente paso es *Escuchar su narración*. Trabaja la parte de la propia voz, para encontrar el tono y el estilo que más se adecue al significado y a las emociones que se quieren transmitir. Para ello se graba sin un guión escrito todavía, tal y como vaya fluyendo –para evitar que éste condicione las palabras y las expresiones que surgen espontáneamente, y que se caiga en la formalidad del lenguaje escrito– intentando ajustarse a un tiempo determinado, y expresar los sentimientos con entonaciones o con cualidades rítmicas. Luego se escucha esa voz, y se comparte y comenta, si hay

tiempo, en con el grupo, para reconocer las inflexiones de la voz, frases incompletas o rotas, pensamientos interrumpidos, palabras valiosas o muletillas, pues eso ayuda, según Lambert (2009), a que los detalles cobren vida tanto para el narrador y el oyente.

Aparte de ello, en este paso se cavila acerca del componente sonoro, como se hizo con las imágenes, intentando determinar cómo los silencios, los sonidos del ambiente, algunos efectos de sonido o algunas piezas musicales, pueden agregar significación al punto central de la narración o, por el contrario, cómo pueden alterar la percepción o la esencia del relato.

Si bien en la anterior metodología del Centro era fundamental *el poder de la banda sonora*, en la nueva propuesta se resalta más el uso del sonido ambiente, pues consideran que ayuda a que el público se forme una idea de cómo era el lugar o el escenario donde transcurre la historia, y cómo se sentía la persona en ese sitio; también, porque puede añadirle complejidad a una escena, sobre todo si hay un sonido dominante que capte su esencia. Igualmente, se enfatiza en la necesidad de respetar los derechos de autor y reconocer las fuentes de las piezas musicales en los créditos si se elige emplear música comercial, y en meditar siempre sobre las posibilidades de legalidad y creativas que ofrecen otras fuentes musicales.

El sexto paso, que sigue en el orden, lo llaman *Ensamblar la historia*, y sólo entonces es cuando se realizan los guiones literario y gráfico, porque ya se tienen conceptualizados todos sus aspectos, se entiende la razón para usar o no determinadas palabras, imágenes o sonidos, y se ha establecido el objetivo y el tono general que se quiere transmitir.

El contenido del *Script* se hace con base en todo lo previo pero, en comparación con la metodología anterior, en esta parte se trabaja con mayor intensidad la cuestión de la estructura, definiendo bien sus diferentes episodios o las escenas que necesariamente la deben componer, cuánto decir y en qué momento expresarlo, y de igual forma, otros aspectos narrativos como los puntos de giro, para generar tensión; cómo llegar al clímax del relato y diferentes estrategias para cerrarlo o terminarlo adecuadamente. Igualmente se ponen condiciones: usar de 250 a 375 palabras aproximadamente para un RDP convencional, en el guión escrito⁹¹.

En cuanto al *storyboard*, la metodología sigue proponiendo la plantilla anterior, y adiciona recomendaciones para que, de forma intencional, los autores puedan trabajar recursos visuales como la redundancia, la complementariedad o la yuxtaposición visual, entre otros. Asimismo, establece que se deben usar menos de una veintena de

⁹¹ Esto equivale, aproximadamente, a lo recomendado por ellos anteriormente: a una cuartilla (hoja tamaño carta o A4), o una y media, escrita a doble espacio, con letra de tamaño legible, como Arial 12 puntos, y a una locución de no más de 2 minutos.

imágenes o segmentos de vídeo, porque esto obliga a repensar el aporte narrativo de los elementos que se utilicen, y facilita el organizar el tiempo del proceso de producción⁹².

Esta fase incluye también las actividades de crear, digitalizar o mejorar los recursos audiovisuales, y de edición del vídeo final.

Y el último paso, el final del viaje creativo, como lo asumen los del CDS, radica en *Compartir su historia*: mostrar el trabajo hecho en el Círculo, y sobre todo, dialogar sobre cómo el proceso permitió el autoconocimiento, cómo evolucionó la persona y el relato durante el trayecto, y cómo ha cambiado o impactado lo hecho en la propia vida o en la visión subjetiva.

Durante esa presentación se le da al autor la libertad de brindar información que contextualice su producto antes de mostrarlo, o de dejar que el producto hable por sí únicamente porque éste incluye, en el contenido o en los créditos, información en texto sobre el propósito o las condiciones de realización. En cualquier caso, aconsejan preparar con antelación lo que se desea decir sobre el vídeo final.

Con esta nueva propuesta, que se resume en la Tabla 9, el CDS quiere que el proceso de creación de un RDP se interprete como *'un viaje de auto-comprensión'*. Un viaje en grupo, con las otras personas que están creando relatos o facilitando la actividad. Un viaje en el que el Círculo de Historia es el elemento central, pues es en él donde se ayuda a enfocar e inspirar a cada individuo durante todos los momentos, a superar las dificultades, y a aclarar las ideas y las emociones (Lambert, 2009).

Tabla 9. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del CDS (después de 2009)

Pasos en el viaje para contar una historia	Actividades
1. Apropiarse de las propias percepciones o adueñarse de las propias ideas	Realización de Círculo de la Historia para encontrar y clarificar lo que se quiere contar: <ul style="list-style-type: none"> - Dialogar a partir de preguntas guía. - Hablar sobre la historia que se quiere compartir, sobre qué se cree que ella quiere expresar y sobre los posibles destinatarios. - Escuchar a los demás. - Reflexionar.
2. Apropiarse de las emociones	Realización de Círculo para encontrar y clarificar los sentimientos que suscita la historia hasta el momento. <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de diálogo y reflexión.
3. Encontrar el momento	Realización de Círculo para encontrar y clarificar el momento más significativo –una escena específica, o un conjunto de escenas que tengan relación–, que sirva para enfocar o centrar el relato. <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de diálogo y reflexión.

⁹² Los documentos consultados sobre la metodología actual del CDS, explica las técnicas y sugerencias relacionadas con la escritura del *script* o la creación del *storyboard* que ya incluía la propuesta anterior.

Pasos en el viaje para contar una historia	Actividades
4. Ver su historia	Realización de Círculo para descubrir cómo las artes visuales pueden agregarle valor al momento elegido. - Ejercicios para identificar, recordar y describir las imágenes que vienen al a mente cuando se recuerda. - Ejercicios para entender qué denotan o connotan. - Ejercicios para determinar cuál sería la mejor forma de usar las imágenes para transmitir el significado buscado.
5. Escuchar su historia	Realización de Círculo para encontrar el tono y el estilo de la voz, que más se adecuen al significado y a las emociones que se quieren transmitir. - Ejercicio de narración del relato, acotado, con la propia voz / grabación y escucha de la voz, y reflexión sobre lo que se oye. - Ejercicios para analizar otros componentes sonoros como silencios, sonidos del ambiente, efectos de sonido o piezas musicales.
6. Ensamblar la historia	Actividades relacionadas con: - Escritura del <i>Script</i> . - <i>Storyboard</i> . - Crear, digitalizar o mejorar los recursos audiovisuales. - Editar.
7. Compartir su historia	Realización de Círculo para compartir el relato y reflexionar sobre los aportes y dificultades del proceso.

Aparte del trayecto de actividades basado en los siete pasos, y de los otros componentes tradicionales indicados, la actual metodología añade una **declaración de principios básicos para la práctica ética en la narración digital**, con los objetivos de: proteger a quienes están en mayor riesgo –sean autores o individuos involucrados por ellos en sus historias–; garantizar la seguridad y la dignidad de los narradores; asegurar el bienestar de los asistentes vulnerables; certificar que se han tomado decisiones voluntarias, que se ha informado en todo momento sobre las actividades y sus implicaciones, y que cada persona cuenta con la propiedad sobre su obra.

Esos principios explican, entre otros asuntos, que no es adecuado que personas que sufren fuertes síntomas de trastorno de estrés postraumático, realicen este tipo de relatos siguiendo las pautas del CDS; que es importante que todos los participantes reciban apoyo emocional y psicológico si tratan temas difíciles y que se evite la victimización; que los facilitadores mantengan los límites apropiados durante los procesos de escuchar y entender, ofrezcan información completa y veraz que permita a los autores tomar decisiones, y garanticen un clima de respeto; que se proteja la dignidad y la seguridad de los asistentes, así como el derecho la libertad de expresión en la representación de sí mismos y en sus historias, y la propiedad intelectual sobre ellas. También se habla allí de que narradores y orientadores deben ponerse de acuerdo para mantener la confidencialidad sobre la información y los materiales que se comparten en un taller, y de que lo hecho debe ser sensible y adecuado al contexto y a la cultura local de un determinado proyecto.

Lo anterior se completa con la **Carta de Derechos de los narradores**. Entre ellos, a decidir por sí mismo si desea o no participar un taller de RDP; a obtener ayuda

especializada si su experiencia es emocionalmente difícil; a rechazar comentarios acerca de su historia, si no los considera útiles o si no se realizan con respeto; a decidir las formas de publicación, y a conocer dónde y cuándo se proyectará su relato y con qué fines.

Mencionar también que la metodología contiene diversos **tutoriales** –documentos– para el uso de *software* de edición de imágenes, audio o vídeo, entre otros, y que avisa sobre la necesidad de contar con los siguientes **recursos técnicos**:

- Equipos: cámaras de vídeo; grabadoras digitales de voz; ordenadores portátiles o teléfonos inteligentes, iPads, iPods u otros dispositivos similares que sirvan para editar o ensamblar el producto final, o para crear recursos gráficos o audiovisuales; escáner de superficie plana y que permita obtener imágenes en color.
- Programas: procesador de texto el guión literario; para hacer el *storyboard*: Adobe PageMaker, Quark Express, Microsoft Frontpage, otros; Adobe Photoshop para escanear o mejorar las imágenes; *software* de edición de vídeo, como Adobe Premiere, iMovie o Movie Maker; para importar al ordenador vídeos desde cámaras digitales: iMovie, Premiere, Final Cut Pro o Express; para grabar el audio o editarlo: Sound Studio o Audacity.

Por último, el CDS no advierte sobre **condiciones especiales** relacionadas con las locaciones o con el ambiente en el que se deben realizar los RDP. No obstante, por los recursos técnicos que recomiendan –programas de pago y equipo de gama media o alta, como son los MAC– y también, por la información que aparece en su sitio Web, se deduce que su propuesta está pensada para ser llevadas a cabo en espacios bien acondicionados o equipados para el desarrollo de este tipo de proyectos. Incluso, diseñados expresamente para ello, como el *StoryLab* que está creando el CDS (<http://www.storycenter.org/about-storylab/>), un centro propio, dedicado a la experimentación con los medios de comunicación, plataformas y técnicas para la participación masiva, donde se impartirán muchos de sus talleres.

5.1.2 Propuestas de la BBC: proyectos Capture Wales y Telling Lives

Los responsables de estos proyectos publicaron varios artículos (Meadows, 2003; Meadows y Kidd, 2008) y manuales en los que explican su metodología. Los trayectos y requerimientos muy similares, por lo que a continuación se describen simultáneamente. Están inspirados en la primera propuesta del CDS; los **destinatarios** son adultos, y buscan que en un **proceso intensivo** –de uno a cinco días⁹³ en el primero, y de cinco

⁹³ El tiempo, según los responsables de Capture Wales, depende del propósito del taller y de las competencias o experiencias previas de los autores tanto creando y contando historias, como realizándolas multimedialmente.

días en el segundo–, con **grupos de diez o doce participantes**, se realicen **narraciones con un tiempo aproximado** de uno o dos minutos.

El manual de Capture Wales (BBC Capture Wales & Cypolwg ar Gymru Team, 2009) es el más completo. Comienza por definir las **condiciones físicas** de los tres espacios que recomiendan: el *salón principal*, donde se planificarán y crearán los relatos; la *sala de grabación de sonido*, y el *salón de descanso*. Para ello ofrecen una lista de chequeo que, entre otros, contempla aspectos como: la iluminación y la ventilación, la necesidad de cercanía a un estacionamiento cercano y al transporte público, condiciones de accesibilidad para personas con limitaciones físicas, cuestiones de seguridad, equipos y muebles.

Posteriormente aborda con detalle **las actividades** a realizar en las diversas etapas productivas, compendiadas en la Tabla 10.

La primera etapa la denominan *El encuentro*, con procedimientos para garantizar que los participantes estén debidamente preparados para desarrollar sus proyectos y para aliviar temores o preocupaciones que puedan tener. A eso se dedica una sesión de trabajo en la cual se hace una introducción a la narrativa digital, visualizando ejemplos, y una ambientación para que los autores conozcan a los colaboradores o miembros del equipo que los orientará, y a los demás asistentes si es que no lo han hecho. A la vez, se propicia un ambiente no competitivo de intercambio y colaboración.

La segunda la llaman *Encontrar la historia*. Es el momento para el desarrollo del Círculo, mediante ejercicios individuales y grupales –juegos de palabras o la visualización de fotos y objetos personales– que ayuden a recordar y a compartir las memorias, buscando que la gente: se relaje; deje de ser consciente de sí misma, sobre todo de su forma de expresarse, y de pensar en qué opinarán los demás sobre lo que cuentan o sobre su forma de expresión; elija el tema de su relato; estimule sus recuerdos, y empiece a darle a los otros su testimonio con normalidad, con sus expresiones y estilo; opine sobre lo que comparten los demás, y les ofrezca apoyo y asesoramiento si ya ha trabajado con los programas de ordenador que se usarán.

Para este punto los responsables de Telling Lives (Stephenson, Ed., 2005) sugieren emplear alguna o varias de las siguientes técnicas:

- *Recordar los nombres*: Uno de los miembros del grupo se presenta y dice un dato o una característica suya, como una afición, la fecha o el lugar de nacimiento. La persona sentada a su lado repite esta información y añade su propia introducción. Quien sigue debe mencionar los nombres y las particularidades de sus antecesores, y así sucesivamente hasta terminar la ronda. La última tendrá que recordar el nombre de todos los demás, así como lo que cada uno ha dicho sobre sí mismo.
- *Elegir una palabra*: A cada miembro del grupo se le pide que escriba una palabra, cualquiera, en un pedazo de papel –una sustantivo, un adjetivo, etc.–, o que si lo

prefiere, haga un dibujo de un objeto. El facilitador recoge los papeles y luego escribe, en un tablero o papelógrafo, todas las palabras. Luego, cada participante debe escribir una historia corta que contenga todas esas palabras o imágenes, y la debe compartir⁹⁴.

- *Objetos misteriosos o Bolsa de la memoria*: en un saco oscuro, el tutor deposita objetos que pueden desembocar sentimientos o recuerdos relacionados con el pasado, como por ejemplo un coche de juguete, un mando a distancia, una regadera, una lata de sopa o un billete de tren. Cada miembro del grupo debe sacar un elemento al azar. Después se dan unos minutos para tratar de recordar un hecho que se haya vivido, en el que hubiera un objeto similar. Ya en el Círculo cada persona cuenta lo que recordó. Si a alguien no se le ocurre nada que decir de su objeto, puede elegir otro. Al final, los compañeros, incluso el tutor, pueden hacer preguntas sobre las historias para que se den detalles o se revelen temas de interés; entre muchas otras: ¿Quién estaba contigo?, ¿cómo llegaste a ese lugar? o ¿qué hicieron para solucionar el percance?
- *El juguete máspreciado cuando se era niño o el juego infantil preferido*: Se trata de hablar sobre uno de estos dos aspectos, tratando de dar la mayor cantidad posible de información relacionada –quién le regaló el objeto o cuándo, con quién o dónde se jugaba, etc.–, pues remitirse a la infancia ayuda a expandir los recuerdos y las emociones, y a descubrir el carácter que cada individuo. También se puede pedir que se cuente una anécdota relacionada con el juego o juguete.
- *La fotografía*: cada participante debe traer una extraída de un álbum de su familia. Se ponen sobre una mesa, y todas las personas deben ponerle un título a cada una que resuma lo que muestra o la historia que cada quien cree que se esconde detrás de ella. Luego, tomando una imagen a la vez, todos deben indicar el título que le pusieron. El propietario pasa después a explicar lo que verdaderamente hay detrás de ella. Esto sirve para demostrar que de una sola representación gráfica es posible contar un relato completo, que una imagen puede tener muchas interpretaciones y que sólo su propietario puede saber o decir qué se sentía en ese momento y su contexto. La fotografía, entonces, podría servir de inspiración para lo que se escribirá más tarde.
- *La decisión*: se debe escribir sobre un momento de la vida en el cual se tomó una decisión importante, usando exactamente 50 palabras, ni una más, ni una menos. Luego se comparte en el Círculo. Esto sirve para analizar ese tema y los sentimientos derivados, y para resaltar el valor de un texto bien editado.

⁹⁴ Los responsables del proyecto DeTales llaman a esta técnica *Palabras sin sentido*, y la consideran eficaz para enseñar el arte de crear una historia basada en una selección de palabras no relacionadas, y para que los autores potenciales descubran que pueden hacer una contribución creativa al grupo, lo que les permite obtener confianza en sus propias capacidades (DeTales Team, 2011).

- *La primera vez*: el narrador tiene 10 minutos para escribir sobre una ocasión en la que hizo algo por primera vez, sobre cómo fue el momento, cómo se sintió y el impacto que posiblemente causó en su vida o en la de los demás. Esa historia se comparte en el Círculo.
- *El juego de la cerilla*: Cada persona tiene 10 minutos para preparar un relato sobre algo que le apasione, puede ser sobre una afición, un tema o un lugar, entre otras posibilidades. Pero debe saber que tendrá menos de un minuto para contarla. Luego, en el Círculo, la debe narrar de principio a fin –con principio, desarrollo y desenlace–, empezando cuando se encienda una cerilla no muy pequeña, y terminando antes de que ésta se apague. Debe repetir el ejercicio hasta que logre hacerlo. Esto permite enfocarse, eliminar información no necesaria o superflua, extraer lo principal, lograr claridad en la expresión y ejercitar la capacidad de síntesis.
- *Amor y odio*: se realiza una lista de 10 cosas, acciones o situaciones que gustan o apasionan, y de 10 que generan rechazo o disgusto, durante un tiempo determinado. Para ello se usa una hoja de papel, en el que se hacen dos columnas, para separar lo uno de lo otro. Después cada participante tiene un minuto para explicar en voz alta el porqué de lo que incluyó en su lista. Elige uno de esos aspectos, o todos, como eje de su relato. Sirve para encontrar un tema y explorarlo con detalle.
- *Tres objetos*: se pide a los participantes que lleven al taller tres cosas que resuman lo que es más importante para ellos en sus vidas. Tras contar el porqué de esa elección, cada persona debe elegir una, la más significativa. Sobre ese último objeto se debe escribir la historia.

Cuando se ha logrado definir el foco y se haya podido contar la narración completa oralmente, se pasa a *ponerla en papel*, escribiendo un guión entre 250 y 300 palabras. Para ello los de Capture Wales recomiendan, entre otros puntos: no pensar en las reglas de ortografía o gramática; ponerse un límite de tiempo para la escritura; tratar de recordar e incluir la mayor cantidad posible de detalles –sentimientos, colores, texturas, olores–; no apegarse a la descripción de hechos exactos; evitar repeticiones, a menos que sean intencionales, y el uso de expresiones literarias como '*como ya he dicho antes*'; y recordar que no es necesario contar el relato de manera lineal, aunque en cualquier caso se requiere un principio, un desarrollo y un fin.

Por su parte, Stephenson (Ed., 2005) insinúa que es conveniente, antes de emprender la escritura, que las personas escriban máximo en dos frases, un resumen de su historia, pues eso les ayudará a tener el foco presente. Igualmente, que escriban su objetivo al contar ese hecho, pues ello ayudará en el futuro a eliminar del texto, si es largo, aquello que no responda a ese propósito. Asimismo, dice que es importante ayudar a que la narración no sea una enumeración de hechos sucesivos, sino que se

tome un solo eje conductor, como un sentimiento o un solo acontecimiento, y dar prioridad a lo íntimo, es decir, a la presentación de sus pensamientos, ideas, experiencias y sentimientos, más que a la información social o histórica.

La fase que continua, según los de Capture Wales, consiste en *redefinir y completar la historia*, para perfeccionarla. Para ello cada persona debe leerla en voz alta, ante el grupo, para obtener de sus compañeros retroalimentación sobre: si está claro lo que se cuenta; si se ha olvidado incluir algo trascendental que se había contado originalmente; si se están usando expresiones clichés, literarias o propias de la comunicación escrita; si la estructura está completa, y si el final tiene relación con el principio. Con esa información cada autor debe realizar, entonces, las correcciones, para transformar el borrador en un texto definitivo.

Stephenson (Ed., 2005) complementa esta información sugiriendo tener en cuenta, en este momento, las siguientes pautas: verificar que no se repitan palabras, a menos que sea algo intencional, sino más bien usar sinónimos o expresiones alternativas; tratar de escribir como se habla, sin frases muy elaboradas o con estilo indirecto; identificar en el primer borrador del guion, aquella frase o declaración corta, impactante y llamativa, que presente la idea central de la historia, y empezar con esa frase la segunda versión del guion, pues ello permitirá llamar la atención del público y generar curiosidad; y finalmente, brindar mucha atención al final, para que éste tenga relación o bien con esa frase inicial, o bien para que deje una moraleja o una pregunta planteada que tenga relación con el propósito predefinido. Igualmente, autor exhorta a los facilitadores a que cuando se estén haciendo los comentarios en el Círculo, procuren que todos los participantes escuchen a los compañeros sin distraerse con sus propios textos; que animen a comentar primero lo que ven de positivo en el guión de un compañero y solamente después de los elogios realizar sugerencias u observaciones sobre aspectos que ameriten revisión, pues de esa forma se evitará desanimar a los narradores; y que por ningún motivo toleren que en un relato se hagan denuncias o se usen expresiones ofensivas sobre otras personas, porque puede caerse en difamación, injuria o calumnia.

Así, finalizado el guión literario, se pasa al módulo siguiente: *introducción a conceptos básicos de informática y explicación de los programas y equipos que se usarán*. En éste, ambos manuales son detallados pero genéricos, especialmente el de Capture Wales, puesto que no imponen o se limitan a algunas herramientas determinadas, sino que más bien abordan funcionalidades generales de los diferentes recursos técnicos que se requieren.

Hecho eso se pasa a la *producción y edición de la historia*. Aquí se dedican a exponer cuatro temas:

- El primero es los cuidados que hay que tener con respeto a los materiales a utilizar y las reglas que se deben cumplir si se desea presentar el RDP en un festival o publicarlo en Internet, como sería: no usar música comercial; tampoco fotos tomadas por personas que no sean familiares o amigos, de obras artísticas, de

periódicos o revistas, de carátulas de libros o CDs o de sitios Web; no incluir logotipos de empresas, ni estrofas de poemas clásicos, canciones o párrafos de libros si el autor murió hace menos de 70 años o de cartas escritas por otras personas. También piden no abordar temas sensibles con respecto a otros individuos o colectivos, que pueda involucrar cuestiones de violencia, abuso, sexualidad, problemas familiares o intimidad; y no afectar negativamente la reputación ajena o poner en riesgo la seguridad de alguien.

- El segundo se refiere a las fotos digitales. No sólo se dan instrucciones técnicas que tienen ver con el manejo de la cámara –configuración, manejo del flash, descarga de imágenes, etc.– sino también con aspectos de composición y narrativa visual, y sobre todo, con los derechos y las precauciones que se deben tener al crear materiales o al usar algunos ajenos –por ejemplo, que no se enfoquen adolescentes en la calle, pues insisten en que sería necesario conseguir los permisos de los padres o tutores de esos menores–.
- El tercero expone cómo grabar la voz, conteniendo aspectos técnicos sobre cómo instalar y usar el micrófono, y los parámetros para una adecuada captura de audio, y también, la secuencia que se debe seguir: (a) contar en voz alta el relato cuando se esté haciendo el Círculo de Historia, grabar y luego escuchar la propia voz. Comentar con otros el proceso, cómo se siente y cómo se escucha, pensando en las emociones que transmite la locución o las muletillas en la expresión. (b) Plantear, antes de grabar la voz final, y mientras se realice el Círculo, el tema musical y los efectos de sonido. Escuchar insinuaciones y reflexionar sobre su pertinencia y sobre el significado que agregan. Después de elegir esos elementos, comprobar los derechos de autor de cada pieza, si no es original. (c) Ensayar la voz, grabándola no necesariamente de forma lineal o total –puede hacerse por párrafos–, y planificando y considerando tonos emocionales. (d) Realizar la grabación final a partir del guión que se escribió y que se ha ido corrigiendo, aunque sin desconocer que la improvisación puede ser importante si agrega naturalidad y datos relevantes para el propósito que se desea lograr. Previamente, hacer ejercicios de relajación y de respiración. Registrar las diferentes pistas y revisar que han quedado grabadas adecuadamente. (e) Editar/corregir la voz con algún programa de audio, y, si se desea, agregar efectos que no alteren la intencionalidad buscada.
- Y el cuarto es cómo editar, ahondando en las cuestiones técnicas y en las funciones genéricas de los programas de edición de vídeo.

Finalizada la edición, el manual aborda la etapa siguiente: *compartir lo hecho*. Para ello habla de una sesión, con amigos y familiares, para visualizar y comentar el relato propio y el de los compañeros; que se verifique si el producto final cumple los requisitos exigidos por la BBC para publicar la narración en su sitio Web, y que se hagan otras actividades de difusión como una exposición fotográfica sobre el proceso realizado por los participantes.

Tabla 10. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del proyecto Capture Wales de la BBC

Etapa	Actividades
1. Preparación del espacio	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir y acondicionar los espacios para el taller. salón principal, sala de grabación de sonido y salón de descanso. - Considerar ambientación, condiciones arquitectónicas de accesibilidad, cercanía a aparcamiento y a transporte público, cuestiones de seguridad, equipos y muebles.
2. El encuentro	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a los RDP, contando un poco de su historia y visualizando y analizando ejemplos. - Explicar el proceso necesario para realizar la historia. - Exponer qué se requiere para la primera sesión (establecer compromisos: pensar posible tema y buscar fotos). - Exposición informativa sobre la editorial (si la hay) y sobre derechos de autor. - Explicar lo que sucede con las historias una vez que haya terminado. - Tiempo para plantear y resolver preguntas o inquietudes sobre el proceso. - Presentación de participantes.
3. Encontrar la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo de la historia. - Elección del tema del relato personal. - Ejercicios individuales y grupales para elegir el tema y concretarlo.
4. Poner la historia en papel	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura del guión literario.
5. Redefinir y completar la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Leer el guión en voz alta ante el grupo. - Retroalimentación grupal. - Modificar o completar el guión.
6. Comprender asuntos informáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar y comprender conceptos básicos de informática. - Familiarización con programas y equipos que se usarán.
7. Producción y edición de la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar y comprender derechos de Propiedad intelectual y de Autor, requisitos de la BBC y precauciones en cuanto al uso de imágenes, sonidos y otros recursos expresivos. - Indicar y comprender cómo tomar fotos digitales, grabar y editar la voz y vídeo, y finalizar el producto.
8. Compartir la historia	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de copia personal del relato final. - Sesión para visualizar y comentar los productos y el proceso. - Verificación de cumplimiento de requisitos exigidos por la BBC. - Publicación del relato en la Web del proyecto de la BBC. - Otras actividades de difusión.

Las metodologías de la BBC incluyen también una lista de **requerimientos técnicos**. La de Capture Wales es la más completa, y entre otros, recomienda éstos:

- Equipos: ordenadores MAC o PC, altavoces portátiles, baterías de ordenador y cables correspondientes si son portátiles; cables: USB y *Firewire* y extensiones o *splitters*; cámara digital de vídeo; cámaras fotográficas digitales; otros dispositivos para la captura o edición de imágenes, audio o vídeo, como teléfonos móviles, cámaras desechables, cámaras Web, etc.; escáner de superficie plana; grabadora digital de voz y memoria; impresora; disco duro externo, memorias USB u otros medios de almacenamiento de datos, para el *backup* de los relatos; proyector de datos; pantalla portátil para proyección de vídeos u otros recursos; tarjetas de memoria con gran capacidad para las cámaras y la grabadora de voz; trípode para la cámara o la grabadora; micrófonos.

- Programas: Editor de audio como Audacity o Sound Studio; editor de vídeo como iMovie, Premiere u otro; editor de imágenes como Photoshop o iPhoto.
- Otros recursos, como cajas para el transporte de equipos.

Por último, en el manual de Capture Wales se ofrecen ideas para varios **tipos de talleres** con temáticas específicas y con diferente duración, y en ambos, **tutoriales cortos** para el uso de algunos programas

5.1.3 Propuesta de Creative Narrations

La organización Creative Narrations, en colaboración con otras como MassIMPACT ha diseñado un *currículo*, como lo denomina, dirigido a facilitadores o entidades que desean emplear los RDP para apoyar la organización comunitaria. En éste se sugiere trabajar con **grupos pequeños**, de ocho personas adultas aproximadamente; desarrollar los relatos en **talleres de tres días y de ocho horas diarias**, o en varias sesiones más cortas; y dividir el trayecto –que se resume en la Tabla 11– en cuatro grandes **macroprocesos secuenciales**: *Preparar, Producir, Publicar y Promover* (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b).

De las metodologías identificadas y presentadas en este apartado de la tesis, ésta es la que más prelación da a la primera etapa, a la *planificación*, puesto que aborda con profundidad la preparación de tres asuntos: la intervención; los participantes, antes de comenzar, para que comprendan qué harán, por qué y para qué; y los relatos en sí mismos durante las reuniones de trabajo.

En lo que respecta a la planificación del taller, expone varios puntos:

- Negociar con la organización que ofrecerá el taller, o definir en ella los resultados esperados, tanto del proceso, como de los productos finales, bien individuales, o bien comunitarios. Es decir, se deben puntualizar los objetivos, las metas o los logros que se desean alcanzar. Igualmente: los líderes o personas clave que apoyarán o coordinarán los esfuerzos; los recursos con los que se cuenta, el tipo de público que tendrán las historias, si es que éste está predeterminado, o la temática de las mismas si es que se pretende que giren en torno a tópicos específicos.
- Aprender de antemano todo lo que se pueda sobre los participantes: quiénes son, qué es importante para ellos, por qué están interesados en este tipo de la narrativa digital, cómo van a utilizar sus historias, problemas con el idioma, en qué lengua van expresarse, la dinámica del grupo –es decir, si se conocen o han interactuado o trabajado juntos anteriormente–, conocimientos técnicos, conocimientos o experiencias contando relatos, entre otros rasgos.

- Concretar los aspectos logísticos, tales como locaciones, permisos y alimentación; el personal que orientará la actividad, incluyendo voluntarios que apoyen el taller –al menos uno para cada día o sesión–; las funciones y las responsabilidades.
- Establecer los recursos técnicos –programas y equipos–, aunque los autores del manual no sugieren otros distintos a los ya mencionados en las metodologías anteriores.
- Con esos insumos, diseñar el plan de trabajo, definiendo en un único documento: primero, unos aspectos generales para todo el taller, como son: los objetivos, las metas y los resultados esperados; el público al que se quiere llegar con las historias y/o la temática de éstas si es que se desea que realicen relatos sobre un asunto determinado, y el tiempo total con que se contará. Y segundo, día por día, o sesión por sesión: las actividades a realizar; el tiempo asignado a cada una de ellas; los recursos humanos, técnicos, financieros, logísticos o de otro tipo que se necesitarán en cada una; las fuentes de esos recursos –indicando si ya se tienen o cuál fundación, empresa, institución o persona los proveerá–, y el responsable o corresponsable de esa acción.
- Por último, se revisa, aprueba o corrige el plan, y se consiguen o seleccionan los recursos definidos. Entre ellos, algunos RDP distintos entre sí tanto por su temática, como por su estructura o por su forma de materialización visual o sonora, y acordes con los propósitos y el perfil de los participantes, que puedan servir de ejemplos.

A partir de ese momento, y una vez todo el equipo humano de intervención o de apoyo haya comprendido el plan, se podría comenzar el taller. La primera parte, entonces, está compuesta por dos sesiones y actividades también de planificación: la ambientación al taller, y después, la preparación de los relatos.

La ambientación consiste en hacer una reunión de 2 horas aproximadamente, para preparar a los asistentes para lo que vendrá, de tal forma que se predispongan positivamente a participar y comprendan el por qué, el cómo y el para qué de lo harán un RDP. Se inicia con actividades que permitan conocer a los compañeros y generar un ambiente de confianza, en una especie de Círculo de la Historia. En seguida se explica el propósito, cómo será el proceso y cuáles antecedentes existen. Por último se revisa la agenda y se asignan compromisos para la próxima sesión.

Específicamente, se emplean en ese momento las siguientes actividades:

- *La historia compartida*: cada participante se toma un momento para pensar en lo que desea compartir, después de ser advertido acerca de que el relato debe ser sobre un tema relevante para las necesidades del grupo o para sus intereses, o relacionado con los objetivos del taller o las metas de la organización. Además, que debe, en lo posible, ser un tema fácil o divertido, como un recuerdo, una fiesta o un

regalo de cumpleaños, un lugar en el barrio o un momento embarazoso. Luego cada persona debe contarle a los compañeros lo que pensó.

- *La discusión:* tras escuchar todas las intervenciones, el facilitador inicia el diálogo haciendo algunas preguntas como: ¿qué sucedió o qué se sintió al comenzar a contar su propia narración?, ¿por qué se decidió por ese relato?, ¿qué se sintió o sucedió cuando escuchó a los demás? Las respuestas deben introducir algunos puntos en la discusión, tales como: de qué manera contar historias sirve como una herramienta de autoexpresión o de identidad personal o social; cómo el público o la audiencia influye en lo que se comparte y en la forma de expresión; cómo la escucha permite conectarse con la colectividad y despertar la creatividad.

Más adelante, la preparación, que según el manual puede llevarse todo un día de trabajo, empieza con algunos ejercicios para comprender la estructura, los elementos⁹⁵ y los recursos visuales o narrativos que se pueden o deben utilizar. Para ello sugieren mostrar los ejemplos de RDP, cada uno dos veces: una primera, para hacer un análisis inicial, y una segunda, para que los autores logren hacerlo con mayor rigurosidad, respondiendo a una serie de preguntas hechas por el facilitador. Adicionalmente, cambiar las explicaciones teóricas por parte del orientador del taller, por las reflexiones, los descubrimientos y las observaciones de los de los asistentes, y evitar a toda costa que se opine sobre si se está de acuerdo o no con el mensaje de la narración presentada, pues ése no es el fin.

Luego se continúa con el Círculo de la Historia, para definir el tema y el enfoque de cada relato y recibir retroalimentación guiada. Freidus y Nowicki-Clark sugieren utilizar las siguientes técnicas:

- *La frase de arranque:* Consiste en proponer a los participantes que escriban, por 5 minutos, una historia que comience con una frase predefinida. Puede ser 'Yo soy...' o 'Yo vengo...' o una similar. Luego se comparte lo escrito.
- *El bucle:* elegir, del texto escrito en el ejercicio anterior, la frase que más le guste, y luego, en una hoja en blanco, escribir otro relato personal que comience con esa frase.
- *Recordatorios visuales:* el instructor trae un montón de imágenes sobre temas variados y los pone en el piso o sobre una mesa. Cada participante debe elegir una y explicar por qué lo hizo. Luego debe escribir acerca de la razón por la que se seleccionó o sobre lo que hace recordar.
- *La línea de tiempo:* Cada individuo debe realizar una línea de su vida, por días, años o períodos, ubicando en ella, por encima o por debajo de dicha línea, tres o más

⁹⁵ Se refieren a los siete elementos indicados por el CDS.

hechos significativos. Puede ser autobiografía, sobre la historia familiar, o sobre un suceso específico que se haya vivido.

- *La vida en un minuto*: Los narradores tienen exactamente este tiempo para contar la historia de vida. Esto obliga a establecer prioridades y a condensar grandes ideas en explicaciones breves.

Igualmente, aconsejan otras ya citadas en la metodología del CDS, como la visualización de un objeto o una fotografía propia y significativa, o el dibujo de un mapa.

Con las ideas que surgen del Círculo, se inicia la escritura del guión literario, que se debe compartir a los compañeros, para que sus observaciones y sugerencias permitan consolidarlo.

Cuando está listo, o por lo menos se tiene un borrador más o menos definitivo, se emprenden otras labores del macroproceso de preparación: explicar qué es el *storyboard*, para qué sirve y cómo hacerlo; realizar dinámicas para iniciar a los autores noveles en el pensamiento audiovisual y para facilitar la elaboración de dicho guion, y finalmente, elaborar individualmente el de cada historia.

Entre las dinámicas para suscitar un pensamiento audiovisual se formulan las siguientes ideas:

- Pedir a los asistentes que hagan una lluvia de ideas de imágenes que pudieran ser plasmadas en un cuadro o una pintura sobre su comunidad, por ser las que con mayor precisión la representan.
- Mostrar una serie de fotografías o dibujos –o algunos RDP–, y analizar grupalmente cada material para definir su tipo, es decir, si se trata de una imagen de representación –si hace referencia directa y evidente a lo que está hablando– o de una simbólica o metafórica –si representa indirectamente, indicando más bien el estado de ánimo o el pensamiento detrás de lo que se está diciendo, mediante semejanzas o analogías–. A la vez, para precisar si en un caso o relato concreto, lo que busca es reforzar el significado, o si más bien lo que pretende es añadir uno adicional.
- Escuchar tres frases u oraciones de una historia digital. Formar parejas y realizar una lluvia de ideas de imágenes de representación o simbólicas que podrían utilizarse para ilustrar cada frase.

En las que buscan facilitar la elaboración del guion, proponen:

- Reconstruir un *storyboard*. Se trata de ver una historia audiovisual hasta el final –no necesariamente un RDP, sino que puede ser un programa de televisión o un anuncio publicitario, por ejemplo–. Luego, usando cuadros de cartulina y

marcadores, se debe construir un guión de los primeros 30 o 60 segundos de ese relato –esos cuadros deben ser de distintos colores: uno para el audio, otro para el vídeo–. Eso, según los autores de esta metodología, es una buena manera de conseguir que la gente piense sobre los diferentes elementos de un vídeo y sobre la planificación que se dedica a la obra.

- *Storyboard* en grupo: Se distribuye a los participantes en pequeños equipos, y a cada uno se le entrega el mismo párrafo de un guión literario. Luego se dan diez minutos para pensar en las diferentes imágenes que se podrían utilizar, y para construir el guión con cartulinas y marcadores. Luego se reúnen todos a comparar el resultado.
- Observar y analizar la misma historia, primero sin sonido y luego sin imágenes. Posteriormente discutir el significado de lo visto y de lo oído por separado, y el valor que cada tipo de medio añade.

Así, cuando se han hecho los guiones, se emprende el segundo macroproceso, *Producir*, dedicado a que, mediante la práctica, los participantes aprendan: el papel de la voz en la historia; los aspectos técnicos para su grabación digital; la digitalización y producción de las múltiples piezas –gráficas, vídeo y audio–; cómo hacer la edición del relato final con programas como Adobe Premiere o iMovie, y cómo compilar el trabajo en un único archivo. Al igual que la anterior, en éste las instrucciones y las especificaciones son numerosas, orientadas no sólo a los autores, sino también a los facilitadores.

Lo que sigue, después de terminar los vídeos, es lo que ellos llaman *Publicar*. Es decir, planificar y realizar un evento con el grupo que permita visualizar los resultados y reconocer el esfuerzo; evaluar cada paso o actividad, el apoyo general de las personas mientras trabajaban en sus historias, la integración de multimedia, la logística y la organización, entre otros aspectos; y sobre todo, meditar acerca de cómo el trabajo hecho y los resultados obtenidos pueden aprovecharse como herramienta para la construcción y del desarrollo del tejido social, o para la consecución de objetivos trazados, en tres ámbitos: al interior de una comunidad, por ejemplo para lograr metas relacionadas con la preservación de la memoria, la documentación de experiencias o la sanación; entre colectividades, para temas de organización, empatía, o afianzamiento de coaliciones; y al exterior, para que esos RDP logren incidir en el público externo, y ello permita, por ejemplo, conseguir fondos.

Finalmente, se pasa a *Promover*, macroetapa destinada a planificar y a ejecutar esas actividades, eventos y publicaciones, entre otras ideas, que surgieron en el ejercicio anterior, y que buscan distribuir o dar mayor proyección interna o externa a lo realizado en los talleres.

A diferencia de otras metodologías, es a éste y al anterior macroproceso, al que Creative Narrations da mayor relevancia, pues consideran que es el momento en el que producir un RDP cobra sentido para lograr la organización comunitaria. Por ello, Freidus

y Nowicki-Clark (2005a) sugieren basarse en las orientaciones de Paulo Freire para planificar y realizar las actividades de ambas, pues él consideraba el uso de *códigos* para promover la discusión, el análisis y la acción. Así, dado que un código puede ser una imagen, un cuento, una canción, un vídeo o cualquier objeto o recurso que lleve a reflexionar sobre cuestiones relacionadas con el grupo, las autoras recomiendan considerar como código, en este caso, cada uno de los relatos.

De ahí que sugieran, en esta fase concretamente, instaurar planes de acción entre los facilitadores y los narradores, que prevean: las audiencias clave y las audiencias secundarias, cómo se debe disponer a las personas para las historias que verán, cuáles códigos se emplearán y el porqué de la elección, qué temas y preguntas se pondrán en debate –si es que se realizará–, y cuáles materiales o acciones se deberán diseñar o usar para que se reflexione sobre una narración, entre otros aspectos. Asimismo, documentar con mucha precisión, cómo, dónde y por qué se utilizan o muestran, y cuáles son las reacciones del público, pues esta información puede servir para el diseño de nuevas estrategias.

Tabla 11. Resumen del trayecto de actividades en la metodología de Creative Narrations

Etapa	Subetapa	Actividades
1. Preparar	a. Preparar la intervención o la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Negociar o definir: objetivos, metas, logros y resultados esperados individuales o comunitarios, del producto y del proceso; líderes o personas clave que coordinarán esfuerzos; recursos; público y/ temática de las historias. - Definir perfil de los narradores/autores. - Concretar aspectos logísticos. - Definir el personal que orientará o apoyará la actividad / planificar y asignar funciones y responsabilidades. - Establecer los recursos técnicos. - Diseñar el plan de trabajo.
	b. Preparar a los participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y familiarizarse con el grupo. - Explicar el porqué, para qué y cómo de la actividad. - Comprender los RDP como una herramienta de construcción de comunidad. - Introducir el proceso de desarrollo. - Asignar tareas o compromisos.
	c. Preparar los relatos	<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar y analizar ejemplos: elementos, estructuras y recursos narrativos empleados. - Realizar el Círculo de la Historia para definir tema y el enfoque. - Explicar importancia y cómo hacer los guiones. - Escribir, revisar y corregir guiones.
2. Producir		<ul style="list-style-type: none"> - Grabar la voz. - Digitalizar y/o producir múltiples piezas. - Editar y exportar el relato final.
3. Publicar		<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar resultados. - Reconocer esfuerzos. - Realizar la evaluación. - Reflexionar.

Etapa	Subetapa	Actividades
4. Promover		<ul style="list-style-type: none"> - Planificar y ejecutar estrategias para distribuir interna o externamente lo hecho. - Documentar y evaluar esas estrategias.

Otro de los aportes de esta metodología, son las **ayudas** que ofrecen para llevarla a cabo, pues en cada una de las macroetapas se ofrecen modelos, ejemplos, guías, plantillas y listas de chequeo que pueden servir para que los facilitadores orienten el proceso, o para que los autores realicen las tareas asignadas.

En la preparación del taller, por ejemplo, se ofrece: una lista de chequeo que incluye las tareas pormenorizadas a realizar dos meses, un mes y una semana antes de comenzar la intervención; un guión de entrevista semiestructurada, para aplicar con los responsables de las organizaciones comunitarias, con el fin de obtener la información que se necesita para diseñar el plan; un instructivo completo para elaborar el plan de trabajo e, incluso, presentan un arquetipo correspondiente a un taller estándar de tres días; y un lista de chequeo para verificar que se cuente con los programas y los equipos informáticos, entre otros materiales.

En la de los participantes, ofrecen una guía para que el facilitador oriente la reflexión tendiente a comprender el por qué hacer un relato digital, el poder de este tipo de historias para la consecución de objetivos comunitarios, y el rol que los medios de comunicación juegan en la narración.

En la preparación de los relatos brindan indicaciones para ayudar a explicar y a entender en qué consiste la estructura y cuáles son los elementos. También una lista de preguntas que el facilitador debe hacer durante la fase de retroalimentación en el Círculo, para que los autores analicen sus guiones; preguntas relacionadas con determinar si el núcleo es evidente y preciso, si el estilo de la voz es personal y natural, si está claro el público, si se ha definido qué se quiere que esos espectadores piensen o sientan después de ver la historia, si la estructura está completa, si hay apartados del guión literario que puedan ser remplazados por imágenes para aplicar el principio de economía, entre otros aspectos. Asimismo, algunos guiones de muestra.

En la producción, un glosario de términos y una lista de consejos técnicos, y una lista de recursos adicionales con enlaces a sitios Web que ofrecen tutoriales, programas o bancos de audios o imágenes.

Y en la publicación y la promoción, ideas de fichas para orientar o registrar actividades.

Por último, mencionar que esta metodología considera esencial que cada autor o participante realice un **diario de trabajo** durante cada una de los macroprocesos, que le permita reflexionar sobre lo que está sintiendo o haciendo, y al mismo tiempo, registrar sus ideas o sus inquietudes, de tal forma que en un futuro pueda recordar y

utilizar esa información. Por ello incluyen una serie de preguntas guía, para que cada persona las responda en su diario, y pueda obtener mayor provecho de esta actividad.

5.1.4 Propuesta de DigiTales

La metodología del proyecto que culminó en 2007, y ahora de la organización DigiTales, se condensa en un manual escrito por Massaro, Vaske, Jol, y De Groot (2007), cuyos **destinatarios** son profesionales y voluntarios de diferentes ámbitos –educación formal, educación de adultos o a lo largo de la vida, mercado laboral y empresas, entre otros–, que quieren desarrollar RDP como un instrumento para el empoderamiento de los narradores. Además, está pensada para que jóvenes o adultos realicen **RDP que duren entre 45 segundos y 2 minutos máximo, en talleres para grupos de hasta diez integrantes.**

Además de la explicación de las actividades de creación o producción, el manual contiene una serie de advertencias sobre requerimientos no sólo de tipo técnico, sino también relacionados con el tiempo que implica el proceso, con el espacio o el lugar, y con las competencias y habilidades previas que se deben tener. Conjuntamente, algunas sugerencias para dar a conocer los relatos hechos.

El primero de esos requerimientos es el **tiempo**. Proponen una reunión previa, de 30 minutos aproximadamente, con los participantes, donde se les prepare sobre lo que deben hacer y donde se les motive a participar. Luego, tres o cuatro reuniones de 2 a 4 horas cada una, para el proceso productivo propiamente dicho: la primera se destina a la narración oral de las historias y a ayudar a estructurarlas; la segunda, al plan de producción y a recolectar materiales básicos; y las otras a la realización. Aparte, al final, una en la que se muestren las obras, de 1 o 2 horas. Por lo tanto, aplicando esta metodología, se puede tardar cerca de 18 horas.

De todas formas advierten que el tiempo total y el número de reuniones dependen de las horas disponibles en la educación; del préstamo de aulas, salones o equipos en los centros comunitarios o formativos y, principalmente, de los objetivos del taller y de los perfiles de los participantes, pues su experiencia les ha indicado que los jóvenes, por lo general, se adaptan y asumen más rápido las exigencias y las indicaciones, aunque son capaces de concentrarse en un asunto determinado por un corto período de tiempo, mientras que los mayores suelen tener más dificultades para hacer frente a los aspectos técnicos, pero logran estar concentrados durante largos periodos.

En cuanto a las **locaciones**, recomiendan una habitación o un salón grande, que tenga al menos un ordenador por cada dos personas, y sobre las **competencias específicas**, que los autores deben tener unas mínimas habilidades narrativas y dramáticas que les ayuden a crear el contenido y unos conocimientos técnicos básicos para que el uso de los equipos y el *software* no se dificulte durante la producción. En los entrenadores o facilitadores se espera que tengan las habilidades sociales y didácticas.

En el apartado de **recursos técnicos**, hacen insinuaciones tanto para trabajar en ordenadores MAC como PC con unas características determinadas –por ejemplo, que tengan puertos USB o lectores de varios tipos de tarjetas de memoria–. Además indican que son necesarios los siguientes equipos: tarjetas o memorias externas, micrófonos, auriculares, lector/quemador de DVD, impresora, conexión a Internet, escáner, cámara de vídeo digital con un trípode y conexión FireWire, cámara digital de fotos con conexión USB y con los cables, un disco duro externo de con buena capacidad de almacenamiento, y un proyector. Sobre el *software*, que se requiere una aplicación para la edición de vídeo, como Adobe Premiere Elements, Pinnacle Studio, Ulead Videostudio, iMovie; otra para importar y editar imágenes, como Adobe Photoshop Elements o iPhoto; una más para importar y editar audio, como Audacity o Soundforge, y *software* para usar el escáner y para leer o quemar los DVDs.

Aparte de ello apuntan que hay que planificar bien el asunto técnico, considerando que todos los equipos cuenten con la misma versión de los programas instalados y con las mismas especificaciones. Y, adicionalmente, atender los consejos de los administradores de sistemas de los centros o las instituciones donde se vaya a hacer el taller, porque pueden sugerir el uso de otros programas que tengan disponibles, y porque en ocasiones es necesario solicitar los permisos de instalación.

Con respecto al **proceso de producción**, mencionan varias etapas y actividades a planificar y desarrollar antes, durante y después de un taller, como se resume en la Tabla 12.

La primera fase es la *planificación de la actividad*. Allí se deben determinar el perfil de los asistentes al taller, el objetivo que se desea lograr, el lugar donde se realizará y las condiciones técnicas y de infraestructura. Se debe prever la información inicial que se dará al grupo, preparando una presentación que incluya ejemplos de *buenos RDP* y el plan de tareas a desarrollar en cada sesión de trabajo.

Con todo ya listo, se pasa a las reuniones con los participantes. La inicial, que ellos denominan *Preparación*, es una muy corta, de no más de 30 minutos, durante la cual se indican los propósitos y algunas cuestiones prácticas y logísticas, como el cronograma o la agenda de trabajo y el lugar de cada sesión.

Luego se realiza la primera sesión creativa, la *Discusión*, con tres objetivos: crear una atmósfera que facilite la narración, que se estructuren adecuadamente las historias, y que sus autores tomen decisiones preliminares que serán llevadas a cabo durante las reuniones ulteriores. En esta etapa utilizan el Círculo y diversas técnicas. Entre ellas:

- La de la *visualización de un objeto o imagen importante para el autor*: en la reunión de preparación se pide que para este día se traiga algo que sea significativo o especial, y que tenga que ver con algo que quisiera compartir o con el tema/objetivo del taller –por ejemplo, si es con inmigrantes, se les podría pedir una foto de sus primeros días o años en el nuevo país, o si es un taller para la inserción

laboral, una personal o una imagen simbólica sobre lo que se busca o se quisiera hacer-. Cada individuo, entonces, comenta en el Círculo el recurso que trae consigo, y cuenta una historia sobre él, real o ficticia. De esta forma ese material y la expresión y discusión que se generan, se usan para generar o consolidar el tema del relato.

- La de la *pregunta inicial*: quien orienta la actividad prepara y formula a todos los participantes una pregunta relacionada con el tema/objetivo del taller, que genere la discusión. Por ejemplo: ¿Cuál es la mejor cosa que he hecho en mi vida? o ¿Cuál es tu mayor pasión o qué es lo que más te gusta hacer? Cada uno debe ir respondiendo y contando más detalles, como cómo y cuándo sucedió.
- *La foto desconocida*: cada autor busca y trae una foto de los álbumes de su familia, que nunca había visto. La mira con cuidado y cuenta una historia posible sobre esa imagen, que involucre un momento de su vida. Otra opción es mostrar una que no había visto y pedirle que tras observarla, cuente algo que haya vivido y que haya recordado viéndola.
- *La lista de lo que me gusta y no me gusta*, ya propuesta por los proyectos de la BBC.
- Y la *técnica de la cerilla*, también descrita, que se aplica tras cualquiera de las anteriores.

El o los ejercicios finalizan con la escritura de la historia, plasmando lo que se contó oralmente en un texto corto, de máximo 250 palabras. Para ello se entrega a cada persona una hoja –tamaño A4–, con 25 líneas, pues esto da una idea de la extensión máxima del guión.

En seguida se hace de nuevo el Círculo para leer en voz alta esos guiones, mientras que el facilitador cuenta el tiempo que gasta la narración con un cronómetro, que en cualquier caso debe durar un minuto aproximadamente.

Después de la lectura, cada uno debe comentar qué imágenes existentes o fáciles de grabar o registrar, tiene en mente cuando visualiza su historia. Es allí cuando se pide que para la próxima sesión, se busquen y recolecten materiales o ideas para la realización visual⁹⁶.

⁹⁶ Massaro y sus colegas (2007) sugieren que si hay tiempo suficiente en esa reunión, si los guiones literarios están muy consolidados, si los participantes están muy motivados, y si se sabe que ellos cuentan con tiempo libre disponible, se explique en qué consiste el guión gráfico. En este caso su escritura o elaboración puede ser también una tarea para desarrollar en casa.

La fase consecutiva la denominan *Escenario y reproducción*, y está dedicada a la corrección del guión literario, a la preparación de la producción con un *storyboard*, y a la consecución o producción de los materiales visuales o sonoros definitivos.

La revisión del texto se hace primero de forma individual y luego en el Círculo. Para ello se le pide a cada narrador que lea lo que había escrito anteriormente, revisando que sea breve, que se use un lenguaje sencillo, que no proporcione información que puede ser obvia con las imágenes y que se ofrezcan todos los aspectos de la historia que se quieren compartir. Luego se da un tiempo para la corrección y, tras ello, se lee en voz alta frente a sus compañeros. Se hace una ronda de reflexión sobre los guiones hechos, aportando sugerencias a los demás sobre la forma de expresión, el contenido, el tono o el volumen de la voz. Después se hacen las correcciones definitivas. La actividad posterior es hacer el *storyboard*. Para ello ofrecen también una plantilla⁹⁷. Su revisión y corrección, con ayuda del facilitador o de los mismos compañeros, lleva a la recopilación, creación o digitalización de materiales nuevos o preexistentes: imágenes, vídeos, piezas musicales⁹⁸ u otros sonidos como la grabación de la propia voz. Para ello sugieren crear una carpeta con un nombre apropiado, y dentro de ella, subcarpetas para cada tipo de material.

La etapa siguiente es la *Producción*, y en ella es que, con base en el *storyboard*, se ensamblan los materiales, dando por resultado el vídeo final. Para ello en DigiTales ofrecen algunas recomendaciones técnicas –como grabar constantemente el proyecto si se está usando como editor Movie Maker– y tutoriales.

Después se hace la *Presentación del trabajo realizado* al grupo. Para ello recomiendan mostrar todas las producciones sin hacer preguntas o comentarios generales. Los autores pueden explicar, antes o luego de su vídeo, el porqué de su historia o de la representación visual o auditiva. Únicamente al final se pueden hacer observaciones sobre la forma o la estructura de los relatos ajenos, o sobre los sentimientos o impresiones que éstos generaron. Posteriormente se pueden hacer otras actividades con personas que no participaron en el proceso.

Se propone que una vez concluido el proyecto, se haga *la valoración de nuevo en el Círculo de la Historia, con los mismos participantes*: empezar con preguntas sobre el proceso –lo que salió bien o lo que no, inversión de tiempo, resultados, cumplimiento

⁹⁷ Consiste en una hoja vertical, que se divide en varias columnas, cada una correspondiente a un elemento de la historia: una para la descripción de la imagen –por ejemplo: foto digital de la fachada de la casa donde crecí–; la siguiente para la voz *en off* o el texto que iría en subtítulos acompañando esa imagen específica; una más para indicar el sonido de fondo –un sonido ambiente o un efecto de sonido– en esa imagen o en una escena, y la última, para pistas musicales que se usarían en un conjunto de imágenes.

⁹⁸ En este punto hacen énfasis en que deben ser originales o, en caso de que el relato vaya a ser publicado en Internet o en otros medios de comunicación, que el uso que se haga de materiales hechos por terceras personas debe ser legal. Adicionalmente recomiendan los bancos de recursos libres, o usar los mismos recursos que traen los programas de edición.

de las expectativas, lo que se cambiaría en un futuro si se pudiera de hacer de nuevo el relato, entre otros aspectos– y sobre la labor de los responsables del taller. Luego se puede discutir sobre las ideas de uso o aprovechamiento de los RDP en general, o de los vídeos producidos en sus contextos particulares. En este punto advierten que el hacer esta evaluación justo después de la última reunión, puede hacer que los participantes no respondan objetivamente, por estar bajo la influencia de las emociones que genera el evento de presentación, y que hacerlo mucho tiempo después, puede dificultar el contacto con los autores (Massaro, Vaske, Jol, y De Groot, 2007)

Tabla 12. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del proyecto DigiTales

Etapas	Actividades
1. Planificación de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar perfil de los asistentes y el objetivo específico del taller. - Planificar locación y condiciones técnicas. - Prever información inicial o ejemplos. - Preparar el plan de actividades en cada sesión.
2. Preparación de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar propósitos y cuestiones prácticas y logísticas. - Establecer el cronograma.
3. Discusión	<ul style="list-style-type: none"> - Círculo narrativo para definir y estructurar la historia. - Escritura del guión literario. - Círculo de Historia para compartirla, revisarla, contar el tiempo, ideas para su materialización visual. - Actividad extra: buscar materiales visuales.
4. Escenario y preproducción	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar el guión literario en el Círculo de la Historia. - Corregir el guión. - Planificar la producción creando un <i>storyboard</i>. - Revisar <i>storyboard</i>, con ayuda del facilitador o de los compañeros. - Corregir guión gráfico. - Realización de los materiales visuales o sonoros. - Digitalización de materiales preexistentes. - Grabar voz.
5. Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Editar audio y vídeo.
6. Presentación del trabajo realizado	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectar relatos. - Realizar preguntas y comentarios. - Otras actividades con personas ajenas al proyecto.
7. Valoración de lo hecho en el Círculo de la Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de evaluación delo hecho por todos los participantes, sean autores o tutores, y de ideación de actividades para aprovechar el ejercicio narrativo en otros contextos.

Aparte de lo anterior, la metodología incluye una serie de **listas de chequeo, plantillas y ejemplos**.

5.1.5 Propuesta de KQED Digital Storytelling Initiative

El **proceso** con la KQED Digital Storytelling Initiative (2008), esbozado en la Tabla 13, tiene como base las propuestas hechas por Atchley y Lambert, del CDS, y está dividido en cuatro macroetapas.

La primera es *Encontrar la experiencia*, que cubre tanto el identificar posibles ideas, como el delimitarlas para elegir sólo una, definiendo para ello una temática definitiva, el punto de vista, la audiencia, el estilo de la propia voz y el tipo de relato.

Para lograr lo primero, es decir, en la identificación de ideas, se incluyen varias actividades. Se empieza mostrando ejemplos de los diferentes tipos de RDP –narrados con la propia voz, con canciones originales, o con entrevistas a varias personas, incluido el autor–, para que los participantes se familiaricen con los formatos, y tengan ideas para conceptualizar y materializar su proyecto. Posteriormente el facilitador realiza preguntas que permitan analizar tema, estructura y componentes de esos ejemplos, y también los de los cuentos clásicos, porque ambos ejercicios, según los encargados de esta iniciativa, son fuente de ideas, aclaran lo que se pretende y, sobre todo, ayudan a que las personas sientan que lo que ellas tienen que decir, así sea algo aparentemente significativo, puede ser valioso para otra gente. Finalmente proponen otros ejercicios, como las lluvias de ideas, para que surjan las temáticas posibles.

Lo que sigue es delimitar las temáticas, elegir una y conceptualizar la historia, mediante dinámicas que permiten que los autores se pregunten por algunos asuntos claves: el *punto de vista*, para evitar que el relato sea una simple enumeración de hechos. En este momento se orienta a los participantes para que elijan uno que diga algo sobre sí mismos y que sea emocional, sugiriendo temas como un sueño, un deseo, una decepción, un miedo, una creencia, una pérdida, un descubrimiento, un éxito o algo emocionante vivido; la *voz*, sugiriendo usar la propia para otorgar autenticidad y sentido de identidad y la *audiencia o público*, pues consideran que el destinatario del relato da una visión sobre el tono y la dicción que pueden resultar más apropiados, y sobre todo, de la versión o el enfoque de la historia que se elegirá. Cuando se tienen claro esos elementos, se pasa a escribir el guión literario.

La segunda macroetapa, *Contando la historia*, sigue en el orden, y sus propósitos son enseñar a los autores cómo verbalizar y visualizar su narración a través de secuencias de acciones, con apoyo de recursos como el *storyboard*. En este punto, el manual se extiende en explicaciones técnicas sobre cómo: crear ese guión gráfico –proporcionan una plantilla parecida a la del CDS–; digitalizar materiales; capturarlos o importarlos desde equipos digitales externos, como cámaras de audio, vídeo o fotografía; darle a esos recursos iguales características de formato, tamaño o resolución, entre otros aspectos, para homogeneizarlos o mejorar su calidad; nombrar los archivos para que sean fáciles de identificar; organizar las carpetas en el ordenador para trabajar y cómo hacer una buena gestión de archivos en iMovie, pues sólo recomiendan utilizar ordenadores o programas para MAC.

La fase sucesiva es la *Creación y publicación de la pieza final*, que se realiza siguiendo las pautas del *storyboard*, y usando varios programas y equipos. Los pasos para ello son: grabar y editar el audio; editar el vídeo; agregar títulos, créditos, gráficos, transiciones de vídeo y efectos de sonido, para generar mayor impacto narrativo; exportar el archivo final para ser visualizado en diferentes medios y plataformas, tales como CD, DVD, cintas de vídeo y sitios Web.

Y se acaba con la *Visualización*, actividad que implica ver los relatos, comentarlos y reflexionar sobre cómo el proceso de la narrativa digital podría ser utilizado como un agente de cambio en las comunidades u organizaciones.

Tabla 13. Resumen del trayecto de actividades en la metodología de la KQED Digital Storytelling Initiative

Etapa	Actividades
8. Encontrar la experiencia	- Actividades para la identificación de ideas. - Dinámicas para delimitar la temática y definir el punto de vista, la voz y el público. - Escritura de guión literario.
2. Contando la historia	- Crear <i>storyboard</i> . - Digitalizar materiales. - Captura o importación de recursos desde equipos externos. - Homologación de características técnicas de los recursos. - Gestión de archivos.
3. Creación y publicación de la obra	- Grabar y editar audio. - Editar vídeo. - Generación del archivo final en diversos formatos.
4. Visualización	- Compartir los relatos con los compañeros. - Reflexión sobre el trabajo hecho y sobre las posibilidades de uso.

También esta metodología contempla una **rúbrica** para evaluar los relatos hechos (KQED The Digital Storytelling Initiative, 2009)⁹⁹, algunos **tutoriales** para ser impresos o leídos en pantalla, y una **serie de vídeos explicativos** sobre cómo gestionar archivos o cómo usar las distintas opciones que ofrecen programas como iMovie, Movie Maker o Audacity¹⁰⁰.

En cuanto a los **recursos técnicos**, indican que se necesitan los siguientes:

- Equipos: Escáner de superficie plana compatible con el ordenador; ordenadores, preferiblemente MAC, con suficiente poder de procesamiento y espacio de disco duro de almacenamiento; cámaras digitales de fotografía;
- Programas: el necesario para el escáner, como *plug-ins*; Adobe Photoshop o Elements; para el audio, Audacity o Sound Studio; la suite iLife que contiene, entre otros: iMovie HD, una aplicación de edición de vídeo y la principal herramienta utilizada por los talleres de KQED para editar una historia digital; iPhoto, herramienta para editar o gestionar fotografías; iDVD, para crear y grabar DVDs; iTunes, para gestionar y reproducir colecciones de música, y Garage Band, aplicación de producción de sonido que le permite realizar arreglos o composiciones propias. Si se desea, en lugar del iMovie, se puede usar Final Cut Pro Express HD, Final Cut Pro 6, Apple Final Cut Studio 2, Premiere Pro o Movie Maker.

⁹⁹ Más información en el Capítulo 5, punto 5.4, sobre criterios, rúbricas y guías para la evaluación.

¹⁰⁰ Disponibles en el canal de YouTube, KQED Education:
<http://www.youtube.com/user/KQEDeducation>

5.2 Propuestas educativas

En total se incluyen en este punto, 6 propuestas sugeridas por docentes, consultores o algunas entidades, con propósitos explícitamente educativos: las orientaciones de J. Ohler, B. Robin, B. Porter, T. Banaszewski, G. Bull y S. Kajder, y la organización Year UP.

5.2.1 Orientaciones de J. Ohler

Como ya se mencionó, la propuesta de este profesor e investigador, está pensada para ayudar a crear RD sobre asuntos no necesariamente propios, aunque sí con perspectiva personal, en contextos y con finalidades educativas, sobre todo en educación primaria y secundaria. Entre los tipos que insinúa están los ficticios, los curriculares, los que combinan los temas académicos y las vivencias personales, y los experimentales.

El **proceso** para los no experimentales, comienza para Ohler (2005, 2008 y <http://www.jasonohler.com/storytelling>) con la fase que denomina *Sentando las bases*, es decir, animando la participación de profesores, padres de familia y la comunidad académica. Esto implica: explicar y mejorar con ellos el plan de intervención o trabajo; asegurarse de que entienden lo que se hará, sus responsabilidades y los beneficios de la actividad para los alumnos; comprometer a la gente de soporte técnico –considera que este tipo de recursos humanos necesariamente debe incluirse en el plan y sugiere, por ejemplo, involucrar al profesor de tecnología en la escuela o al coordinador de las salas y los equipos informáticos–; definir cómo se van a evaluar los proyectos y cuáles contenidos de los relatos se considerarán, y conseguir el consentimiento expreso de los padres, por escrito, para poder grabar, realizar y mostrar el trabajo del estudiante, o para hacer registros audiovisuales en la clase.

Ya la intervención en el aula comienza con la etapa que llama *Comprensión de las historias*. Consiste en ayudar a entender, primero, el *núcleo* de éstas, es decir, los elementos claves. Para ello sugiere mostrar diversos RD ya hechos por otros alumnos o docentes, y analizar con ellos la estructura: el comienzo o llamado a la aventura, el problema, los cambios o transformaciones, la respuesta o la solución, y el cierre o final. Además, sugiere invitar narradores orales profesionales, para que cuenten un relato y ayuden a comprender su estructura.

La etapa siguiente es el *desarrollo de la historia básica propia*, que comienza con la cartografía (*storymapping*) del relato de cada estudiante, y que termina con el desarrollo de guiones.

La cartografía es básicamente dar contenido a la historia central, al hacer que el narrador, primero, mapee su relato, es decir, elabore un mapa o retrato visual del

mismo –pintando en una hoja de papel el esquema que Ohler sugiere¹⁰¹, y definiendo con palabras o frases cortas, los elementos básicos del argumento–. Después se debe discutir y mejorar tras un ejercicio de revisión grupal. Por supuesto, esto se hace tras investigar el tema, si es curricular.

Hecho eso se pasa a elaborar el guión literario, teniendo como base el mapa. Es decir, a escribir en el ordenador lo que el autor registrará con su voz, en una página escrita a doble espacio, con un tipo de letra *Script* o similar, tamaño 16, lo que equivaldría, aproximadamente, a 2 minutos, o a 2 y medio, de locución.

El proceso continúa con la *planificación audiovisual*, alineando los medios de comunicación con la historia escrita en el guión. A diferencia de los otros autores, éste sugiere para usar tablas visuales, en lugar de los tradicionales *storyboard* secuenciales. Esto se hace convirtiendo el texto del guión en una tabla, haciendo que cada frase corresponda a una fila; luego se agrega otra columna, a la derecha. A cada frase, que debe aparecer en la columna de la izquierda, se le asigna, en la columna de la derecha: una idea de imagen que se desee producir; el enlace (la URL) de una ajena, publicada en Internet –lo que facilitará dar los créditos y citar los sitios Web de donde se obtengan–; o una que ya se tenga digitalizada. Así, lo de la izquierda es el guión original, y lo de la derecha la descripción de lo que aparecerá en la pantalla.

O bien, sugiere emplear otras estrategias para esta planificación u organización audiovisual: hacer una presentación con PowerPoint o un programa similar, agregando una nueva diapositiva cada vez que hay un cambio significativo en la historia y, por lo tanto, un cambio de imagen; escribir en el mismo guión literario, al final de cada frase o idea, la descripción de la imagen y su dirección URL o, si se tiene, pegándola en el documento; o usar una plantilla de *storyboard* tradicional, aunque considera que es un proceso más complejo.

De todas formas advierte, en la rúbrica de evaluación del producto, que una historia de dos minutos aproximadamente, no debe tener más de 10 imágenes y 30 segundos de música.

Lo que sigue en el trayecto es *la grabación y de edición de la voz o locución*, la revisión de la misma con el grupo, y el repetir la grabación o la edición si se considera necesario tras esa retroalimentación de los compañeros y del profesor.

Después, la *preproducción y creación de los materiales gráficos o audiovisuales* que falten. Esto se hace: generando una lista de medios de comunicación, a partir de la tabla o del instrumento que se haya usado para la planificación visual; buscando y recolectando objetos o materiales que puedan servir; digitalizando o mejorando la calidad de los medios propios o los ajenos.

¹⁰¹ Ver Ilustración 3, en el Capítulo 2, numeral 2.2.2.1.

Y posteriormente: el *montaje del relato*, usando un programa de edición de vídeos, agregando los títulos, los créditos y citas, y las transiciones y efectos que se deseen y que el software permita; la *revisión del mismo*, por parte del profesor y preferiblemente con el grupo, aunque hacer que los estudiantes muestren y analicen los borradores o las maquetas audiovisuales de sus trabajos, depende del tamaño de la clase, del tiempo y del propósito del proyecto; las *correcciones finales*, la *exportación del archivo definitivo*, y la *elaboración de los respaldos o copias que se necesiten para su difusión*.

El proceso termina, entonces, al mostrar y discutir los relatos finales en clase, y al reflexionar sobre el trayecto, los resultados y los logros. Adicionalmente se pueden hacer actos para presentar lo hecho a otros profesores y estudiantes dentro de la escuela o distrito escolar; y se pueden exhibir y distribuir las historias en medios de comunicación como Internet o las emisoras de televisión de la comunidad.

Aparte de esto, Ohler recomienda varios tipos de **equipos y programas**, para MAC y PC, pero más que eso, su propuesta se destaca por explicar cuáles son los servicios que deben brindarle al alumno, para que el docente haga la mejor elección en función del tipo de relato y de los objetivos educativos del proyecto. También sugiere usar **herramientas gratuitas o de la Web 2.0**, y ofrece una amplia lista de este tipo de recursos –software, bancos de imágenes o sonidos, sitios para publicar–.

En cuanto a **tutoriales** escritos, tiene uno que explica el significado comunicativo que tienen los distintos ángulos de cámara, y otros para: evitar los errores comunes durante la grabación de vídeo, realizar relatos empleando *Chroma Key*, y buscar y elegir imágenes ajenas. También ofrece consejos y técnicas para grabar la voz, para orientar el uso de la música y para manipular la cámara fotográfica y tomar buenas fotos. También tiene otros audiovisuales, en su canal de YouTube: <http://www.youtube.com/user/jasonohler>

Y en lo que se refiere a **materiales de soporte**, Ohler ofrece: planillas de consentimiento informado, para conseguir los permisos de los padres para registrar y distribuir las actuaciones de sus hijos durante la realización de los proyectos, y para utilizar, publicar y difundir los relatos hechos; una amplia lista de rúbricas, ideas y sugerencias para evaluar este tipo de proyectos; toda una serie de advertencias éticas y legales para que los docentes y sus estudiantes no infrinjan los derechos de autor o la propiedad intelectual de terceras personas o instituciones –no obstante, hay que tener en cuenta que sus consejos se basan en las leyes de EEUU, y que por lo tanto, pueden no ser aplicables o sufrir modificaciones en cada país–; y un manual para relacionar actividad de crear un RD con los estándares educativos exigidos en EEUU para K-12.

5.2.2 Orientaciones de B. Robin

Alguien que ha centrado su trabajo con RDP en contextos educativos es el profesor B. Robin, quien en su sitio Web *The Educational Uses of Digital Storytelling* (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>) y en varias de sus publicaciones (Robin, 2005a; Robin y McNeil, 2012), presenta sus propuestas. Éstas, junto con la información recibida por la responsable de esta tesis durante una conferencia y un taller corto ofrecido por el mismo autor (2012a y 2012b).

Más que tratarse de una metodología original, lo que él sugiere es una síntesis y una adaptación de ya explicadas, especialmente la del CDS, y complementa la información tanto con la experiencia que ha adquirido desde el año 2000 proponiendo como estrategia de aprendizaje la realización de RDP y otros RD académicos pero con una perspectiva personal, como con los resultados de las tesis doctorales que ha dirigido sobre temas relacionados con la forma como estas narraciones sirven de soporte a los procesos educativos.

Para Robin (2011), cualquiera que sea el trayecto que se siga –recomienda la primera metodología del CDS–, debe considerar lo que él llama las '*lecciones aprendidas*'. Es decir, un **conjunto de recomendaciones**, a saber:

La primera, iniciar con el reconociendo las características de un relato educativo digital, lo que supone revisar y analizar en otros RD aspectos como: el tópico y el propósito principal de la narración; quiénes se involucraron en la creación de la historia –qué tipo de docentes y estudiantes–; cuál es la audiencia evidente; si se organizó la información de forma lógica; el aporte al significado o al mensaje de elementos como la voz, el vídeo o la música; el valor o aporte educativo, y de qué formas específicas se podría mejorar el producto para que aumente ese valor.

La segunda, considerar la selección y el estudio del perfil de un público específico, para desarrollar un guión literario acorde con esos destinatarios. Según él, esto exige el desarrollo de actividades que permitan a los narradores comprender que un *script* bien pensado y bien escrito, en el que la historia se explique de forma completa, incluso sin tenerse que acompañar de imágenes, animaciones o imágenes para lograr su sentido, es un requisito absolutamente esencial y, además, de otros ejercicios que hagan que los autores decidan de forma temprana hasta qué punto desean exponerse o presentarse en el en el relato, y qué forma será la más atractiva y adecuada para comunicarse con el público meta.

La tercera es adicionar el punto de vista personal o asegurarse de que éste se demuestre, para que la narración sea originalidad y muestre la implicación del autor. Eso significa usar palabras, expresiones, ideas y emociones propias, aunque se utilicen citas o temas encontrados en medios de comunicación y se den, como debe hacerse, las fuentes respectivas.

Después de ello, se debe aprender a suministrar retroalimentación de apoyo a los guiones de los demás compañeros, no sólo elogiando o criticando el trabajo hecho por el otro, sino, sobre todo, explicando las razones de la opinión, indicando aquello que no se entiende, indagando sobre el significado que se está tratando de transmitir, dando sugerencias para solucionar los problemas o para mejorar los *scripts*, y siendo respetuoso con formas de expresión diferentes.

Este trabajo en grupo, según Robin, equivale al Círculo de la Historia, pero él afirma que éste es más eficaz si se realiza en pequeños grupos de 4 a 5 personas, y no con todos los estudiantes; y si se repite en diferentes momentos del desarrollo del guión e, incluso, de la producción del relato.

La quinta lección es usar imágenes interesantes, de alta calidad, que soporten la historia, lo que se logra mediante actividades para comprender: el concepto informático de *resolución*; cómo hacer búsquedas inteligentes de recursos en Internet, usando filtros en los motores de búsqueda que garanticen no sólo que se cumplen los requisitos de calidad, sino también, que se pueden emplear sin violar las leyes de derechos de autor. Igualmente, el crear fotografías originales; gráficos o tablas, dibujos y otros elementos.

La sexta es aprender a utilizar nombres en los archivos, que sean significativos y a la vez, convenientes para su tratamiento informático; esto es poner nombres cortos, que tengan información descriptiva clara y directa del contenido del archivo, para reconocerlo fácilmente. Y las siguientes, relacionadas con la producción, son: crear un guión gráfico detallado, antes de pasar a la producción del relato, bien con un procesador de texto o con *software* más avanzado que sirva para ese propósito, como uno llamado Celtx; organizar cuidadosamente todos los materiales de la historia digital en un único lugar, en carpetas con nombres claros; guardar los archivos regularmente, en diversos dispositivos –memorias USB o en servicios en línea como Dropbox– y poniendo a las diversas versiones del proyecto nombres diferentes para que queden las anteriores de respaldo, y grabar la voz en un audio digital de alta calidad, empleando programas como Audacity o Adobe Audition.

La última: abordar los problemas de derechos de autor y el uso justo educacional. Esto es analizar si en el trayecto, el profesor permitirá el uso de cualquier imagen de Internet, decisión que debe estar acorde con las políticas de la institución o el establecimiento educativo. Para Robin, usar imágenes ajenas en proyectos como éstos, donde la historia es personal y original, implica un proceso transformativo, pues se convierte en un nuevo contenido en un nuevo contexto; no obstante, eso no interfiere con los derechos de los autores originales, por lo que aconseja: hacer que los estudiantes lleven un registro estricto de todas las fuentes que se usen, tanto para escribir el guión como para crear el producto audiovisual; exigir que los relatos incluyan en los créditos, la información de esas fuentes, proporcionando datos completos que permitan su reconocimiento; y en cualquier caso, dedicar un tiempo a explicar a los

alumnos la implicación de utilizar material bajado de Internet, desde el punto de vista ético, legal y narrativo.

Robin, además de las lecciones, suministra en su sitio Web: diversos **tutoriales** realizados por él mismo y otros hechos por otras personas o entidades –entre los primeros, sobre cómo crear un collage, usando programas como AutoCollage, Picasa, Photoshop o PowerPoint, o sobre cómo elaborar el *storyboard*–; consejos y recursos como plantillas y enlaces, entre otros; **ejemplos** de proyectos educativos en diversos contextos o con propósitos distintos; **propuestas para evaluar** de forma sumativa o formativa lo hecho y los resultados; **explicaciones y sugerencias para relacionar las actividades con RDP, con varios estándares nacionales** que, en EEUU, se tienen en cuenta asuntos educativos –como los que tienen que ver con Tecnología Educativa para Estudiantes, reconocidos con la sigla NETS, o con el aprendizaje del idioma inglés–, y **recursos** para emplear herramientas de la Web 2.0 para promover y divulgar los relatos o promover la interacción con los autores, entre otros contenidos.

5.2.3 Orientaciones de B. Porter

Las orientaciones ofrecidas por B. Porter, consultora en temas de usos educativos de las TIC en escuelas y comunidades, se recogen en su libro *DigiTales, The Art of Telling Digital Stories* (2005), el sitio Web con el mismo nombre (<http://www.digitales.us/>) y en el manual escrito por esta autora para Adobe Systems Incorporated (2008).

Para Porter la experiencia de crear un RDP se debe centrar primero en el desarrollo de una historia personal sobre una vivencia o comprensión propia, en un ambiente que sea lo más familiar o íntimo posible. Esto permitirá la configuración de un guión escrito que será el que se registre en la voz en off. A su vez, será el punto de partida para la multitud de decisiones que seguirán, relacionadas con la selección o producción de imágenes, sonidos, piezas musicales, transiciones y efectos especiales, y con su organización lógica en el producto final.

En ese proceso se distinguen tres **fases**, cada una con pasos específicos, siete en total. No obstante, advierte que por lo general no son estrictamente lineales, pues lo creativo toma su propio camino dependiendo de las capacidades o experiencias previas narrativas o de uso de TIC de cada autor o de un grupo determinado.

La fase inicial, la *preproducción*, está dedicada a la búsqueda y organización de las ideas que merecen ser comunicadas, e incluye los tres primeros pasos: escribir el guión narrativo o literario, que puede llevarse de 6 a 8 horas; la planificación del proyecto audiovisual, 2 o 3 horas más, y organizar las carpetas, que puede hacerse en pocos minutos.

Para la autora, el guión literario, si está bien diseñado, permite conocer y entender un relato memorable, teniendo en cuenta cómo los distintos medios de comunicación

puede ayudar a mostrar la información o las ideas, sin tener que usar palabras. De ahí que aconseje a los maestros, antes de que se realice: tener conferencias con los estudiantes para que comprendan el sentido del guion; presentarles ejemplos y analizarlos conjuntamente; hacer con ellos lluvias de ideas de temas que se ajusten a los fines del proyecto y a un público previamente definido; pedir que se investiguen los antecedentes y los detalles del tema; poner a los alumnos a crear mapas mentales para explorar ideas, organizar la información y decidir cuáles van a ser utilizadas para contar la esencia de la historia; y con esos insumos, escribir el *script*. Asimismo, aconseja al profesor revisar los guiones y permitir que entre los compañeros los revisen para comprobar o mejorar su consistencia.

En cuanto al guión audiovisual, ofrece varios modelos o plantillas¹⁰², y apunta que los *storyboard* deben ser revisados y discutidos por todos los estudiantes y el maestro antes de comenzar la producción, y que éste debe dar indicaciones sobre los riesgos de usar material sin el debido permiso de sus autores. Esto también se puede hacer con procesadores de texto, y será necesaria una impresora para facilitar la revisión de los trabajos.

La segunda fase es la *producción*, destinada a la recogida de medios existentes y a la preparación de nuevos medios; de ahí que incluya el cuarto paso, la grabación de la voz *en off*, que puede exigir de 30 minutos a una hora, y el quinto, reunir, crear y editar recursos multimediales, que fácilmente puede tardar 6 horas.

Para la autora, ambas fases ejercitan la mente de alumnos, puesto que les exige: involucrarse en la grabación y edición de su propia voz; registrar voces invitadas, como entrevistas: realizar filmaciones, dibujos o fotografías; buscar y descargar archivos de bibliotecas digitales; digitalizar imágenes o sonidos; emplear programas de edición, como Adobe Photoshop Elements, Adobe Premiere Elements, o Adobe Soundbooth; comprender la emotividad que cada elemento puede aportar a la historia, y gestionar archivos.

Y la que termina el proceso es la *postproducción*, con dos pasos: la edición *offline* pasando de lo que en las empresas audiovisuales se denomina Rough Cut o maqueta inicial –en la que sólo se coordinan la voz y las imágenes, sin agregar transiciones o

¹⁰² Uno de los modelos que sugiere Porter, consiste en hacer una página por cada escena. Esta página, horizontal, tiene en la parte de arriba el nombre del autor, el título del relato, y el número de la escena. Luego se divide en cuatro secciones: *Qué digo*, donde se debe poner lo que se dice en voz alta más los sentimientos que se quieren expresar con las palabras; *Qué veo*, para la lista o croquis de imágenes, gráficos, o escenas de películas, para que las palabras cobren vida; *Qué oigo*, para el listado de sonidos de fondo o ideas sobre temas musicales; y *Qué debo hacer o recordar en esta escena*, para el listado de lo que falta por producir, o indicaciones sobre el tono al hablar. Otro consiste en poner, en una hoja horizontal, en la parte superior, tres rectángulos, uno a lado del otro: el primero, para la escena inicial o anterior, el segundo, para la que le sigue a ésta, y el tercero para la que sigue a la inmediatamente anterior. Debajo de cada rectángulo se pondría: el texto de la locución, la música o los efectos de sonido, y los comentarios.

efectos visuales– al Final Cut –la versión última del producto, con títulos, créditos, efectos y transiciones–, que puede implicar de tres a cuatro horas de trabajo, incluyendo las explicaciones del profesor; y finalmente, el paso de los aplausos o reconocimientos, mediante eventos en los que se le presenten los relatos a la comunidad académica o insertándolos en otros medios de comunicación como el sitio Web la escuela.

Para esta última parte, Porter advierte que es importante revisar si los productos finales son respetuosos con los derechos de autor de terceras personas, antes de publicarlos en medios de comunicación pública. Asimismo, no crear un clima de competencia entregando premios a algunos relatos, o utilizando otras estrategias que privilegien a unos narradores sobre otros, pues eso podrá en riesgo su aprendizaje sobre el arte de expresarse multimedialmente, y de manifestar las propias emociones, lo cual no significa que no pueda evaluarse el proceso, pues de hecho, ofrece varias **guías que facilitan la valoración del trabajo** hecho por los estudiantes¹⁰³.

En cuanto a **materiales de apoyo** ofrece: plantillas para elaborar los guiones, una lista de chequeo para revisar los guiones, materiales teóricos, sugerencias de recursos técnicos y algunos tutoriales.

5.2.4 Orientaciones de T. Banaszewski

La propuesta del profesor T. Banaszewski tiene como **destinatarios** a adolescentes que estudian en escuelas de EEUU. Para él (2002) el **proceso** debe comenzar con la planificación del proyecto, lo que según él, necesariamente debería incluir que el docente realice su propio RDP, para que comprenda o ejercite aspectos como la definición y la escritura de la historia personal, la estructura narrativa y el enfoque de los elementos de los RDP; para que aprenda o recuerde los conocimientos de informática que son necesarios y que desea enseñar; y para que determine en función de su experiencia, qué debe orientar y cómo lo hará, y los aspectos que se evaluarán.

El siguiente paso es la visualización y el análisis con el grupo ejemplos o modelos, sobre todo el que dicho autor estima el más valioso: un RDP, sobre el mismo tema solicitado, realizado por el profesor, con su voz. Este *anzuelo*, como lo califica, es importante para producir un clima de confianza; para discutir sobre la experiencia de producción y lo que se espera del proyecto –sobre los problemas enfrentados, sobre lo que se hizo, sobre los motivos para seleccionar determinados recursos, como fotos o piezas musicales, sobre el tono de la voz y el estilo del relato–; y para comprender la estructuras narrativas y los elementos que se deben incluir en el relato¹⁰⁴.

¹⁰³ La propuesta de Porter se explica en el Capítulo 5, punto 5.4, sobre las rúbricas y las guías para la evaluación de los RDP.

¹⁰⁴ Se refiere a los siete elementos que menciona Lambert (2003 y 2006).

Se continúa decidiendo qué decir y cómo decirlo, lo cual requiere el desarrollo de una variedad de actividades de pre-escritura, y utilizar un esquema, para que la historia tenga un claro principio, un medio y un final. Entre esas actividades está responder oralmente a las preguntas de un compañero, predefinidas por el docente. Las que él sugiere, para invitar a hacer un RDP sobre un lugar significativo, son: ¿cuál es tu lugar favorito?, ¿dónde queda?, ¿cómo es?, ¿cuál es el primer recuerdo que tienes de él?, ¿cuáles son tus sentimientos cuando estás o estabas allí?, ¿qué importancia tiene ese lugar en tu vida?, ¿qué es lo que ves o veías en ese espacio que nadie más ve o veía?¹⁰⁵. Eso, según él, permite definir el cuerpo o el esquema de la narración.

Definida la historia, oralmente, se agrega la dimensión visual, realizando dibujos o pinturas, creando un *collage*, o buscando una o varias fotos representativas. Para el autor, reflexionar sobre este ejercicio grupalmente es importante, pues les proporciona un ancla para su relato y les permite recuperar o recordar más detalles, es decir, obtener más información.

Después de eso se puede escribir el guión. Sugiere restringirlo a **cuatro o cinco párrafos**, para que los relatos no tengan más de **3 minutos de duración**, pues en grupos numerosos, superar esos límites puede no ser sólo complicado para los narradores noveles, sino también para el maestro, por el tiempo que es necesario para grabar voz. De todas formas Banaszewski advierte que, por su experiencia, la escritura de la historia no termina en esta fase, pues es común que durante la producción o digitalización de los materiales gráficos o audiovisuales, etapa que seguiría en orden en el proceso, se descubran nuevos detalles que se deseen agregar o mencionar, o que los compañeros realicen pregunta al autor que lo hagan caer en cuenta de que falta información esencial o clave en su relato.

Lo que sigue es el trayecto normal de editar los recursos, ensamblar el vídeo, visualizarlo y discutirlo, y autoevaluar lo hecho. Pero para él, todas estas actividades son claves, pues son las que permiten lo que llama, la '*construcción de la comunidad a través de los relatos*'. Es decir, el generar confianza, el aprender a escuchar al otro, el valorar las ideas ajenas, el defender o explicar las apreciaciones o sugerencias, el adquirir conocimientos o habilidades técnicas gracias a la colaboración de los demás.

Para Banaszewski, el **tiempo total creativo, de producción y de visualización**, generalmente tarda seis meses. Explica que éste no depende de la disponibilidad de ordenadores o recursos técnicos –pues advierte que aunque a veces ha tenido un ordenador para cada alumno, y en otras ocasiones los equipos informáticos han tenido que ser compartidos por varios adolescentes, siempre ha tardado más o menos lo mismo–, sino de la forma como se organicen las tareas en clase, del grado de colaboración que se desee entre los estudiantes durante las distintas fases o

¹⁰⁵ Este ejercicio corresponde a la técnica de la entrevista que sugieren los del CDS.

actividades, del conocimiento previo que ellos tengan de los programas de edición o del uso general del ordenador o de Internet, y del control que exige embarcarse en la narración digital. Igualmente, de la colaboración que tenga el docente, sobre todo en las acciones que más tiempo y compañía del maestro exigen, y que son individuales, como la grabación de la voz. Por eso advierte que es esencial contar con la ayuda de los padres de familia o a otros docentes, especialmente para que éstos acompañen y ayuden al resto del grupo cuando se está haciendo el registro de la locución con alguien.

Con respecto a los **recursos, técnicos**, se indica que son necesarios: ordenadores –PC o MAC–, escáner, cámaras digitales de vídeo o de fotografía, grabadora de voz, discos para hacer respaldos, y programas para manipular las imágenes y editar los demás recursos o el vídeo. Asimismo, acceso a Internet.

5.2.5 Orientaciones de G. Bull y S. Kajder

Las orientaciones de estos autores son, como ellos mismos lo afirman, una adaptación de las propuestas del CDS.

Kajder (2004) sugiere un **plan de estudios**, para trabajar en dos semanas –cada una con cinco bloques de 90 minutos–, que contiene cinco pasos:

- ¿Qué decir?: con un conjunto de actividades para que los alumnos reconozcan la diferencia entre las memorias y la narrativa personal, y establezcan lo que vale la pena contar sobre sí mismos. Entre ellas están: leer y resumir documentos cortos explicativos sobre los distintos tipos de relatos; pintar el mapa detallado de la zona donde se desarrolló la historia –recomendada ya por el CDS–; pensar sobre una pregunta que surge de una situación hipotética: Se está usando el abrigo favorito de la infancia, ¿qué hay en tus bolsillos?; responder a solicitudes o preguntas específicas; contar sobre un momento decisivo de la vida. Esto se plasma en un documento de una, o una página y media.
- Buscar un artefacto: con ayudas de cámaras desechables, los estudiantes deben hacer fotografías de lugares y objetos significativos para ellos, que les ayuden a contar sus historias, tanto en horas de clase, como en sus hogares. Luego se imprimen y cada autor comparte con el grupo lo que se muestra en cada foto o lo que ella hace recordar.
- Realizar el guión literario y el gráfico: en el primer caso hacer ejercicios de escritura, y en el segundo, aplicar algunas de las estrategias ya mencionadas, como crear el *storyboard* sin usar el ordenador, con trozos de papel de distintos colores.
- Revisar y corregir los guiones: proporcionar instrucciones y realizar ejercicios para analizar el significado, el contenido, la estructura y el estilo.

- Construir los relatos: realizar, importar, digitalizar y editar los materiales, ensamblándolos en un producto final, y crear el archivo definitivo.
- Presentar y evaluar los logros: examinar los productos terminados conjuntamente, y hacer que los estudiantes plasmen por escrito su reflexión sobre el proceso y sobre sus aprendizajes, a partir de unas preguntas concretas hechas por el docente.

Como explica Kajder, la diferencia con otras propuestas es que en cada uno de esos pasos, los alumnos realizan algunas lecturas, y también, conversatorios y ejercicios escritos que ayudan no sólo a la interpretación y comprensión de las mismas, sino a que piensen cómo lo que leen les sirve para sus relatos o tiene relación con lo que hacen. De esta forma interactúan como lectores, escritores y creadores audiovisuales.

Bull y Kajder (2004), advierten que lo importante de esta secuencia, o de cualquiera similar, es que los pasos y las actividades dentro de ellos estén bien enmarcados y sean muy específicos, para que los estudiantes sepan exactamente qué deben hacer y qué se espera de ellos en un tiempo definido para cada etapa, y para que se optimicen el tiempo –de instrucción, lectura y trabajo práctico individual o en grupo–, así como los recursos y espacios con los que se cuente en la escuela. De ahí que ambos autores sugieran que la preparación de la intervención, plasmada en el plan de estudios, debe ser meticulosa, pues la rigurosidad facilitará el desempeño tanto de maestros como de aprendices.

5.3 Otras propuestas

Existen otras propuestas para orientar la conceptualización y realización de RDP, aunque no son tan elaboradas como las anteriores.

Una es la utilizada por la organización social **Year UP** en sus procesos de capacitación (Kartalopoulos, 2006); desarrolla el proceso en siete semanas, trabajando en cada una dos sesiones de dos horas.

Otra es la de **J.D. Lasica** (2006) es bastante citada. En su tutorial, bastante corto y más bien de tipo técnico, compendia los procesos de la CDS y de la BBC en diez pasos. No obstante, tiene apartes novedosos, fruto de su experiencia. Se destaca, sobre todo, el apartado que incluye sobre derechos de autor, pues advierte sobre los inconvenientes y las sanciones que puede conllevar el uso de piezas musicales, de fragmentos de programas de televisión o de películas antiguas, sin la autorización debida, y también, aquel donde explica cómo realizar y emplear entrevistas a terceras personas, siendo el suyo uno de los pocos instructivos donde se contempla el uso de este tipo de recurso narrativo.

Una más es la de **ZeroDivide Digital Storytelling Institute** (2006) –entidad actualmente inactiva, creada por dos instituciones de California, EEUU: Community

Technology Foundation of California y Bay Area Vídeo Coalition o BAVC–, y cuyo objetivo era usar los RDP en programas de capacitación ofrecidos a organizaciones comunitarias. Considera esencial la creación de fragmentos de vídeo en los que se graban y editan entrevistas a uno o a varios de los protagonistas del hecho o a personas que lo hayan presenciado o investigado. Hace énfasis en las actividades de definición del público y de planificación de la historia pero, sobre todo, en las de preproducción, producción y postproducción audiovisual.

También está la de **Microsoft in Education y M.L. Potter** (2011), diseñada para motivar la creación de RDP en las escuelas y entidades educativas, obviamente haciendo uso de los programas que ofrece esa compañía, que si bien no aporta nada nuevo al proceso, sí puede resultar útil por los *tips*, los enlaces a iniciativas y las indicaciones técnicas que ofrece.

Y finalmente, la del proyecto europeo de investigación **DeTales**, cuyo manual, en primera instancia, tenía como **destinatarios** a los capacitadores que colaboraban con ellos orientando a los adultos investigados para que crearan los RDP que les permita compartir y reflexionar sobre los impactos de la ampliación de la Unión Europea que percibían en su entorno. No obstante, y pese a que advierten que las actividades propuestas están pensadas únicamente que se logre ese objetivo, también se ofrece a educadores, facilitadores, profesores y voluntarios que trabajan en el sector de la educación formal, informal y no formal con personas adultas, con finalidades similares (DeTales Team, 2011)¹⁰⁶. El segundo módulo, especialmente, se dedica a cómo realizar un RDP explicando, con base en las propuestas de Meadows –Photobus y proyectos de la BBC–, las características de estas narraciones y del proceso, sintetizándolo en seis pasos consecutivos: presentación de la información y de los objetivos a los participantes, redacción del guión –el de 180 a 320 palabras–, construcción del guión *storyboard* –con 10 a 25 fotografías en total–, grabación o producción, edición del vídeo final y el último, Compartir lo hecho, para que el proceso sea multidireccional.

5.4 Criterios, guías o rúbricas para la evaluación

Aparte de las orientaciones generales ya explicadas, dadas por DigiTales para realizar la valoración con los mismos participantes, los responsables de algunas de las metodologías descritas y otros autores más, ofrecen varias propuestas para evaluar los relatos y/o el proceso.

¹⁰⁶ Aunque en el momento de planificar esta tesis y de realizar las intervenciones no existía este proyecto, se resume su metodología por ser fruto de una investigación, y porque puede brindar ideas para la elaboración de la propuesta.

Una de las más completas es la de Ohler (2008), quien juzga esencial contemplar ambos aspectos, y recurrir a la autoevaluación y la hecha por pares académicos para complementar la calificación que realice el docente o tutor.

- En el producto recomienda revisar: la originalidad, la voz, la creatividad; el sentido de la audiencia, es decir, conocer, respetar y satisfacer sus necesidades o expectativas; la estructura del relato; la economía, la organización y el ritmo; la gramática o el lenguaje propio de los medios; el uso adecuado, equilibrado y bien considerado de los medios de apoyo para narrar la historia; la consecución de permisos para usar materiales no originales y la correcta citación de las fuentes usando el formato o la normativa exigida por el docente; otros elementos propios y, aparte de eso, los tipos de inteligencia, las habilidades y los tipos de alfabetizaciones que se evidencian.
- Y en el proceso: la planificación sólida y las evidencias de ella –los guiones, por ejemplo–; la investigación y la adecuada documentación del proyecto; la calidad en la escritura de los documentos de planificación, investigación o evaluación; que se hayan seguido los pasos para el desarrollo de los medios, y más que eso, considerado las recomendaciones para garantizar su calidad; las acciones para superar las dificultades presentadas; la implicación y el compromiso con la actividad; la colaboración con los compañeros, el esfuerzo, la ética, la reflexión y el cumplimiento de requerimientos; y que el estudiante haya cumplido los objetivos académicos y transmita una comprensión del contenido y de lo hecho;

Este autor no propone, entonces, una única rúbrica o guía, sino que da sugerencias sobre posibles aspectos a tener en cuenta que deberán ser seleccionados considerando el objetivo pedagógico general del proyecto. De todas formas en su sitio Web ofrece varios formatos de diseño propio o ajeno, que pueden orientar la evaluación (<http://www.jasonohler.com/storytelling/assessment.cfm>).

Otra propuesta es la de Barrett (2005) quien diseñó una rúbrica a partir de la propuesta hecha por el Scott County Schools (Kentucky, EEUU), pensada para otorgar a un trabajo escolar una valoración cualitativa –con cuatro alternativas de calificación–. En su caso, los aspectos a considerar son sólo relativos al producto: el propósito, que se establezca desde el principio de forma clara, y que lo expuesto tenga coherencia con él; el punto de vista personal y que se manifieste tener conciencia de la audiencia en el lenguaje oral, visual o sonoro, lo que supone conocer las necesidades, los intereses o las características del público; que la o las preguntas dramáticas no difieran del propósito y las expectativas generadas; la calidad de voz, que clara y constantemente audible; que se use un estilo conversacional en lugar de un monólogo durante toda la narración; que el ritmo de la voz, es decir, de la locución, se ajuste al objetivo y ayude a comprender el mensaje y a captar las emociones que se desean transmitir; la originalidad y pertinencia de la música con respeto al propósito y al ritmo, que no distraiga la atención y que suscite una respuesta emocional acorde con lo narrado; que

la elección de las imágenes sea lógica, que creen una atmósfera o tono que coincida con las diferentes partes de la historia, y que el simbolismo y/o las metáforas sean adecuadas; la economía, es decir, que la extensión sea correcta, ni demasiado corta, ni demasiado larga, y que no sacrifique la composición y la comprensión del relato, y que la duración total se ajuste al tiempo solicitado que, en su caso, es de 5 a 7 minutos. Por tanto, consideraba los elementos esenciales en los RDP planteados por el CDS.

Robin, por su parte, ofrece también varias rúbricas en su sitio Web (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/rubrics.html>): una creada por él y otras hechas por otras personas o instituciones. El diseño de la suya se basa en algunas publicadas por docentes en Rubistar (<http://rubistar.4teachers.org>), en la descrita de Barrett, y en otra sugerida por la University of Massachusetts Amherst, y abarca factores propios del producto, tales como: el propósito, establecerlo desde el principio y mantener un enfoque claro en todo momento; el punto de vista y el grado de implicación personal; en las preguntas dramáticas, que se expongan y se respondan a lo largo del relato; en la elección de contenido gráfico, sonoro, visual o audiovisual, que cree una atmósfera distinta o tono que coincida con las diferentes partes de la historia, y que recurra al simbolismo y a la metáfora; la claridad y calidad de la voz; la estimulación de la narrativa en cuanto al ritmo y al tono de la voz; que la música sea significativa y se coordine adecuadamente con los otros medios; la calidad de la imágenes y su aporte al mensaje; la economía y la consideración de la gramática o lenguaje de cada medio.

De todas formas este autor solicita no quedarse sólo con la evaluación sumativa o formativa del producto, sino también considerar el proceso y la relación de lo hecho con:

- El cumplimiento de los requerimientos y objetivos académicos.
- Las habilidades que se esperan para la educación en el siglo XXI según el North Central Regional Educational Laboratory, que son: la multialfabetización digital; el pensamiento inventivo, creativo e independiente; la comunicación efectiva, sea personal, social o interactiva; y la alta productividad.
- Los estándares nacionales educativos que tienen que ver con Tecnología Educativa para Estudiantes, reconocidos con la sigla NETS, definidos por la International Society for Technology in Education: que el alumno entienda los problemas éticos, culturales y sociales relacionados con las TIC y los derechos de autor; que utilicen las herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje, incrementar la productividad y promover la creatividad; que usen las herramientas de productividad para colaborar en la construcción de modelos potenciados por la tecnología, preparar publicaciones y producir otros trabajos creativos; que recurran a las telecomunicaciones para colaborar, publicar e interactuar con compañeros, expertos y otras audiencias; y que empleen una variedad de medios y formatos para comunicar eficazmente información e ideas a múltiples audiencias.

- Y las normas nacionales para el idioma inglés, definidas por la National Council of Teachers of English and the International Reading Association, a saber: que los alumnos lean una amplia gama de textos impresos y no impresos para construir una comprensión lectora, de ellos mismos y de las culturas de los EEUU y del mundo, para adquirir nueva información, para responder a las necesidades y demandas de la sociedad y del trabajo, y para la realización personal; que ajusten su uso del lenguaje hablado, escrito, y visual para comunicarse efectivamente con una variedad de audiencias y con diferentes propósitos; que realicen investigaciones sobre asuntos e intereses generando ideas, preguntas y problemas; que emplee una variedad de recursos tecnológicos y de información para recolectar y sintetizar información y crear y comunicar conocimiento; que participen como miembros informados, reflexivos, creativos y críticos de una variedad de comunidades de alfabetización; y que usen el lenguaje hablado, escrito, y visual para lograr sus propios fines.

Así, Robin recomienda equilibrar la evaluación del relato, con la del proceso, pues asume que si bien lo primero puede no cumplir todas las expectativas, es posible que en lo segundo el autor logre aprendizajes importantes (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/alignment.html>).

Porter (<http://www.digitales.us/>) ofrece también varias guías para puntuar o calificar el contenido de los RD, dependiendo del tipo que se haya hecho –narrativo, informativo o expositivo, persuasivo o participativo, como ella los clasifica–. En general examina:

- El *procedimiento de preparación*: definir el propósito, realizar las tareas de planificación, considerar la audiencia, recopilar la información de base, hacer una revisión o reflexión previa profunda, y demostrar liderazgo, colaboración, respeto y responsabilidad con el grupo.
- El *contenido*: que la idea principal sea clara, que se desarrolle adecuadamente, que se ofrezcan detalles significativos, que el título sea llamativo y poderoso, que se mantenga el interés, que el receptor obtenga una nueva y significativa visión o experiencia, que la historia sea original, que se den las citas apropiadamente para respetar los derechos de autor de otras personas o instituciones, que se evidencie aprendizaje genuino y que otros encuentren en el relato un trabajo útil o se beneficien de este producto.
- El *formato y la estructura*: que la introducción sea clara y atractiva, que las ideas se organicen eficazmente y fluyan poco a poco, que el ritmo sea adecuado, que el final sea potente y convincente, que el estilo de narración sea fresco y original, y que las fuentes de información se documenten correctamente.
- El *uso de textos*: que la cantidad de textos apoye efectivamente los propósitos de la comunicación; que la selección de palabras sea adecuada; que la comunicación sea

fluida, expresiva, detallada y original; y que no haya errores de ortografía, de gramática o dactilográficos.

- La *voz* y los *sonidos*: contribución significativa, enriquecedora y relevancia para entender el significado de la historia; el tono emocional e impactante; la calidad en el volumen, en la dicción y en la fluidez.
- Las *imágenes*: originalidad, relevancia y contribución significativa a la comprensión; atractivas y pertinentes al contenido y a la audiencia; que los gráficos sean apropiados y exactos; que se reconozca la fuente en caso de que no sean propias; y que tengan alta calidad técnica.
- El *diseño de las piezas gráficas*: creativo, atractivo, llamativo y constante; que aporte valor y que facilite el entendimiento del significado del mensaje; unidad de elementos; fuentes legibles y aplicadas de forma coherente; uso adecuado de espacios en blanco, fondos, gráficos y colores; que las transiciones y los efectos especiales mejoren o enriquezcan la comunicación, en lugar de entorpecerla; que el diseño gráfico sea compatible con el propósito y la audiencia.

Aparte de estos asuntos, relacionados casi todos con el producto, la autora considera importante evaluar también la presentación que el autor haga de su obra ante sus compañeros, y tener en cuenta, en ese momento, aquello que demuestra tener competencias relacionadas con la expresión oral.

Ormiston también tiene otra propuesta de evaluación para RD curriculares (www.techteachers.com/digstory/gradclass/rubrics.htm). En ella sugiere calificar, por separado, y a medida que se van terminando, los siguientes productos o procesos:

- Los *guiones*, literario y el gráfico: que el contenido se adecue a los estándares de aprendizaje definidos; que se evidencie una historia y que ésta muestre una buena planificación y estructura; y el formato y uso de las TIC en su elaboración.
- La *banda sonora*, que apoye el mensaje, que tenga algo de edición y coincida con el tono y el ritmo de la historia, y que, preferiblemente, el participante la haya realizado de forma independiente y original.
- Los relatos finales: que la historia esté completa y aporte elementos e informaciones significativas; que el contenido sea apropiado al grado o curso y al público objetivo y que cumpla los requisitos mínimos; el uso de los elementos comunicativos, como los sonoros, las imágenes, la voz, etc.; y que el formato y el uso de la tecnología haya sido apropiado.
- Y las *actividades de reflexión*: que el trabajo y la presentación que el estudiante haga del mismo, demuestren claramente las opiniones y reflexiones sobre el tema. Y que en caso de pedirse esa reflexión por escrito, esté bien redactada y

argumentada, que no haya errores de ortografía o gramática, y que se haya hecho un adecuado uso del programa si se hace de forma digital.

Year UP (Kartalopoulos, 2006) tiene otra rúbrica para la evaluación de la unidad de aprendizaje, que considera: la fuerza de la narración escrita y el cumplimiento de las directrices dadas en la clase; la claridad de la grabación de voz, la entonación y la corrección con Audacity; la fuerza de las imágenes elegidas; la secuenciación eficaz de ellas usando Movie Maker; el uso adecuado de transiciones y una buena sincronización entre lo visual y lo auditivo; la originalidad en la expresión, sinceridad y autenticidad; la puntualidad, reflexión y participación en todos los pasos del proceso y, finalmente, la gestión de la lista de verificación de tareas exigida al autor. En ésta, entonces, el foco de interés está también más en el producto, aunque no descuida el proceso.

En cuanto a la KQED Digital Storytelling Initiative, cuando existía, también propuso una rúbrica para juzgar los productos enviados a su concurso anual de RDP. Ésta consistía en calificar, en una escala cuantitativa, una historia que tuviera, por lo menos, tres de estos componentes: voz o narración, imágenes, vídeo, música y títulos. Los aspectos que consideraban esenciales eran:

- La *originalidad*, y dentro de ésta contemplaban: que la reflexión sobre el sentido de la historia esté presente, que la honestidad y la autenticidad se reflejen, y el acercamiento artístico a la creación de la misma.
- La *narración*, también con tres: que lo que se cuenta sea atractivo, simpático o potente, que el autor se dirija al público de forma expresiva, y que la narración esté bien diseñada y ofrezca una reflexión.
- Y lo *técnico*: demostrar conocimiento de las herramientas narrativas digitales en la grabación de voz, la digitalización de las imágenes y la edición; utilizar las TIC para mejorar o enriquecer la historia, y usarlas para integrar todos los elementos del relato de forma creativa (KQED The Digital Storytelling Initiative, 2009).

Actualmente, la KQED Education Network sugiere otra matriz denominada *Media-Making Rubric: Slideshow/Vídeo*¹⁰⁷ para evaluar RD curriculares, con perspectiva personal. En ésta, en una escala cualitativa con cuatro opciones, se aprecian:

- La *introducción*, que comunique el propósito y el tema del relato de forma atractiva y memorable, y que se acople a la audiencia de inmediato.
- La *narración*, y esto engloba dos aspectos: la voz, que el narrador suene cómodo, que se note que ha practicado para que en su relato no se escuchen errores, que no parezca que está leyendo el guion, que las palabras sean claras y el ritmo,

¹⁰⁷ Rúbrica adaptada por Bell, A. a partir de otras existentes, en línea: http://science.kqed.org/quest/files/imp/vídeo_slideshow_rubric.pdf

adecuado; y la gramática en lo narrado, para que los errores gramaticales no interfieran o dificulten la comprensión.

- La *producción técnica*, y aquí se añaden: las transiciones utilizadas, que deben ser suaves y homogéneas, y que no deben dejar espacios vacíos o servir de distractores; el volumen y el sonido en general, que no haya ruido de fondo molesto, que el volumen del audio sea aceptable y que no haya cambios en el volumen que resulten molestos; el tiempo total del relato, para que se ajuste a las directrices del maestro.
- Las *imágenes* y los *gráficos*: que contribuyan a explicar conceptos y hacer una presentación creativa y efectiva, que se relacionen con el audio y que sean útiles para comunicar el contenido; que todas estén enfocadas y que, en el caso de que se usen fragmentos de vídeos, los movimientos de cámara sean estables y no se vea que el camarógrafo tiembla; y que sean originales o se hayan registrado adecuadamente los datos de las fuentes para dar créditos que permitan respetar los derechos de autor.
- El *contenido*, y esto incluye: originalidad y creatividad, que la obra sea innovadora, que los elementos creativos sean acordes con la finalidad, y que no distraigan la atención; precisión y concisión, que la información brindada demuestre investigación y un alto nivel de comprensión de los conceptos, que sea exacta y adecuada al propósito; el lenguaje científico, que se utilice de tal forma que sea fácilmente comprendido; y la adecuación al público objetivo.
- Y el *trabajo en equipo*: que todos los miembros del grupo colaboren y participen igualmente en el desarrollo del proyecto, que haya mucha colaboración e intercambio de ideas, y que se cumpla con las tareas asignadas.

Finalmente, mencionar la propuesta de Sadik (2008) para evaluar el uso de RDP curriculares, pues considera que se debe examinar el nivel de participación de los estudiantes, es decir, cómo éstos se dedican a tareas auténticas de aprendizaje a través del desarrollo, la presentación y el intercambio de historias digitales, y también de la cooperación con sus compañeros y, a la vez, los elementos de la historia previamente enseñados, que en su caso serían: el punto de vista, el contenido o la historia, la adecuación curricular, la organización de las ideas, los recursos expresivos, la cámara y las imágenes, los títulos y créditos, el sonido, manejo del idioma, ritmo narrativo, y las transiciones y efectos.

Estos criterios de evaluación dan pues, una visión de aquellos rasgos del producto, de los procedimientos y de los logros, que se consideran esenciales al realizar un RDP.

5.5 Resumen de aspectos claves y reflexión final

Las posibilidades de uso o aplicación de RDP son amplias en organizaciones comunitarias, sociales o culturales; escuelas, institutos, universidades, academias y otro tipo de entidades educativas; empresas e industria, organizaciones políticas o de atención a la salud, entre otros. No obstante, si bien las experiencias son numerosas, y han sido desarrolladas en varias partes del mundo –más de 126 países sólo por parte del CDS–, el movimiento en torno a los RDP es hasta cierto punto reciente y limitado pues, como explica Lundby (2008b), este tipo de narración sólo es posible si los autores tienen unas competencias mínimas para hacer uso de las TIC y, sobre todo, si éstas son fácilmente accesibles. De ahí que considere que no es de extrañar que la práctica específica de la narrativa personal digital haya nacido en California, por la influencia de la innovación técnica que se llevaba a cabo en ese momento cerca, en Silicon Valley; tampoco que el primer taller sobre RDP ofrecido por Atchley, en 1993, haya coincidido con la liberación hecha por el CERN del World Wide Web, y menos, que la mayor parte de los proyectos haya surgido y aún hoy se desarrolle en países digitalmente desarrollados.

De todas formas, no sería fácil continuar con dicho movimiento, aun teniendo las herramientas y conocimientos técnicos, si no se registrara y conociera cómo crearlos, y en este sentido las propuestas descritas resultan ser recursos que, de una forma más completa unas veces que en otras, facilitan la explotación y la aplicación de los RDP con diversas finalidades.

En general, como se resume en la Tabla 14, dichas metodológicas consideran o incluyen indicaciones sobre aspectos similares: *destinatarios* –adultos en el caso de todas las metodologías institucionales, o niños o adolescentes en las propuestas educativas hechas por docentes–, *número de participantes en los talleres o grupos de trabajo* –relativamente pequeños,–; *cantidad de sesiones y/o tiempo requerido para el proceso* –pensado para que sea un trabajo intensivo en la propuesta primigenia y más tradicional, la del CDS, y en las de la BBC y Creative Narrations, y discontinua en las educativas, aunque en éstas no siempre los RD son necesariamente personales–; *características del relato* en cuanto a tipología, tiempo, extensión o cantidad de palabras en el guión literario o de imágenes; *requerimientos técnicos*, es decir, de programas y equipos –muy similares en casi todas las propuestas, aunque como algunas son relativamente antiguas no incluyen nuevos recursos, como dispositivos electrónicos tipo tableta–; *tutoriales y otros materiales de apoyo* –como formatos de consentimiento informado, de autorización de uso y difusión del relato y de otros materiales, plantillas para guiones, ejemplos, listas de chequeo para cada etapa de producción, glosarios, listados de bancos de recursos, ideas para elaborar un diario de trabajo del autor, advertencias y sugerencias para el guión literario o audiovisual, manuales para relacionar el proyecto con estándares educativos y materiales teóricos, entre otros–, *condiciones espaciales o locativas* –aunque en muy pocas– y exigencias

legales o éticas, sobre todo relacionadas con la propiedad intelectual de terceros y los derechos de autor.

Igualmente, apuntan más o menos a un proceso similar:

- A una macroetapa de *planificación de las prácticas o intervenciones*, aunque sobre esto hablan pocas propuestas.
- A otra de *ideación y conceptualización del relato*, durante la cual se hacen ejercicios para familiarizarse con las características y los elementos que debe tener el producto y/o se usan métodos y técnicas grupales, para facilitar el seleccionar un tema o hecho, el recordarlo o investigarlo, el enfocarlo o delimitarlo.
- A una más de *planificación del relato*, para articular la historia en una estructura narrativa con sentido –aunque de esto sólo hablan algunas propuestas– y/o plasmar todo en un guión literario con una extensión limitada, y definir con anticipación los medios audiovisuales en un guión gráfico o audiovisual.
- Otra de *preproducción, producción y postproducción de los diversos medios textuales, auditivos, visuales o audiovisuales*, lo que significa buscarlos, seleccionarlos, digitalizarlos, crearlos o mejorarlos, así como grabar y editar la locución.
- Una de *edición, montaje y generación del vídeo final*, lo que abarca agregar efectos, transiciones y créditos que permitan dar los reconocimientos necesarios, y exportar el archivo final en formatos que puedan ser fácilmente reproducidos, visualizados y publicados.
- La de *compartir el relato* y reflexionar sobre lo hecho con los compañeros de trabajo, al interior del grupo o equipo.
- La de *planificar y ejecutar acciones para dar a conocer lo hecho a otras comunidades o en otros contextos o medios, como Internet*, con permiso de las entidades, los docentes, los autores y los tutores o los representantes legales en caso de que se trate de menores de edad. Además, para usar los productos con otros propósitos o en otros contextos, como sugieren Creative Narrations, DigiTales o la KQED Digital Storytelling Initiative.
- Y, sólo en algunas de las educativas, evaluar los procesos, los resultados y/o los aprendizajes alcanzados por parte del tutor, del mismo estudiante y, a veces, de pares académicos, como recomienda Ohler.

También es importante señalar que si bien los relatos, normalmente, se hacen de forma individual –uno por cada autor–, el proceso no se hace de forma solitaria, sino colaborativamente, de principio a fin, con la ayuda y contribución de los otros autores y

del equipo que orienta el trabajo. De ahí que el método del Círculo de la Historia u otros similares, y las técnicas indicadas, sean esenciales para lograr tales condiciones.

Finalmente, mencionar aspectos ya indicados en esta tesis, que dificultan la aplicación de la mayoría de estas metodologías en el campo de la educación formal, por lo menos en el contexto español:

- Las propuestas por instituciones o proyectos están orientadas a *educación informal y al trabajo social o cultural*. Las educativas no necesariamente se refieren a los relatos de vida sino curriculares.
- Las que abordan historias autobiográficas o sobre asuntos propios, están pensadas para personas adultas, voluntarias, no para trabajar con adolescentes o adolescentes, ni para realiza la actividad por iniciativa de una tercera persona como lo sería el docente.
- Casi todas sugieren trabajar con grupos pequeños –máximo 15 participantes–, lo cual es incompatible con el número de estudiantes en las escuelas o centros académicos.
- En muchas se aconseja trabajar de forma intensiva en talleres cortos, es decir, en pocos días consecutivos, en los cuales los autores se concentran y dedican exclusivamente a la tarea de creación. En la escuela habría que compaginar el proyecto con otras asignaturas y trabajos académicos.
- Varias propuestas no dan luces sobre el proceso de planificación de la actividad, no porque no lo consideren sino, parece, porque no hacen pública toda su metodología, pues es parte de los servicios que venden u ofrecen algunos de sus autores.
- Por el tipo de recursos técnicos que recomiendan –*hardware* o *software*–, y por la revisión de las experiencias de sus autores, descritas en el segundo capítulo de este documento, se puede decir muchas están ideadas para trabajar en espacios acondicionados y bien equipados para el desarrollo de este tipo de proyectos, con equipos y programas de gama media o alta para cada uno de los autores.
- Y relacionado con lo anterior, la totalidad de las metodologías responde a realidades sociales, tecnológicas y/o tecnoeducativas anglosajonas, donde la disponibilidad de recursos técnicos, y los niveles de alfabetización y apropiación digital son diferentes.

Eso, sumado al hecho de que muchas de estas metodologías ofrecen información genérica sobre qué hacer, pero que no puntual o amplia sobre cómo hacerlo, hace que se necesiten propuestas didácticas más amplias para orientar los procesos de creación de RDP, si lo que se pretende es el aprendizaje por proyectos.

Tabla 14. Resumen de aspectos claves en las metodologías existentes para la creación de RDP

COMPONENTES	PROPUESTAS METODOLÓGICAS GENERALES						PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA FINALIDADES EDUCATIVAS					
	CDS 1ª Propuesta	BBC	Creative Narrations	DeTales	Digi-Tales	KQED/DSI	Year UP	Ohler	Robin	Porter	Banaszewski	Bull / Kajder
Destinatarios	Adultos	Adultos	Adultos	Adultos	Jóvenes y adultos	Adultos	Adultos	Niños y adolescentes	Jóvenes, adultos	Niños, jóvenes y adultos	Niños y adolescentes	Niños y Adolescentes
Número de participantes en los talleres o grupos de trabajo	8 a 15	10 a 12	8		10		12-15		En los subgrupos de trabajo: de 4 a 5 personas			
Cantidad de sesiones y/o tiempo requerido para el proceso	Talleres de 1 a 3 días sucesivos de 8 horas cada uno (aprox.)	Variable. Talleres intensivos de 1 a 5 días.	Talleres de tres días seguidos, de ocho horas diarias		Hasta 6 reuniones y hasta 18 horas aprox.,		7 semanas, 14 sesiones. (sin tiempo para escritura de guión o escanear imágenes)			22 horas en todo el proceso aprox.	Seis meses (un semestre académico)	Dos semanas, cada una con cinco bloques de 90 minutos
Características de los relatos:												
Tipología	Personales	Personales	Personales	Personales (de opinión)	Personales	Personales	Personales	Person., curriculares, mixtos, ficticios y experimentales	Curriculares, con perspectiva personal	Docudramas, cuentos tradicionales, expresiones personales, etc.	Personales, curriculares con perspectiva personal	Personales, curriculares con perspectiva personal
Tiempo	1 a 5 min.	1 a 2 min.			45 seg. - 2 min.		2.30 - 3 min.	2 - 2.30 min.			No más de 3 min.	

COMPONENTES	PROPUESTAS METODOLÓGICAS GENERALES						PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA FINALIDADES EDUCATIVAS					
	CDS 1ª Propuesta	BBC	Creative Narrations	DeTales	Digi-Tales	KQED/DSI	Year UP	Ohler	Robin	Porter	Banaszewski	Bull / Kajder
Extensión o cantidad de palabras en el guión literario	250 a 375 o 1 – 1 1/2 hoja tamaño carta o A4, a doble espacio, con letra de tamaño legible, 12 puntos.	250-300 palabras			250 palabras Hoja tamaño A4, 25 líneas Al leerlo, máximo 1 minuto		Una página a máquina o en ordenador (letra Times New Roman 12 puntos), a doble espacio	Una página escrita a doble espacio. Letra Script o similar, 16 puntos			Cuatro o cinco párrafos	Una, o una página y media
Cantidad de imágenes en los RDP tradicionales	15 a 20	12 aprox.					12-15	5 imágenes y 15 segundos de música por minuto				
Trayecto o proceso productivo:												
Planificación de las prácticas o intervenciones		Sólo las locaciones	X		Exigen competencias previas en autores y facilitadores.		Se indica que se debe hacer, pero no cómo.	X				Se indica que se debe hacer, pero no cómo.
Identificación y comprensión de características o elementos	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X

COMPONENTES	PROPUESTAS METODOLÓGICAS GENERALES						PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA FINALIDADES EDUCATIVAS					
	CDS 1ª Propuesta	BBC	Creative Narrations	DeTales	Digi-Tales	KQED/DSI	Year UP	Ohler	Robin	Porter	Banaszewski	Bull / Kajder
Conceptualización del propio relato (con el grupo, aplicando técnicas como el Círculo de la Historia)	X	X	X	X	X	X	Sí, pero de forma individual. No se cuenta en el tiempo del taller.	X	X	X	X	X
Elaboración guión literario (script)	X	X	X	X	X	X	X No se cuenta en el tiempo del taller	X	X	X	X	X
Discusión grupal del guión literario y correcciones posteriores	X	X	X		X			X	X		X	X
Planificación audiovisual	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X
Discusión grupal del guión gráfico y correcciones			X		X			X		X	X	X
Búsqueda, selección o preproducción de multimedios	X	X	X	X	X	X	Sí, pero no se cuenta en el tiempo del taller	X	X	X	X	X
Producción de materiales		X	X	X	X	X	Sí, pero no se cuenta en el tiempo del taller	X	X	X	X	X

COMPONENTES	PROPUESTAS METODOLÓGICAS GENERALES						PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA FINALIDADES EDUCATIVAS					
	CDS 1ª Propuesta	BBC	Creative Narrations	DeTales	Digi-Tales	KQED/DSI	Year UP	Ohler	Robin	Porter	Banaszewski	Bull / Kajder
Familiarización con programas		X					X	X				
Postproducción de materiales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Grabación y edición de voz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X Con ayuda de padres o maestros	X
Edición vídeo / generar archivo final	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Discusión grupal de maqueta audiovisual y correcciones / generar archivo final								X				
Visualización y discusión interna (con grupo de trabajo)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Visualización o exposición externa (con otros grupos)		X	X	X	X			X		X		
Publicación en Internet o en otros medios		X	X	X		X En Tv e Internet		X	X	X		
Planificar acciones para usar los relatos en otros contextos y con finalidades específicas			X		X	X						

COMPONENTES	PROPUESTAS METODOLÓGICAS GENERALES						PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA FINALIDADES EDUCATIVAS					
	CDS 1ª Propuesta	BBC	Creative Narrations	DeTales	Digi-Tales	KQED/ DSI	Year UP	Ohler	Robin	Porter	Banaszewski	Bull / Kajder
Condiciones espaciales o locativas		X		X	X (sólo un listado)							
Requerimientos técnicos: equipos y programas	X	X	X	X	X	X		X			X	
Tutoriales	De software (documentos)	De software (documentos) y otros	De software (documentos)		De software (documentos y vídeos)	De software (documentos y vídeos)		No sólo de software (documentos)	De software (documentos)	Algunos externos		
Otros materiales de apoyo	Plantillas para guiones gráficos		Modelos Ejemplos Guías Plantillas Listas de chequeo Lista de programas Listas bancos de audios o imágenes Diario de trabajo del autor	Instrucciones y patrones técnicos	Plantilla guión gráfico Formato autorización de uso y difusión del relato y de otros materiales Listas de chequeo Ejemplos	Plantilla del guión gráfico del CDS	Lista de chequeo producción y postproducción Glosario técnico Advertencias y sugerencias para escritura de guión literario y elaboración de <i>story-board</i>	Plantillas consentimiento inform. Ejemplos Manual para relacionar la actividad con estándares educativos exigidos en EEUU para K-12	Plantillas de guiones Ejemplos de proyectos educativos Relación con estándares nacionales educativos Materiales teóricos	Plantillas para elaborar los guiones Lista de chequeo para revisar los guiones Materiales teóricos Sugerencias: recursos técnicos y tutoriales	RDP hecho por el docente	

COMPONENTES	PROPUESTAS METODOLÓGICAS GENERALES						PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA FINALIDADES EDUCATIVAS					
	CDS 1ª Propuesta	BBC	Creative Narrations	DeTales	Digi-Tales	KQED/DSI	Year UP	Ohler	Robin	Porter	Banaszewski	Bull / Kajder
Exigencias legales o éticas	Sí, en: Principios del CDS Núcleos metodológicos Declaración principios para práctica ética Carta de Derechos de los narradores	Sí, relacionadas con los derechos de propiedad intelectual de terceros		Advierte sobre este aspecto, e incluye reglas claras y estrictas				Sí, relacionadas con los derechos de propiedad intelectual de terceros	Sí, relacionadas con los derechos de propiedad intelectual de terceros	Incluye advertencias sobre esto, no muy detalladas		
Pautas de evaluación del producto y/o el proceso por parte de los tutores					X		X	Ofrece varias rúbricas	Sí. Para evaluar de forma sumativa o formativa	Ofrece algunas guías para facilitar la valoración		

6 DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES

Este capítulo da cuenta del trabajo de campo realizado en esta esta investigación.

El punto **6.1** se enfoca en el perfil de quienes participaron en las diez intervenciones educativas realizadas. Allí, entonces, se describen las características demográficas y académicas, y las experiencias previas de consumo o creación de relatos, o de uso de TIC, primero de los estudiantes de los casos N, y luego de los A.

El punto **6.2**, por su parte, detalla el prototipo de la metodología didáctica usado en cada intervención, dejando claros: los objetivos investigativos y los de aprendizaje; los conocimientos básicos previos, necesarios en los alumnos, en el tutor-investigador y los monitores –si se necesitaban–; el tamaño del grupo y la forma de trabajo; la duración general del proyecto y la cantidad de sesiones de trabajo; los requerimientos o condiciones establecidas para el proyecto –que los estudiantes debían considerar–; los productos intermedios y los finales esperados; el trayecto de actividades, es decir, el proceso; los materiales y recursos de apoyo; los recursos humanos; las condiciones espaciales o locativas y la infraestructura técnica –equipos y programas–, y, sólo con una intención informativa, algunas estrategias, modos o criterios de evaluación educativa que aplicaron los docentes. Por separado, en ese mismo punto, se explican los recursos técnicos o de infraestructura que se necesitaron en los diversos casos.

Se espera así, que se comprenda mejor qué se hizo durante las intervenciones, pues estos aspectos influyeron en los resultados.

6.1 Perfil de los participantes

Como ya se ha comentado, el trabajo de campo realizado incluyó la planificación y realización de diez intervenciones, en contextos educativos variados: ESO, educación superior, y un curso de cualificación profesional para docentes de secundaria¹⁰⁸. Los perfiles de quienes participaron, se describen a continuación desde tres perspectivas: una *demográfica*, otra *académica* y otra que tiene que ver con las *experiencias previas consumiendo, creando o contando relatos, o usando TIC para la producción de relatos o multimedial*.

En los casos N, en el perfil *demográfico* se tuvieron en cuenta factores como: Edad –distribuida en tres rangos: 13-14 años, 15-16 años y 17-18 años–, Género –mujer u hombre–, País o región de origen o procedencia e Idioma materno. En el *académico*: el tipo de aula en la cual se estaba participando cuando se hizo la intervención, y el nivel académico alcanzado, es decir, el curso de la ESO en el cual el alumno estaba matriculado en ese momento.

¹⁰⁸ Se recuerda que la descripción de los contextos educativos en los que se realizaron las intervenciones, se hizo en el Capítulo 4, punto 4.3.

En los casos A también se consideraron esos tres aspectos generales, pero con menor detalle, pues no se tuvieron en cuenta, por ejemplo, el idioma materno, el país o la región de origen, ni el tipo de aula. Además, porque las entrevistas, en algunos casos, no permitieron conocer con exactitud los hábitos de consumo, creación o comunicación de historias, o de uso de TIC.

Los rasgos que se describen a continuación proporcionan una idea importante sobre cómo eran las personas que formaron parte en esta investigación como sujetos investigados.

De todas formas, antes de comenzar con la exposición de estos resultados, se advierte que dos de los alumnos de N1, repitieron después la experiencia en N5. Sus datos se consideran de forma independiente, en cada uno de las dos intervenciones, como si se tratara de individuos diferentes, para facilitar la comprensión de cada caso en particular.

6.1.1 Intervenciones con adolescentes

6.1.1.1 Perfil demográfico

6.1.1.1.1 Distribución por edad

De forma global se puede decir que **la mayoría de los adolescentes que estuvieron en los casos N tenía entre 13 y 14 años cumplidos**, pues de 53 alumnos que representan el total de la población de estas intervenciones (100%), 20 estaban en este rango (eso equivale al 37,74%), como se aprecia en la Ilustración 6. El rango que sigue es el de los 15-16 años cumplidos, con 19 aprendices (35,85%), y el minoritario fue el de los 17-18 años, con 14 (26,42%).

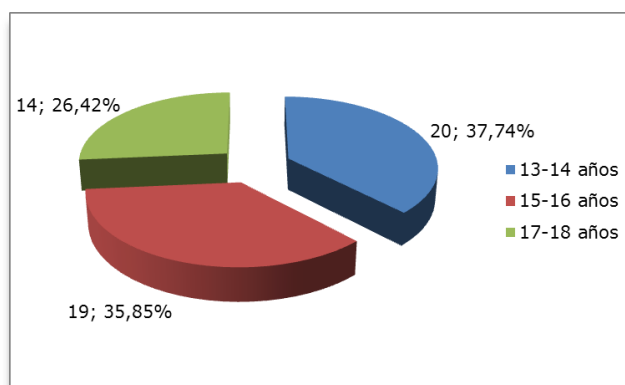


Ilustración 6. Distribución de participantes en los casos N por rango de edad

Específicamente, por cada caso, la distribución por **rango de edad** fue como muestra la Tabla 15.

En **N1**, con aula ordinaria, todos los alumnos estaban en el rango de los 13 a los 14 años: 15 adolescentes (el 100%).

En **N2**, de los 14 alumnos de aula de acogida (el 100%), tanto en el rango de los 13 a los 14 años, como en el de los 15 a los 16 años, se ubicó la misma cantidad de sujetos: 5, correspondientes al 35,71%. En el de los 17-18 años se situaron 4 adolescentes, equivalentes al 28,57%.

En la primera intervención con aula abierta, **N3**, la mayoría de los participantes estaba en el rango de los a los 15-16 años: 4, equivalente al 66,67% del total de este caso (6, el 100%). Los otros dos (2, el 33,33%) estaban en el rango de los 17-18 años.

En la que siguió con aula abierta, **N4**, el rango con más participantes fue el de los 15 a los 16 años, con 5 sujetos (55,56% de un total de 9, que representan el 100%). Los otros 4 alumnos tenían entre 17 y 18 años (44,44% de ese total).

En **N5**, el último con aula abierta, la situación fue la misma que en los dos casos anteriores: el rango con más participantes fue el de los 15 a los 16 años, con 5 aprendices (55,56% de un total de 9, el 100%) y los otros 4 estaban en el de los 17 y 18 años (44,44%).

Finalmente, si se analizan juntos los tres casos con aula abierta (**N3, N4 y N5**), se nota que del total de alumnos que participaron en ellos (24, equivalentes al 100%), la mayoría estaba en el rango de los 15-16 años: 14 individuos (el 58,33%). Otros 10 estaban en el de los 17-18 años (41,67%); en el rango de los 13-14 años no hubo estudiantes.

Tabla 15. Distribución de participantes en los casos N por rango de edad

Caso	13-14 años		15-16 años		17-18 años		Total por caso(s)	
	Cant. alumn.	%	Cant. alumn.	%	Cant. alumn.	%	Cant. alumn.	%
N1	15	100,00	0	0,00	0	0,00	15	100,00
N2	5	35,71	5	35,71	4	28,57	14	100,00
N3	0	0,00	4	66,67	2	33,33	6	100,00
N4	0	0,00	5	55,56	4	44,44	9	100,00
N5	0	0,00	5	55,56	4	44,44	9	100,00
N3, N4 y N5 (aula abierta)	0	0,00	14	58,33	10	41,67	24	100,00

6.1.1.1.2 Distribución por género

En los casos N participaron más hombres que mujeres. Del total de alumnos, 53 sujetos (el 100%), 30 eran de género masculino, (correspondientes al 56,60%) y 23 eran de género femenino (43,40%), como se muestra en la Ilustración 7.

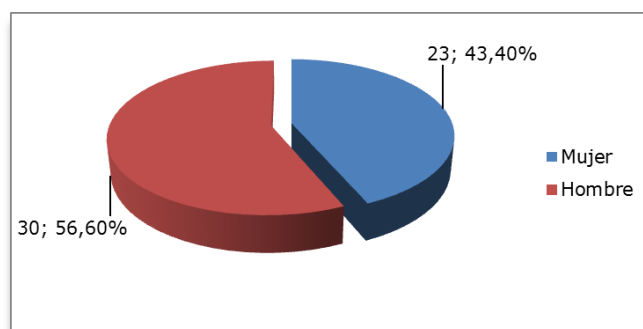


Ilustración 7. Distribución de participantes en los casos N por género

Poniendo atención al **tipo de aula**, y a cada caso en participar, la distribución por género fue como se registra en la Tabla 16:

En aula ordinaria, **N1**, la mayoría de los participantes era del género masculino. Del 100% (15 alumnos), 11 eran hombres, lo que corresponde al 73,33%. Sólo hubo 4 mujeres, el 26,67% de esa población.

En **N2**, con aula de acogida, pasó lo mismo, pues en su mayoría, los estudiantes eran hombres: 8 de género masculino (equivalentes al 57,14% de un total de 14 participantes, el 100%), frente a 6, femenino (el 42,86%).

En **N3**, el primer caso con aula abierta y con menos participantes –6 alumnos, el 100% de esa intervención–, hubo equilibrio: 3 por cada género, equivalente cada grupo al 50%.

En **N4**, con aula abierta, predominaron los sujetos de género femenino, puesto que de los 6 aprendices (100%), 5 eran chicas (55,56%) y cuatro (4), chicos (44,44%).

En **N5**, con aula abierta, también predominaron las mujeres: de nueve 9 estudiantes (100%), 5 eran mujeres (55,56%) y 4 eran hombres (44,44%).

Si se juntan los tres casos con aula abierta (**N3, N4 y N5**), para tener una visión global de sus participantes por género, se encuentra que hubo más mujeres (13, el 54,17% de un total de 24 alumnos, el 100%) que hombres (11, correspondientes al 45,83%).

Tabla 16. Distribución de participantes en los casos N por género

Casos	Mujer		Hombre		Total por caso(s)	
	Cant. alumn.	%	Cant. alumn.	%	Cant. alumn.	%
N1	4	26,67	11	73,33	15	100,00
N2	6	42,86	8	57,14	14	100,00
N3	3	50,00	3	50,00	6	100,00
N4	5	55,56	4	44,44	9	100,00
N5	5	55,56	4	44,44	9	100,00
N3, N4 y N5	13	54,17	11	45,83	24	100,00

6.1.1.1.3 Distribución por país de procedencia

En los casos N participaron más estudiantes extranjeros que de España. De los 53 (100%), 24 (45,28%) eran de Cataluña o de otras ciudades del país (Barcelona, Cornellà de Llobregat, Hospitalet de Llobregat, Melilla o Valencia), pero la mayoría, 29 (54,72%) eran extranjeros procedentes de: Ecuador (el 16,98%), Bolivia (5,66%), Chile (5,66%), Marruecos (5,66%), República Dominicana (5,66%), Argelia (1,89%), Brasil (1,89%), Cuba (1,89%), Moldavia (1,89%), Pakistán (1,89%), Perú (1,89%), Rumanía (1,89%) y Ucrania (1,89%). Así se indica en la Ilustración 8:

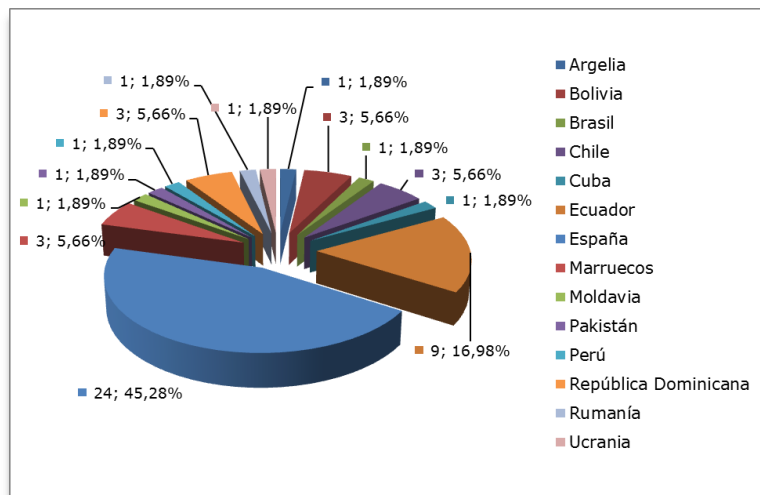


Ilustración 8. Distribución de participantes en los casos N por país de procedencia

En cada **aula**, el país de procedencia de los alumnos, era como se indica en la Tabla 17. En **N1**, la mayoría de los alumnos era de origen español: de 15 (el 100%), 11 (el 73,33%) lo eran. En menor cantidad, hubo: 2 estudiantes de Bolivia (13,33%), uno (1) de Moldavia (6,67%) y otro más (1) de República Dominicana (6,67%).

En el caso siguiente, **N2**, con aula de acogida, la cantidad de extranjeros subió. Ecuador, con 5 estudiantes, fue el país de procedencia mayoritario (35,71%), seguido por Marruecos, con tres (3, el 21,43%). Los demás eran de: Argelia, Brasil, Cuba, Pakistán, Perú, y República Dominicana; cada uno de ellos con un (1) representante (7,14%). No había españoles recién llegados de otras regiones autonómicas.

En **N3** de los 6 (100%), 3 eran de España (50%); 2 de Chile (33,33%) y uno sólo (1) de Ucrania (16,67%).

Por su parte, en **N4**, de los 9 (100%), 6 eran españoles (66,67). Los otros eran de tres países distintos: uno (1) de Chile (11,11%); otro (1) de Ecuador (11,11%) y uno más de República Dominicana (11,11%).

En **N5** los españoles también fueron mayoría: de nueve (9, el 100%), 4 lo eran (44,44%). De Ecuador participaron tres (3, el 33,33%) y de Bolivia, sólo uno (1, el 11,11%).

Y juntando las tres intervenciones con aula abierta (**N3, N4 y N5**), de mayor a menor, la precedencia fue: España, con 13 (el 54,17% de los 24 de N3, N4 y N5) fue la mayoritaria. Le seguían: Ecuador, con 4 (16,67%); Chile, con tres (3, el 12,5%); República Dominicana, con dos (2, el 8,33%); Bolivia, con uno (1, el 4,17%), y Ucrania con uno (1, el 4,17%).

Tabla 17. Distribución de alumnos en los casos N por país de procedencia

Idioma	N1	N2	N3	N4	N5	N3, N4 y N5
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Argelia	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Bolivia	2 (13,33)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (11,11)	1 (4,17)
Brasil	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Chile	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (33,33)	1 (11,11)	0 (0,00)	3 (12,50)
Cuba	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Ecuador	0 (0,00)	5 (35,71)	0 (0,00)	1 (11,11)	3 (33,33)	4 (16,67)
España	11 (73,33)	0 (0,00)	3 (50,00)	6 (66,67)	4 (44,44)	13 (54,17)
Marruecos	0 (0,00)	3 (21,43)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Moldavia	1 (6,67)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Pakistán	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Perú	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
República Dominicana	1 (6,67)	1 (7,14)	0 (0,00)	1 (11,11)	1 (11,11)	2 (8,33)
Rumanía	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Ucrania	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (16,67)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (4,17)
Total	15 (100,00)	14 (100,00)	6 (100,00)	9 (100,00)	9 (100,00)	24 (100,00)

6.1.1.1.4 Distribución por idioma materno

En cuanto al idioma materno, se puede afirmar que **la mayor parte de los alumnos que hicieron sus proyectos en los casos N, tienen como idioma materno el castellano**, pues de los 53 (el 100%), 34 (el 64,15%) lo hablan desde pequeños. Le siguen los aprendices de habla catalana (11, el 20,75%); los que hablan bereber (3, el 5,66%) y rumano (2, el 3,77%). También hubo uno (1) que tenía como lengua materna el árabe (1,89%), otro (1) el ucraniano (1,89%) y uno más (1) el urdú (1,89%). Esto, que se esboza en la Ilustración 9, demuestra aún más la diversidad del alumnado participante.

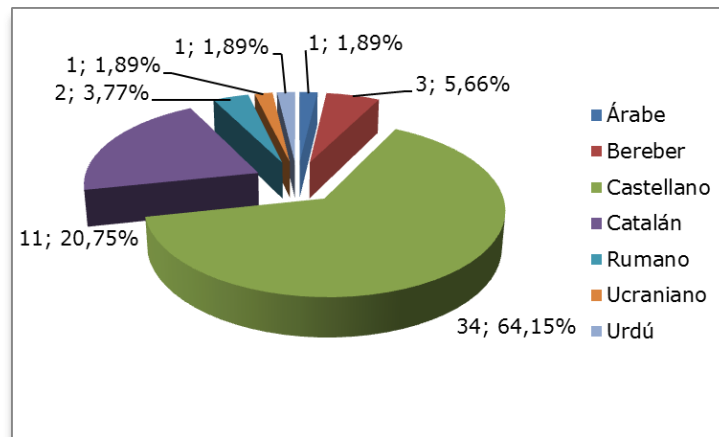


Ilustración 9. Distribución de participantes en los casos N por idioma materno

Aula **por aula**, la distribución por idioma materno fue como se muestra en la Tabla 18:

En aula ordinaria, **N1**, donde participaron 15 alumnos, el 100%, la mayoría tenía como lengua materna el castellano: 10 (equivalentes al 66,67%). Le seguían 4 que tenían el idioma catalán (26,67%) y uno (1) sólo, el rumano (6,66%). De los otros idiomas, no había representantes en esta intervención.

En **N2**, sucedió lo siguiente: de 14 alumnos (100%), 8, la mayoría, tenía como lengua materna el castellano (eso corresponde al 57,14%). En menor proporción estaban aquellos cuyo idioma materno era el bereber, 3 aprendices (el 21,43%); el árabe, el rumano y el urdú, cada uno con un (1) solo sujeto (7,14% respectivamente), también fueron lenguas maternas presentes.

En aula abierta, **N3**, del total de los estudiantes, 6 (100%), tenía como lengua materna el catalán, 3 (50%). El idioma que le sigue es el castellano con 2 (33,33%). Uno (1) más hablaba desde pequeño ucraniano (16,67%).

En el segundo y en el tercer caso con aula abierta, **N4** y **N5**, la proporción fue exactamente igual: el 77,78% de los participantes tenía como lengua materna el castellano, y el 22,22%, el catalán. Eso son 7 y 2 alumnos, respectivamente, de un total de 9 (100%).

Así las cosas, en los 24 participantes (100%) del aula abierta (**N3, N4 y N5**), el idioma materno predominante fue el castellano, con 16 (66,67% de esa población), seguido por el catalán con 7 sujetos (29,17%) y, en menor representación, el ucraniano, con sólo una (1) persona (4,16%).

Tabla 18. Distribución de alumnos en los casos N por idioma materno

Idioma	N1	N2	N3	N4	N5	N3, N4 y N5
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Árabe	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Bereber	0 (0,00)	3 (21,43)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Castellano	10 (66,67)	8 (57,14)	2 (33,33)	7 (77,78)	7 (77,78)	16 (66,67)
Catalán	4 (26,67)	0 (0,00)	3 (50,00)	2 (22,22)	2 (22,22)	7 (29,17)
Rumano	1 (6,66)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Ucraniano	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (16,67)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (4,16)
Urdú	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Total	15 (100,00)	14 (100,00)	6 (100,00)	9 (100,00)	9 (100,00)	24 (100,00)

6.1.1.2 Perfil académico

6.1.1.2.1 Distribución por tipo de aula

Si se tiene en cuenta la globalidad que se muestra en la Tabla 19, **la mayoría de los adolescentes que formaron parte de los casos N estaba en el aula abierta**: un total de 24 alumnos que representan el 45,28% de la población global. Siguen los del aula ordinaria, con 15 estudiantes, el 28,30%, y, finalmente, los del aula de acogida, con 14, el 26,42%.

Tabla 19. Distribución de participantes en los casos N por tipo de aula

Caso	Tipo de aula	Cantidad de participantes	Total por tipo de aula	%
N1	Ordinaria	15	15	28,30
N2	Acogida	14	14	26,42
N3	Abierta	6	24	45,28
N4	Abierta	9		
N5	Abierta	9		
Total			53	100,00

6.1.1.2.2 Distribución por nivel académico (por curso)

En cuanto al nivel académico alcanzado por los alumnos, de forma general se podría decir que sin tener en cuenta el tipo de aula, del total de la población adolescente estudiada, **los que cursaban cuarto curso (4º) de la ESO eran la mayoría**, pues de los 53 aprendices, 19 estaban en ese grado, lo que representa un 35,85%, como se muestra en la Ilustración 10. Le siguen, en orden, los de primer curso, con 18

aprendices (33,96% de la población de los casos N); los de tercero con 13 (24,53%) y, en menor proporción, los de segundo, con 3 representantes (5,66%).

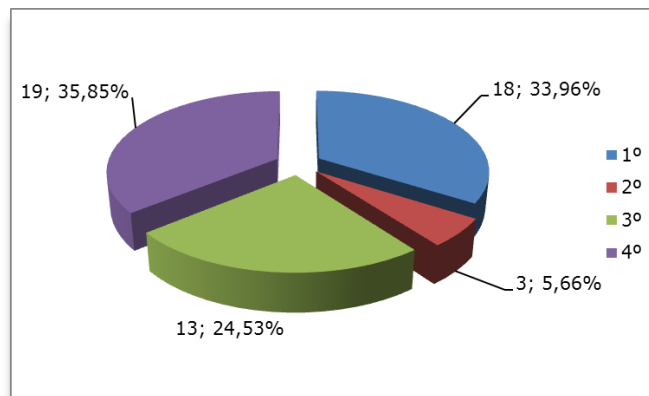


Ilustración 10. Distribución de participantes en los casos N por nivel académico (curso de la ESO)

Teniendo en cuenta el tipo de aula, la distribución de participantes por **nivel académico** fue como se aprecia en la Tabla 20.

Tabla 20. Distribución de participantes en los casos N por curso de la ESO

Idioma	N1	N2	N3	N4	N5	N3, N4 y N5
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
1º	15 (100,00)	3 (21,43)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
2º	0 (0,00)	2 (14,29)	0 (0,00)	1 (11,11)	0 (0,00)	1 (4,17)
3º	0 (0,00)	5 (35,71)	4 (66,67)	1 (11,11)	3 (33,33)	8 (33,33)
4º	0 (0,00)	4 (28,57)	2 (33,33)	7 (77,78)	6 (66,67)	15 (62,50)
Total	15 (100,00)	14 (100,00)	6 (100,00)	9 (100,00)	9 (100,00)	9 (100,00)

Todos los estudiantes que estuvieron en **N1**, con aula ordinaria, estaban en primero curso de la ESO (15, que representan el 100%).

En **N2**, con aula de acogida, cambiaron las circunstancias, de los 14 alumnos (el 100%), 5 estaban en tercer curso; esto representa el porcentaje mayoritario, equivalente al 35,71%. En menor cantidad, estaban los de cuarto curso, con 4 (28,57%), seguidos por los de primer curso con 3 sujetos (21,43%) y los de segundo curso, con 2 individuos (14,29%).

En la primera intervención con aula abierta, **N3**, participaron 6 (100%). La mayoría de sujetos provenía del tercer curso: 4 que equivalen al 66,67% de ese total. Los otros 2 estaban en cuarto grado, lo que constituye el 33,33%.

En **N4**, de los 9 estudiantes que representan la totalidad (el 100%) de ese caso, la mayoría, 7 sujetos, estaba en cuarto curso, lo que equivale al 77,78%. En menor proporción, estaba un alumno (1) de segundo curso (11,11%) y otro (1) de tercero (11,11%).

En el último con aula abierta, el **N5**, de los 9 estudiantes (100%), 6 estaban en cuarto curso (66,67%), y 3 en tercero (33,33%).

Uniendo los de aula abierta (**N3, N4 y N5**), de 24 participantes (el 100%), la mayor parte estaba en cuarto curso de la ESO: 15 alumnos (que representan el 62,50% de esa población). También hubo 8 estudiantes de tercer curso (33,33%) y sólo uno (1) era de segundo (4,17%).

6.1.1.3 Experiencias previas narrativas y de uso de TIC

Cuando se comenzó la actividad, en N1, N2 y N3, se indagó sobre las **costumbres de los alumnos con respecto a consumir o a producir relatos**, mediante una encuesta. En N2 y N3 esto se hizo o durante el proceso, o al final, en la entrevista. Las respuestas encontradas en todos los casos mostraron que, en términos generales, los participantes, sin importar el aula en la que estuvieran, eran consumidores activos de relatos –diferentes a los académicos, es decir, a las narraciones que se vehiculan en el espacio escolar, como parte del proceso formal de enseñanza y de aprendizaje–, pues de los 53 (100%), 46 (86,79%) lo afirmaron, aunque un grupo menor, de 7 adolescentes (13,21%), dijo que no le gustaba ni verlas ni leerlas en medios de comunicación, tal y como se aprecia en la Tabla 21.

En proporción, a los que más les gustaba consumirlas, eran de N1 (el 100% de sus participantes), y a los que menos, de N4 (sólo al 33,33% de quienes estuvieron en ese caso).

Tabla 21. Gusto por consumir relatos en los casos N

Gusto por leer o ver historias	N1	N2	N3	N4	N5	Total
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Sí	15 (100,00)	13 (92,86)	5 (83,33)	6 (66,67)	7 (77,78)	46 (86,79)
No	0 (0,00)	1 (7,14)	1 (16,67)	3 (33,33)	2 (22,22)	7 (13,21)
Total	15 (100,00)	14 (100,00)	6 (100,00)	9 (100,00)	9 (100,00)	53 (100,00)

A los 46 que sí les gustaba (100%), se les preguntó sobre los medios por los que las consumían. Las respuestas indicaron que lo hacían, preferiblemente y en este orden, en Internet –principalmente en sitios que proveen películas y series audiovisuales, y en las

redes sociales-, en películas que veían en cine o DVD, en televisión, en libros y, como última opción, en revistas, pues las respuestas fueron las siguientes:

- Por libros: Sí, 17 (36,96%); No, 29 (63,04%)
- Por revistas: Sí, 10 (21,74%); No, 36 (78,26%)
- Por Internet: Sí, 34 (73,91%); No 12 (26,09%)
- Por televisión: Sí, 30 (65,22%); No, 16 (34,78%)
- Por cine o películas en DVD: Sí, 33 (71,74%); No, 13 (28,26%)

Por otro lado, y también de forma general, a la mayoría de estos alumnos, como se ve en la Tabla 22, le gustaba contar relatos, pues de los 53 (100%), 39 así lo admitieron (el 73,58%), aunque hubo un grupo relativamente grande formado por 14 de los adolescentes (26,42%)¹⁰⁹, que afirmó que no.

Tabla 22. Gusto por contar relatos en los casos N

Gusto por contar historias	N1	N2	N3	N4	N5	Total
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Sí	12 (80,00)	10 (71,43)	4 (66,67)	6 (66,67)	7 (77,78)	39 (73,58)
No	3 (20,00)	4 (28,57)	2 (33,33)	3 (33,33)	2 (22,22)	14 (26,42)
Total	15 (100,00)	14 (100,00)	6 (100,00)	9 (100,00)	9 (100,00)	53 (100,00)

A los 39 (100%), que sí les gustaba, se les preguntó qué tipo de relatos contaban, y lo que respondieron, teniendo como base diversas alternativas ofrecidas, fue que en su mayoría, eran relatos reales, sobre hechos ya ocurridos o que están sucediendo, relacionados con ellos, con su familia o con sus amigos (opción elegida por 30, el 76,92% de esos participantes). A éstos le siguieron aquellas narraciones que reproducían lo que oían o veían en los medios de comunicación (opción admitida por 19, el 48,72%). Sólo algunos hablaron de que les gustaba crear historias ficticias (9, el 23,08%).

- Hechos reales: Sí, 30 (76,92%); No, 9 (23,08%)
- Hechos ficticios, como cuentos literarios: Sí, 9 (23,08%); No, 30 (76,92%)

¹⁰⁹ Estos y otros datos sobre consumo o comunicación de relatos, hay que tomarlos con prudencia, pues la mayoría de las respuestas se dieron el primer día del taller (en N1, N2 y N3), cuando había poca confianza con la investigadora, así que las respuestas pudieron estar influenciadas por la falta de confianza entre el entrevistado y el entrevistador.

- Sobre lo que leo o veo en los medios de comunicación: Sí, 19 (48,72%); No, 20 (51,28%)

Sobre la forma más habitual de narrar esos relatos, las respuestas señalaron que la mayoría de los 39 (100%), la contaba sólo con su voz –oralmente–, en conversaciones informales con los amigos o familiares (29, el 74,36%), aunque hubo también algunos alumnos que dijeron que las escribían, para luego leerlas o que alguien las leyera, (8, 20,51%) o hacían presentaciones o vídeos en el ordenador (2, 5,13%)¹¹⁰.

En cuanto a los **conocimientos o experiencias previas relacionadas con el uso de TIC**, todos los adolescentes (53, el 100%) manifestaron usar ordenadores, aunque esta respuesta no indicaba si lo hacían frecuentemente, tampoco si tenían competencias de nivel medio o avanzado, o incluso muy básico –como se vio en tres de los alumnos de N3, a los que hubo que asistirlos permanentemente–. Al indagar por el tipo de usos que les daban, se detectó que, mayoritariamente, lo hacían para comunicarse con amigos (92,45%), para divertirse (75,47%) y para buscar información en Internet (71,70%). Las opiniones y los datos exactos, fueron los siguientes:

- Para hacer los deberes: Sí, 33 alumnos (62,26%); No, 20 (37,74%)
- Para divertirse: Sí, 40 (75,47%); No, 13 (24,53%)
- Para chatear y comunicarse con amigos: Sí, 49 (92,45%); No, 4 (7,55%)
- Para ver vídeos en Internet: Sí, 35 (66,04%); No, 18 (33,96%)
- Para bajar música o películas de Internet: Sí, 36 (67,92%); No, 17 (32,08%)
- Para buscar información en Internet: Sí, 38 (71,70%); No, 15 (28,30%)

También se les preguntó si habían tomado fotos con cámaras digitales. Sólo 6 (11,32%) de los participantes afirmó no haberlo hecho. El resto, sí había tomado muchas y lo hacía frecuentemente (35 estudiantes, el 66,04%), o sí lo había hecho pero pocas veces (12, el 22,64%).

Sobre si habían y utilizado algún programa de ordenador para grabar o editar audio, la mayoría (43, el 81,13%) afirmó que no, y la minoría (10, el 18,87%) que sí. De los últimos sólo 5 conocían el Audacity y lo habían ensayado; otros tres mencionaron que habían hecho ensayos para grabar la voz con el programa que trae el Windows, y sólo uno más dijo el nombre de otro programa: el Garage Band –un programa para MAC–.

¹¹⁰ A esos dos alumnos se les invitó llevar sus productos, para verlos en el taller. Ambos eran presentaciones en PowerPoint, con fotos personales –con amigos o familiares–, a las que se les había agregado música y etextos en pantalla –una de ellas elaborada para ser presnetada en el cumpleaños de un familiar–. Otra alumna, que había afirmado contarlas especialmente de forma oral, llevó otra del mismo estilo, esta vez con fotos de sus amigos.

De los casos N1, N2 y N3, además, tres alumnos admitieron que ya habían grabado su voz previamente, con su móvil, o que la habían registrado por otros medios. Y casi todos los de los casos finales (15, el 83,33% de los alumnos de N3 y N4), habían previamente grabado su voz, y la habían escuchado. También sólo una minoría, 13 (el 24,53% de todos los adolescentes) dijo que había usado el Movie Maker: de N1, 4 (30,77%); de N2, 2 (15,38%); de N3, 3 (23,08%); de N4, 1 (7,69%); de N5, 3 (23,08%).

Aparte de eso, se les preguntó si habían hecho alguna presentación con fotos personales, o con vídeo, para verla después en el ordenador. De los 53, 23 no lo habían hecho nunca (43,40%), 16 lo habían hecho varias veces (30,19%)¹¹¹, y 14 sólo alguna vez (26,42%).

Finalmente, sobre si habían publicado un vídeo o una presentación hecha por ellos mismos en Internet, 39 dijeron que nunca (73,58%) y 14, que sí lo habían hecho en YouTube o en Facebook (26,42%).

6.1.2 Intervenciones con jóvenes y adultos

6.1.2.1 Perfil demográfico

6.1.2.1.1 Distribución por edad

Los participantes de los casos A, se caracterizaron por ser, en su mayoría, jóvenes entre los 19 y los 29 años cumplidos. Así se resume en la Ilustración 11, pues de un total de 38 que eran (100%), 23 (60,53%) estaban en ese rango en el momento de la intervención. El resto, 15 individuos, el 39,47%, tenía 30 años o más.

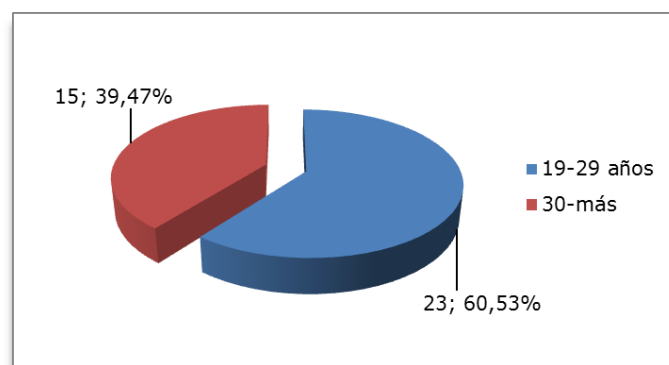


Ilustración 11. Distribución de participantes en los casos A por rango de edad

¹¹¹ En realidad fueron 14 personas, porque se contó dos veces a dos chicos que repitieron la experiencia: ambos habían estado en N1 y la repitieron con N5. De todas formas, ellos, previamente, antes del primer caso, ya habían hecho presentaciones.

Por intervenciones, la distribución fue como se consigna en la Tabla 23. En **A1**, con estudiantes de Licenciatura, la mayoría eran jóvenes entre 19 y 29 años cumplidos. De 20 alumnos (el 100%), 19 (el 95%). Uno (1) sólo tenía 30 años o más (lo que representa el 5%).

En **A2, A4 y A5** siguieron siendo mayoría quienes tenían entre 19 y 29 años cumplidos: 7 alumnos, el 53,85%, frente a 6 que son el 46,15%, tomando como población a los 13 (100%) que hacían el máster.

En **A3** pasó que todos los participantes, los docentes de ESO, tenían más de 30 años: 5, el 100%.

Tabla 23. Distribución de participantes en los casos A por rango de edad

Caso	19-29 años		30-más		Total por caso(s)	
	Cant. alumn.	%	Cant. alumn.	%	Cant. alumn.	%
A1	19	95,00	1	5,00	20	100,00
A2, A4 y A5	7	53,85	6	46,15	13	100,00
A3	0	0,00	5	100,00	5	100,00

6.1.2.1.2 Distribución por género

Como sucedió en los casos N, **en esta investigación participaron más adultos hombres que mujeres**. De 38 sujetos que sumaban el total, es decir, el 100%, 24 eran hombres (lo que equivale al 63,16%) y 14 eran mujeres (36,84%), como se refleja en la Ilustración 12:

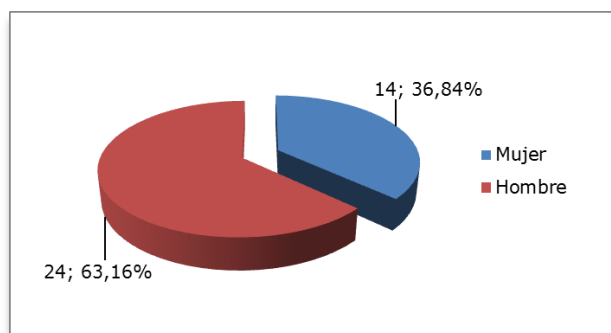


Ilustración 12. Distribución de participantes en los casos A por género

Por intervención, la distribución fue como se refleja en la Tabla 24.

En **A1**, con estudiantes de Licenciatura, el porcentaje de hombres (60%, que corresponde a 12 sujetos de un total de 20) fue mayor que el de mujeres (40%). Por otra parte, en el máster (**A2, A4 y A5**), donde participaron 13 personas (el 100%), la mayoría, es decir, 9 sujetos (el 69,23%) era de género masculino; sólo 4 eran mujeres (el 30,77%). Finalmente, con docentes de ESO, **A3**, la proporción fue igual a la del caso con alumnos de licenciatura: 60% hombres, 40% mujeres.

Tabla 24. Distribución de participantes en los casos A por género

Caso	Cantidad de mujeres	%	Cantidad de hombres	%	Total	%
A1	8	40,00	12	60,00	20	100,00
A2, A4 y A5	4	30,77	9	69,23	13	100,00
A3	2	40,00	3	60,00	5	100,00

6.1.2.1.3 Distribución por país de procedencia

En estos casos la mayoría de los alumnos eran españoles de nacimiento (33, el 86,94%), mientras que los otros 4 (13,16%) eran de Chile (del caso A5), Holanda (A1), Inglaterra (A1), Israel (A1), Israel (A5) y Perú (A1). La Ilustración 13 refleja esa proporción.

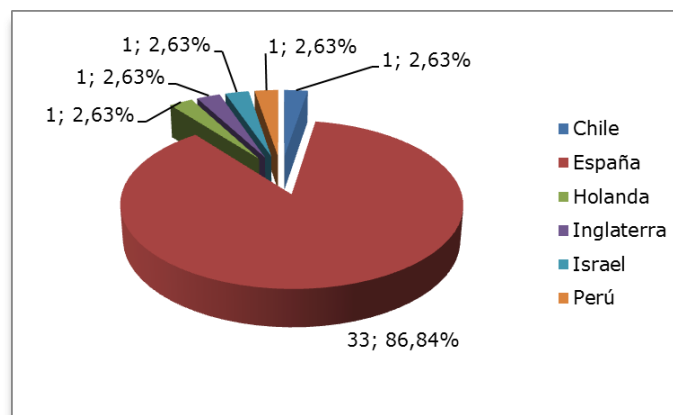


Ilustración 13. Distribución de participantes en los casos A por país de procedencia

6.1.2.2 Perfil académico

La mayoría de los adultos estaba estudiando el segundo ciclo de la Licenciatura, pues de un total de 38 sujetos (el 100%), 20 (el 52,63%) estaban haciéndolo, como se anota en Ilustración 14. Otros 13 participantes eran estudiantes de máster (13, el 34,21%) y en menor cantidad, los docentes de ESO que tenían formación universitaria (5, el 13,16%).

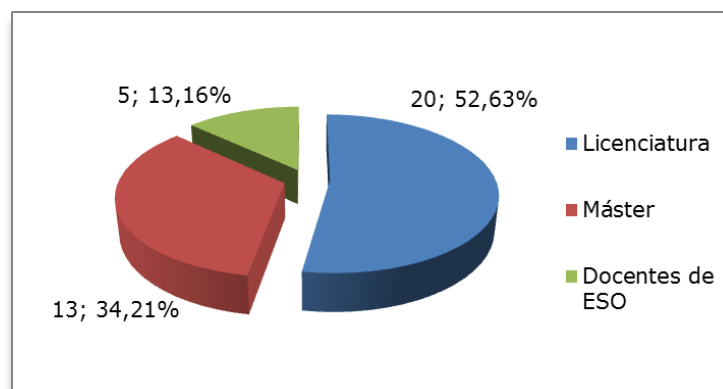


Ilustración 14. Distribución de participantes en los casos A por nivel académico

La encuesta realizada a los de Licenciatura, proporcionó otros datos interesantes. Dieciocho (18) estudiantes la respondieron (lo que se tomará como el 100%). Sus respuestas permitieron saber que se trataba de jóvenes que en su primer ciclo de formación universitaria, cursaron carreras o programas no necesariamente afines con la Comunicación Audiovisual y la producción de relatos (escritos o audiovisuales), como se muestra en la Tabla 25.

Nueve (9) de ellos (el 50.01%) había estudiado Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo o Bellas Artes, lo que pudo proporcionar algunos conocimientos previos útiles para hacer el RDP. En ellos se presuponen ya existentes, conocimientos y habilidades medias o avanzados, comunicativas, investigativas y de gestión de la información.

Asimismo, en ellos y en otros 2 que estudiaron ingenierías, se conjeturan competencias informáticas medias o avanzadas para el manejo de los recursos técnicos necesarios para realizar los relatos digitales. En los demás, competencias informáticas, por lo menos, conocimientos y habilidades técnicas básicas.

Tabla 25. Estudios de primer ciclo universitario realizados por los participantes en A1

Estudios de primer ciclo	Cantidad	Porcentaje
Comunicación Audiovisual	3	16,67
Publicidad y Relaciones Públicas	3	16,67
Periodismo	2	11,11
Sociología	2	11,11
Bellas Artes	1	5,56
Ciencias Empresariales	1	5,56
Educación social	1	5,56
Historia	1	5,56
Ingeniería Superior en Telecomunicaciones	1	5,56
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	1	5,56
Licenciado en Ciencias Políticas	1	5,56
Licenciatura en Filosofía	1	5,56
Total personas encuestadas	18	100,00

Aparte, es importante tener en cuenta que algunos alumnos del máster, son a su vez docentes de ESO. Considerando esto, y como se ve en la Tabla 26, se puede afirmar que el rol habitual de la mayoría de los adultos que participaron en la totalidad de los casos A, es el de estudiantes (27, lo que equivale al 71.05%) y el minoritario, el de docentes (11, el 28,95%).

Tabla 26. Distribución de participantes en los casos A por rol habitual en el contexto académico

Rol habitual o cotidiano	Cantidad de participantes	%
Estudiante	27	71,05
Docente de ESO	11	28,95
Total	35	100,00

6.1.2.3 Experiencias previas narrativas y de uso de TIC

En el caso de los adultos, como se comentó, la entrevista fue mucho más genérica sobre estos aspectos.

Todos los participantes eran usuarios frecuentes de ordenadores, aunque no necesariamente de programas de edición de vídeo o de audio, y consumían o producían habitualmente relatos, aunque éstos no solían ser multimediales.

Los alumnos del casos A1, justamente por lo que estaban estudiando, sabían todos usar programas de edición de audio y vídeo, aunque algunos con mayor destreza que otros, pues en la entrevista final, algunos admitieron que habían tenido algunas dificultades con el software por la poca experiencia de manejo.

Asimismo, esos sólo dos de los estudiantes manifestaron haber hecho, previamente, un RD similar a los RDP. Uno, un vídeo de media hora, como regalo de cumpleaños para su padre, en el que hablaba de él mientras mostraba algunas fotos del archivo familiar, Otro, vídeos relacionados con su faceta de cantante –tema del que habló en su producto–, en los que él mismo había asumido la responsabilidad y el liderazgo en todas las etapas productivas, desde su ideación, pasando por su producción y su publicación en Internet, hasta el monitoreo de lo que opinan los internautas de su trabajo –él contó que acostumbraba hacer sus propios vídeoclips, para promocionar sus canciones, y que en esa medida, el mensaje y el montaje eran directamente relacionados con él, con su vida y sus pasiones–.

Los otros estudiantes habían hecho documentales, reportajes, entrevistas o relatos de ficción en la universidad; uno de ellos, además, trabajaba en el momento de la intervención, en un programa de TV3, en la parte de producción. En todos estos casos, no se trataba de relatos con todas las características de los RDP.

Del caso A3, sólo 2 de los 5 profesores (es decir, el 40%), habían editado audio y vídeo. Los otros tres conocían los programas Movie Maker y Audacity, pero no lo habían usado. Y ninguno de todos ellos conocía el Comic Life.

De los 13 alumnos del Máster que participaron en A2, A4 y A5, la mayoría, 13 (86,67%) habían usado Movie Maker; sólo 2 (13,33%) lo conocían pero no lo habían usado, y tampoco otro programa de edición de vídeo. Sobre el Audacity u otro editor de audio, 9 (69,23%) lo habían usado, o habían empleado otro similar, y 4 (30,77%) no habían usado *software* de este tipo. Finalmente, el Comic Life, que se mostró y explicó en A4 y A5, no se conocía.

6.1.3 Resumen de aspectos claves

Los datos anteriores muestran que, en general, la mayoría de los 53 participantes de los casos N eran adolescentes que tenían entre 13 y 14 años cumplidos (37,74%), de género masculino (56,60%), que hablaban, como lengua materna, el castellano (64,15%). Además, que se contó con un mayor número de alumnos del aula abierta (45,28%) y de estudiantes matriculados en el cuarto curso de la ESO (35,85%). Igualmente, la mayoría eran de origen extranjero (54,72%), lo que confirma la diversidad del alumnado en el Instituto y pone de manifiesto la necesidad de considerar este rasgo en el diseño metodológico.

Aparte de eso, la mayoría de estos alumnos (86,79%) se caracterizaron por ser consumidores frecuentes de relatos, que circulan en diversos medios de comunicación, especialmente en Internet –en sitios que proveen películas y series audiovisuales, y en las redes sociales–, aunque también de películas que ven en cine o DVD y en televisión. En menor medida, en medios impresos. La mayoría, además (73,58%), admitió que le gustaba contar relatos, sobre hechos reales, relacionados consigo mismos o con sus amigos o familiares, sobre todo (76,92%), y en menor medida, sobre hechos ajenos o referidos que oyeron o vieron en medios de comunicación (48,72%). Sólo a algunos les gustaba crear historias ficticias (23,08%), como cuentos literarios. La forma más habitual para contar esos relatos, era la comunicación oral (74,36%), en algunos casos de forma escrita (20,51%), o en pocos casos de forma digital y multimedial (5,13%).

Asimismo, todos estos adolescentes usaban ordenadores, con más o menos conocimientos o destrezas para hacerlo, sobre todo para comunicarse con los amigos mediante servicios sincrónicos o asincrónicos (92,45%), para divertirse (75,47%) y para buscar información en Internet (71,70%); tomaban frecuentemente fotos con cámaras digitales (66,04%), o lo habían hecho algunas veces (22,64%); nunca habían utilizado algún programa de ordenador para grabar o editar audio (81,13%), y no habían hecho alguna presentación con fotos personales, o con vídeo, para verla después en el ordenador (43,40%) y tampoco habían publicado un vídeo o una presentación suya en Internet (73,58%).

En los casos A, por su parte, los participantes se caracterizaron, mayoritariamente, por tener entre 19 y los 30 años cumplidos (60,53%) y por ser hombres (63,16%). Además se contó con más estudiantes de segundo ciclo de Licenciatura que de otros tipos. También, en su mayoría, por ejercer habitualmente, en el contexto académico, el rol de aprendiz (71,05%), en lugar del de docente (28,95%). Del mismo modo, eran usuarios frecuentes de ordenadores, aunque no necesariamente de programas de edición de vídeo o de audio, y consumían o producían habitualmente relatos, aunque éstos no solían ser multimediales.

6.2 Descripción de los procedimientos

El perfil de los sujetos investigados se tuvo en cuenta al analizar las intervenciones, las cuales se realizaron siguiendo prototipos metodológicos que, como se ha insistido, iban cambiando a medida que se concluía un caso o un conjunto de éstos, se analizaba lo sucedido y se revisaban nuevas propuestas para la realización de RDP. A continuación se explica cómo fueron dichos modelos; cuál fue el arquetipo en cada tipo de intervención, y qué cambios se le hicieron progresivamente¹¹².

Las diversas propuestas contemplaron los componentes, listados en la Tabla 27, incluidos en las metodologías usadas como referencia, y también, lo sugerido por Salinas, Pérez y de Benito (2008).

Tabla 27. Componentes de la estrategia didáctica diseñada
Componentes considerados

Componentes considerados	
1.	Objetivos investigativos
2.	Objetivos de aprendizaje
3.	Conocimientos básicos previos, necesarios en los alumnos
4.	Conocimientos básicos previos, necesarios en el tutor –la persona que planifique y oriente el proceso de aprendizaje–
5.	Conocimientos básicos previos, necesarios en los monitores –si se requieren–
6.	Tamaño del grupo
7.	Forma de trabajo
8.	Duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo
9.	Requerimientos o condiciones del proyecto
10.	Productos intermedios
11.	Productos finales
12.	Trayecto de actividades
13.	Materiales y recursos de apoyo
14.	Recursos humanos
15.	Condiciones espaciales o locativas e infraestructura técnica requerida –equipos y programas–
16.	Estrategias, modos o criterios de evaluación educativa

Es importante advertir que, aunque el propósito de esta tesis no está centrado en la problemática de la evaluación educativa, se incluyó el punto 16 para comentar algunos criterios que aplicaron los docentes responsables de cada curso o grupo para calificar el desempeño y el proyecto de cada alumno.

¹¹² Se empieza por los casos A, pues la intervención con estudiantes de licenciatura fue el punto de partida. En general, al ser casi todos semipresenciales, tuvieron un trayecto de actividades menos detallado. Ese panorama con jóvenes y adultos permitirá, entonces, comprender la diferencia con los casos N, cien por ciento presenciales.

6.2.1 Prototipos empleados en las intervenciones con jóvenes y adultos

6.2.1.1 Caso A1

Cuando se hizo la primera de las intervenciones, entre abril y mayo de 2008, con estudiantes de licenciatura, el interés principal de investigación estaba en la comprensión de los relatos producidos, y en la identificación y descripción de los beneficios pedagógicos que podría tener la realización del RDP, del tipo *memorias de vida*, en los sujetos que aprenden. También, aunque con algunas limitaciones, analizar si algunos aspectos de la estrategia metodológica más conocida en ese tiempo, la del CDS, podían ser fácilmente replicados en educación formal.

Por tanto, se hizo mayor énfasis en los resultados –en los productos–, que en la práctica educativa, en parte porque la misma metodología que usaba el CDS hacía ese acento. De todas formas se hicieron entrevistas para conocer el proceso real seguido por los estudiantes –lo hecho, los problemas enfrentados, los materiales consultados, etc.–, para contrastarlo con lo que se recomendó en clase, y se aprovecharon esas entrevistas para indagar sobre otros aspectos ligados a los objetivos de la tesis.

El proceso seguido, entonces, tenía como base los principios, los núcleos de interés, los elementos y el trayecto de actividades general que proponía Lambert (2003, 2006 y 2007). De todas formas se añadieron algunos componentes de las metodologías de Creative Narrations (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b), del proyecto DigiTales (Massaro, Vaske, Jol, y De Groot, 2007) y de la KQED Digital Storytelling Initiative (2008). También se consideraron algunas sugerencias de los profesores B. Robin (2006 y 2008) y J. Ohler (2008), por ser las más completas entre las que impulsan los RDP de tipo académico, y algunas recomendaciones de Banaszewski (2002 y 2005), Bull y Kajder (Bull y Kajder, 2004; Kajder, 2004).

Así, y aunque el taller era semipresencial –lo que hizo que algunas actividades o técnicas propuestas por esos autores no se incluyeran en el procedimiento–, el prototipo tuvo los siguientes componentes y características:

1. Objetivos investigativos

- Probar si el primer prototipo, que no introducía cambios procedimentales significativos con respecto de la metodología original del CDS, principalmente, y a otras mencionadas, podría funcionar en un contexto formal de aprendizaje y con finalidades educativas, con personas que no realizaban sus relatos de forma voluntaria e intensiva, ni cien por ciento presencial, aspectos radicalmente distintos a las condiciones de partida de las propuestas de Lambert y sus colegas e, incluso, de los otros autores.

- Empezar a obtener datos que permitieran resolver los interrogantes y los objetivos inicialmente trazados y, como lo recomienda Stake, mejorar las preguntas de la investigación y el sistema de temas y categorías de análisis.
- Y buscar en los conocimientos y las experiencias de estas personas, interesadas y estudiosas del tema de la Comunicación Audiovisual, aportes para empezar a cualificar el prototipo.

2. Objetivos de aprendizaje. Acorde con los propósitos de la asignatura MiTE, se propuso realizar la actividad para:

- Conocer los RDP como un tipo de proyecto multimedia que es posible emplear en el ámbito educativo, e identificar y comprender sus características o particularidades, especialmente sus elementos constitutivos y los tipos de historias posibles.
- Desarrollar capacidades para realizar este tipo de materiales.
- Adquirir o mejorar competencias: Digitales –para uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación–, y Básicas para el uso de TIC –uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet–.

3. Conocimientos básicos previos, necesarios en los alumnos. En ese momento se pensó que se requería que los estudiantes tuvieran conocimientos, básicos o de nivel medio:

- Digitales y básicos para el uso de TIC, incluyendo los necesarios para la gestión de archivos y el manejo de *software* de edición de audio y de vídeo, o de los recursos técnicos necesarios para realizar los nuevos materiales: cámaras fotográficas, cámaras de vídeo, grabadora digital de voz.
- Narrativos y de escritura de guiones.

4. Conocimientos básicos previos, necesarios en el tutor. Se consideró que era necesario, para orientar el taller, tener conocimientos de nivel medio o avanzados sobre el método del Aprendizaje por Proyectos, las características y posibilidades de uso de los RDP, y la metodología para orientar la realización del proyecto. Además, los mismos conocimientos definidos para los alumnos, pero de nivel medio o avanzado.

5. Conocimientos básicos previos, necesarios en los monitores. En este caso no se contó con la ayuda de monitores y por eso no se definieron.

6. Tamaño del grupo. No se preestableció. En la asignatura estaban matriculados 61 alumnos. Se ofreció una charla introductoria general con la mayoría de ellos; finalmente 20 hicieron un RDP como proyecto final de la asignatura.

7. Forma de trabajo. Se exigió trabajar de forma individual.

8. Duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo. El tiempo total destinado al proyecto, para el trabajo con los alumnos, fue de treinta (30) horas aproximadamente, distribuidas en 4 semanas: 4 horas presenciales y 26 de trabajo autónomo. No se cuenta el tiempo de las actividades de planificación de la intervención educativa y de evaluación de la misma por parte de la investigadora.

9. Requerimientos o condiciones del proyecto. Se les exigió a los estudiantes, cumplir con las siguientes condiciones relacionadas con el relato:

- Que el RDP fuera sobre asuntos propios o relacionados directamente con el autor; preferiblemente que fuera sobre un hecho o vivencia.
- Que el punto de vista fuese subjetivo, personal y, especialmente, que se narrara con la propia voz, usando la primera persona del singular.
- Que se relacionara con alguna de las tipologías tradicionales o conocidas de los relatos sobre memorias de vida: Acontecimientos –momentos o sucesos especiales en la vida–; Actividades académicas laborales o profesionales (sobre lo que se hace); Aficiones, gustos o pasiones; Descubrimiento, aprendizaje o conocimiento; Sueños, deseos o esperanzas; Lugares; Personajes, y Relaciones amorosas o sentimentales. No se pidieron las de Génesis, Heridas y procesos de sanación, e Identidad social o personal propiamente dichas.
- Que no tuviera una duración mayor a los 6 minutos –no se puso un límite de palabras al guion–.
- Que el vídeo tuviera las siguientes características técnicas:
Tamaño: 640x480 píxeles
Máximo: 15MB de peso
Formato: MP4 o similar –uno fácilmente reproducible en Internet–
- Que en lo posible, se trabajara con materiales propios o, en su defecto o por la imposibilidad de producción, con ajenos, pero siempre y cuando se consideraran los derechos de sus autores¹¹³.
- Que, en general, se ajustara a las orientaciones metodológicas sugeridas en clase y en el aula virtual.

¹¹³ En clase se explicaron algunos aspectos sobre los derechos de propiedad intelectual de terceros, pero en general, no se dieron mayores directrices éticas o legales, pues no se querían poner requisitos que luego perjudicaran el hecho de que el autor pudiera contar algo personal, más o menos privado o íntimo, a sus compañeros de trabajo.

- Y que tuvieran en cuenta que, si ellos así lo permitían, al final se publicarían estos relatos en Internet.

10. Productos intermedios. Se esperaba el anteproyecto y, opcionalmente, los guiones –literario y audiovisual–.

11. Productos finales. Un relato por alumno, con las características solicitadas.

12. Trayecto de actividades. El procedimiento general se dividió en ocho partes:

- Planificación de la intervención
- Acercamiento a los RDP
- Conceptualización y planificación
- Realización multimedial (preproducción, producción y postproducción)
- Presentación de los relatos a los compañeros
- Autoevaluación y evaluación del proyecto
- Evaluación interna y análisis de la intervención educativa
- Difusión externa del proyecto de aprendizaje

La etapa inicial fue de *planificación de la práctica*, a cargo de la investigadora, con la ayuda y guía del docente, para realizar las investigaciones necesarias para definir los componentes del Plan de Intervención.

En esta parte se hizo una investigación muy básica sobre el contexto de intervención: se consultó información relacionada con el programa de la Licenciatura, con la asignatura, con el módulo, y con el perfil de los alumnos; y se hizo un reconocimiento del aula donde se daría la charla presencial, y de los equipos y programas que se usarían.

La segunda etapa fue de *acercamiento a los RDP*, previa a la de encontrar y planificar la propia historia. Ésta se desarrolló de forma presencial, en el aula de clase, con todos los alumnos matriculados en el módulo.

Durante la sesión se hizo una explicación de la teoría de los RDP y de sus usos, entre ellos los educativos. También se presentaron algunas experiencias de referencia en el mundo. Luego se presentaron y analizaron algunos ejemplos, considerando: la temática, sus elementos y las formas posibles de expresión formal. Se hizo énfasis en el punto de vista del autor, en la relación entre aquello que se cuenta y el autor-narrador, y en la voz propia.

Se expusieron los objetivos de aprendizaje del proyecto que se les proponía planificar, realizar y compartir, y también los objetivos de la investigación, los requisitos que se pedirían y el plazo para el desarrollo del proyecto, para que ellos tuvieran criterios que les permitieran decidir si querían o no hacer un RDP como trabajo final.

La tercera etapa, la *conceptualización y planificación*, fue virtual, sólo con los 20 estudiantes que eligieron el RDP como ejercicio final de la asignatura. Abarcaba lo concerniente a la planificación de la historia: definir el tema o el hecho concreto, el público y el objetivo propio, el enfoque del relato –es decir, el conflicto central de la narración– y su estructura narrativa y de mediación.

Para ello se le pidió a cada alumno realizar un preproyecto y enviarlo al aula virtual para su revisión. En él debían responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema general de tu relato? Es decir, ¿sobre qué aspecto de tu vida, o sobre cuál vivencia o experiencia personal hablarás?
- ¿Quién es y cómo es el público al que deseas contarle esa historia? ¿Por qué elegiste ese público?
- ¿Por qué se justifica contar esta historia?, es decir, ¿cuál es la razón para contar tu historia en un momento determinado y a esa audiencia particular? / ¿Cuáles serían los objetivos concretos que buscas cumplir con tu historia?
- ¿Cuál es la necesidad, el deseo o el problema que es enfrentado por ti, como protagonista de este relato, durante la historia?
- ¿Cuál es la pregunta dramática que le harás al público de tu relato?
- ¿Cuáles fuentes concretas contemplas para conseguir los recursos gráficos, visuales o audiovisuales que necesitas para contar tu historia?
- ¿En cuál o cuáles tipos de RDP encuadrarías o clasificarías tu relato (narrativas personales de acontecimientos, de lugares, sentimentales, de personajes, de desconocimiento o descubrimiento, de los que hacemos)? ¿Por qué?

Después, cada uno recibió la retroalimentación con la que se buscaba ayudar a definir mejor la historia y sus elementos, y evitar que lo que se contara no respondiera a un RDP. A algunos se les pidieron algunas modificaciones, precisiones o correcciones. Tras recibir de nuevo la retroalimentación, podían seguir con su proyecto.

Luego vino la etapa de *realización multimedial (preproducción, producción y postproducción)*, que busca recopilar, seleccionar, crear, digitalizar o mejorar los recursos multimediales y multimodales que se necesiten para el montaje de la historia; esto incluye grabar la locución teniendo como base el guión literario realizado. Esto lo hizo cada estudiante por su cuenta, pero se ofrecieron materiales de apoyo, y la investigadora brindó asesorías presenciales o virtuales a quienes las solicitaban. Entre

los materiales estaban las referencias de los manuales de las metodologías descritas, algunos tutoriales que ellas mismas ofrecen u otros existentes en Internet para manejar diversos programas, y algunos sitios Web con relatos que podían servir como modelos.

Después se hizo la *presentación de los relatos a los compañeros*, pero no se hizo de forma presencial. Se publicaron –excepto dos, por petición de sus autores– en el sitio Web del proyecto, y por el aula virtual se invitó a verlos-. En este caso no se promovió la discusión o retroalimentación entre compañeros.

Seguidamente se hizo la *autoevaluación y la evaluación del proyecto*. Se aplicaron dos estrategias: la encuesta final de la misma investigación –que respondieron 18 de los 20 autores–, y la entrevista personal –hecha a nueve 9 de ellos–. Ambas contenían preguntas que no sólo permitían recabar datos para la investigación, sino que facilitaban que el estudiante hiciera un proceso de reflexión sobre qué, cómo y para qué hizo su relato personal, y qué reconocía haber aprendido con el proyecto.

Adicionalmente, pero ya fuera del trabajo con alumnos, se hizo una evaluación interna de lo hecho, entre el docente y la investigadora, y más tarde, el *análisis de la intervención*, es decir, el de los datos para la obtención de comprensiones y resultados que permitieran el cumplimiento de los objetivos de esta tesis.

Lo último fue la fase de *difusión externa del proyecto de aprendizaje*. Ésta consistió en publicar los productos finales, previa autorización de los autores, en el sitio Web del proyecto (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales/>). No se ha hecho una evaluación o un seguimiento a este proceso hasta la fecha.

En síntesis, se propuso un prototipo que pensaba en elementos de gestión del proyecto de aprendizaje, no sólo desde el momento en el que lo asume el estudiante, sino desde antes, cuando el profesor prepara la intervención educativa. Asimismo, éste abarcaba, aunque sin mayores detalles, actividades que comprenden la evaluación de su propio proyecto por parte del alumno, y, además, por parte de quien sea responsable de la investigación educativa, si ésta es parte del propósito.

El procedimiento descrito, cuya distribución por sesiones de trabajo se presenta en la Tabla 28, fue planificado y orientado por el docente de la asignatura y a la vez, por la investigadora, y al ser semipresencial, permitió obtener más información sobre los resultados, es decir, sobre los relatos que se produjeron, que sobre el proceso. Aun así se trataron de replicar algunos puntos sugeridos en las metodologías consultadas, y sobre todo, de mejorar este modelo al final de la intervención, completándolo o

complementándolo con lo que realmente sucedió y con las opiniones y sugerencias que dieron los alumnos¹¹⁴.

Tabla 28. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo en A1

PLAN DE ACTIVIDADES	SESIÓN	CANTIDAD DE HORAS
Planificación de la intervención educativa	-	-
Acercamiento a los RDP	1	4
Conceptualización y planificación	Virtual	6
Realización multimedial	Virtual	*16
- Preproducción	Virtual	
- Producción	Virtual	
- Postproducción	Virtual	
Presentación de los RDP a los compañeros	-	-
Autoevaluación y evaluación final (con estudiantes)	Semivirtual	4
Evaluación interna y análisis posterior de la intervención	-	-
Difusión externa del proyecto de aprendizaje	-	-
Total horas		30

* Tiempo estimado

13. Materiales y recursos de apoyo. Los usados durante la sesión presencial fueron los siguientes:

- Una presentación digital titulada *Los Relatos Digitales y su interés educativo*, donde estaban las explicaciones teóricas, algunas experiencias y unas referencias bibliográficas, y desde donde se accedía a los vídeos usados como ejemplos.
- Tres ejemplos seleccionados para esa ocasión:
 - Un fragmento de *Fotografía para recordar*, de Pedro Mayer (en castellano) <http://www.pedromeyer.com/galleries/i-photograph/indexsp.html>
 - *The Blessing* (La Bendición), un relato realizado por una mujer, I. Cossa, en República de Mozambique, durante el taller *Telling Our Stories*, realizado en 2008 por una ONG feminista llamada JASS (Just Associates). En este relato, ella, viuda y madre de cuatro hijos, cuenta qué sucedió cuando descubrió que era portadora del virus del SIDA; qué pensó, cómo se sintió, las alternativas que vislumbró para afrontar la situación y qué hizo finalmente. Aparte de su voz y de fotografías familiares, se escucha su propia voz interpretando una canción (en portugués) <http://www.youtube.com/watch?v=iIl6yVIa8CQ>.

¹¹⁴ Lo hecho durante este caso, así como algunos resultados, se dio a conocer en un artículo publicado en la revista *Educação, Formação & Tecnologias*, editada por EDUCOM-Associação Portuguesa de Telemática Educativa. Para más información consultar: Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009.

- Y otro relato llamado *Where do I belong?* (¿A dónde pertenezco?), actualmente fuera de Internet, en inglés, realizado por D. Charalampopoulou en uno de los talleres del proyecto DigiTales. En él se veía a su autor, un chico africano, pintándose continuamente la cara con varios colores y de diversas formas, mientras su voz contaba que había vivido en países y continentes diferentes, y que ello le había supuesto replantearse su propia identidad (en inglés).

Para apoyar el trabajo autónomo se contaba con los siguientes recursos de apoyo:

- El aula virtual, desde dónde podían comunicarse con el profesor o la investigadora para solucionar dudas.
- La guía de preguntas para elaborar el proyecto.
- Algunas referencias de los manuales de las metodologías descritas.
- Algunos tutoriales que ellas mismas ofrecían y otros existentes en Internet para manejar diversos programas de edición de audio o vídeo, como el manual que se puede leer en el mismo sitio Web de Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/help/documentation>), o el manual de Movie Maker que ofrece el mismo Microsoft Co. (<http://windows.microsoft.com/es-es/windows7/products/features/movie-maker>).
- También se sugirió revisar los *sitios Web de Ohler y Robin*, pues allí había varios instructivos de interés y ejemplos de guiones audiovisuales, y el del CDS para ver otros ejemplos.

Para apoyar la autoevaluación y la evaluación general, se utilizó la encuesta y el guión para la entrevista final¹¹⁵.

14. Recursos humanos. Sólo dos personas orientaron el proceso: el docente y la investigadora principal.

15. Condiciones espaciales o locativas e infraestructura técnica requerida –equipos y programas–. Ver el apartado 6.2.3, más adelante.

16. Estrategias, modos o criterios de evaluación educativa. Los estudiantes se autoevaluaron y evaluaron el proyecto mediante la encuesta y la entrevista, como se mencionó.

La evaluación por parte del docente, se hizo de la siguiente forma: en un primero momento la investigadora analizó cualitativamente los componentes sugeridos por el CDS, en cada uno de los relatos entregados: Propósito total o justificación de la

¹¹⁵ Ver anexos: B2, Modelo encuesta final, y B5, Guión entrevista final a jóvenes y adultos

historia, Pregunta(s) dramática(s), Punto de vista del narrador, Contenido e implicación emocional, Voz del autor, Banda de sonido significativa, Calidad de las imágenes, Ritmo de la historia y Economía del contenido¹¹⁶. Se revisó que tuvieran coherencia con el anteproyecto y con la teoría, y que se cumplieran los requerimientos. Luego dio retroalimentación a cada autor. Para ello se utilizó una rúbrica, diseñada con base en las consultadas, pero donde sólo se consideraban aspectos relacionados con el relato, no con el desempeño del estudiante durante la práctica¹¹⁷.

El profesor consideró ese análisis en la calificación, pero también tuvo en cuenta otros criterios que no se consideraron en esta investigación, como la participación en el aula virtual y en otras actividades propuestas durante el módulo, la puntualidad y el cumplimiento de los compromisos¹¹⁸.

6.2.1.2 Casos A2, A4 y A5

Cuando se inició el trabajo con alumnos del Máster EAED, ya se habían hecho los tres primeros con adolescentes. Esas experiencias, sumadas a la que se tuvo en A1, y a la revisión de metodologías no consideradas en el primer prototipo, hicieron que la estrategia didáctica en A2, si bien seguía siendo pensada para ser aplicada de forma semipresencial, agregara algunas actividades y materiales de apoyo no utilizados, por ejemplo. Lo mismo sucedió con A4 y, más tarde, con A5: sólo se cambiaron algunos aspectos, pero el procedimiento general fue casi el mismo. A continuación se describe la estrategia común, indicando las diferencias o particularidades de cada intervención.

1. Objetivos investigativos. Se buscó en estos talleres:

- Probar con los alumnos del máster EAED, el diseño metodológico que había sido corregido o completado tras la revisión de otras metodologías de referencia, y de los casos anteriores con adultos o adolescentes.
- Buscar en las experiencias y los conocimientos previos, en la práctica creando un RDP, y las opiniones de este tipo de estudiantes –que a la vez eran profesionales en ejercicio, muchos de ellos docentes–, aportes para cualificar el prototipo.
- Y obtener datos que permitieran resolver los interrogantes y los objetivos inicialmente trazados.

¹¹⁶ En un segundo momento, cuando se decidió integrar este caso a los de la tesis, se revisaron de nuevo estos vídeos usando la matriz de análisis definida. Ver Anexo B7, Matriz de análisis de vídeos.

¹¹⁷ Ver en los anexos, en el punto B6, la matriz que se utilizó.

¹¹⁸ Es importante recordar que esta investigación no se preocupa por la evaluación educativa, es decir, de los proyectos prácticos de aprendizaje que tienen que ver con la creación de RDP y del aprendizaje logrado por el aprendiz.

2. Objetivos de aprendizaje. Acorde con los propósitos del taller optativo *Tecnologías Emergentes* –en A2 y A4– y del llamado *Narraciones y alfabetismos Digitales* –en A5–, se propuso realizar la actividad para:

- Presentarles los RDP como un tipo de narración y de metodología emergente, que con el apoyo de TIC, puede contribuir a facilitar y a motivar la alfabetización digital avanzada, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en general.
- Desarrollar capacidades para realizar y orientar este tipo de proyectos de aprendizaje.

3. Conocimientos básicos previos, necesarios en los alumnos. Conocimientos básicos o de nivel medio: narrativos y digitales, estos últimos tanto para el uso crítico como para el manejo de TIC –incluyendo los necesarios para la gestión de archivos y el manejo de *software* de edición de audio y de vídeo, o de los recursos técnicos necesarios para realizar los nuevos materiales: cámaras fotográficas, cámaras de vídeo, grabadoras digitales de voz–. Igualmente, otros de nivel básico o medio sobre el aprendizaje centrado en el aprendiz y el método del aprendizaje por proyectos.

4. Conocimientos básicos previos, necesarios en el tutor. Los mismos que en A1 y en los N.

5. Conocimientos básicos previos, necesarios en los monitores. No aplicó este punto en estos casos.

6. Tamaño del grupo. Se esperaban menos de 10 estudiantes.

7. Forma de trabajo. Se exigió trabajar de forma individual.

8. Duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo. Treinta (30) horas aproximadamente. De ellas, 10 presenciales.

8. Requerimientos o condiciones del proyecto. Los mismos que en A1.

9. Productos intermedios. Guiones.

10. Productos finales. El relato, con las características solicitadas.

11. Trayecto de actividades. El procedimiento general con los alumnos, se dividió en nueve partes, una más que en A1:

- Planificación de la intervención.
- Acercamiento a los RDP.
- Conceptualización y planificación.

- Familiarización con los programas y equipos –una etapa nueva en los adultos, ya pensada en los casos N1 a N3–.
- Realización multimedial –preproducción, producción y postproducción–.
- Presentación de los relatos a los compañeros.
- Autoevaluación y evaluación del proyecto.
- Evaluación interna y análisis de la intervención educativa.
- Difusión externa del proyecto de aprendizaje.

En la etapa inicial de *planificación de la intervención*, se hizo lo mismo que en A1.

En los tres casos, la segunda, el *acercamiento a los RDP*, se hizo de forma presencial, en una charla de 3 horas brindada por el profesor y por la investigadora, en la que se expusieron: la dinámica y los objetivos del taller –pedagógicos y de investigación–, los tipos RD con enfoque personal y su relación con la narrativa, las particularidades de los RDP, los aspectos sobre su interés educativo –beneficios pedagógicos–, los tipos de usos identificados en educación, y el proceso general de realización cuando las intervenciones son cien por ciento presenciales. Eso se hizo usando como materiales de apoyo una presentación digital, y varios vídeos que sirvieron de ejemplo.

Se terminó la sesión explicando los requerimientos, y pidiendo a los participantes que pensarán en tres posibles historias y que trajeran fotografías relacionadas con ellas, si las tenían, para la trabajar con ello en la próxima sesión –en A4 también se pidieron objetos importantes para la persona–.

La tercera, la *conceptualización y planificación*, se hizo de forma presencial, y se llevó varias sesiones de trabajo.

En una primera sesión, de tres (3), se trató de hacer una especie de Círculo de la Historia, aplicando las algunas técnicas sugeridas por los autores de las metodologías de referencia:

- *Técnica de la tres historias*: nueva, aunque adaptada e inspirada en la de los tres objetos propuesta por los de la BBC. Los estudiantes explicaban brevemente las tres ideas que tenían, mostrando fotografías, si las tenían. Luego se les pedía que eligieran la más importante para ellos, la que más les gustara, o aquella con la que se sintieran mejor. Luego, contar el porqué de esa elección.
- *Técnica de visualización de una fotografía propia y significativa*: la misma del CDS. A los que habían llevado fotos se les pidió, cuando se aplicaba la técnica anterior, que comenzaran con la historia que tenía que ver ellas, es decir, que contaran detalles como: cuándo y dónde se había tomado la imagen, quién la había tomado,

qué se veía, qué estaba pasando en ese momento, quiénes salían y por qué era importante.

- *Técnica del objeto evocador*: nueva, inspirada en las recomendaciones del CDS, de los proyectos de la BBC y de Creative Narrations, y sobre todo, en la obra de S. Turkle y sus colegas (2011)¹¹⁹. Se aplicó sólo en A4 y A5 –y en N4 y N5– y consistió en propiciar un diálogo, similar al que se hace cuando se visualiza la fotografía sobre un objeto o un artefacto que fuera propio y que tuviera un significado especial. Primero se pidió mostrar los objetos, y antes de que su propietario explicara por qué era importante para él, y la historia que había detrás, se pidió a los compañeros que sugirieran cuál era dicha historia.
- *Técnica de la entrevista, pero con modificaciones*: Se basó en la del CDS, pero se mezcló con las anteriores, y en este caso fueron el profesor y la investigadora quienes hicieron la entrevista, aunque dando oportunidad para que los compañeros plantearan las suyas. Las preguntas, básicamente, buscaban hacer que los estudiantes recordaran detalles, o manifestaran aspectos aún no expresados acerca del qué, quién, cuándo, dónde, cómo o por qué de la situación que comentaban. Es decir, sobre los personajes, los espacios o escenarios, los elementos en el escenario, los acontecimientos y las acciones, y el tiempo del relato.

Para hacer estas entrevistas, se tomó como referencia una lista de preguntas, por tipo de historias, diseñada por Lambert (2007). Este autor recomienda, por ejemplo, que si se detecta que lo que un autor desea contar es relacionado con un acontecimiento del pasado, se realicen las siguientes: ¿cuál fue el evento (tiempo, lugar, incidente o serie de incidentes)?, ¿cuál fue tu relación con el caso?, ¿con quiénes viviste o compartiste la experiencia de este evento?, ¿cómo o qué sentiste (miedo, exaltación, agudizado la conciencia, o alegría)?, ¿por qué aprender de ese momento?, y ¿de qué manera ese incidente o hecho cambió tu vida? O si es sobre lugares significativos: ¿cómo describirías ese lugar?, ¿con quién lo compartes?, ¿qué experiencias generales, has vivido allí?, ¿cómo definirías las experiencias vividas en este lugar?, ¿qué lecciones acerca de ti mismo sacas a partir de tu relación con este sitio?, ¿cómo ha cambiado en el tiempo? Éstas, aunque con modificaciones del lenguaje, para hacerlas más cercanas a los adolescentes, y para no generar sentimientos negativos o situaciones que los hicieran sentir susceptibles o incómodos, se tomaron, pues, como guías de esta actividad, aunque se hacían también otras preguntas que surgían en el momento, sobre aspectos que generaban curiosidad.

Se terminó esa sesión explicando otras técnicas identificadas para inspirar la historia y despertar la memoria, así como para escuchar otras propuestas conocidas o ensayadas

¹¹⁹ Turkle, S. (Ed.). (2011). *Evocative Objects: Things We Think With*. Cambridge, MA: The MIT Press; Reprint edition.

por los participantes. Igualmente, recordándoles las historias posibles en cada uno de los casos, y pidiéndoles elegir entre ellas una para desarrollar en el relato, y comenzar a escribir un pequeño guión literario, en casa.

En A2 se dieron orientaciones muy básicas sobre la estructura clásica de una narración, y aunque no se dieron indicaciones sobre el número de palabras en el guion, se les indicó que al leerlo en voz alta, no debía pasar de tres minutos. En A4 y A5, se dieron indicaciones más precisas sobre la organización o estructura de la historia, y sobre la extensión del guion, que no debía pasar de dos cuartillas escritas en ordenador en letra Arial 12 puntos, o una similar, a espacio y medio; el proceso, además, se apoyó con un tutorial que se hizo sobre el tema al comenzar el caso A3¹²⁰.

En una sección siguiente, que también se dedicó a la etapa siguiente, se repitió el Círculo. Los estudiantes leyeron en voz alta sus guiones y, aplicando la técnica de la entrevista, se les ayudó a encontrar vacíos o incoherencias, y a recordar detalles que pudieran enriquecer el guión. Allí mismo, o en sus casas, terminaron de elaborar el guión.

Luego vino otra etapa, que fue necesaria: *la familiarización con los programas*. Básicamente consistió en explicarles, de forma presencial, cómo funcionaban y los atributos generales de los programas Audacity, Movie Maker y también el Comic Life – cuyo uso se introdujo después de los tres primeros casos con adolescentes; de todas formas unos estudiantes ya conocían y habían usado algunos de estos programas.

Tras eso se pasó a la *realización multimedial (preproducción, producción y postproducción)*. Esto se hizo, sobre todo, de forma autónoma, por fuera de clase, aunque se brindaron unas primeras orientaciones sobre cómo hacer estos procesos y algunas asesorías o ayudas puntuales, presenciales o virtuales, a quienes lo solicitaban.

Las orientaciones iniciales, concretamente, consistieron en dar a conocer, en la misma sesión de familiarización con los programas, las distintas formas como se puede realizar un *storyboard*, como los secuenciales, las tablas, las presentaciones tipo PowerPoint o las páginas divididas en partes para cada escena, que se sugieren en las metodologías de referencia, o bien, como se propuso tras los tres casos iniciales con adolescentes, utilizando el programa Comic Life, para crear un cómic donde la secuencia de viñetas con cada una de las imágenes, y los bocadillos de distintos tipos –de una forma para representar lo que se dice, y otro para la música o efectos de sonido–, permiten planificar el trabajo. También consistieron en todos los casos, en dar información sobre los cuidados que debían tener al usar Movie Maker u otro editor de vídeo, relacionados con aspectos técnico, como el emplear imágenes cuyo tamaño no fuera demasiado pequeño para que no se *pixelaran* en el vídeo, tratar de usar las horizontales en lugar

¹²⁰ Ver en el Anexo D, la referencia completa del tutorial *Indicaciones básicas y ejemplos para elaborar el guión literario de un relato digital con un enfoque personal*.

de las verticales, o bien, pegar las verticales sobre un fondo de color de forma horizontal, para evitar, de esa forma, que las fotografías verticales quedaran con unas franjas negras a lado y lado. En A4 y A5, además, en dar una explicación breve sobre los tipos de ángulos y planos y su significado audiovisual.

La grabación del audio, en casi todos los casos, se hizo de forma presencial, con la ayuda de la investigadora. El resto de los procesos sí los hicieron los alumnos por su cuenta. En A4 y A5, se ofrecieron varios tutoriales para apoyar estos procesos.

Después de eso, cuando ya todos tenían su relato y lo habían entregado, se hizo, en A2 y A4, una nueva sesión presencial, de *presentación de los relatos a los compañeros* y, también, de diálogo, para lograr la *autoevaluación* y la *evaluación general del taller*. Se aprovechó, entonces, para hacer una entrevista grupal que permitiera obtener datos para la investigación¹²¹. En A5 no fue posible puesto que algunos participantes habían viajado a otros países, por eso se les invitó a verlos publicados en Internet y las entrevistas se hicieron en otros momentos.

Una vez terminado el proceso con los estudiantes, y ya fuera del tiempo de la práctica educativa, se hizo la *evaluación interna de la intervención*, entre el docente y la investigadora, para revisar lo hecho y obtener datos, y posteriormente, el *análisis del caso*. También se hizo la *difusión externa del proyecto de aprendizaje*. En los tres casos consistió en publicar los relatos en el sitio Web del proyecto (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales/>).

Así pues, fueron los prototipos. La distribución de etapas por sesiones de trabajo y en tiempo, se describe en la Tabla 29.

Tabla 29. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en los casos A2, A4 y A5

PLAN DE ACTIVIDADES	SESIÓN	CANTIDAD DE HORAS
Planificación de la intervención educativa	-	-
Acercamiento a los RDP	1	3
Conceptualización y planificación	2	6
Familiarización con los programas y equipos	3	2
Realización multimedial	-	*16
- Preproducción	-	
- Producción	-	
- Postproducción	-	
Presentación de los RDP	4	3
Autoevaluación y evaluación final (con estudiantes)	4	
Evaluación interna y análisis posterior de la intervención	-	-
Difusión externa del proyecto de aprendizaje	-	-
Total horas		30

*Tiempo estimado

¹²¹ Ver anexo B5, Guión entrevista final a jóvenes y adultos.

13. Materiales y recursos de apoyo. Se usaron los mismos de A1, con las siguientes adiciones o diferencias.

- El relato *Where do I belong?* sólo se pudo mostrar en A2, pues luego el proyecto DigiTales retiró todos sus relatos de Internet. Se visualizó este relato una sola vez.
- Se presentaron, una vez cada uno, y se analizaron, algunos vídeos realizados por los casos anteriores con jóvenes o adolescentes:
 - *Ser voluntària de la Creu Roja* (Ser voluntaria de la Cruz Roja), creado en A1, elegido por la temática –las aficiones y las actividades motivadoras en la propia vida–, y porque como recursos expresivos, se usaban fragmentos de vídeo realizados para el relato. En unos se veía a la autora hablando ante cámara; en otros, algunas entrevistas a sus compañeros, y en algunos más, actividades de voluntariado (en catalán). Interesaban de él la historia y la forma expresiva, pues su estilo, a diferencia de los otros, era dialogado y reflexivo.
http://greav.ub.edu/relatosdigitales/relatos/relatos_de_jovenes_y_adulto/ser_voluntaria_de_la_creu_r.html
 - *Un sueño*, hecho en A1, sobre cómo inició y logró el autor, su sueño de ser cantante (en castellano). Interesaban de él la historia y la forma expresiva.
http://greav.ub.edu/relatosdigitales/relatos/relatos_de_jovenes_y_adulto/un_sueno.html
 - *Cuidado con el gas*, hecho en N3, sobre lo que vivió el autor cuando en el edificio donde vivía hubo una explosión de gas tan fuerte, que a su familia y a algunos de sus vecinos los dejó sin vivienda.
- En A4 y A5 los tutoriales externos se cambiaron por otros hechos para esta investigación (originales), antes del caso A3.
 - Tutoriales: Indicaciones básicas y ejemplos para elaborar el guión literario de un relato digital, Bancos de imágenes y sonidos gratuitos para historias digitales con fines educativos, Cómo crear un guión audiovisual (*storyboard*) con Comic Life, Cómo editar el audio (la locución) para una historia digital con Audacity, Cómo editar una historia digital con Microsoft Movie Maker 6.0.
 - Ejemplos: de *storyboard* hecho con Comic Life y con Microsoft Word.
- También se sugirió revisar el sitio Web que se creó tras los casos A1, N1, N2 y N3:
<http://greav.ub.edu/relatosdigitales>
- Se seleccionó entre la bibliografía sobre los RDP, algunos textos de referencia.
- No se utilizó la guía de preguntas para elaborar el proyecto.

14. Recursos humanos. Dos personas: el docente y la investigadora principal. El primero orientó la primera sesión y coorientó las demás. Las asesorías en la etapa de realización audiovisual las ofreció la investigadora.

15. Condiciones espaciales o locativas e infraestructura técnica requerida – equipos y programas–. Ver el apartado 6.2.3, más adelante.

16. Estrategias, modos o criterios de evaluación educativa. La investigadora analizó cualitativamente los componentes de contenido formal y de expresión formal, y los elementos de los RDP indicados por el CDS y otros autores, usando una matriz de análisis similar a la de A1. El profesor consideró ese análisis en la calificación.

6.2.1.3 Caso A3

El tercer caso con adultos también semipresencial, pero hubo más horas destinadas al trabajo grupal, en el Cutilab.

1. Objetivos investigativos. Se buscó en estos talleres:

- Probar con docentes de ESO, el diseño metodológico.
- Buscar aportes para cualificar el prototipo, teniendo en cuenta las experiencias y los conocimientos previos, la práctica de creación de los RDP, y las opiniones de estos docentes.
- Y obtener datos que permitieran resolver los interrogantes y los objetivos inicialmente trazados.

2. Objetivos de aprendizaje. Se plantearon los siguientes:

- Comprender las posibles utilidades educativas de la creación de historias digitales haciendo uso de recursos narrativos (tales como fotografías, vídeos o dibujos) y de algunas tecnologías de información y comunicación (cámaras fotográficas y programas de edición de audio o vídeo, Internet, entre otros).
- Conocer las principales ventajas pedagógicas y didácticas para facilitar procesos de alfabetización digital avanzada y el desarrollo de varias competencias.
- Y aprender un enfoque metodológico que facilitase la realización de este tipo de proyectos centrados en los estudiantes.

3. Conocimientos básicos previos, necesarios en los alumnos. Los mismos que en A2.

4. Conocimientos básicos previos, necesarios en el tutor. Los mismos que en los casos anteriores.

5. Conocimientos básicos previos, necesarios en los monitores. Se consideró que era necesario, para apoyar el taller, tener conocimientos de nivel básico o medio sobre RDP, narrativos, de escritura de guiones, de manejo de ordenadores, de programas de edición de audio o vídeo, de gestión de archivos digitales y de funcionamiento de los equipos técnicos necesarios para realizar los nuevos materiales –por eso se eligió como monitora una persona que había participado, como autor en A1, y como monitor en N1–.

6. Tamaño del grupo. Se esperaban, máximo, 15 participantes.

7. Forma de trabajo. Se exigió trabajar de forma individual.

8. Duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo. Treinta (30) horas, de ellas 20 se propusieron de forma presencial y 10 para el trabajo autónomo o para asesorías presenciales.

8. Requerimientos o condiciones del proyecto. Los mismos que en A1.

9. Productos intermedios. Guiones.

10. Productos finales. El relato, con las características solicitadas.

11. Trayecto de actividades. En este caso el procedimiento general, se dividió de la misma forma que en A2. La diferencia fue la cantidad de horas dedicadas a la presencialidad y que al haber más tiempo, las explicaciones dadas sobre los procesos fueron más amplias.

En la etapa inicial de *planificación de la intervención*, además de lo que se hizo en A1, se realizaron los contactos con el Servei Educatiu Baix Llobregat V, para que permitiera que el taller se incluyera en su Plan de Formación de Zona. Igualmente, se enviaron cartas a los directivos de los centros educativos, de educación primaria y secundaria, de Cornellà de Llobregat – Sant Joan Despí, para invitar a través suyo, a los docentes, y se hicieron visitas a algunos IES para animar la participación. También, para apoyar la práctica, se hicieron varios materiales de apoyo, en castellano y catalán: tutoriales y ejemplos de guiones gráficos y audiovisuales, que se publicaron en formato PDF en el sitio Web del proyecto. Todo esto con la colaboración de una persona que hizo las veces de monitor, y del docente que coorientó algunas fases.

La segunda fase, *acercamiento a los RDP*, se hizo en una charla brindada por la investigadora, con el acompañamiento de un profesor, miembro del GREAV y del proyecto de RD. Lo que se expuso y la dinámica, fueron iguales que en A2. Además, se hizo un análisis detallado de los componentes narrativos de varios RDP: de su contenido formal y de su expresión formal. En lo primero se analizaron la cadena de sucesos, los personajes, los escenarios, el tiempo y el espacio de la historia. En lo

segundo, los estilos narrativos, las estructuras de las tramas, y los diversos recursos o medios, simbólicos o semióticos, empleados para materializar el relato.

En la tercera etapa, la *conceptualización y planificación*, se hizo el Círculo de la Historia, aplicando la dinámica y las técnicas usadas en A2. Aparte de ellas, también se aplicaron otras, una vez se había elegido el tema y un posible enfoque de la historia, entre las diversas posibilidades que habían pensado inicialmente:

- *Técnica de la lista de detalles de la historia*: se les pidió hacer, en una hoja de papel, un listado de las palabras que se les ocurriera, a medida que se hacían unas preguntas para indagar sobre los personajes, los escenarios, los hechos o, incluso, los sentimientos. Por ejemplo:
 - ¿Quiénes estaban contigo (anota sus nombres)?
 - ¿Cómo era el lugar (anota características de él)?, ¿qué cosas había allí?, ¿qué te gustaba de allí?, ¿qué no?
 - ¿Con qué palabras definirías lo que sentías (alegría, miedo, tristeza, etc.)?

Para responder, se daban 15, y tras ellos, se golpeaban las palmas, para que supieran que el tiempo había terminado, y se hacía otra pregunta.

- *Técnica de los sentidos*: igual a la anterior, pero los alumnos debían escribir, en una columna, un listado de palabras que les permitieran describir las sensaciones que sentían en ese momento al evocar la historia. Se hacían, entonces, algunas preguntas, y se daba un tiempo prudencial, no muy largo, para responderlas: ¿A qué olía?, ¿Qué sonidos escuchabas?, ¿Qué objetos veías o te llamaban la atención?, ¿Qué colores resaltaban en el lugar?, ¿A qué sabía?, y otras que apelaban a lo percibido por los sentidos.

La aplicación de esa técnica fue más o menos personalizada, pues las preguntas dependían de cada historia, pero en últimas lo que buscaba era que ellos pudieran, anotando sustantivos o adjetivos, recordar más pormenores que luego pudieran servir de insumos para el guión de relato.

Luego se dieron las orientaciones sobre las recomendaciones que hacen los diversos autores sobre la extensión, en palabras, de los guiones literarios; se escucharon las propuestas de los participantes sobre posibles técnicas para incentivar la memoria y definir la historia, y se pasó a la escritura del propio guión. Finalmente, en esta fase, se hicieron los ejercicios, en grupo, para revisar y mejorar el guión.

Después de eso vivieron las sesiones dedicadas a la *familiarización con los programas* y a la *realización multimedial (preproducción, producción y postproducción)*, en las que se contó con el apoyo activo del monitor. Se comenzó por explicar los tipos de

storyboard, cómo usar el Comic Life y algunos principios de lenguaje audiovisual. Más adelante: los participantes realizaron la planificación multimedial; se hicieron ejercicios, en grupo, para revisar o mejorar la dicha planificación; se hicieron actividades de orientación para la creación de nuevos recursos multimediales y para la búsqueda efectiva en Internet, de otros –en bancos libres, gratuitos y legales–; se consiguieron o hicieron los materiales; se orientó sobre la forma más adecuada de grabar la voz, y se hizo el registro de la locución sólo con algunos de ellos; se explicó cómo editar la voz en Audacity y se les brindó asesoría para que ellos lo hicieran; se enseñó a los docentes que no lo sabían, cómo manejar el Movie Maker, algunos programas para retocar imágenes y otros para cambiar formatos de archivos; se dieron explicaciones sobre los cuidados que se debe tener con las imágenes y con el sonido al usar el programa de edición de vídeo; se orientó sobre cómo ensamblar todos los recursos en un solo producto final, y se brindaron las asesorías necesarias.

Tras eso se hizo la sesión de *presentación de los relatos a los compañeros, autoevaluación* y la *evaluación general del taller*. Se aprovechó, entonces, para hacer una entrevista grupal que permitiera obtener datos para la investigación¹²².

Aparte se hizo la evaluación interna, en la que participaron, aparte de la investigadora: el docente que coorientó el taller, el director de la tesis y el monitor. Eso arrojó datos que sirvieron para hacer, más adelante, el *análisis de la intervención*, que estuvo a cargo de la investigadora. De todas formas se aclara que se hicieron también reuniones periódicas, para analizar lo que ocurría tras las diferentes sesiones.

Se cerró el ciclo la *difusión externa del proyecto de aprendizaje*, que en este caso se logró mediante la publicación de los relatos, para hacerlos visibles local, nacional e incluso internacionalmente, previo consentimiento de los autores, en el sitio Web del proyecto del OED y el GREAV (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales>) y, también, en el del proyecto Edulab1 (<http://edulab.projectescitilab.eu/cat/>)

En general, en este caso la distribución de las sesiones, por etapa, fue como se indica en la Tabla 30:

¹²² Ver anexo B5, Guión entrevista final a jóvenes y adultos.

Tabla 30. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en los casos A3

PLAN DE ACTIVIDADES	SESIÓN	CANTIDAD DE HORAS ESTIMADAS
Planificación de la intervención educativa	-	-
Acercamiento a los RDP	1	2,5
Conceptualización y planificación	2, 3 y 4	7,5
Familiarización con los programas y equipos	6	
Realización multimedial		
- Preproducción	6 a 9	7,5
- Producción		*10,0
- Postproducción		
Presentación de los RDP,	10	2,5
Autoevaluación y evaluación final (con estudiantes)		
Evaluación interna y análisis posterior de la intervención	-	-
Difusión externa del proyecto de aprendizaje	-	-
Total horas		30,0

* Tiempo estimado

13. Materiales y recursos de apoyo. Se usaron los mismos de A2, con las siguientes adiciones o diferencias.

- Aparte de los relatos hechos en los casos N, se visualizaron –una sola vez cada uno– y analizaron también estos otros:
 - *El caçador que va desaparèixer misteriosament*, hecho en N2, sobre una historia ficticia.
http://greav.ub.edu/relatosdigitales/relatos/relatos_de_ninos_y_adolesce/el_cacador_que_va_desaparei.html
 - *La diferència entre el Marroc i Catalunya per nosaltres*, producido en N2, y *El sueño de las bicis*, en N1, ambos relatos hechos en pareja.
http://greav.ub.edu/relatosdigitales/relatos/relatos_de_ninos_y_adolesce/la_diferencia_entre_el_marr.html
http://greav.ub.edu/relatosdigitales/relatos/relatos_de_ninos_y_adolesce/el_sueno_de_la_s_bicis.html
- Fue durante la planificación de este caso cuando se elaboraron los tutoriales y ejemplos.

14. Recursos humanos. Tres personas:

- La investigadora principal, responsable de todas etapas.
- El docente coorientador, que participó en las fases de acercamiento, conceptualización y planificación, presentación, autoevaluación y evaluación final con estudiantes, y evaluación de la intervención.

- Y un monitor, que ayudó en todas las etapas, especialmente en las fases de planificación educativa, familiarización con los programas y equipos, realización multimedial y evaluación de la intervención. Fue, además, la persona encargada de hacer los respaldos de los archivos, y de ayudar con las observaciones.

15. Condiciones espaciales o locativas e infraestructura técnica requerida – equipos y programas–. Ver el apartado 6.2.3, más adelante.

16. Estrategias, modos o criterios de evaluación educativa. No se hizo.

6.2.2 Prototipos empleados en las intervenciones con adolescentes

6.2.2.1 Casos N1, N2 y N3

Las tres primeras intervenciones con estudiantes de ESO, entre enero y marzo de 2009, fueron las que siguieron al caso inicial (A1) y las que precedieron a otras con adultos. Éstas se realizaron de forma cien por ciento presencial, en las instalaciones del Citilab –cerca al instituto–, y fueron planificadas y orientadas por la investigadora, con la colaboración de algunos monitores, y con la compañía y ayuda de las profesoras responsables de cada grupo, en algunos aspectos.

A diferencia del anterior prototipo, éste fue más detallado, porque la planificación fue más compleja, porque se guiaron las tareas de ideación y conceptualización de la historia y, también, la realización multimedial. Además, porque se hicieron guías de acción, marcando objetivos concretos, actividades y materiales de apoyo, para las diferentes sesiones de trabajo. Así las cosas, tenía los siguientes componentes y características:

1. Objetivos investigativos

- Probar si el segundo prototipo, más completo que el anterior, basado a su vez en las metodologías de referencia consultadas –las de CDS, Creative Narrations, DigiTales, KQED Digital Storytelling Initiative, Robin y Ohler (2008), principalmente–, podría funcionar en un contexto formal de aprendizaje, con adolescentes que no realizaban sus relatos de forma voluntaria e intensiva, y sí como una de sus tareas académicas.
- Obtener datos que permitieran resolver los interrogantes y los objetivos trazados y, a la vez, mejorar las preguntas de la investigación y el sistema de temas y categorías de análisis.

2. Objetivo de aprendizaje. En estos tres casos, sólo hubo un objetivo general:

- Contribuir al logro de las finalidades y los objetivos generales establecidos para la ESO, mediante la realización de un proyecto de aprendizaje centrado en el alumno, consistente en planificar, realizar y compartir un RDP.

Las docentes acompañantes establecieron otros objetivos:

- En el aula ordinaria, conocer por medio de los relatos, distintos contextos o medios sociales y culturales, pues el taller se impartió en horas destinadas a la asignatura *Ciencias Sociales*.
- En el aula de acogida, poner en práctica los conocimientos alcanzados sobre el idioma catalán (pronunciación y vocabulario), mediante la expresión oral del relato.
- En el aula abierta, las tutoras o profesoras responsables –eran dos, aunque sólo una de ellas acompañó el taller–, establecieron tres:
 - Permitir a los alumnos convencerse de sus capacidades para desarrollar un proyecto de principio a fin, y, como consecuencia de lo anterior, aumentar su autoestima.
 - Lograr que ellos expresaran, verbalizaran y compartieran sus sentimientos, vivencias y estado de ánimo.
 - Y reforzar los conocimientos y las competencias digitales, que se deben alcanzar en la asignatura *Tecnologías*, porque el curso se dio en las semanas que coincidían con el módulo de actividades de apoyo a dicha asignatura.

3. Conocimientos básicos previos, necesarios en los alumnos. En ese momento se pensó que se requería que los estudiantes tuvieran conocimientos básicos narrativos y, en lo posible, aunque no era requisito, digitales y básicos para el uso de TIC.

4. Conocimientos básicos previos, necesarios en el tutor. Los definidos en la intervención A1.

5. Conocimientos básicos previos, necesarios en los monitores. Los ya dichos en A3 –por eso se eligieron entre quienes habían participado, como autores, en A1–.

6. Tamaño del grupo. Se estableció un número máximo de 20 personas por grupo.

7. Forma de trabajo. En aula ordinaria y de acogida, se permitió en parejas. El aula abierta, por las características y necesidades de los alumnos, y por los objetivos definidos, se decidió con la profesora que se impulsaría –lo que no significa que se obligaría– a que el proyecto se hiciera de forma individual.

8. Duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo. El tiempo planificado para el trabajo con estudiantes, fue de 22 horas: 20 para elaborar,

compartir, autoevaluar y evaluar el proyecto de aprendizaje, y 2 más para la presentación a otros miembros de la comunidad académica. Para lo primero, se hicieron sesiones de 2 horas consecutivas a la semana, para un total de 10 semanas; para lo segundo, una sesión extra de dos horas. No se cuenta el tiempo de las actividades de planificación de la intervención educativa, ni su evaluación por parte de la investigadora.

9. Requerimientos o condiciones del proyecto. En este caso se sugirió a los alumnos que los relatos tuvieran las siguientes características:

- Que fueran sobre sí mismos, es decir, sobre asuntos propios o relacionados directamente con el autor; de preferencia, sobre un hecho o vivencia. Se les dio, de todas maneras, la posibilidad de narrar otro tipo de historias, por ejemplo ficticias¹²³.
- Que el punto de vista fuese subjetivo, personal y, especialmente, que se narrara con la propia voz.
- Que fueran en formato de vídeos cortos, entre 2 y 5 minutos, aunque no se puso un límite, especialmente en aula abierta.
- Que se tratara de trabajar con materiales propios, como fotografías familiares, o con materiales creados por ellos mismos con cámaras digitales que se les facilitaban.
- Y que tuvieran en cuenta que, si ellos, sus padres y las profesoras, así lo permitían, al final se publicarían estos relatos en Internet.

No se impusieron requerimientos en cuanto a las cualidades técnicas de los vídeos –tamaño, formato o peso del archivo–, porque como el vídeo se hizo con ellos, la investigadora o los monitores podían controlar estos aspectos.

10. Productos intermedios. El guión literario y el guión audiovisual.

11. Productos finales. El relato con las características esperadas.

12. Trayecto de actividades. En este caso, el procedimiento general se dividió en diez partes:

¹²³ En todo los casos N, e incluso de A2 a A5, en el momento de explicar este requerimiento, se les pidió pensar en vivencias positivas o temas que les gustaran, que les causaran alegría, que fueran positivos, que no les incomodara hacer públicos y con los que se sintieran a gusto, cómodos y contentos. Con esto se buscaba evitar que la actividad despertara malos recuerdos, puesto que no se contaba con un psicólogo de apoyo que pudiera orientar y manejar tal situación, y porque el objetivo no era terapéutico. De todas formas, como se explicará más adelante, algunos alumnos del aula abierta y otros adultos, eligieron hablar de temas que no necesariamente cumplían esa solicitud. Se describirá más adelante esta situación.

- Planificación de la intervención
- Acercamiento a los RDP
- Conceptualización y planificación
- Familiarización con los programas y equipos –que no había sido necesaria en A1–
- Realización multimedial –preproducción, producción y postproducción–
- Presentación de los relatos a los compañeros
- Autoevaluación y evaluación del proyecto
- Presentación de los relatos a otros miembros de la comunidad académica –una etapa nueva–
- Evaluación interna y análisis de la intervención
- Difusión externa del proyecto de aprendizaje

La etapa inicial, que tardó un mes aproximadamente, de *planificación de la intervención*, buscaba averiguar las condiciones de trabajo –ambientales, técnicas, pedagógicas, legales, etc.–, conocer algunas características de los alumnos, definir los objetivos, identificar las expectativas de los docentes y de las personas responsables en el instituto, y establecer el calendario, los procedimientos con los estudiantes, y el equipamiento necesario.

Para esto se realizaron varias acciones:

- La primera fue que internamente se hizo una prepropuesta del prototipo a emplear, definiendo: los objetivos, los conocimientos y las competencias básicas esperadas en los alumnos y los monitores –aparte de las del mismo tutor, que ya se tenían claras desde el caso anterior–, el tamaño del grupo y la forma de trabajo – inicialmente se pensó que el proyecto se haría de forma individual–, la duración general y la cantidad de horas y sesiones por semana, los requerimientos que se pedirían a los aprendices, los productos esperados y el Trayecto de actividades.
- La segunda es que se visitó el Citilab, pues en sus instalaciones se llevarían a cabo los talleres. Allí se identificaron las condiciones de las aulas y de los ordenadores que se usarían –portátiles, PC–. También se definió quién sería la persona de contacto y soporte –para reservas de salones o equipos, por ejemplo–.
- La tercera fue la visita al instituto, en varias oportunidades. Allí se conocieron las instalaciones y, aunque desde el principio se definió que los tres talleres se harían en el Citilab, se reconocieron las condiciones técnicas –había un aula de informática con varios ordenadores PC, para compartir entre varios alumnos, con algunos programas libres y con otros que no eran los que se necesitaban para el proyecto;

el encargado informó que no era posible instalar el Movie Maker debido a que no se contaba con la licencia, y que al finalizar cada sesión de trabajo, se borraban los archivos que se trabajaban en la sesión, de tal forma que eran los estudiantes y los mismos profesores, los responsables de hacer las copias de respaldo-.

Allí mismo se efectuaron varias reuniones de acercamiento y de organización del trabajo, en las que participaron dos personas del equipo directivo de la institución –el director y quien estaba de jefe de estudios de la ESP o *Cap d'Estudis*, que a su vez se desempeñaba como una de las tutoras del aula abierta-, tres profesoras más –dos responsables del aula de acogida y una del departamento de Ciencias Sociales que había sido elegida para acompañar al grupo de aula ordinaria-, el investigador principal y otro investigador del proyecto sobre RDP que adelantaba el GREAV en ese momento, y una persona del equipo administrativo del Citilab, aparte de la investigadora.

- Una acción más, posterior a la elección de los alumnos participantes por parte del equipo responsable del instituto, fue que se entrevistó, por separado, a cada una de las docentes que acompañarían a los grupos, para obtener datos sobre los estudiantes. También para que ellas dieran su opinión y su aporte a la metodología propuesta, antes de aplicarla, y expresaran sus expectativas¹²⁴.

Dicha entrevista fue más general con la docente del aula ordinaria, entre otras cosas porque ella llevaba trabajando poco tiempo en el instituto. Por tanto, aunque se obtuvo información importante, no fue tan detallada como la que se consiguió con las profesoras de aula de acogida e incluso con el aula abierta –quien incluso preguntó a la otra tutora del aula, y envió un reporte detallado de cada adolescente, por escrito-.

- Por otra parte, y durante esta misma etapa, se hizo la convocatoria entre los participantes de A1, para elegir a los monitores, y con quienes aceptaron ayudar, se hicieron varias reuniones, para que ellos pudieran saber exactamente cuáles responsabilidades tenían y cómo apoyar las distintas actividades¹²⁵.

Aparte de eso, se había hecho ya una búsqueda de documentación legal y de otro tipo, que pudiera orientar los procesos en estos casos. Por ello se consultaron en la LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*), el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya, y el Projecte Curricular d'ESO i Batxillerat del IES SEP Esteve Terradas i Illa, con el objetivo de identificar y comprender los contextos de intervención, las

¹²⁴ Ver Anexo B3, Guión de la entrevista inicial y final a docentes.

¹²⁵ Esas mismas reuniones, a las que asistieron también las becarias que ayudaron, y en ocasiones algunos investigadores del GREAV o el OED, se hicieron constantes tras cada sesión, para revisar qué había sucedido y para planificar la clase siguiente.

finalidades y los objetivos de la ESO, las competencias generales y transversales esperadas, y las particularidades de los distintos tipos de aula¹²⁶.

Tras esas labores se definieron el número de sesiones por semana, el calendario y la modalidad de trabajo; se obtuvo la aprobación del plan final de trabajo, y se comunicó a todo el equipo de apoyo a la intervención. Igualmente, las profesoras se encargaron de explicar los objetivos y la dinámica del taller a los alumnos, a otros docentes y a los padres o adultos responsables de cada niño, y también, de conseguir los permisos de estos últimos, usando el modelo de Consentimiento Informado que se preparó para la ocasión¹²⁷.

Hecho eso se emprendió la segunda etapa, de *acercamiento a los RDP*, a la que se había destinado, en el plan de trabajo, una sesión.

Se hizo ya con los alumnos, con los monitores y becarios que ayudaban con las observaciones y los registros de las experiencias, y con las mismas profesoras. Estas últimas estuvieron más como observadoras en esta fase, y se responsabilizaron de controlar el comportamiento de su grupo; de todas formas sus opiniones e intervenciones fueron tenidas en cuenta. Se contó también con la presencia de dos investigadores del proyecto sobre RDP en la UB.

Esta etapa buscaba, de cara a los estudiantes, recordarles los objetivos investigativos y pedagógicos del taller –ya explicados por los docentes–, motivarlos y sensibilizarlos frente al proyecto que desarrollarían, explicarles en qué consistiría –qué debían hacer, cuáles eran las condiciones y qué se esperaba de ellos–, y, además, empezarlos a familiarizar con los tipos de historias posibles y con los elementos característicos de los RDP. En cambio, con respecto a la investigación, pretendía identificar aquella información suministrada previamente por el profesor a sus alumnos sobre el proyecto –instrucciones directas o de contexto, por ejemplo–, y la interpretación que ellos habían hecho –los imaginarios y expectativas que tenían sobre el proyecto a desarrollar–; también, comenzar a recabar datos sobre lo que sucedía, con la ayuda de los monitores y los becarios.

Para orientar las actividades que contemplaba –y lo mismo se hizo con las siguientes del taller–, se diseñó una guía de trabajo, que fue revisada con el equipo de investigación de la UB –el del macroproyecto sobre relatos–. En ella quedaron registrados los objetivos mencionados, y las tareas a desarrollar, las cuales se dividieron en los siguientes puntos:

¹²⁶ Aspectos que se resumen en Capítulo 4, punto 4.3.

¹²⁷ Ver Anexo B2, Modelo de Consentimiento Informado de los padres o tutores legales de los estudiantes de ESO.

- *Introducción y motivación:* saludo y explicación de los objetivos del taller, de lo que se realizaría, del proceso productivo, de los requerimientos y del personal de apoyo. También presentación del Citilab, reconocimiento del espacio de trabajo y explicación de las normas de comportamiento en el lugar.

Este punto se inició con la bienvenida, con la presentación de la investigadora y de los monitores, y con el recorrido por el lugar. Sutilmente, pero de forma clara, se les explicaron las normas de comportamiento que se exigen allí para facilitar el trabajo de todas las personas y para cuidar los equipos y recursos técnicos.

De vuelta al salón, se recordaron los objetivos, y se formularon las siguientes preguntas: ¿les gusta contar historias?, ¿sobre qué les gusta contar historias?, ¿y sobre qué les gusta que sean las historias que te cuentan?

Después se les dijo que lo que se haría en el taller era contar historias, utilizando o practicando con algunos programas y equipos –algo que evidentemente les llamaba la atención–, mediante el desarrollo de un proyecto que les permitirá convertirse en una especie de guionistas y directores de cine o televisión, para crear su propia película.

Fue cuando se les aclaró que no se trataba de una película cuya historia sería definida por la maestra o por las personas que los apoyarían, sino que eran ellos mismos quienes la definirían, protagonizarían, desarrollarían y compartirían, contando con la ayuda necesaria. Se les hicieron, entonces, preguntas sobre cuáles creían que eran las funciones de un guionista, un director y un protagonista, y eso, más las aclaraciones de la misma orientadora del taller, permitieron poco a poco que comprendieran qué debían hacer. De todas formas, para lograr una mayor comprensión, se mostró un ejemplo de RDP –uno sobre personajes importantes o significativos, en castellano–.

- *Familiarización con aspectos del contenido formal de los RDP:* presentación y ejercicios de análisis de modelos sobre los tipos de historia que podían crear, y de la estructura narrativa, para ayudarles a entender los requerimientos y las características y algunos elementos de los RDP, y, a la vez, para empezar a estimular su memoria y su creatividad.

Para ello se visualizaron otros tres relatos, sobre temáticas distintas: uno sobre acontecimientos vividos, en inglés; uno más, sobre sueños o anhelos y, a la vez, sobre retos y aprendizajes, en castellano; y uno final, sobre aficiones, también en castellano.

El primero había sido hecho por una chica adolescente, como lo eran ellos, y como estaba en inglés, se vio dos veces: la primera, poco a poco, explicándoles qué decía la protagonista, y luego otra vez, completo. Los otros habían sido hechos por jóvenes, en A1, y se mostraron sólo una vez.

A medida que se iban viendo, se hacían pausas para hacerles algunas preguntas:

- ¿Sobre qué es esta historia?, ¿es sobre algo real o es ficticio?, ¿es sobre algo que pasó –un acontecimiento que se vivió o un reto que se tuvo que superar–, sobre un lugar, sobre personas cercanas, sobre lo que hacemos?, ¿o es una historia en la que se reflexiona sobre algo o una historia sentimental?, ¿por qué?
- ¿Quién es el protagonista? ¿hay otros protagonistas?, ¿quién nos cuenta la historia?, ¿son la misma persona?
- ¿Qué es lo que sucede en esta historia? ¿Pasó algo de principio a fin?
- ¿Cuál de las historias les gustó más, y por qué?, ¿y cuál menos?, ¿por qué?

Los chicos escribían primero sus respuestas, y luego se compartían y discutían, y se trataba de ayudar a que ellos mismos sacaran conclusiones.

También se les preguntó por otro tipo de historias que hubieran visto en cine, en televisión o en Internet, para que el panorama sobre temáticas posibles quedara más completo.

- *Familiarización con aspectos de la expresión formal de los RDP*: presentación y ejercicios de análisis de modelos sobre los recursos multimediales y los efectos usados al contar la historia, para comprender las características y las posibilidades que tienen en este sentido los RDP, y estimular también su creatividad.

Para esto se presentaron varios fragmentos de distintos RDP –entre 20 y 40 segundos de cada uno–, que usaban recursos multimediales o simbólicos: vídeos caseros, títeres, dibujos, fotografías, etc. Al verlos se iba discutiendo sobre esos recursos, y entre todos los asistentes, se iban proponiendo otras formas posibles, a partir de preguntas como:

- ¿Cuáles recursos que podamos ver, utilizó (el nombre del autor) para contarnos su historia?, ¿Dibujos, vídeos o qué? ¿Cuáles más?
- ¿Y cuáles recursos que podamos oír, utilizó para contarnos su historia?, ¿Dibujos, vídeos o qué? ¿Cuáles más?
- ¿Creen que hizo esas imágenes o no? ¿Qué nos contaban las imágenes que no nos contara el autor con su voz?
- ¿Y los sonidos? ¿Creen que los hizo él o que no son originales? ¿Qué nos contaban esos sonidos o qué sensación nos daban?
- ¿Cuál de las historias les gustó más, no por lo que dicen, sino por la forma como el autor la hizo?, ¿y cuál menos?, ¿por qué?

- ¿Cuáles otros recursos visuales o sonoros se usan en las películas o en los programas de televisión?
- *Cierre*: conformación de equipos de trabajo para desarrollar los proyectos, asignación de tareas para la próxima sesión, identificación de impresiones y expectativas de los alumnos, y encuesta.

En esta parte se les explicó la forma de trabajo posible, en parejas o de manera individual en N1 y N2, y únicamente de forma individual en N3, pero que aun trabajando cada uno por separado, se harían parejas o grupos para que se ayudaran mutuamente.

Además se les pidió pensar y apuntar tres posibles historias para la próxima sesión, y buscar y traer fotografías personales sobre esos temas, si los tenían.

En este punto también se les pidió contestar la encuesta inicial, que se había llevado impresa¹²⁸.

La tercera fase fue la *conceptualización y planificación*, para la que se habían separado tres clases o sesiones de trabajo. Buscaba, por un lado, despertar la memoria, la sensibilidad y la capacidad natural narradora de los alumnos, y por otro, que identificaran o definieran: el tema de historia, el foco o el conflicto central de la narración, la estructura u organización, y la forma de mediación o expresión de su propio relato. Es decir, que lo planificaran formalmente.

En esta fase se realizaron las siguientes actividades:

- Ejercicios para estimular la memoria y ayudar a definir posibles historias –aspectos de su contenido formal del relato–.

Para eso se trató de hacer una especie de Círculo de la Historia. En N3 se hizo con la totalidad del grupo, pero en N1 y N2 se formaron subgrupos de cuatro o cinco alumnos. Los monitores y/o la propia investigadora aplicaron ahí las siguientes técnicas, algunas ya descritas:

- *Lluvia de ideas (brainstorming)*: sólo se hizo en N3. Consistió en que cada uno de los alumnos debía pensar y anotar sus propias respuestas, a unas preguntas que la investigadora iba formulando, y después, al final, se ponían en común sus opiniones. Los interrogantes eran los siguientes: Si nos fueras a contar una historia sobre lo que te gusta hacer, ¿sobre qué la harías?; Si nos fueras a contar una historias sobre una persona importante en tu vida, ¿sobre quién la harías?; Si nos fueras a contar una historia sobre un lugar que recuerdas o que te gusta visitar, ¿sobre cuál lugar lo harías?; Si nos fueras a contar una historia sobre

¹²⁸ Ver en Anexo B1, Modelo encuesta inicial.

algo importante, bueno y que recuerdes con alegría, que te ha pasado en tu vida, ¿sobre qué lo harías?; Ahora, sabiendo que la historia que vamos a hacer aquí, es sobre algo que te ha pasado o que tiene que ver contigo, ¿sobre qué te gustaría hacerla? (puedes escribir muchas ideas).

De esa forma, el monitor o la misma investigadora, con ayuda de los participantes, iba escribiendo en un lugar que todos podían ver –se hizo en el ordenador conectado a la pantalla del aula–, un listado de ideas.

- *Tres historias*, con apoyo de la técnica de la entrevista descrita en los casos A.
- *Visualización de una fotografía propia y significativa*, con apoyo también de la técnica de la entrevista.

Al acabar, y antes de terminar la sesión, se le pidió a los estudiantes pensar, para la próxima clase, cuál de esas historias les gustaría más compartir, y también, cómo quisieran contarla, es decir, cuáles tipos de recursos visuales o sonoros quisieran usar, con independencia de si los tenían ya consigo o no.

- Actividades para elegir una historia y su enfoque, y para hallar los detalles de la historia elegida.

Lo que se hizo fue trabajar de la misma forma que se había hecho anteriormente, con subgrupos en N1 y N2, o con el grupo entero en N3, y repetir el Círculo.

En él, en un primer momento, el monitor o la investigadora le recordaron a cada alumno o pareja, las posibles historias que había identificado en la clase anterior; en muchas ocasiones eran más de tres, pues una abarcaba más de un hecho o asunto, así que se les ayudaba a describir esas historias contenidas en una macrohistoria.

Luego se pedía, a los autores o a los compañeros, que trataran de recordar los detalles que se habían contado sobre esos posibles relatos. Finalmente se invitaba a manifestar cuál, entre las alternativas, era la que más les gustaría contar o desarrollar, y las ideas que tenían sobre los medios de expresión.

En un segundo momento se hicieron dos dinámicas:

- *Técnica de la lista de detalles de la historia* –descrita en A1–. La aplicación, de todos modos, fue más o menos personalizada, pues las preguntas dependían de los tipos de historias de cada subgrupo, pero en últimas lo que buscaba era que ellos pudieran, anotando sustantivos o adjetivos, recordar más pormenores que luego pudieran servir de insumos para el guión de relato.
- *Técnica de la noticia*: nueva, inspirada en la técnica de la Pirámide Invertida y en la de las cinco W y la H usadas en periodismo. Consistía en imaginar que lo que se contaría en el vídeo, era una noticia sobre algo habían vivido, y que debían

contar lo sucedido respondiendo, inicialmente, como hace los periodistas, a cinco cuestiones¹²⁹: ¿Sobre QUÉ tema quiero hablar?, ¿sobre QUIÉN, aparte de mí, sale en mi historia o es uno de los personajes?, ¿DÓNDE sucede mi historia? (¿en qué lugar y cuáles espacios?), ¿CUÁNDO pasó o sucedió mi historia (tiempo)?, ¿CÓMO pasó, es decir, cuáles fueron los hechos o acontecimientos? ¿POR QUÉ sucedió? Después debían dar algunos detalles que permitieran enterarse mejor de lo que sucedió, y que terminaran contando cómo había acabado todo.

De todas formas esta técnica, sólo se aplicó con quienes querían contar historias de acontecimientos, del pasado o el presente, durante las asesorías que se iban dando a cada alumno o pareja de trabajo.

- Escritura y revisión de una primera versión del guión literario.

Una vez definida una de las historias, y hecha la lista de detalles, se procedió a que cada individuo o pareja, escribiera su guion, en papel o usando el ordenador –se dio libertad–, en el idioma que se quisiera –en N2 podían hacerlo en la lengua de uso familiar o cotidiano–, con la orientación del monitor o de la investigadora.

Se les pidió, antes de que empezaran a escribir, que dividieran la hoja en tres partes: Inicio, ¿Cómo comienza o inicia mi/nuestra historia?; Nudo, ¿Luego qué pasa? ¿Qué hechos suceden?; Desenlace, ¿Cómo acaba o concluye mi/nuestra historia?

Primero se dio un tiempo prudencial para la escritura. Después se pasaba por cada puesto de trabajo y se pedía a los participantes que leyeran en voz alta lo que habían escrito. Esto se hacía para que al oírse, ellos mismos pudieran identificar errores en la lógica de la trama, párrafos muy extensos, ideas repetidas, o frases o palabras difíciles de expresar de forma oral¹³⁰.

Tras esa lectura, los monitores o la investigadora, o incluso la profesora, le hacían caer en cuenta al autor o a la pareja de autores, sobre detalles que habían verbalizado antes, o que se habían puesto en la lista de sustantivos y adjetivos, que no se encontraban en el guion; se animaba, entonces, a hacer los cambios y/o a seguir con la escritura.

¹²⁹ En periodismo se dice que una noticia debe responder unas preguntas, *cinco W y una H*: *Who?* (¿Quién?), *What?* (¿Qué?), *Where?* (¿Dónde?), *When?* (¿Cuándo?), *Why?* (¿Por qué?), *How?* (¿Cómo?). Dichas preguntas deben ser lo primero que se responda, en ese orden, en el *lead* o bloque informativo inicial, que sería la base de la pirámide. Ya luego se deben dar detalles que complementen o amplíen esa información, en el bloque central de la pirámide, y a medida que la historia se desarrolla, se van presentando menos detalles, hasta que la pirámide se cierra.

¹³⁰ Como se explica en el Capítulo 7, de resultados, en N2 sucedió que algunos alumnos escribieron sus guiones en *bereber*. Otra de las niñas participantes, que hablaba ese idioma y perfectamente castellano, brindó la ayuda necesaria para comprender lo que se decía. Fueron ella y uno de los monitores quienes se encargaron de escribir el guión en catalán.

- Actividades de control: de lectura, revisión y correcciones, para la obtención del guión literario más o menos definitivo.

Cada autor le leía de nuevo el guión al monitor o a la investigadora, y se le orientaba, de nuevo, para que éste tuviera una estructura más o menos coherente, y para que reflejara los detalles que se habían dicho de forma oral, en las entrevistas, o que se habían escrito en la lista. Era el momento, entonces, de pedirle que pensara en un título para su historia, si aún no tenía.

Con base en esos comentarios –o en los que la misma docente acompañante les hacía, no siempre de solicitud de la investigadora–, los alumnos pasaban a hacer los últimos ajustes. De todas formas, y como se explicará en el capítulo siguiente de esta tesis, no en todos los casos fue posible lograr que la trama o lo que se contaba, tuviera una organización más o menos lógica, con una introductoria, un desarrollo y una de conclusión o cierre.

Cuando el guión de la mayoría de los participantes estuvo más o menos listo, se pasó a la etapa de *familiarización con los programas* y de *realización multimedial*, que se fueron mezclando y haciendo de forma simultánea, a medida que se iba necesitando que los alumnos conocieran o reconocieran los programas informáticos o cómo emplear los equipos.

La realización se hizo así: primero se emprendió la *preproducción del relato*, a lo que se le había presupuestado una clase.

A los alumnos de N1 y N3 que habían escrito su guión a mano, si no sabían usar el ordenador o un procesador de texto, como ocurrió con algunos estudiantes de acogida, se les digitalizó, y a quienes podían hacerlo, se les pidió hacerlo. En N2, fueron las docentes quienes, en su propio tiempo, se encargaron de traducir los textos al catalán y de digitalizarlos.

Luego, se imprimieron los guiones, y con ellos en pantalla y en papel se pasó a hacer una especie de *storyboard* de la siguiente forma: debían, primero, separar o dividir su guion, por frases o ideas importantes, con la condición de que cada frase decía ser muy corta. Después, un monitor o la investigadora revisaban esa división, y si alguna frase tenía más de una idea, sugirieron dividirla –aunque no se exigió hacerlo–.

Se ayudó a poner esas frases en una tabla con dos columnas y varias filas. En cada fila de la columna de la izquierda se copió o pegó una frase; a su lado, en la fila de la columna de la derecha, el alumno debía poner una o varias fotos que ya tuviera –si ya la tenía digitalizada– o bien, la descripción del recurso simbólico que quería utilizar para ilustrar esa idea o frase, indicando, además, si ya tenía el material o si, por el contrario, debía buscarlo en casa o producirlo.

Los estudiantes hicieron la lista de los materiales, y pasaron a conseguirlos, o a hacerlos, para lo cual se les prestaron algunas cámaras digitales, capaces de tomar fotos o de registrar imágenes en vídeo. Esto, con excepción de algunos casos, en los que se grabaron vídeos o se tomaron fotos en el mismo Citilab, se hizo por fuera del taller, en el tiempo de los alumnos.

Lo siguiente fue la *producción*, con dos sesiones de trabajo calculadas. Consistió en hacer las siguientes actividades, con la ayuda de una pareja en los casos N1 y N2, así el relato fuera individual; de uno o varios compañeros que ya hubieran acabado sus procesos, en N3; y de los monitores, de las profesoras y/o o de la investigadora:

- Crear o buscar en Internet, preferiblemente en bancos de datos legales que se sugirieron¹³¹, algunos elementos simbólicos que aún se necesitaban para el montaje de la historia.
- Sólo en algunos casos, crear los vídeos o tomar fotografías faltantes.
- Digitalizar los materiales análogos –las fotos sobre papel, por ejemplo–
- Retocar o hacerle algunos efectos a algunos recursos visuales –algo propuesto por algunos de los adolescentes–.
- Revisar de nuevo el guión literario y, si se deseaba, modificarlo –agregando o quitando alguna palabra o frase alguna–.

En N2, hacer los últimos ajustes de la traducción del guión literario al catalán; leerlo en voz alta y ensayar cómo se grabaría la locución, para verificar que la expresión oral fuera fácil y que se tuviera una buena pronunciación y vocalización¹³²; corregir de nuevo el guion, si era necesario; de nuevo leerlo en voz alta y ensayar la locución; y grabar la voz con ayuda de la investigadora o de un monitor.

Esto último proceso no se hizo en la misma aula ni en presencia del compañero si el relato era individual. Se hizo en otro salón, en privado, únicamente con la presencia del autor, el monitor o la investigadora; en N2 estuvo una de las profesoras presente.

¹³¹ En estos casos se recurrió, sobre todo, al banco de Imágenes, sonidos y otros recursos multimediales que ofrece en Internet, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, cuyos materiales se ofrecen bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported, en el sitio Web: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>)

¹³² En N2 las profesoras usaron una de sus clases para hacer ese ensayo con cada uno de los alumnos.

Allí, para calmar los nervios en algunos casos, y para que en la locución no se notara demasiado que se leía, antes de encender la grabadora, se le pedía al niño que empezara a leer su guion, pero párrafo por párrafo.

Cuando terminaba un párrafo, o una frase muy larga, la investigadora –o la docente en N2 o el monitor–, le repetía lo mismo, como si fuera un eco, pero sin leer y más despacio, para que el niño escuchara la pronunciación y, a veces, para mostrarle que al hablar calmadamente, se entendía mejor y se oía más natural.

Cuando el texto no tenía los párrafos señalados o no estaban marcados –o incluso las frases, porque en muchos casos hubo problemas de puntuación–, los bloques de sentido no los definía la investigadora, sino que eran los mismos alumnos quienes, leyendo el guion, iban identificando hasta dónde se daba una idea completa, y dónde empezaba otra. Entonces, se les pedía que marcaran con un color dónde debían separar los párrafos, o dónde necesitaban hacer una pausa larga o corta para respirar.

Además, la investigadora hacía preguntas sobre el tono de voz que usaba, o que debía usar mientras decía en voz alta un párrafo, de tal forma que quien viera el vídeo final entendiera los sentimientos que quería transmitir en esa parte. En ese momento, aún, el autor podía cambiar apartes de su guion, para hacerlo más completo o comprensible. De esa forma, entonces, se conseguía familiarizar al autor aún más con su texto, que expresara una idea completa de corrido aunque teniendo el guión como apoyo, que hablara más despacio y que su entonación transmitiera sus sentimientos, y que se tranquilizaba si estaba nervioso.

Al terminar la lectura completa del guion, se grababa el audio. En algunos casos –muy pocas–, en su totalidad, en un solo archivo. La mayoría de las ocasiones lo que se hizo fue grabar párrafo por párrafo, y repetir cuantas veces fuera necesario. Sólo cuando estaba todo el texto grabado, se le permitía al niño oír su voz. Si solicitaba grabar de nuevo, así se hacía.



Fotografía 1. Alumnos del caso N1 buscando recursos en Internet para sus relatos



Fotografía 2. Alumnos de N1 trabajando en pareja, así su relato fuera individual



Fotografía 3. Alumnas de N3 actuando para representar una escena sobre acoso escolar, necesaria para el relato de una de sus compañeras; un compañero graba la imagen



Fotografía 4. Alumno del caso N1 grabando la voz con ayuda de la investigadora

Con todos los materiales gráficos o visuales listos, y con el audio en bruto –original, tal cual había sido grabado–, se pasó a la *postproducción*, subetapa para la que se habían separado dos sesiones, y que consistía en: conocer o reconocer las herramientas para la edición del relato final –Audacity para el audio y Movie Maker para el vídeo–; editar las pistas de las voces y el archivo final, algo que hicieron los alumnos con ayuda de las docentes, los monitores o la investigadora, excepto en N2 cuando se veía que los adolescentes no estaban familiarizados con el ordenador; ensamblar la voz con la música, en Audacity –porque la versión del editor de vídeo que se usó no permite dos o más pistas de audio–; editar el vídeo final, agregando la cabecera, las cortinillas, las transiciones, los efectos de imagen y los créditos finales, y generar el archivo final.

Con los relatos listos se pretendía pasar a las etapas de *visualización de los RDP con los compañeros, de autoevaluación y evaluación final*, para lo que se quería la última de las diez sesiones. Se buscaba, así, que los alumnos tuvieran la oportunidad de ver, compartir y valorar la historia propia y la de los demás, y realizar ejercicios grupales de autoevaluación que permitieran identificar los logros alcanzados con el proyecto. No obstante, no fue posible hacerlo, pues en todos los casos –incluso en N3, con menos sujetos–, algunos proyectos no se habían terminado.

Por eso se decidió hacer la autoevaluación y la evaluación final, de forma personalizada, mediante las entrevistas que se hicieron a los adolescentes al acabar los proyectos¹³³, y presentar los vídeos en cada aula, pero ambas actividades ya en el instituto en horas no planificadas.

Adicionalmente, se hizo *la actividad de presentación o difusión del trabajo realizado, ante miembros de la comunidad escolar*, cuando ya todos los trabajos estaban listos.

¹³³ Ver Anexo B4, Guión entrevista final a adolescentes.

Eso se hizo en una única sesión, con las tres aulas juntas, y en ella participaron la mayoría de los alumnos participantes, los profesores y directivos del IES, y los familiares que los autores querían invitar. También las personas responsables del proyecto por parte del Citilab, algunos investigadores del GREAV y el OED, y todo el equipo de intervención.

Para ello, las profesoras y algunos estudiantes de cada caso, sobre todo de N3, se encargaron de planificar el *show*; fueron los mismos adolescentes quienes escribieron el guión de presentación de cada vídeo, y quienes lo anunciaron, como si fuera una ceremonia de estreno de una película. Al final del acto protocolario, de parte del equipo del proyecto de investigación y de la dirección del Citilab, se le entregó a cada autor un certificado de participación y de autoría de su obra, y copia en CD de su relato –a las docentes se les entregó otro CD con todos los trabajos de su grupo–, y se felicitó y agradeció a todos por su colaboración. Los adolescentes y la profesora de N3, a su vez, entregaron a la investigadora y a las demás personas que habían trabajado con ellos, una carta-diploma de agradecimiento.

Finalmente, es importante mencionar que tras cada una de las diez sesiones, se hizo respaldo en un disco duro portátil y en un *pendrive*, de todos los archivos que se generaban, bien por el trabajo de los alumnos, o bien por los registros de las observaciones.

Del mismo modo, que se hicieron reuniones de evaluación interna tras las sesiones; una de ellas fue plenaria, y asistieron también los miembros del proyecto de RD del OED y el GREAV. Todo lo que en ellas se trató, se tomó como insumo para corregir el prototipo, o bien, para el *análisis de la intervención*.

Sobre la *difusión externa del proyecto de aprendizaje* hay que decir que se hizo mediante dos estrategias. La primera, la publicación de los relatos, para hacerlos visibles, previo consentimiento de los padres de los autores, de éstos y de sus docentes, en los sitios Web mencionados: el del proyecto del OED y el GREAV (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales>) y el del Edulab1 (<http://edulab.projectescitilab.eu/cat/>)

La segunda fue la presentación de estas experiencias, sobre todo de N3 y también de N4, en el evento *Creant Històries Digitals, I Jornada sobre els usos educatius dels relats digitals multimedials*, realizado conjuntamente entre el OED y el Citilab, el 17 de febrero de 2011 (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales/jornada/>).

En ese evento –dirigido a maestros de Primaria y Secundaria; alumnos de licenciatura, máster o doctorado de Formación del Profesorado, Pedagogía, Educación Social o Trabajo Social; pedagogos, maestros u otros profesionales interesados en el tema de los RD–. Una de las tutoras de aula abierta –la misma docente que acompañó directamente la experiencia N4–, varios de los que habían participado –todos estaban invitados y algunos fueron, incluso con sus familias– y la investigadora,

presentaron la ponencia *Creando Historias Digitales con estudiantes de ESO* y la muestra de relatos que tenía el mismo nombre, a los asistentes.



Fotografía 5. Difusión externa de los casos N1 a N3, en la Jornada Creando Historias Digitales



Fotografía 6. Una de las alumnas de N3 presentaba su trabajo en la Jornada Creando Historias Digitales

Así las cosas, la distribución planificada en estos casos, por sesiones, fue como se muestra en la Tabla 31. Aunque como se dijo, la décima sesión se tuvo que destinar a la postproducción, y hacer lo que estaba pensado en ella, en tiempo adicional –otras dos horas aproximadamente por cada aula–, para un total real de 24 horas, 12 sesiones.

Tabla 31. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en N1, N2 y N3

PLAN DE ACTIVIDADES	SESIÓN	CANTIDAD DE HORAS PLANIFICADAS
Planificación de la intervención	-	-
Acercamiento a los RDP	1	2
Conceptualización y planificación	2, 3 y 4	6
Familiarización con los programas y equipos	5, 6, 7 y 8	-
Realización multimedial		
- Preproducción	5	2
- Producción	6 y 7	4
- Postproducción	8 y 9	4
Visualización, autoevaluación y evaluación final	10	2
Presentación o difusión ante miembros de la comunidad escolar	11	2
Evaluación interna de la intervención y análisis de la intervención	-	-
Difusión externa del proyecto de aprendizaje	-	-
	Total horas	22

13. Materiales y recursos de apoyo.

Se emplearon varios relatos, en diferentes idiomas, como ejemplo durante las etapas de acercamiento a los RDP, y de ideación y conceptualización. Algunos habían sido producidos durante A1, mientras que otros eran de origen externo. Se trató de que por

su historia o por sus recursos multimediales o simbólicos, representaran distintos tipos de RDP. Su elección dependió, también, del tipo de grupo, pues en aula abierta, junto con la profesora, se eligieron algunos sobre aquello que se hace o gusta –aficiones, trabajo, etc. – y uno sobre una situación conflictiva relacionada con el SIDA, que podía ser de interés para los alumnos por su temática. A continuación se describen. Dependiendo del tipo de aula, y tal como se muestra en la Tabla 32, algunos se vieron varias veces, completos, y otros sólo una parte –un fragmento de no más de 40 segundos–.

- *Beatlemaniaco*, un relato de N. Zambrano en el que presenta sus impresiones sobre la que considera una excesiva afición de hermano por un grupo musical de los años 60 (en castellano). Interesaba de él la historia.
http://greav.ub.edu/relatosdigitales/relatos/relatos_de_jovenes_y_adulto/beatlemaniaco.html
- *Fox Becomes a Better Person* (El lobo se vuelve en una mejor persona), un relato hecho por una niña, H. Davis, en uno de los talleres orientados por el profesor J. Ohler. En él la niña cuenta una historia ficticia, de origen folclórico, intercalando su propia imagen –de cuerpo entero– con algunos dibujos hechos por ella misma (en inglés). Interesaba de él la forma expresiva.
http://www.youtube.com/watch?v=Bw4IEdsd_fo
- *Hip Hop Barcelona*, un RD grupal, musical, hecho en 2008 dentro del *Projecte Joves Sant Ildefons*, de acción socioeducativa, realizado por el CEPS Projectes Socials para el Departamento de Bienestar Social del Ayuntamiento de Cornellà de Llobregat. Varios jóvenes del barrio Sant Ildefons crearon una canción, la letra y la música, la interpretaron, e hicieron el videoclip, con la colaboración de algunas personas expertas, para reflexionar sobre el tema de la interculturalidad en su entorno cercano (en castellano). Interesaba de él la forma expresiva.
http://www.youtube.com/watch?v=uYYZPBSaJBM&feature=channel_page
- *Història d'una passió* (Relato de una pasión), de E. Bolaño, en catalán, y hecho mezclando dibujos hechos por la autora y fotos familiares. Interesaba tanto la historia como la forma expresiva (en catalán).
<http://www.blip.tv/file/108126>
- *Kuscheltiere* (Peluches), un relato hecho en el proyecto DigiTales, actualmente fuera de línea, que hablaba sobre una situación de violencia vivida por el protagonista, ocasionada por la no aceptación de la diversidad de razas y religiones. El protagonista no se veía, sólo se escuchaba su voz; mientras, con unos peluches y otros muñecos de trapo, se representaba lo que contaba. Solamente se mostró la primera parte, antes de que empezara el conflicto (en alemán). Interesaba de él la forma expresiva.

- *Mi familia*, un relato creado por M. Gómez, sobre personajes importantes o significativos (en castellano). Interesaban de él la historia y la forma expresiva.
http://greav.ub.edu/relatosdigitales/relatos/relatos_de_jovenes_y_adulto/mi_familia.html
- *My Potato Story*: un relato actualmente fuera de línea, creado en 2004 por S. Jeong, una alumna de noveno grado en San Francisco School of the Arts, en California. Ella realizó su trabajo en el marco de la KQED Iniciativa, y contaba cómo había vivido el hecho de cambiar de país, dejar sus amigos, aprender a hablar inglés y otras costumbres, pues emigró con sus padres a EEUU desde un país asiático. Lo particular es que optó por no usar fotografías personales –sólo se ve en una imagen final, en los créditos–, sino por caracterizarse en una patata –que decoró y fotografió–, y de representar a la gente de EEUU, como otro tipo de tubérculos, verduras o frutas (en inglés). Interesaban de él la historia y la forma expresiva.
- *Pets*: otro relato hecho en el proyecto DigiTales, también fuera de línea, que hablaba sobre la relación entre la protagonista y sus mascotas, su afición por los animales, y su lucha por defender sus derechos. Era hecho enteramente con dibujos realizados por el autor (en inglés). Interesaban de él la historia y la forma expresiva.
- Y otros mencionados en las intervenciones con adultos: *Ser voluntària de la Creu Roja* (Ser voluntaria de la Cruz Roja) y *Un sueño*.

En N4 y N5, la docente que codirigió la actividad, en otras horas diferentes a las del taller, le presentó casi la totalidad de los relatos de las experiencias anteriores con aula abierta. Es decir, los de N4 vieron casi todos los productos de N3, y los de N5, los de los grupos anteriores N3 y N4. Además, ella les compartió el RDP que ella misma había producido en A3, titulado *Aula Abierta*.

No se usaron tutoriales, pero sí, bancos de imágenes y sonidos gratuitos que hay en Internet¹³⁴.

¹³⁴ Para más información sobre ellos, consultar el tutorial *Uso de bancos de imágenes y sonidos gratuitos, en historias digitales realizadas con fines y en contextos educativos, creado para este proyecto*. Ver la referencia completa en Anexo D, o consultar el sitio Web <http://storytelling.greav.net/>

Tabla 32. Ejemplos presentados en N1, N2 y N3, y número de veces que se visualizaron

EJEMPLO	VISUALIZACIÓN		
	N1 Aula ordinaria	N2 Aula de acogida	N3, N4 y N5 Aula abierta
Vídeos completos			
Beatlemaniaco (personajes, aficiones)	1 vez	1 vez	1 vez
Mi familia (personajes)	1 vez	1 vez	1 vez
My Potato Story (acontecimientos)	2 veces	2 veces	1 vez
No es una peli (acontecimientos y aprendizajes)	No se mostró	No se mostró	1 vez
Ser voluntària de la Creu Roja (sobre lo que se hace o gusta hacer: profesión, aficiones)	No se mostró	No se mostró	1 vez
Un día de rodaje (sobre lo que se hace o gusta hacer: profesión, aficiones)	No se mostró	No se mostró	2 veces
Un sueño (sueños o deseos)	2 veces	2 veces	2 veces
Fragmentos de vídeo –40 segundos–			
Fox Becomes a Better Person (cuento folclórico)	1 vez	1 vez	1 vez
Hip hop Barcelona	1 vez	No se mostró	1 vez
Història d'una passió (aficiones)	1 vez	1 vez	1 vez
Kuscheltiere (acontecimientos)	1 vez	1 vez	1 vez
Pets (personajes-mascota)	1 vez	1 vez	1 vez

14. Recursos humanos.

- En N1 y N2, cinco personas: la investigadora principal, responsable de todas etapas; dos monitores; dos becarios que ayudaban con las observaciones o que colaboraban con algunas actividades que hacían los monitores. Adicionalmente, las docentes acompañantes.
- En N3, tres personas, la investigadora principal, responsable de todas etapas y dos monitores que ayudaron también con las observaciones participantes. Adicionalmente, la docente acompañante.

15. Condiciones espaciales o locativas e infraestructura técnica requerida – equipos y programas–. Ver el apartado 6.2.3, más adelante.

16. Estrategias, modos o criterios de evaluación educativa. La investigadora no planificó ni aplicó estrategias o modos de evaluación de los estudiantes, que influyeran en la calificación de los estudiantes. Las profesoras, en cambio, pusieron una nota en función de la asistencia y participación en los talleres, y del logro de los objetivos que ellas se habían fijado.

6.2.2.2 Casos N4 y N5

El prototipo fue similar al anterior. La diferencia principal radica en que se agregaron actividades para ayudar a conceptualizar y a planificar el relato, tanto en su contenido formal, como en la expresión formal, pues fue la etapa más compleja en los casos anteriores.

La docente responsable del aula había participado en A3, anterior, así que ella coorientó las actividades. Algunas de éstas se hicieron en el Citalab, pero otras se pudieron hacer en el aula de informática del instituto.

1. Objetivos investigativos

- Probar si el prototipo revisado y mejorado, con alumnos de aula abierta.
- Obtener datos que permitieran resolver los interrogantes y los objetivos trazados.

2. Objetivo de aprendizaje.

El objetivo fue el mismo: contribuir al logro de las finalidades y los objetivos generales establecidos para la ESO, mediante la realización de un proyecto de aprendizaje centrado en el alumno, consistente en planificar, realizar y compartir un RDP. La docente acompañante definió los mismos que para N3.

3. Conocimientos básicos previos, necesarios en los alumnos. Los mismos definidos para N1, N2 y N3.

4. Conocimientos básicos previos, necesarios en el tutor. Los mismos definidos para N1, N2 y N3.

5. Conocimientos básicos previos, necesarios en los monitores. No se necesitaron.

6. Tamaño del grupo. Se estableció un número máximo de 10 personas.

7. Forma de trabajo. Individual, preferiblemente aunque se dió libertad.

8. Duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo.

- El tiempo planificado para el trabajo con los alumnos, fue de 20 horas –para elaborar, compartir, autoevaluar y evaluar el proyecto de aprendizaje–, distribuidas en siete sesiones: seis de tres horas, la final de dos.
- El tiempo presupuestado para la presentación a otros miembros de la comunidad académica fue de dos horas.

9. Requerimientos o condiciones del proyecto. Iguales a los casos N anteriores.

10. Productos intermedios. El guión literario y el guión audiovisual.

11. Productos finales. El relato con las características esperadas.

12. Trayecto de actividades. El procedimiento general se dividió de la misma forma que en los casos N anteriores. La etapa inicial, de *planificación de la intervención*, fue más sencilla que la anterior, pues ya se contaba con información importante. Se hizo conjuntamente con la tutora del aula abierta. Incluyó:

- La revisión del plan de trabajo. Se definieron cuáles actividades se realizarían en el Instituto y cuáles en el Citilab, y cuáles estarían a cargo de la docente y cuáles de la investigadora –esto se detalla más adelante–. También se planificó el calendario.
- Se solicitó instalar, en los equipos del Instituto, los programas Comic Life y Audacity.
- La docente informó a los padres y a la dirección académica sobre el proyecto; hizo que los primeros dieran el consentimiento de participación de sus hijos, y la aprobación del plan, por parte de los segundos.
- Se hizo un diagnóstico del perfil de cada alumno.
- Se definieron unos posibles temas para proponer a los estudiantes:
 - ¿Qué quiero hacer cuando termine la ESO?
 - Mis aficiones: deportes, arte, etc.
 - Lo que más y los que menos me gusta de mi vida en Cornellà
 - Un evento que hayan vivido y que quisiera compartir

Hecho eso se emprendió la segunda etapa, de *acercamiento a los RDP*, a cargo de la docente, con el acompañamiento de la investigadora –quien estaba más como observadora–, con los mismos propósitos que en los casos N anteriores. Se hizo en el Instituto.

- Se les expusieron a los alumnos los objetivos del proyecto de aprendizaje.
- Se dialogó con los estudiantes sobre los tipos de historias que ellos cuentan por fuera de la escuela y sobre las historias que les gusta contar y oír.
- Se les explicó, de forma general, en qué consistiría el proyecto de aprendizaje y que la historia que debían contar era una personal.
- Se visualizaron varios relatos hechos por los alumnos de los casos N anteriores, especialmente de N3, y el relato hecho por la docente.

- Se analizaron en esos relatos, el contenido formal y la expresión formal. Para ello se propició un diálogo a partir de preguntas como las ya descritas en los primeros casos N –no escribían sus respuestas previamente–.

La *conceptualización y planificación* estuvieron a cargo tanto de la docente como de la investigadora, y se hizo la primera parte en el Citilab y la segunda, de escritura y corrección del guion, en el Instituto. Los propósitos eran los mismos.

- Se comenzó por la visita al Citilab y la familiarización con el entorno.
- Se hicieron los ejercicios grupales para estimular la memoria y ayudar a definir posibles historias –aspectos de su contenido formal del relato–.
 - Se aplicó una de las técnicas ya usadas: Visualización de una fotografía propia y significativa, con apoyo de la técnica de la entrevista. No se usó la técnica de la lluvia de ideas ni la de las tres historias.
 - Se agregó la técnica del Objeto Evocador, también con apoyo de la técnica de la entrevista.
 - Y se usó una más, El Tema Elegido. Se entregaban unos papeles que tenían escritos posibles temas que podrán usar para hacer su relato; se debía elegir sólo uno de los papeles, el que se quisiera, y contarle al grupo una historia de su vida que se relacionara con lo que había elegido. Lo que estaba escrito era: comida, mi familia, deporte, música, lugares visitados, personas que viven conmigo, mi barrio, aficiones (algo que me gusta; deportes, arte, etc.), qué quiero hacer cuando termine la ESO, lo que más y los que menos me gusta de mi vida en Cornellà.
- Se hicieron actividades grupales para elegir una historia y su enfoque, y para hallar los detalles de la historia elegida.
 - Se recontaban las posibles historias de cada alumno, y se hacía que él o sus compañeros recordaran los detalles.
 - Se ayudaba a descubrir microhistorias dentro de una macrohistoria, en algunos casos.
 - Ellos elegían entre las historias posibles, aquella con la que más se sintieran a gusto y la contaban, oralmente, completa. Al mismo tiempo, se aplicaba la técnica de la entrevista.
- Se pasó a la escritura, revisión y mejora del guión literario, en el instituto.
 - Se hizo la escritura, con la orientación de la docente principalmente.

- Se compartieron, es decir, se leyeron en voz alta.
- La docente y la investigadora ayudaron a identificar detalles expresados antes oralmente, que no se habían puesto, o problemas de organización.
- Se invitó a los compañeros a entrevistar a cada estudiante sobre lo que éste contaba.
- Y con esa información se pasó a la corrección o a la mejora de los guiones.
- Adicionalmente, la docente se encargó de manejar algunas situaciones complejas que se presentaron con algunos aprendices, por los sentimientos y los recuerdos que se suscitaron.

Las etapas de *familiarización con los programas* y de *realización multimedial*, se hicieron conjuntamente, y fueron orientadas, principalmente, por la investigadora, aunque con todo el apoyo de la docente.

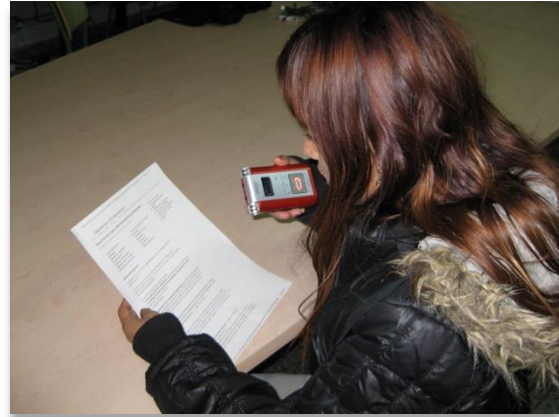
La *preproducción del relato* se hizo en el Citilab o en tiempo no escolar. Cada alumno digitalizó su relato, si lo había escrito a mano, Se propuso hacer los guiones utilizando Comic Life y se explicaron el manejo y las características del programa. Cada estudiante hizo la planificación audiovisual. La investigadora o la docente revisaron los guiones y dieron retroalimentación. Los autores hicieron el listado de recursos a conseguir y a realizar, y buscaron en sus casas, fotografías u otros recursos ya existentes.

La *producción* se hizo también en el Citilab o en tiempo no escolar. Los estudiantes buscaron los recursos en Internet; se sugirieron bancos de datos legales; crearon nuevos recursos, como vídeos, fotografías, dibujos, etc.; por parejas, se ayudaban mutuamente a hacer fotos exteriores y personales; digitalizaron los materiales análogos; algunos retocaron los recursos visuales; leyeron en voz alta el guión literario, ante la profesora o la investigadora; corrigieron de nuevo el guion, si era necesario; y ensayaron de nuevo la locución y la grabaron con ayuda de la investigadora o la docente. El proceso fue igual que en los casos N ya descritos.

La *postproducción* se realizó, parte en el Instituto y parte en el Citilab: se explicó el funcionamiento de Audacity y el Movie Maker; los estudiantes editaron sus voces y la ensamblaron con la música, si era el caso, con asesoría; editaron el vídeo final agregando la cabecera, cortinillas, transiciones, efectos de imagen y créditos finales, y generaron el archivo final.



Fotografía 7. Alumno creando el *storyboard* con Comic Life



Fotografía 8. Alumna ensayando la grabación de su guión literario



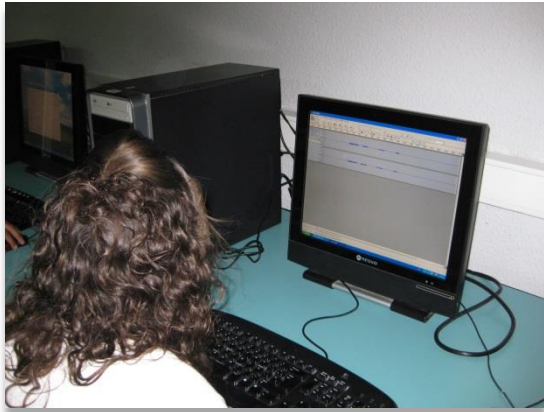
Fotografía 9. Alumno realizando algunos dibujos para ilustrar su relato



Fotografía 10. Alumnas trabajando en la preproducción de su relato, mientras que la docente acompañaba o supervisaba el proceso

Luego se hicieron: la *presentación de los relatos a los compañeros*, la *autoevaluación* y la *evaluación del proyecto*, en una sesión adicional, con N4 en el Citilab y con N5 en el Instituto. En ambas intervenciones se presentaron los trabajos en una pantalla grande, y se dialogó sobre ellos, sobre lo hecho de forma general, y sobre su proyecto, a partir de algunas preguntas que poco a poco se formulaban y que invitaban a la reflexión. Las preguntas indagaban sobre si los autores habían quedado satisfechos con su producto y con la actividad, sobre cómo se habían sentido durante el proyecto, qué pensaban que habían aprendido, las dificultades enfrentadas, las soluciones encontradas, y las impresiones sobre lo que contaban los demás, entre otros aspectos¹³⁵. A lo último, en esa sesión, la profesora le dio retroalimentación a los participantes, haciéndoles ver que habían cumplido los objetivos establecidos y felicitando a sus alumnos por haber terminado el proyecto y por su historia. La investigadora, por su parte, también los felicitó por su trabajo, les agradeció sus aportes a la investigación y les entregó, como se hizo en los otros casos N, los diplomas o certificados de participación.

¹³⁵ Fue el momento para hacer la entrevista final, grupal, a los participantes de estos casos, usando la guía de preguntas establecida. Ver Anexo B4. Guión entrevista final a adolescentes.



Fotografía 11. Alumna editando el audio con Audacity, en el Instituto



Fotografía 12. Entrega de diplomas a alumnos de aula abierta

Hecho eso, en cada caso, se convocó a la *presentación de los relatos a diferentes miembros de la comunidad académica*; se invitó los profesores de ESO, a varios grupos de estudiantes y a los directivos. Esto se hizo en el auditorio del Instituto. Allí se mostraron no sólo los relatos que resultaron de los casos N4 y/o N5, sino también algunos de N3.

Lo que hizo la profesora fue una presentación inicial, y luego se le dio la palabra a cada estudiante para que comentara algo sobre su relato o sobre la experiencia de haberlo realizado. Luego, algunos profesores o directivos que asistieron, los felicitaron por su trabajo y por el esfuerzo realizado.



Fotografía 13. Acto de presentación de los RDP de N4, en el Instituto

Sobre la *difusión externa del proyecto de aprendizaje*, decir que se mediante la publicación de los relatos, para hacerlos visibles, previo consentimiento de los padres de los autores, de éstos y de sus docentes, en los sitios Web mencionados: el del proyecto del OED y el GREAV (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales>) y el del Edulab1 (<http://edulab.projectescitilab.eu/cat/>)

También, en el caso N4, de la presentación de los relatos y de la experiencia de aprendizaje por parte de algunos de los alumnos y la docente, en la muestra y en una ponencia en *Creant Històries Digitals, I Jornada sobre els usos educatius dels relats digitals multimedials* (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales/jornada/>).

En resumen, lo hecho en estos casos fue como se muestra en la Tabla 33, donde se indica el tiempo destinado a cada asunto.

Tabla 33. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en N4 y N5

PLAN DE ACTIVIDADES	SESIÓN	CANTIDAD DE HORAS PLANIFICADAS
Planificación de la intervención	-	-
Acercamiento a los RDP	1	1,5
Conceptualización y planificación	1 y 2	4,5
Familiarización con los programas y equipos	3	1,0
Realización multimedial		
- Preproducción	3	2,0
- Producción	4	3,0
- Postproducción	5 y 6	6,0
Visualización de los RDP, autoevaluación y evaluación final	7	2,0
Presentación o difusión ante miembros de la comunidad escolar	8	2
Evaluación interna de la intervención y análisis de la intervención	-	-
Difusión externa del proyecto de aprendizaje	-	-
Total horas		22

Es importante mencionar que al finalizar cada una de las sesiones, se hizo respaldo en un disco duro portátil y en un *Pendrive*, de todos los archivos que se generaban. Del mismo modo, que se hicieron reuniones de evaluación interna tras las sesiones, y una al final, donde se aprovechó para entrevistar a la docente.

13. Materiales y recursos de apoyo.

- Se utilizaron varios RDP hechos en los casos N3, y el relato *Aula Oberta* hecho por la profesora en A3.
- Se mostró el relato *Un sueño*, de A1.
- No se usaron tutoriales, pero sí, bancos de imágenes y sonidos gratuitos que hay en Internet.

14. Recursos humanos. Dos personas, docente y la investigadora principal.

15. Condiciones espaciales o locativas e infraestructura técnica requerida – equipos y programas–. Ver el apartado 6.2.3, más adelante.

16. Estrategias, modos o criterios de evaluación educativa. La investigadora no planificó ni aplicó estrategias o modos de evaluación de los estudiantes, que influyeran en la calificación de los alumnos. La profesora, en cambio, puso una nota en función de la asistencia y participación en el taller, y del logro de los objetivos que ella había fijado.

6.2.3 Espacios y recursos técnicos utilizados en los diversos casos

El ámbito físico varió entre los casos, lo mismo que algunos recursos técnicos empleados, especialmente debido a los cambios que se iban introduciendo en la metodología, y en función de si los procesos se hacían presenciales o virtuales.

En N1, N2 y N3, las intervenciones se realizaron fuera del Instituto, es decir, de su ámbito educativo formal cotidiano, en la sede del Citilab. Los diversos grupos se desplazaban hasta allí, sin necesidad de usar transporte, para participar en el taller.

En ese lugar se contaba con un aula amplia, provista de proyector, pantalla gigante, sistema de amplificación de sonido, escáner, impresora y un ordenador tipo PC con conexión a Internet y Bluetooth, para que la investigadora pudiera orientar las sesiones; para los alumnos, ordenadores tipo PC con conexión a Internet y Bluetooth¹³⁶, uno para cada participante.

El aula se muestra en la siguiente imagen, aunque la disposición de las mesas se alteraba en función de las actividades que se realizaban.



**Fotografía 14. Aula del Citilab donde se hicieron las intervenciones
(Foto suministrada por su equipo de Comunicaciones)**

Los equipos informáticos tenían instalados los siguientes programas:

¹³⁶ De todas formas algunos estudiantes usaron sus propios teléfonos móviles para hacer fotografías. El Bluetooth resultó útil para que algunos pudieran pasar las fotos al ordenador.

- Firefox, para navegar por Internet: programa libre, gratuito y de código abierto descendiente de Mozilla Application Suite.
- Open Office, para facilitar el uso de procesadores de texto. Suite ofimática libre, de código abierto y distribución gratuita.
- Windows Movie Maker 2.0 y 6.0 para Windows XP, para la edición de vídeo. Programa de descarga libre pero que exige que el ordenador funcione con el sistema operativo de Windows, de pago.
- Audacity, para grabar y editar audio. Programa libre, gratuito y de código abierto.
- Programas para visualizar los relatos digitales: Adobe QuickTime Player, VLC Media Player y Windows Media Player.
- MediaCoder y Free Vídeo Converter, para convertir formatos de audio y vídeo. Programas bajo licencia libre GNU/GPL y compatible con los sistemas operativos Windows y Wine.

Además se facilitaron a los alumnos: algunas cámaras digitales sencillas, de gama baja, con las que podían realizar nuevas fotografías o vídeos; una grabadora de voz digital para el registro del audio; y también, cascos o audífonos.

Con los dos últimos grupos de adolescentes (N4 y N5), las experiencias se desarrollaron en parte en el Citilab y, en parte también, en el mismo Instituto –en su aula de informática o en la asignada al aula abierta–. Esto se debió a que la docente consideró que el ir a un espacio ajeno al escolar podría resultar de interés para sus alumnos y facilitar el trabajo, por el ambiente menos ruidoso y por los recursos tecnológicos allí existentes. Igualmente, a que no fue posible instalar el Movie Maker por problemas de licencias, así que se imposibilitaba terminar el trabajo por lo menos con el software que se quería usar.

La única diferencia en términos de infraestructura con los tres casos iniciales con adolescentes, es que contó con un ordenador portátil para la investigadora, y que se instaló este programa en los ordenadores del Citilab y del Instituto:

- Comic Life, para trabajar el *storyboard*. Se trata de un programa de pago, disponible para Windows, iPad y Mac, con posibilidad de hacer un uso gratuito de prueba durante 30 días. Sirve para crear presentaciones, álbumes fotográficos, historietas o guiones, entre otros productos, utilizando la maquetación típica de los cómics –dividiendo las páginas en viñetas, y utilizando globos, bocadillos, diálogos y otras rotulaciones–. Se contaba con una licencia, que se instaló en el ordenador portátil.

Con adultos que estudiaban en la UB (A1, A2, A4 y A5), los talleres de formación se impartieron en espacios formales de enseñanza y de aprendizaje en el Campus Mundet:

A1 en las aulas del de la Facultat de Formació del Professorat del edifici Llevant, y en los otros casos en las aulas de postgrado del Palau de les Heures. Allí se contaba con proyector y pantalla gigante para facilitar las instrucciones. No obstante, las actividades de producción las realizaron los estudiantes con sus propios recursos (equipos y programas informáticos para la grabación o edición de audio, imágenes o vídeo, o cámaras fotográficas), en sus propias casas o lugares de trabajo (en el A1) o alternando esos espacios con las mismas aulas de clase (en A2, A4 y N5).

En A4 y A5 se facilitaron iPads, con programas para la edición de audio y vídeos. Aunque se explicó y ensayó su uso, los alumnos no hicieron sus relatos con ellos.

En otras palabras, las actividades de producción y postproducción de los relatos con esos grupos de adultos, se hicieron en parte, con recursos y en espacios ajenos a la investigación.

El proceso con docentes (A3) se llevó a cabo también en un aula del Citilab, equipada con los mismos recursos. Se facilitaron cámaras digitales de imagen y vídeo, y una grabadora digital de voz. La única diferencia en términos de infraestructura con los tres casos iniciales con adolescentes, es que se agregó el programa Comic Life.

Finalmente, mencionar que se contó con un disco duro portátil y con un PenDrive de gran capacidad, donde se hicieron copias de respaldo.

6.2.4 Resumen y reflexión sobre aspectos claves

La descripción hecha de las intervenciones, muestra una clara diferencia entre los casos A y N, motivada por la modalidad del curso: semivirtual con los jóvenes y adultos, y presencial con los adolescentes.

Como rasgos comunes, tienen los componentes establecidos en el diseño: objetivos investigativos y de aprendizaje; conocimientos básicos previos necesarios en los alumnos, el tutor o persona responsable de orientar el proceso de aprendizaje, o los monitores o personas que sirvan de apoyo; el tamaño del grupo y la forma de trabajo; duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo; los requerimientos o condiciones del proyecto de aprendizaje; los productos intermedios y finales, el trayecto de aprendizaje –etapas y actividades–; los materiales y recursos de apoyo didáctico; los recursos humanos necesarios; las condiciones espaciales o locativas y la infraestructura técnica requerida –equipos y programas–, y las estrategias, modos o criterios de evaluación educativa.

De todas formas este último componente, como se ha insistido, no se planificó o desarrolló, y sólo se planteó para informar sobre lo que ocurrió y algunos criterios que tuvieron en cuenta los docentes para asignar una calificación.

Los rasgos diferenciales, entonces, se encuentran en el trayecto o la secuencia de etapas y actividades necesarias para lograr la gestión del proyecto de aprendizaje, de principio a fin, desde que se piensa y planifica, hasta que se comparte o presenta. En ese sentido, las diferencias o coincidencias entre ambos tipos de casos, son las siguientes:

- La *planificación de la intervención* se incluyó en ambos. No obstante, cuando se trabajó con adolescentes, fue necesario hacer un mayor análisis de factores que podían influir en el proceso y que, por lo tanto, debían ser considerados en el plan. Entre ellos, factores como: los legales, los locativos y de infraestructura técnica en el contexto habitual escolar, la cultura organizacional que había en el Instituto – parte de lo que se logró con las visitas y con las primeras reuniones con los directivos y las profesoras–, el perfil de los estudiantes, y el perfil de quienes pudieran, como monitores, apoyar las actividades.

Igualmente, se tuvieron que planificar mejor las fases del trayecto, pues al ser presenciales, se requería determinar el qué hacer, el cómo hacerlo, en qué tiempo, en cuáles espacios y con cuáles materiales de apoyo didáctico.

- El *acercamiento a los RDP* fue una etapa común. En la mayor parte de los casos, tanto N como A, se hizo de forma presencial –sólo en A1 se hizo virtualmente–, así que en mayor o menor medida, se incluyeron actividades para familiarizar a los autores con aspectos del contenido formal de los RDP, y también, de expresión formal.
- La *conceptualización y planificación*, si bien fue una etapa coincidente, presentó diferencias en lo hecho, pues en los casos A fue un proceso menos controlado o supervisado.

Con los adolescentes, y en casi todos los casos A –excepto A1– se hicieron ejercicios grupales para estimular la memoria y ayudar a definir posibles historias, elegir una y su enfoque, hallar los detalles, y revisar y mejorar el guión literario.

- La *familiarización con los programas*, por su parte, sólo fue necesaria, con adultos, de A2 en adelante, y en todos con adolescentes.
- La *realización multimedial*, que se alternaba con la familiarización técnica, difirió entre los casos.

En A1, se hicieron de forma no presencial, la preproducción, la producción y la postproducción. En A2, A4 y A5, sólo algunas actividades de esas subfases, se hicieron en clase: se dieron explicaciones para elaborar el *storyboard*, aunque no se aplicaron técnicas grupales para planificar los recursos multimediales y multimodales, y se hizo la grabación y se ayudó con la edición de la locución,

cuando el autor-alumno así lo solicitaba. En A3, en cambio, la mayor parte de los procesos se hizo en clase.

En los casos N, en cambio, la presencialidad fue importante, tanto durante la preproducción, producción y postproducción –aunque hicieran parte de la segunda subetapa en su tiempo no escolar– y por tanto, las guías y las instrucciones que podían dárseles sobre lenguaje audiovisual y de expresión formal, sobre aspectos técnicos relacionados con los componentes multimedias –por ejemplo, sobre su calidad o sobre aspectos éticos de uso, por ejemplo–, sobre la conveniencia o no de emplear determinados materiales simbólicos, por su adecuación al sentido que tenía la parte de la historia que apoyaban, fueron más intensas o completas.

- La *presentación de los relatos a los compañeros*, fue también otra fase común, aunque la forma de hacerse fue distinta. En N1, N2 y N3, por ejemplo, porque no se pudo hacer en el tiempo planificado, sino en el Instituto.
- Lo mismo sucedió con la *autoevaluación y evaluación del proyecto*. En ambos tipos de caso se hizo, el procedimiento fue distinto: más personalizado en A1, N1, N2 y N3, y más grupal en las demás intervenciones con adolescentes o con adultos. En todos se usaron los guiones para las entrevistas Semiestructuradas de esta investigación, para apoyar el proceso. En A1, además, la encuesta.
- La *presentación de los relatos a otros miembros de la comunidad académica*, fue exclusiva de los casos N. Aunque la forma de hacerlo cambió, lo que interesa es que se buscó que el proyecto de aprendizaje trascendiera el ámbito del aula.
- La *evaluación interna de la intervención*, así como el posterior *análisis de la intervención educativa*, fueron también etapas compartidas entre los casos N y A, por mismo carácter investigativo que impulsó estas prácticas.
- Y finalmente, la *difusión externa del proyecto*, con la participación de los estudiantes–acá no se habla de la difusión o la publicación de avances o resultados de esta investigación –, también fue otro rasgo similar en ambas, aunque se logró utilizar más estrategias en los casos N1 a N4.

De todas formas, y como es evidente, no se hizo ni logró un diseño metodológico completamente novedoso u original. No era el propósito. Lo que se buscó fue aunar diversas propuestas que han precedido a estas prácticas educativas, precisarlas, ampliarlas y mejorarlas a partir de la propia experiencia. De ahí que ambos prototipos tengan características similares, especialmente en lo que concierne a las etapas y actividades, con los referentes citados en el capítulo 5 de esta tesis.

7 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado, es decir, durante las diez intervenciones educativas.

En el punto **7.1** se ofrecen los que tienen que ver con la forma de trabajo: individual o en pareja. Esos datos aparecen al inicio porque luego se tienen en cuenta para realizar comparaciones.

En el punto **7.2** se abordan las características de los relatos que se produjeron en los casos N, y en el **7.3**, en los A: las que tienen que ver con el componente formal, las que se relacionan con su expresión formal y las que atañen a otros elementos o asuntos propios de los productos.

Los dos puntos siguientes se enfocan en el procedimiento de realización: el **7.4** en los casos N, y el **7.5**, en los A. Se presentan las percepciones de los alumnos, los docentes acompañantes de los adolescentes, de la profesora que coorientó los dos últimos casos con ellos, y de la misma investigadora –apoyada en las visiones de los monitores o de las personas que ayudaron en algunas oportunidades. Se habla allí, entonces, de los motivos de satisfacción o insatisfacción, de las percepciones sobre las fases y actividades del proyecto, sobre ventajas del mismo, de problemas y soluciones encontradas, y de condicionantes y limitaciones.

En cada uno de esos apartados, la dinámica es la misma: se exhiben, por separado, los resultados de los casos y después, dentro de un mismo tipo de intervenciones, se hacen comparaciones entre unidades o subunidades de análisis similares y se discuten los hallazgos, estableciendo rasgos comunes o discordantes, obviamente teniendo en cuenta la imposibilidad de contrastar algunos aspectos por la diferencia de edad o por las condiciones en las que se desarrolló cada experiencia.

Más adelante el punto **7.6**, se exponen y analizan los hallazgos sobre los beneficios pedagógicos y los posibles usos didácticos, a partir de lo expresado por todos los participantes directos o indirectos, y de la investigadora.

Es importante recordar que algunas veces el estudio se apoya en datos cuantitativos, pero éstos sirven sólo de guía para comprender, cualitativamente, estas experiencias. Se espera así, contribuir así al logro de la comprensión esperada.

7.1 Resultados correspondientes a la modalidad de trabajo

7.1.1 Intervenciones con adolescentes

En este aspecto es importante recordar que se dio total libertad para elegir si se trabajaba de forma individual, en parejas o en grupos más numerosos. Teniéndolo en cuenta, y sin considerar el perfil demográfico o el académico, **la mayor parte de los adolescentes prefirió trabajar de forma independiente**, en solitario, pues de 53 participantes que eran (el 100%), 35 así lo hicieron (66,04%), mientras que 18 (33,96%) optaron por unirse a un compañero. No se presentaron equipos de más de dos integrantes, como se ve en la Ilustración 15.

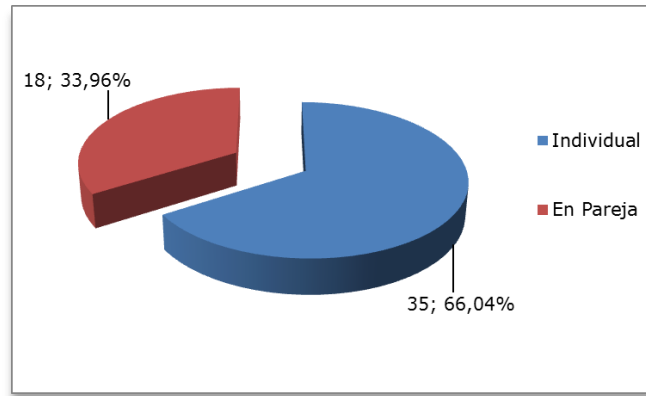


Ilustración 15. Forma de trabajo en los casos N

A. Considerando aspectos demográficos

Teniendo en cuenta la **edad**, se puede afirmar que **los participantes con menos años, optaron por trabajar en pareja**, mientras que **la preferencia por la forma individual aumentó entre los alumnos mayores**. Así lo confirman estos datos: en el **rango 13-14 años**: de 20 participantes (100%), 6 trabaron solos (30%) y 14 en compañía (70%); en el **rango 15-16 años** primó, en cambio, el trabajo individual: de 19 (100%), 16 trabajaron de esa manera (84,21%) y sólo 3 (15,79%), con otro compañero, y en el rango **17-18 años**, la preferencia por el trabajo en equipo disminuyó aún más, pues de un total de 14 (100%), 13 lo hicieron individualmente (92,86%) y sólo uno en pareja (7,14%).

De todas formas no se puede establecer que la edad haya sido determinante en la predilección por la forma de trabajo, pues hay que recordar, por un lado, que no se incentivó o motivó el trabajo en equipo en las intervenciones con aula abierta –aunque no se negó esa posibilidad–, donde estaban la mayor parte de los alumnos que tenían entre 17-18 años, y por otro, que se trataba de tipos de aula diferentes, así que otros factores inherentes al perfil de los estudiantes, o a la cohesión natural del grupo, pudieron haber influido más. Aun así, son interesantes los datos, porque podrían indicar una tendencia que habría que confirmar en otros estudios.

Por otro lado, y mirando la cuestión de **género**, en estas experiencias no hubo una diferencia significativa en la preferencia por una u otra modalidad, pues **tanto niñas como niños prefirieron trabajar individualmente**: de 30 **hombres** (100%): 19 lo hicieron solos (63,33%) y 11 en pareja (36,67%), y de 23 **mujeres** (100%): 16 (69,57%) realizaron su relato individualmente, y 7 (30,43%) en equipo.

B. Considerando aspectos académicos

Teniendo en cuenta el **tipo de aula**, el favoritismo por una u otra forma de realizar el proyecto, fue así: los de **N1** lo hicieron más en **parejas**: 12 (80%) alumnos realizaron

su trabajo así, mientras que sólo 3 (20%) crearon relatos de forma independiente, para un total de 15 sujetos (100%); en **N2**, primó también el trabajo **individual**: 8 optaron por esa opción (57,14%), frente a 6 en pareja (42,86%), para un total de 14 personas (el 100%); en **N3**, **N4** y **N5**, el trabajo fue 100% de forma **individual**, para un total de 24 estudiantes (100% en estos casos).

La razón para la preferencia en aula regular (N1), tal vez podría explicarse por la cohesión ya establecida entre los adolescentes, es decir, por sus relaciones previas al compartir siempre el salón de clase, mientras que eso no es tan frecuente ni las aulas de acogida ni en las abiertas, porque al ser unidades especiales, los alumnos provienen de diversos grupos y cursos, y sólo comparten en el aula algunas horas de la semana; eso dificulta que puedan tener entre sí la confianza y el grado de compañerismo que se necesita para conformar voluntariamente, sin la intervención del profesor, equipos de trabajo.

7.1.2 Intervenciones con jóvenes y adultos

Sólo en A1 se permitió elegir la forma de trabajo. Así las cosas, **considerando todos los casos, predominó el desarrollo individual del proyecto**, pues de los 38 participantes (100%), 34 hicieron cada uno su propio relato (89,47%), frente a 4 que trabajaron en pareja (10,43%). La Ilustración 16 da idea de estos resultados.

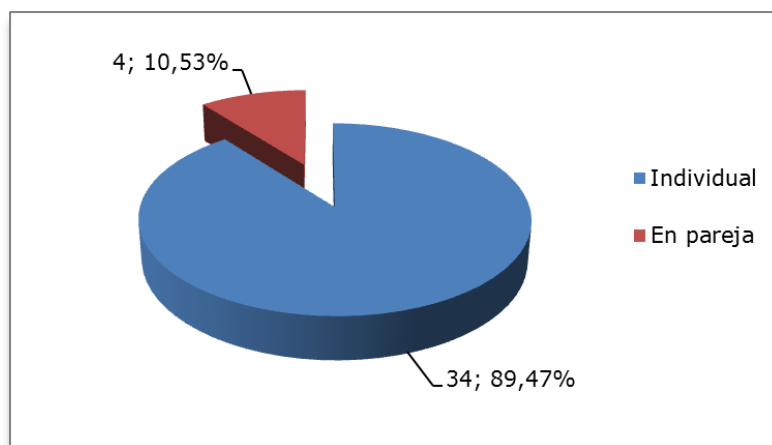


Ilustración 16. Forma de trabajo en los casos A

Los datos precisos en **A1** fueron éstos: de 20 alumnos (100%), 16 trabajaron de forma individual (80%), y los otros 4, en pareja (20%). De estos últimos, dos eran hombres y dos, mujeres, así que el género no fue una variable influyente.

7.2 Resultados correspondientes a los productos obtenidos en los casos N

Como ya se ha explicado, y como se detalla en la Tabla 34, de los 53 participantes, se obtuvieron como productos finales, un (1) guión literario que no alcanzó a materializarse y 43 relatos terminados: 34 hechos de forma individual, y 9, en pareja.

Tabla 34, Referencia de los productos obtenidos en los casos N

Título	Tema o referencia de la historia	Idioma locución	Forma de trabajo
1. Andrey	Su vida en España.	Español	Individual
2. Chile	Sobre su infancia en el país de origen.	Español	Individual
3. Cuando yo bailaba	Su afición a bailar flamenco y el porqué abandonó esta práctica artística.	Español	Individual
4. Cuidado con el gas	Sobre un accidente que vivió con su familia.	Español	Individual
5. De aquí, de allá	Su infancia en Ecuador. Lo que le gustaba de allí y lo que le gusta de España.	Español	Individual
6. Déu ajuda aquells que s'ajuden a ells mateixos	Su sueño de ser informático.	Catalán	Individual
7. El caçador que va desaparèixer misteriosament	Historia ficticia.	Catalán	Individual
8. El cambio del fútbol al balonmano	Cómo surgió su afición a jugar fútbol y balonmano.	Español	Individual
9. El comienzo de mi pasión*	Sobre su afición al fútbol.	Español	Individual
10. El meu somni: ser cantant	El sueño de ser cantante.	Catalán	Individual
11. El meu viatge a Itàlia, una experiència inoblidable	Sobre su viaje a Italia a final de curso con sus compañeros de estudio.	Catalán	Individual
12. El sueño de las bicis	Su pasión por hacer piruetas en bicicleta.	Español	Pareja
13. El tuning	Su aficiones por el Tuning.	Español	Pareja
14. Ellas	Sobre lo que significan sus amigas en su vida.	Español	Individual
15. Els dibuixos d'una noia	Su afición por el dibujo.	Catalán	Individual
16. En busca d'un somni	Su sueño de ser actrices.	Catalán	Pareja
17. Esperanza y Paola	Cómo empezaron a ser amigas y por qué se entienden tan bien.	Español	Pareja
18. Excursió al Parc de Torreblanca	Sobre un paseo escolar.	Catalán	Pareja
19. Infancia dura con final bonito	Sobre su adopción y sobre la pérdida de su padre adoptante. Luego habla de su madre y de su relación con ella.	Español	Individual
20. La amistad	Sobre cómo conoció a su mejor amiga.	Español	Individual
21. La diferència entre el Marroc i Catalunya per nosaltres	Diferencias entre su ciudad en Marruecos y en España.	Catalán	Pareja
22. La mecánica es mi vida	Sobre su gusto por la mecánica: cómo comenzó y qué le gustaría llegar a ser.	Español	Individual
23. La meva història del futbol	Sobre su principal afición: el fútbol.	Catalán	Individual
24. Las motos	Su gusto por las motos (cómo se hizo aficionado a ellas)	Español	Individual

Título	Tema o referencia de la historia	Idioma locución	Forma de trabajo
25. Los dibujos	Su afición por el dibujo.	Español	Individual
26. Los mejores amigos que tengo	Sobre sus amigas.	Español	Individual
27. Mi familia (la de Ruth)	Descripción de los diferentes miembros de su familia, y de los sentimientos que ellos le inspiran.	Español	Individual
28. Mi hermano	Sobre su hermano: sobre cómo era y cómo es su relación actual con él.	Español	Individual
29. Mi Infancia: los mejores momentos de mi vida	Sobre varios hechos ocurridos en su infancia, en su país de origen.	Español	Individual
30. Mi perra y yo	Sobre su mascota.	Español	Individual
31. Mi sueño	Su sueño de ser futbolista.	Español	Individual
32. Mi vida	Cómo vivía en su país y por qué vino a España.	Español	Individual
33. Mi vida	Sobre su infancia en República Dominicana. De lo que hacía allá. Luego, sobre su viaje a España.	Español	Individual
34. Mi vida	Sobre su relación familiar.	Español	Individual
35. Mi vida es el fútbol	Sobre su afición al fútbol.	Español	Individual
36. Mis hermanos	Sobre sus hermanos (por qué son importantes en su vida).	Español	Individual
37. Nuestros hermanos	Sobre sus hermanos (por qué son importante en sus vidas)	Español	Pareja
38. Paolo, l'informàtic	Sobre su deseo de llegar a ser un informático profesional.	Catalán	Individual
39. Pasado, Presente y Futuro	Reflexión personal sobre su trayecto de vida.	Español	Individual
40. Rap y Hip hop	Su afición por el Hip Hop	Español	Pareja
41. Ser lateral dret al Barça o al Liverpool	Su sueño de ser futbolista profesional.	Catalán	Individual
42. Un poco de mi vida	Sobre su familia y su infancia.	Español	Individual
43. Un viatge	Sobre un paseo escolar.	Catalán	Individual
44. Una aventura en Port Aventura	Sobre un paseo escolar.	Español (Sólo habló uno de los autores)	Pareja

* Sólo se hizo el guión literario

A continuación, entonces, tras la revisión de los guiones literarios y/o de los vídeos, se detallan las características de esos materiales, considerando o bien la cantidad total de autores –para analizar las decisiones que tomaron con respecto a los productos–, o bien los aspectos demográficos y académicos de los creadores¹³⁷.

¹³⁷ Se considera la cifra total de los autores en lugar de la cifra total de productos obtenidos, porque, como se explicará más adelante, en realidad no se obtuvo una sola historia realizada por los dos miembros de una pareja, sino dos historias distintas en el mismo producto, que sólo tenían en común el tema del que se hablaba. De ahí que se analice lo hecho por cada estudiante para obtener una visión más precisa.

Al exponer las particulares, primero se habla de las que tienen que ver con la historia, es decir, con el componente formal de la narración. Luego, de las que se relacionan con su expresión formal. Finalmente, de las que atañen a otras características.

Con relación al *componente formal de la narración*, se analizan tres aspectos:

- *La relación de los sucesos, hechos o asuntos tratados, con la propia vida del autor:* para establecer si se trataba de relatos sobre vivencias, acontecimientos o pensamientos ajenos o referidos –cuando la relación es indirecta, es decir, cuando el estudiante habla sobre algo que le sucedió o que opina otra persona que conoce o que le es cercana–, o si por el contrario, son sobre vivencias, sucesos o pensamientos propios –cuando es directa–. Igualmente, para establecer quién o quiénes son los protagonistas de la historia narrada.
- *La temática general de la historia:* allí se tuvieron como bases las clasificaciones hechas tradicionalmente por los distintos autores sobre los RDP del tipo Historias de Vida: Acontecimientos, Descubrimiento/aprendizaje/conocimiento, Sueños/deseos, Génesis, Heridas y procesos de sanación, Identidad social –no se incluyó la de identidad personal, porque de alguna forma todos los relatos hecho lo eran–, Lugares, Personajes, Relaciones amorosas o sentimentales, Sucesos/acontecimientos y Sueños/deseos/esperanzas para el futuro. También se incluyeron aquellos sobre lo que se hace, pero se separaron en dos grupos: los que hablaban de aficiones/gustos/pasiones, y los que se referían a actividades laborales o profesionales.

Además, se añadieron categorías emergentes para esos relatos de vida personal, pues se vio la necesidad: Comparaciones, Creencias/convicciones/ideología, Fantasía o proyección futura de la propia vida, Objetos o artefactos importantes en la vida o de valor sentimental, y Reflexiones personales sobre un fenómeno, tema, hecho o asunto.

De todas formas se incluyó la categoría de *RD ficticios*, cuando los hechos eran irreales y totalmente ajenos al autor, protagonizados por personajes inventados, y fruto de su fantasía, imaginación y creatividad.

- *Los subtemas tratados en cada temática general:* con el fin de ampliar el conocimiento de las posibilidades dentro de cada una.
- Por último, el *tiempo de la historia*, es decir, su dimensión temporal: no la duración total del relato en sí mismo, en minutos, sino el tiempo de los sucesos que se cuentan: pasado, si se refiere a algo que ya ocurrió; presente, si está pasando; futuro, si aún no sucede.

En la *expresión formal o discurso*, se caracterizan cuatro asuntos:

- *El estilo comunicativo utilizado por el autor*: para establecer si es propiamente una narración, o si más bien es un relato u otro tipo de discurso de tipo descriptivo, argumentativo o dialogado.
- *La voz narrativa*: para ayudar a comprender el punto de vista –tal como lo entienden Lambert y sus colegas, aunque no Chatman, como se veía en el marco teórico– y el grado de implicación personal que tuvieron los autores con aquello que narraban.
- *Los recursos multimediales y multimodales utilizados* para materializar o expresar la historia. Aquí se incluyen: la propia voz, la propia imagen, otras imágenes –estáticas o dinámicas–, otros elementos auditivos –banda sonora y efectos de sonido– y los textos en pantalla. Se indican, concretamente, cuáles se utilizaron, si eran de autoría propia o ajena, y algunas particularidades sobre su calidad.
- *La forma narrativa*: es decir, la *estructura u organización del relato*. Se intenta describir la estructura general empleada en los relatos, para establecer si se siguió adecuadamente el modelo sencillo que sugiere Ohler –el explicado en los talleres básicamente–, si hubo problema al seguir dicho modelo, o si el relato no tenía ninguna estructura perceptible, clara o evidente.
- *El orden temporal del discurso*: para establecer si los alumnos expusieron los sucesos de forma secuencia o lineal, o de forma no secuencial o fragmentada.

Entre las *otras características* se especifican las siguientes:

- *El reconocimiento explícito y público de la identidad del autor, en la locución*: se incluye puesto que fue una práctica recurrente, y puede indicar otra manera de manifestar la autorrepresentación e implicación personal en el relato.
- *El manejo dado al título inicial y a los créditos finales*.
- *La extensión el relato* desde dos dimensiones: desde su duración, es decir, el tiempo que dura el vídeo, en minutos, y el número de palabras usadas en el guión literario en los casos N.
- Y el *idioma de expresión*: tanto el usado para elaborar el guion, como el de la locución.

Se advierte que no se analizaron algunos elementos o rasgos distintivos de los RDP: *las cuestiones dramáticas y la tensión narrativa*, porque requería un análisis discursivo más profundo, que no se tenía como propósito; el *ritmo de la narración y la buena gramática y uso del lenguaje de cada medio*, pues para esto se necesitaría otro, de tipo audiovisual, también más exhaustivo; y tampoco el *contenido emocional*, porque se

necesitaría ahondar en lo psicológico. De todas formas, sobre estas cuestiones se hacen algunos apuntes dentro de los aspectos ya mencionados, por ejemplo: se habla sobre los tipos de planos empleados, de forma general, cuando se habla de las imágenes, y del tono usado, cuando se explican los subtemas de las historias.

7.2.1 Contenido formal o historia

7.2.1.1 Relación de la historia con la propia vida

Considerando como 100% la totalidad de los estudiantes de todos los casos N =53, incluyendo al que no terminó, pues alcanzó a esbozar su guión literario-, se puede afirmar que **la gran mayoría de los autores** (52, el 98,11%) **contaron algo que tenía una relación directa con su vida**, pues sólo uno (1,89%), el que contó un relato ficticio, compartió algo que no había vivido, irreal.

Ninguno contó historias referidas, es decir, hechos protagonizados por otras personas reales, que le fueran conocidas. Eso no quiere decir que en algún momento mencionaran algunos hechos vividos por alguien más, pero ése no fue el foco central de la historia –fue el caso de unos adolescentes que hicieron su relato, juntos, en el que se refirieron en gran medida a los familiares de los que hablaban, pero aun así lograron manifestar, por momentos, experiencias compartidas o sus sentimientos hacia ellos–.

La Ilustración 17 esquematiza esa proporción, que es importante porque significa que aun cuando se habló de lugares o de personajes significativos, los autores pudieron expresar en sus relatos, historias que les eran cercanas, sus propias experiencias, emociones o impresiones frente a aquello de lo que se hablaba.

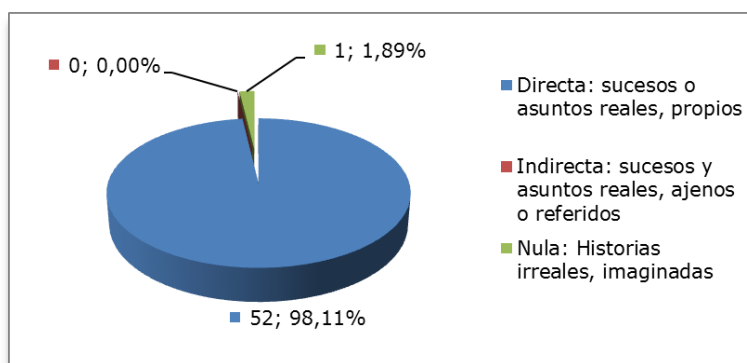


Ilustración 17. Relación de la historia con la propia vida, en los casos N

Ahora bien, en esa misma proporción, los autores fueron los personajes principales en sus historias. Los 52 (98.11%) o fueron protagonistas únicos, o fueron coprotagonistas, bien compartiendo ese rol con su compañero de trabajo –aunque no necesariamente fue así cuando se hizo en pareja, porque a veces el relato no se refería a una vivencia

común-, o bien, con alguno de sus familiares, como fue el caso de quienes hicieron sus historias sobre relaciones familiares o con amigos.

7.2.1.2 Temática general de la historia

En este apartado se analiza la decisión que tomaron los 53 alumnos (100%), con respecto a la temática, para hacer su proyecto bien de forma individual, o bien con otro compañero.

Teniendo en cuenta lo anterior, y descartando el perfil demográfico y el académico de los participantes, se puede afirmar que **en los casos N, mayoritariamente, se prefirieron las historias sobre aficiones o pasiones** (pues 16 optaron por este tópico, lo que equivale al 30,19%). Les siguieron, muy de cerca, *acontecimientos* –vivencias en el presente o en el pasado– (15, el 28,30%), y un poco más lejos, *personajes* (11, el 20,75%). Así se refleja en la Ilustración 18.

Otras opciones, menos adoptadas, fueron las historias sobre *deseos o sueños* (6, el 11,32%); *comparaciones entre lugares*, el país de origen y el país donde se vive en la actualidad (2, el 3,77%); las de *un lugar importante o significativo* (1, el 1,89%); las de *reflexiones personales sobre un fenómeno o tema* (1, el 1,89%) y las de hechos ficticios (1, el 1,89%).

En realidad, entonces, fueron tres historias sobre lugares, pero se diferencia entre aquella que se centra en un único espacio, y las que cotejan dos, porque los enfoques fueron distintos, como se explicará más adelante.

Aparte, ninguna de las historias encajó en alguna de las otras categorías inicialmente contempladas: Descubrimiento/aprendizaje/conocimiento, Génesis, Heridas y procesos de sanación, Identidad social, relaciones amorosas o sentimentales, Creencias/convicciones/ideología, Fantasía o proyección futura de la propia vida.

Tampoco sobre objetos o artefactos de valor afectivo, evocadores, lo que resulta llamativo, porque se hizo una dinámica específica sobre ellos en N4 y N5. Llevaron, por ejemplo, balones de fútbol, baquetas usadas para tocar la batería, un cuadro que le había regalado una madre a su hija cuando ésta cumplió los 15 años –algo socialmente importante en su país–. Se logró que los estudiantes contaran oralmente historias más o menos completas sobre ellos. No obstante, al escribir el guion, no se enfocaron en hablar del objeto, sino de lo que habían recordado gracias a él.

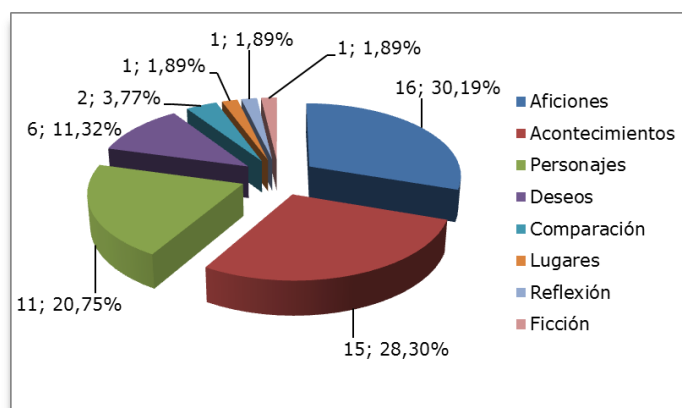


Ilustración 18. Temáticas de los las historias, elegidas por los alumnos de los casos N

A. Considerando aspectos demográficos

Por rango de edad, el tipo de historia personal elegido, fue como se indica en la Tabla 35. De los 20 que tenían de **13 a 14 años** (100%), el tipo preferido fue el de **aficiones** (8 sujetos, el 40%) seguido por las historias de **acontecimientos** (6, el 30%), **personajes** (4, 20%) y, luego, **deseos o sueños** (2, el 10%). Entre los 19 que estaban entre los **15 a 16 años**, las tipologías predominantes fueron tanto **acontecimientos**, como **personajes** (5 personas en cada categoría, lo que equivale al 26,32% respectivamente). Les siguieron, también de forma equitativa, las de **aficiones** y las de **deseos o sueños** (3 respectivamente, el 15,79% cada una) y, en menor cantidad, las de **comparaciones**, **un lugar** y **hechos ficticios** (1 sujeto en cada clase, correspondiente cada una al 5,26%). Entre los 14 (100%) participantes mayores, que estaban en el rango de **17 a 18 años**, la categoría más escogida fue la de **aficiones** (5, el 35,71%), seguida por **acontecimientos** (4, el 28,57%). Las de **personajes** (2, el 14,29%), **comparaciones** (1, el 7,14%), **deseos o sueños** (1, el 7,14%) y **reflexiones** (1, el 7,14%), fueron las tipologías minoritarias.

Tabla 35. Temáticas de las historias en los casos N por rango de edad

Temática general de la historia	13-14 años		15-16 años		17-18 años	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Acontecimientos	6	30,00	5	26,32	4	28,57
Aficiones o pasiones	8	40,00	3	15,79	5	35,71
Comparaciones	0	0,00	1	5,26	1	7,14
Hechos ficticios	0	0,00	1	5,26	0	0,00
Lugares	0	0,00	1	5,26	0	0,00
Personajes	4	20,00	5	26,32	2	14,29
Reflexiones	0	0,00	0	0,00	1	7,14
Sueños o deseos	2	10,00	3	15,79	1	7,14
Total	20	100,00	19	100,00	14	100,00

De otra parte, **considerando el género**, se puede afirmar que las **mujeres** prefirieron, en primer lugar, las historias de **personajes** (10, el 43,48% del total de alumnas), en segundo, las de **acontecimientos** (8, el 34,78% de ellas) y, en tercero, las de **deseos o sueños** (3, 13,04%), mientras que el orden varió en los **hombres**: primero

las de **aficiones** (15, el 50% del total de alumnos), después las de *acontecimientos* (7, el 23,33% de ellos), y luego, también las de *deseos o sueños* (3, el 10%), como se resume en las Tabla 36.

Otras categorías elegidas por algunas de las mujeres, aunque muy poco representativas, fueron: *aficiones* (sólo una participante, equivalente al 4,35%) y las historias sobre *reflexiones* (hecha también por una de las niñas, el 4,35%). En los hombres, las opciones minoritarias fueron: *comparaciones* (2, el 6,67%) y, con igual número de autores, las de *lugares*, *personajes* y *hechos ficticios* (1, el 3,33% respectivamente).

Tabla 36. Temáticas de las historias en los casos N por género

Temática general de la historia	Cantidad de mujeres	%	Cantidad de hombres	%
Acontecimientos	8	34,78	7	23,33
Aficiones o pasiones	1	4,35	15	50,00
Comparaciones	0	0,00	2	6,67
Hechos ficticios	0	0,00	1	3,33
Lugares	0	0,00	1	3,33
Personajes	10	43,48	1	3,33
Reflexiones	1	4,35	0	0,00
Sueños o deseos	3	13,04	3	10,00
Total	23	100,00	30	100,00

Otro factor que puede analizarse en este punto, es la **procedencia del autor**. En este sentido, los resultados obtenidos, detallados en la Tabla 37, muestran que los **nacidos en el país**, prefirieron las historias de **aficiones** o las de **personajes**, en igual proporción (8, el 33,33%, en cada categoría), seguidas por las de *acontecimientos* (6, el 25%) y también, aunque muy poco, las de *deseos* y *reflexiones* (cada clase con un representante, equivalente cada uno al 4,17% del total de los nativos, respectivamente). Los **extranjeros**, en cambio, optaron mayoritariamente por compartir historias sobre **acontecimientos** (9, el 31,03% de ese tipo de estudiantes), y en menor medida sobre *aficiones* (8, el 27,59%) y *deseos o sueños* (5, el 17,24%), aunque algunos pocos también se decantaron por las de *personajes* (3, el 10,34%), *comparaciones* (2, el 6,90%), *lugares* (1, el 3,45%) y *hechos ficticios* (1, el 3,45%).

Tabla 37. Temáticas de las historias en los casos N por procedencia del autor

Temática general de la historia	Cantidad de nativos	%	Cantidad de extranjeros	%
Acontecimientos	6	25,00	9	31,03
Aficiones o pasiones	8	33,33	8	27,59
Comparaciones	0	0,00	2	6,90
Hechos ficticios	0	0,00	1	3,45
Lugares	0	0,00	1	3,45
Personajes	8	33,33	3	10,34
Reflexiones	1	4,17	0	0,00
Sueños o deseos	1	4,17	5	17,24
Total	24	100,00	29	100,00

B. Considerando aspectos académicos

Teniendo en cuenta el **tipo de aula**, los resultados fueron éstos: en aula ordinaria (N1), la temática predominante fue *aficiones*; en aula de acogida (N2), *deseos o sueños*, y en aula abierta, si se juntan las tres intervenciones (N3, N4 y N5), *acontecimientos presentes o pasados*. Así se deduce de los datos de la Tabla 38.

La misma tabla permite afirmar que en **N1**, además de las historias sobre **aficiones** (categoría elegida por 7 de los 15, es decir, por el 46,67%), se hicieron relatos sobre *personajes* (4, el 26,67%) y *acontecimientos* (3, el 20%), y un solo producto sobre *deseos o sueños* (1, el 6,67%), ningún participante optó por comparaciones, hechos ficticios, lugares o reflexiones. En **N2**, aparte de las historias sobre **deseos o sueños** (4, el 36,36% en ese caso), las mayoritarias, se hicieron relatos sobre *aficiones* (3 relatos, el 27,27%), *acontecimientos* (2, el 18,18%), *comparaciones* entre dos lugares, el país de origen y el país donde se vive (1, el 11,11%) y *hechos ficticios* (1, el 11,11%); ninguno de los argumentos versó sobre lugares, personajes o reflexiones. En **N3**, las historias de **acontecimientos**, **aficiones** y **personajes**, tuvieron igual acogida. En cada categoría se hicieron 2 relatos (el 33,33% de ese caso). En **N4**, la mayor parte de las 9 historias (100%), fue sobre **personajes** (3, el 33,33%), seguidas por las de *acontecimientos* y *aficiones* (2 en cada clase, el 22,22% respectivamente). En menor medida, sobre *lugares* y *reflexiones* (1 relato en cada clase, el 11,11% en cada caso). En **N5**, en cambio, la mayoría de los relatos fueron sobre **acontecimientos** (5, el 55,56%) y, en menor medida, sobre *personajes* (2, el 22,22%) y *aficiones* (2, el 22,22%). Y en general en aula abierta (**N3, N4 y N5**), las historias sobre **acontecimientos** (9, 39,13%) y, después, las de *personajes* (7, el 30,43%) primaron frente a las de *aficiones* (5, el 21,74%), *lugares* y *reflexiones* (cada clase con 1 producto, lo que representa, en cada categoría, el 4,35%). Las otras tipologías no fueron consideradas.

Tabla 38. Temáticas de las historias en los distintos casos N

Temática general de la historia	N1	N2	N3	N4	N5	N3, N4 y N5
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Acontecimientos	3 (20,00)	3 (21,43)	2 (33,33)	2 (22,22)	5 (55,56)	9 (37,50)
Aficiones o pasiones	7 (46,67)	3 (21,43)	2 (33,33)	2 (22,22)	2 (22,22)	6 (25,00)
Comparaciones	0 (0,00)	2 (14,29)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Hechos ficticios	0 (0,00)	1 (7,14)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Lugares	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (11,11)	0 (0,00)	1 (4,17)
Personajes	4 (26,67)	0 (0,00)	2 (33,33)	3 (33,33)	2 (22,22)	7 (29,17)
Reflexiones	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (11,11)	0 (0,00)	1 (4,17)

Temática general	N1	N2	N3	N4	N5	N3, N4 y N5
Sueños o deseos	1 (6,67)	5 (35,71)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Totales	15 (100,00)	14 (100,00)	6 (100,00)	9 (100,00)	9 (100,00)	24 (100,00)

Es importante en este punto recordar que para los casos N4 y N5, se le había sugerido a los estudiantes, unos temas: ¿Qué quiero hacer cuando termine la ESO?, Mis aficiones, Lo que más y los que menos me gusta de mi vida en Cornellà y Un evento que hayan vivido y que quisiera compartir.

Teniendo en cuenta eso, se puede decir que los nuevos temas, como sería el de proyección cuando se supere la ESO, y el de comparación entre aquello que más y menos gusta de la ciudad de residencia, no fue de interés para estos alumnos, pues ninguno optó por esas opciones.

C. Considerando la forma de trabajo

Ahora bien. Cuando en los casos N optaron por trabajar en **pareja**, se decantaron la mayoría de las veces por las historias sobre **aficiones**, pues de 18 que trabajaron bajo esa modalidad (100%), 6 así hicieron, lo que equivale al 33,33%. Hicieron otras sobre *acontecimientos* o sobre *personajes* (4, el 22,22%, en cada una de esas categorías), y en menor medida, de *comparaciones* (2, el 11,11%) y *deseos o sueños* (también dos, el 11,11%). En cambio cuando se trabajó de forma **individual**, primaron las de **acontecimientos**, pues de un total de 35 (100%), 11, la mayoría, hicieron su historia sobre eso (31,43%). Le siguieron en su orden: *aficiones* (10, el 28,57%), *personajes* (7, el 20%), *deseos o sueños* (4, el 11,43%), y, en menor proporción, *hechos ficticios*, *lugares* y *reflexiones* (1 individuo por cada opción, equivalente al 2,86% cada una). Así se muestra en la Tabla 39.

Tabla 39. Temáticas de las historias en los casos N por forma de trabajo

Temática general de la historia	En pareja		Individual	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Acontecimientos	4	22,22	11	31,43
Aficiones o pasiones	6	33,33	10	28,57
Comparaciones	2	11,11	0	0,00
Hechos ficticios	0	0,00	1	2,86
Lugares	0	0,00	1	2,86
Personajes	4	22,22	7	20,00
Reflexiones	0	0,00	1	2,86
Sueños o deseos	2	11,11	4	11,43
Total	18	100,00	35	100,00

7.2.1.3 Subtemas tratados y descripción de las historias

Los datos anteriores indican la preferencia de los participantes, por alguna de las temáticas generales, considerando variables que pueden influir: la forma de trabajo, o uno o varios aspectos del perfil demográfico o académico. No obstante, no permiten dilucidar con detalle los temas que se incluyen en cada opción. De ahí que a continuación se amplíe la información sobre cada categoría simple.

En los casos N, se obtuvieron 44 productos: 43 vídeos y el guión que quedó en proceso. Como se muestra en la Ilustración 19, de ese 100%, **la mayoría de los productos, de forma equitativa, transmitían más historias sobre aficiones y sobre acontecimientos, que de otro tipo**, pues de cada una de esas categorías, se lograron 13 relatos, el 29,55% respectivamente. A eso le siguieron los productos sobre *personajes* (9, el 20,45%) y, aunque un poco menos, sobre *deseos o sueños* (5, el 11,36%). Igualmente, se obtuvo, un relato (equivalente al 2,27%), en cada una de las siguientes temáticas: comparaciones, lugares, reflexiones y hechos ficticios.

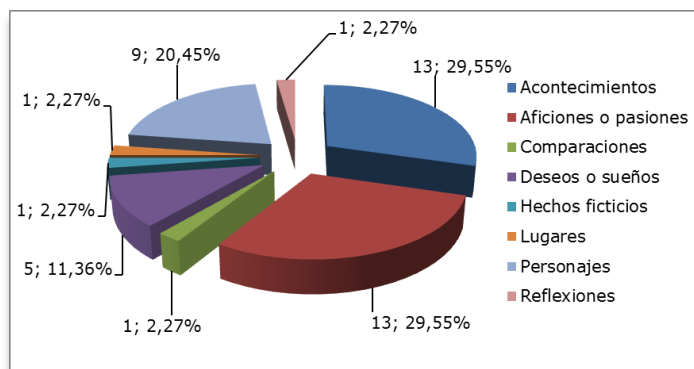


Ilustración 19. Cantidad de relatos por cada temática, en los casos N

Las trece **historias sobre acontecimientos o sucesos** –dos en pareja y once individuales–, se centraron en narrar o a veces, solo en describir, uno o varios hechos, con mayor o menos complejidad.

En N1 se hicieron dos de esas historias individuales. Una se enfocó en contar cómo había comenzado la amistad de la autora con su mejor amiga, es decir, los hechos, ocurridos en el Instituto, que desencadenaron su relación con una persona significativa. La otra fue sobre un paseo escolar que hicieron los dos autores de ese relato a un parque de diversiones.

En el primer caso, los personajes eran algunas compañeras de escuela: en el segundo, los dos protagonistas únicamente, aunque en éste los objetos –los juegos mecánicos que había en el parque– se llevaron gran parte del protagonismo.

En N2 hubo dos relatos con esta temática y también fueron sobre paseos: una, en pareja, sobre una excursión que se había hecho recientemente con los compañeros del

Instituto, a un parque, y la otra, individual, sobre un viaje escolar, a unas piscinas, hecho tiempo atrás con los compañeros del colegio, en su país de origen.

En esas aulas, las historias se caracterizaron, entonces, por narrar momentos y sucesos divertidos y positivos. En cambio, en los casos con aula abierta, aunque hubo algunas así, la mayoría fueron sobre sucesos dramáticos o que transmitían un sentimiento de nostalgia, de pérdida o de tristeza, así el tono empleado por cada autor tratara de no mostrar esas emociones.

Uno de los nueve relatos obtenidos en ese tipo de unidad especial (N3 a N5), por ejemplo, estuvo centrado en un accidente: una fuerte explosión de gas en el edificio donde el autor habitaba con su familia, que ocasionó la muerte a una vecina y que los obligó a trasladarse a un piso asignado por los servicios sociales por dos años, mientras reparaban la edificación. El estudiante cuenta cómo ocurrió y cómo se vivió la situación ese día, desde el momento del estruendo hasta que terminaron el día en un hotel, y cómo cambió su vida y la de familia a partir de entonces.

En otra, el autor narra hechos relacionados con su adopción y sus primeros años con sus padres adoptantes, y más tarde, cuando murió uno de ellos. De todas formas, este relato también podría incluirse en otras categorías, como la de *personajes*, porque en algunos momentos describe a sus familiares y, sobre todo, en el de *reflexiones*, pues incluye los pensamientos sobre lo que se ha aprendido de la propia historia de vida, sobre lo que le enseñó su padre durante el poco tiempo que compartieron, y sobre el significado que tienen los conceptos *padre* o *madre*.

Otros cuatro de esos relatos que resultaron en aula abierta, fueron realizados por alumnos extranjeros sobre vivencias con familiares, en la infancia. Por tanto, lo que narraban habían ocurrido en el país de origen. Como factor común en esos sucesos, estaba la inclusión, en algún punto de la historia, de los hechos relacionados con su proceso de migración a España, mencionando, entre otros, cómo se enteró el autor de que se iría a vivir a otro país, cómo fue la despedida familiar, la despedida en el aeropuerto, la llegada a la nueva ciudad o vivienda, las salidas realizadas los primeros días para conocer la nueva ciudad y/o cómo fueron los primeros días en la nueva escuela.

Entre las otras vivencias que se mencionan en esos relatos, estaban: paseos los fines de semana a una finca o casa de campo que tenía algún familiar, unas vacaciones, juegos habituales con tíos o primos –al fútbol, por ejemplo–, reencuentros con abuelos y con otros familiares al regresar de visita al país de origen, o reencuentro con la madre que vivía en otro país y que iba a visitar a su hijo.

Un relato más fue sobre hechos de la infancia, duros, ocasionados por el abandono y la indiferencia del padre biológico y los malos tratos del padrastro; además se habla del nacimiento de un hermano. En este caso el autor había nacido en España. También

podría catalogarse como una historia sobre *personajes*, porque se habla de la relación con otros familiares.

Otro, fue sobre los hechos que la llevaron al protagonista a bailar de forma más o menos profesional, y, más tarde, a dejar de hacerlo, describiendo lo difícil que fue esa decisión. Y el último, sobre un paseo escolar a otro país, a final de curso, siendo entonces también posible, clasificarlo como un relato sobre *lugares*. Éste, a diferencia de los otros, fue el único que tuvo un tono distinto: transmitía gozo o felicidad.

Así pues, se puede decir que entre los relatos sobre *acontecimientos*, estuvieron, mayoritariamente, las historias sobre viajes, paseos o salidas lúdicas escolares, y las de vivencias de la infancia en los países de origen y en compañía de sus familias. Y también, que caben en esta temática las historias sobre accidentes, decisiones o relaciones difíciles, y experiencias con amigos o familiares. Asimismo, que esta categoría se presta para enfocar los relatos de forma alegre o positiva, o por el contrario, de forma dramática, tensa, triste o negativa.

En las otras temáticas, en cambio, el tono fue tranquilo o divertido, siempre. Por ejemplo, las trece historias sobre **aficiones o pasiones** –diez hechas de forma individual, y tres en pareja–, tuvieron un enfoque divertido:

La mayoría de estas historias, fueron, sin duda, sobre actividades deportivas, pues seis de ellas se centraron en este subtema. Cuatro, en el fútbol, aunque una de ellas, se refería también al balonmano. Otra, hecha en pareja, era sobre el gusto por montar y hacer piruetas en bicicletas, y una más, sobre el motocrós.

Otras tres historias sobre gustos fueron sobre prácticas artísticas: dos sobre dibujar, y otra, hecha en pareja, sobre escuchar o interpretar determinados tipos de música –rap y hip hop–.

Las otras fueron sobre: la preferencia por modificar y personalizar los coches, es decir, por el *tuning*, hecha en pareja; la informática y por comprender el funcionamiento de las TIC; la mecánica automotriz, y pasar el tiempo libre con amigos, viendo películas de cine, o en el parque.

Sobre **personajes**, de los nueve relatos –dos en equipo y siete individuales–, tres fueron sobre los amigos –sobre todo, amigas–; otros tres, fueron sobre los hermanos mayores; dos, sobre los familiares más cercanos, en su conjunto –padre, madre, hermanos y abuelos–; y uno más, sobre una mascota.

Por su parte, en de tipología **sueños**, los subtemas de los cinco relatos –uno sólo en pareja–, se diferenciaron según el género del autor. En el caso de los hombres, eran llegar a ser futbolista destacado –en dos oportunidades– o un informático; en el de las mujeres, llegar a ser cantante o actrices –como lo querían dos chicas que hicieron su

relato en pareja-. Así, en estas intervenciones, los deseos estaban relacionados con su futuro profesional.

Sobre el tema **comparaciones**, se obtuvo un relato hecho en pareja: fue sobre el país de origen, Marruecos, y aquel donde actualmente se vive, España, contrastando cómo son las escuelas y las formas de enseñanza, los hospitales, las viviendas y los medios de transporte.

Ese relato se diferencia sobre otro que se hizo sobre **lugares**, centrado en hablar del país de origen: de describirlo y de contar hechos que se vivieron en distintos espacios que se recuerdan.

El de **reflexión personal**, fue analizando la propia vida: el pasado, el presente y el futuro.

Por su parte, el **relato ficticio** fue sobre un personaje mitológico que supuestamente habita en los bosques y zonas rurales del Perú, que le hace daño a los cazadores y a todas las personas que atentan contra la naturaleza –inspirado en los cuentos y las historias que el abuelo le contaba al autor cuando éste era pequeño-. En este caso, el tono empleado fue de misterio y de terror.

7.2.1.4 Tiempo de la historia

Otra forma de comprender los productos creados, es analizando su dimensión temporal, es decir, el **tiempo de la historia**: si lo que se cuenta ocurrió en el pasado – cercano o lejano-, si está sucediendo en el presente, o si se espera que ocurra más adelante. En este sentido, se analizaron dos asuntos en los 43 relatos obtenidos, y en el guión que quedó en proceso (44 productos en total, el 100%): el *eje temporal dominante*, es decir, el tiempo usado en la mayor parte de la narración, y los *vectores o ejes secundarios o alternativos*, es decir, los tiempos empleados ocasionalmente.

Sobre esto, los resultados, que se reflejan en las Ilustraciones 20 y 21, permiten afirmar que **la mayoría de las historias contadas** (33, el 75%) **tuvo como eje temporal predominante el pasado, y como vector alternativo, también el pasado** (20, el 45,45%). Es decir, lo que contaban la mayoría de ellas, principalmente, había ocurrido ya, y no mencionaban situaciones ni presentes, ni que posiblemente ocurrirían. A eso le siguió, como eje temporal predominante, el *presente* (10 historias, el 22,73%) y como vector alternativo, el *presente* (13, el 29,55%).

El *futuro*, en ambos casos representó porcentajes bajos. Como tiempo sobresaliente, sólo estuvo en un relato, lo que equivale al 2,27%. Como complementario, estuvo en algunas, pero mezclado o con el pasado (7 historias, el 15,91%) o, en una medida mucho menor, mezclado con el presente (2, el 4,55%).

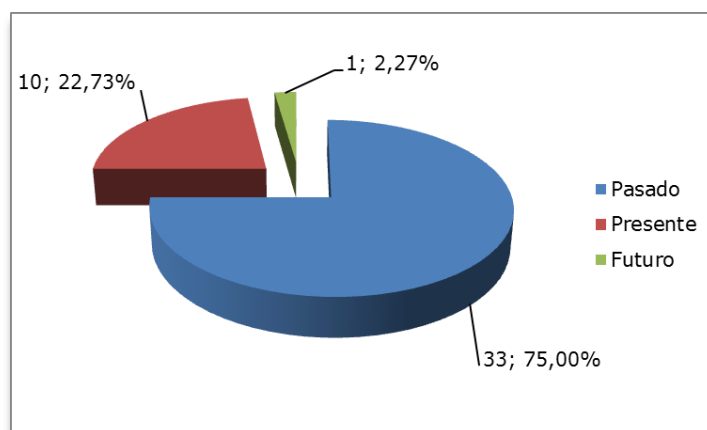


Ilustración 20. Vector temporal dominante en las historias de los casos N

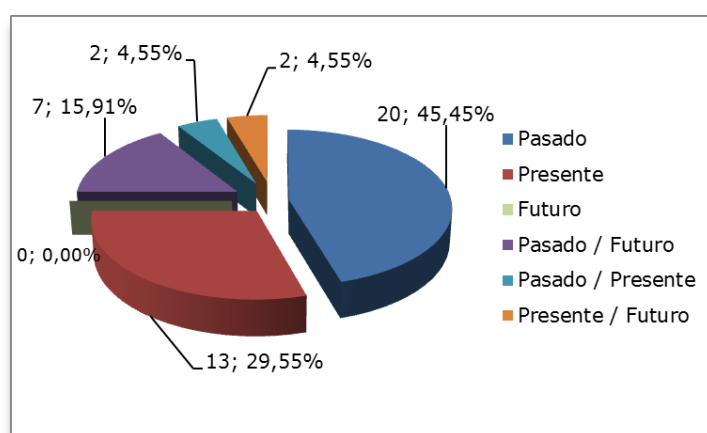


Ilustración 21. Vector temporal alternativo en las historias de los casos N

Lo anterior quiere decir, entonces, que los adolescentes hablaron más sobre lo que recordaban o sobre algo ya acaecido, como primera opción, y como segunda, de su presente, pero muy poco haciendo previsiones o imaginándose su futuro.

Por otro lado, los datos indican que el **tiempo secundario, en cada posibilidad de eje temporal dominante**, fue como se indica en la Tabla 40:

Tabla 40. Vector temporal alternativo, por cada eje temporal dominante, en los casos N

Vector alternativo	Vector dominante			
	Pasado		Presente	
	Cant. relatos	%	Cant. relatos	%
Pasado	15	45,45	5	50,00
Presente	12	36,36	2	20,00
Futuro	4	12,12	0	0,00
Pasado / Presente	0	0,00	0	0,00
Pasado / Futuro	0	0,00	3	30,00
Presente / Futuro	2	6,06	0	0,00
Presente / Pasado	0	0,00	0	0,00
Total	33	100,00	10	100,00

Lo anterior, entonces, revela que la mayoría de las historias centradas en el *pasado*, no hablaron de hechos actuales ni por venir (15 relatos, el 45,45%), aunque en segunda instancia se situaron los autores que se refirieron no sólo a un tiempo anterior, sino también a la actualidad (12 productos, el 36,36%). En las que se enfocaron en el *presente*, mencionaron un poco de lo ocurrido en el pasado (5 relatos, el 50%), o bien, hablaron de ello y del futuro (3 productos, el 30%). En la única historia que hubo centrada en el *futuro*, que fue una realizada por una niña de N2, sobre un deseo o sueño que tenía –ser cantante–, se hablaba también, un poco, del pasado –de cómo había surgido su deseo– y del presente –de qué hacía para lograrlo, o de lo que sus padres pensaban al respecto–.

A. Considerando la temática de la historia

La Tabla 41 muestra los datos obtenidos sobre el *tiempo dominante* de las historias, según su temática simple:

Tabla 41. Vector temporal dominante, según la temática de la historia, en los casos N

Temática	Pasado	Presente	Futuro	Total historias por temática
	Cant. relatos (%)	Cant. relatos (%)	Cant. relatos (%)	Cant. relatos (%)
Acontecimientos	13 (39,39)	0 (0,00)	0 (0,00)	13 (29,55)
Aficiones o pasiones	9 (27,27)	4 (40,00)	0 (0,00)	13 (29,55)
Comparaciones	1 (3,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,27)
Hechos ficticios	1 (3,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,27)
Lugares	1 (3,03)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,27)
Personajes	5 (15,15)	4 (40,00)	0 (0,00)	9 (20,45)
Reflexiones	0 (0,00)	1 (10,00)	0 (0,00)	1 (2,27)
Sueños o deseos	3 (9,09)	1 (10,00)	1 (100,00)	5 (11,36)
Total	33 (100,00)	10 (100,00)	1 (100,00)	44 (100,00)

Lo que esas cifras dejan ver, es que en estas intervenciones, **no hubo diferencias significativas en la dimensión temporal dominante, si se considera la temática:** en casi todas las posibilidades se narró en *pasado*, más que en otro tiempo gramatical –con una sola excepción, el único relato que hubo de carácter reflexivo–. Incluso, en las historias sobre *deseos o sueños*, debido a que en esos relatos, la mayor parte de los alumnos se dedicó a explicar más el origen de lo que se quería para el futuro, es decir, los hechos que desencadenaron ese anhelo. Igualmente, muestran que sólo cuando se contó algo relacionado con *aficiones o pasiones* y con *personajes*, y en el caso del relato reflexivo, se narró en *futuro*, principalmente.

De otro lado, analizando t3pico por t3pico, el sector alternativo, los resultados fueron como se resume de la Tabla 42 a 48:

Tabla 42. Vector temporal alternativo en las historias sobre *Acontecimientos*, en los casos N

Temática	Vector temporal alternativo	Cant. relatos	%
Acontecimientos	Pasado	10	76,92
	Presente	3	23,08
	Pasado / Presente	0	0,00
	Pasado / Futuro	0	0,00
	Presente / Futuro	0	0,00
Total		13	100,00

Tabla 43. Vector temporal alternativo en las historias sobre *Aficiones*, en los casos N

Temática	Vector temporal alternativo	Cant. relatos	%
Aficiones o pasiones	Pasado	5	38,46
	Presente	4	30,77
	Pasado / Presente	0	0,00
	Pasado / Futuro	3	23,08
	Presente / Futuro	1	7,69
Total		13	100,00

Tabla 44. Vector temporal alternativo en las historias sobre *Comparaciones*, en los casos N

Temática	Vector temporal alternativo	Cant. relatos	%
Comparaciones	Pasado	0	0,00
	Presente	1	100,00
	Pasado / Presente	0	0,00
	Pasado / Futuro	0	0,00
	Presente / Futuro	0	0,00
Total		1	100,00

Tabla 45. Vector temporal alternativo en las historias sobre *Lugares* y en las de *Hechos ficticios*, en los casos N

Temática	Vector temporal alternativo	Cant. relatos	%
Lugares o Hechos ficticios	Pasado	1	100,00
	Presente	0	0,00
	Pasado / Presente	0	0,00
	Pasado / Futuro	0	0,00
	Presente / Futuro	0	0,00
Total		1	100,00

Tabla 46. Vector temporal alternativo en las historias sobre *Personajes*, en los casos N

Temática	Vector temporal alternativo	Cant. relatos	%
Personajes	Pasado	4	44,44
	Presente	5	55,56
	Pasado / Presente	0	0,00
	Pasado / Futuro	0	0,00
	Presente / Futuro	0	0,00
Total		9	100,00

Tabla 47. Vector temporal alternativo en la historia sobre *Reflexiones*, en los casos N

Temática	Vector temporal alternativo	Cant. relatos	%
Reflexiones	Pasado	0	0,00
	Presente	0	0,00
	Pasado / Presente	0	0,00
	Pasado / Futuro	1	100,00
	Presente / Futuro	0	0,00
Total		1	100,00

Tabla 48. Vector temporal alternativo en las historias sobre *Sueños/deseos*, en los casos N

Temática	Vector temporal alternativo	Cant. relatos	%
Sueños o deseos	Pasado	0	0,00
	Presente	0	0,00
	Pasado / Presente	1	20,00
	Pasado / Futuro	3	60,00
	Presente / Futuro	1	20,00
Total relatos		5	100,00

Cuando los relatos eran de **acontecimientos**, el tiempo central, en todos los relatos hechos, fue el **pasado**, pues de los 13 productos que hubo sobre esta temática (100%), todos, contaron hechos o asuntos ya ocurridos. La mayor parte de las veces, ese tiempo no se mezcló con otros, pues el *pasado* también fue el vector temporal alternativo, como ocurrió en 10 de productos, es decir, en el 76,92% de los casos (considerando como 100%, las 13 historias). De todas formas, cuando se intercaló con otro eje temporal, sólo se hizo con el *presente* (en 3 relatos, el 23,08% de las historias sobre acontecimientos).

En los relatos sobre **aficiones**, lo que pasó fue lo siguiente: el tiempo predominante fue el **pasado**, pues de 13 relatos (100%), 9 (el 69,23%) contaron algo ya ocurrido, a lo que le siguieron 4 productos narrados en *presente* (el 30,77%).

La mayor parte de esas historias, tuvieron como vector o eje alternativo, el *pasado* también (5 relatos, el 38,46%), seguidas, en orden, por: las que tenían hablando, además, sobre el *presente* (4, el 30,77%); las que se devolvían al pasado y mencionaban el futuro, en algún momento (3, el 23,08%); y una que habló del presente y del futuro (1, el 7,69%).

En el único caso que hubo con una la historia sobre **Comparaciones**, se habló, sobre todo, del **pasado**, es decir, de lo que se recordaba sobre el país de origen, más que en el nuevo lugar de residencia, pero de todas formas, como es lógico, como eje temporal secundario, se habló del *presente*.

Las historias sobre **deseos o sueños**, por su parte, se enfocaron más en el **pasado**, en los momentos o hechos que desencadenaron ese anhelo, pues de los 5 relatos con esa temática (100%), 3 fueron así (60%); de todas formas hubo uno que se refirió más al *presente* (20%) y otro al *futuro* (20%).

En esa misma clase de RD, el eje alternativo principal estuvo formado por el *pasado-futuro*, es decir, aunque se hablaba de lo ya ocurrido, se mencionaban algunos hechos que se esperarían más adelante (eso pasó en 3 de los 5 productos, es decir, en el 60% de los casos). Otro relato habló sobre hechos del presente y del futuro también, aparte del pasado (20%), y el que se focalizó en el futuro, mencionó, además, sucesos del pasado y del presente (20%).

En los relatos sobre **lugares**, y en el que hubo sobre **hechos ficticios**, pasó lo mismo en la dimensión temporal principal, y en el eje o vector secundario: ambas historias únicamente se refirieron al **pasado**. No mencionado hechos actuales ni por venir.

Los relatos sobre **personajes**, mayoritariamente, tuvieron como eje temporal principal, el **pasado**: de los 9 relatos de ese estilo (100%), usaron ese tiempo 5 (55.56%), y le siguieron 4 (44,44%) los que usaron el *presente*. Como eje secundario o alternativo, estuvo el *presente*, en 5 historias (55,56%), tiempo al que le siguió el *pasado* (4, el 44,44%).

Finalmente, en el único relato que se obtuvo sobre **reflexiones**, sucedió que el tiempo primordial fue el **presente**, pero que se mezcló con otros tiempos. Es decir, como ejes alternativos tuvo tanto el *pasado*, como el *futuro*.

B. Considerando aspectos demográficos

Teniendo en cuenta únicamente el vector temporal dominante, y considerando algunos aspectos del perfil demográfico de la totalidad de los alumnos de cada caso, los resultados fueron como sigue.

En los distintos rangos de edad definidos en esta investigación, el tiempo principal fue el *pasado*. Es decir, la edad entre estos adolescentes, no fue un factor determinante en el hecho de poder contar algo ya ocurrido, bien recientemente, o bien, hacía ya varios años. Así se evidencia en las Tabla 49.

Tabla 49. Vector temporal dominante, por rango de edad, en los casos N

Tiempo dominante en la historia	13-14 años		15-16 años		17-18 años	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Pasado	12	60,00	15	78,95	12	85,71
Presente	8	40,00	3	15,79	2	14,29
Futuro	0	0,00	1	5,26	0	0,00
Total	20	100,00	19	100,00	14	100,00

El *presente* fue la segunda opción en todos los casos: entre los alumnos con menos años, 13-14 años, con un porcentaje relativamente mayor (40%), a lo ocurrido en los otros rangos (15,79% entre los de 15 y 16 años, y 14,29% entre los de 17 y 18).

En cuanto al **género**, se puede afirmar que éste tampoco fue una variable que haya influido sobremanera en el tiempo dominante, pues tanto **mujeres** como **hombres**, como muestra la Tabla 50, optaron más por el **pasado** que por otros tiempos gramaticales.

Tabla 50. Vector temporal dominante, por género, en los casos N

Tiempo dominante en la historia	Cantidad de mujeres	%	Cantidad de hombres	%
Pasado	17	73,91	22	73,33
Presente	5	21,74	8	26,67
Futuro	1	4,35	0	0,00
Total	23	100,00	30	100,00

Finalmente, considerando el **origen de los autores**, se puede decir que, si bien sigue siendo el **pasado tanto para quienes nacieron en España, como para quienes vienen del exterior** (pues en el primer caso representó el 58,33%, y en el segundo, el 86,21%), el *presente*, como segunda opción, tuvo mayor acogida por parte de los nativos (con el 41,67%), que entre los inmigrantes (10,34%), tal vez porque para estos resultaba más interesante o fácil recordar sus vivencias, que hablar de algo actual. La Tabla 51 resume esos resultados.

Tabla 51. Vector temporal dominante, por procedencia, en los casos N

Tiempo dominante en la historia	Cantidad de nativos	%	Cantidad de extranjeros	%
Pasado	14	58,33	25	86,21
Presente	10	41,67	3	10,34
Futuro	0	0,00	1	3,45
Total	24	100,00	29	100,00

C. Considerando aspectos académicos

Al analizar el **tipo de aula**, se encontró una diferencia: en aula ordinaria (**N1**) se narró más en **presente** (8 alumnos, el 53,33% en esa intervención, así lo hicieron). En aula de acogida (**N2**), en cambio, se prefirió hablar, casi en la totalidad de los casos, en **pasado** (13 sujetos lo hicieron, lo que equivale al 92,86% de los recién llegados). En aula abierta (**N3**), pasó lo mismo, se prefirió el **pasado**. Así se sintetiza en la Tabla 52. De todas formas, no parece que sea la clase de aula, determinante en el tiempo, pues realmente las diferencias no son significativas.

Tabla 52. Vector temporal dominante en las historias, en los distintos casos N

Tiempo dominante en la historia	N1		N2		N3, N4 y N5	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Pasado	7	46,67	13	92,86	19	79,17
Presente	8	53,33	0	0,00	5	20,83
Futuro	0	0,00	1	7,14	0	0,00
Totales	15	100,00	14	100,00	24	100,00

D. Considerando la forma de trabajo

Por otra parte, y para concluir este subapartado sobre el tiempo de la historia, en la Tabla 53, se presentan los resultados relacionados con el vector temporal dominante en las historias, considerando si su autor prefirió trabajar de forma individual, o con un compañero.

Lo que muestran esos datos es que tampoco hubo diferencias notables considerando la **forma de trabajo**, pues **en las dos modalidades, se narró más en pasado** que sobre algo que estuviera sucediendo o que se esperaba que pasara: de los 35 que hicieron su RD solos (100%), 27 (el 77,14%) optaron por hacer una historia sobre sucesos ya ocurridos, y lo mismo hicieron 12 (el 66,67%) de los 18 (100%) participantes que se unieron a otro alumno para hacer su proyecto.

Tabla 53. Vector temporal dominante, por forma de trabajo, en los casos N

Tiempo dominante en la historia	Pareja		Individual	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Pasado	12	66,67	27	77,14
Presente	6	33,33	7	20,00
Futuro	0	0,00	1	2,86
Total	18	100,00	35	100,00

7.2.2 Expresión formal o discurso

7.2.2.1 Estilo comunicativo

En este aspecto se analizó el estilo predominante en el relato, distinguiendo entre los tipos mencionados en el marco teórico:

- *Argumentativo o, para efectos de esta tesis, reflexivo*: si se dedica a exponer ideas, pensamientos y opiniones, y, en lo posible, sustentarlas con argumentos.
- *Descriptivo*: si el autor se dedica más a tratar de señalar las características, las particularidades o los sentimientos que le producían el hecho, o a explicar algo con detalle, como el lugar, los objetivos, los personajes o la actividad de la que habla, en lugar de narrar de principio a fin una vivencia o algo que le había pasado. Igualmente, si no es un relato sobre un suceso, sino sobre un tema o asunto, y éste se explica y expone con detalle.
- *Dialogado o, para efectos de esta tesis, testimonial*: si se compone, sobre todo, de diálogos y/o testimonios directos, ante cámara o con voz *en off*, de los personajes.
- *Narrativo*: si se cuenta, empleando pocas descripciones, un suceso o un conjunto de hechos relacionados entre sí, protagonizados por el autor o por alguien más,

ocurridos en un lapso de tiempo, implicando una transformación de un estado inicial, a uno final.

De todas formas se incluyeron estas otras categorías que se consideraron necesarias, bien porque caracterizaron alguno de los relatos de los casos N, o alguna de las intervenciones A:

- *Argumentativo o reflexivo con elementos dialogados o testimoniales*: aquellos que presentan los pensamientos, las opiniones y las ideas, y, para ello, ofrecen testimonios o diálogos directos, ante cámara o en *voz en off*.
- *Descriptivo con elementos narrativos*: aquellos más descriptivos, pero que incluyen varios fragmentos cortos de tipo narrativo.
- *Descriptivo con elementos reflexivos*: para aquellos más descriptivos, pero que incluyen varios fragmentos cortos de tipo argumentativo o reflexivo.
- *Narrativo - Descriptivo*: si hay equilibrio en ambos estilos.
- *Narrativo con apartes descriptivos*: si aparte de contar los hechos, se incluyen apartados que buscan describir, informar, explicar y dar a conocer un tema, suceso o asunto, con detalle.
- *Narrativo con apartes reflexivos*: si aparte de contar los hechos, se incluían pensamientos o cavilaciones sobre lo vivido.

Teniendo en cuenta eso, y no aspectos demográficos o académicos, **los autores de los casos N prefirieron, mayoritariamente, el estilo descriptivo**, como se reconoce en la Ilustración 22, pues de los 53 sujetos (100%), 25 (47,17%) se dedicaron más a ofrecer detalles sobre algo o alguien, que a contar sucesos, y 9 (16,98%), a las descripciones, aunque incluyendo una o varias micronarraciones de hechos, más o menos completas.

La categoría siguiente fue la *narrativa*, pues 13 (24,53%) sí contaron, principalmente, uno o varios hechos. Aparte, 4 hicieron un relato con *una parte claramente narrativa, y otra, diferenciada, descriptiva* (7,55%); uno utilizó un estilo *narrativo con varios apartes reflexivos* (1,89%) y otro más usó uno que se catalogó como *argumentativo* (1,89%), aunque en realidad, más que argumentar o dar razones que sustentaran sus opiniones, se dedicó a manifestar los pensamientos, los sentimientos y las reflexiones sobre sus vivencias, sin necesariamente indicar o especificar cuáles habían sido, es decir, los hechos ocurridos.

De las otras posibles subcategorías no se obtuvo alguno.

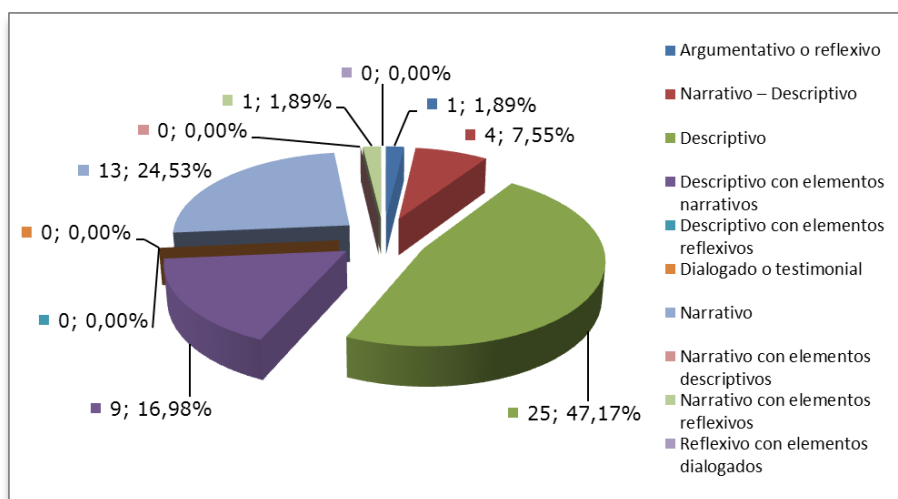


Ilustración 22. Estilos comunicativos utilizados en los casos N

A. Considerando la temática de la historia

Revisando el **tema de la historia**, con relación al estilo comunicativo, se encontró, como se ve en la Tabla 54 que:

- Quienes hicieron historias **sobre acontecimientos**, usaron, mayoritariamente, un estilo **narrativo**: 9 de los 15 alumnos que optaron por esa tipología de narración así lo hicieron, es decir, el 60%.
- Quienes hicieron sobre **aficiones**, usaron más el **descriptivo**, puesto que de 16 participantes que contaron algo sobre lo que les gusta, 10 (62,50%) lo hicieron.
- Los que contaron sus **deseos o sueños**, emplearon, en igual proporción, el estilo **descriptivo**, y el **descriptivo con apartes narrativos**. De 6, 2 eligieron el primer estilo y otros 2 el segundo (33,33%, respectivamente).
- Quienes hicieron relatos sobre **personajes**, narraron más con un estilo **descriptivo**: 7 de los 11, así lo hicieron (el 63,64%).
- Los dos estudiantes que se unieron para hacer el relato sobre **comparaciones**, hicieron un producto **descriptivo**.
- El que habló sobre un **lugar significativo**, lo hizo de **forma descriptiva pero con apartes narrativos**.
- El estilo de quien contó un **hecho ficticio**, fue el **narrativo**.
- Y en el relato sobre **reflexiones**, obviamente el estilo comunicativo fue **argumentativo**.

Tabla 54. Estilo comunicativo, según la temática de la historia, en los casos N

Temática	Descrip- tivo	Descript. con apartes narrativos	Narrativo	Narrativo - Descript.	Narrativo con apartes reflexivos	Argumen- tativo	Total alumnos, por cada temática
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Aconteci- mientos	4 (26,67)	1 (6,67)	9 (60,00)	0 (0,00)	1 (1,67)	0 (0,00)	15 (100,00)
Aficiones	10 (62,50)	4 (25,00)	2 (12,50)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	16 (100,00)
Comparacio- nes	2 (100)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (100,00)
Hechos ficticios	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)
Lugares	0 (0,00)	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)
Personajes	7 (63,64)	1 (9,09)	0 (0,00)	3 (27,27)	0 (0,00)	0 (0,00)	11 (100,00)
Reflexiones	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)	1 (100,00)
Sueños o deseos	2 (33,33)	2 (33,33)	1 (16,67)	1 (16,67)	0 (0,00)	0 (0,00)	6 (100,00)
Total alumnos	25	9	13	4	1	1	53 (100,00)

B. Considerando aspectos demográficos

En este punto, se revisa el estilo predominante en los relatos, por edad, género y procedencia de los autores. Con respecto a lo primero, los datos muestran que **no hubo diferencia entre los rangos de edad: todos usaron un estilo *descriptivo*, primordialmente.**

Como se ve en la Tabla 55, de los 20 estudiantes (100%) que tenían entre **13-14 años**, 9, la mayoría se centró en las descripciones (45%). Como segunda tendencia, estuvieron los productos primordialmente *narrativos* (8, el 40%). En menor medida se hicieron otros *narrativo-descriptivos* (3, el 15%).

De los 19 que estaban en el rango de edad intermedio, **15-16 años**, un poco más de la mitad hicieron relatos ***descriptivos*** (10, el 52,63%). En menor medida se hicieron, en orden: otros *descriptivos con algunos episodios narrativos* (5, el 16,32%), algunos *narrativos* (3, el 15,79%) y uno *narrativo-descriptivo* (5,26%).

Finalmente, entre los 14 que estaban en el rango de más edad, **17-18 años**, primaron los relatos *descriptivos* (6, el 42,86%), y siguieron los *descriptivos con elementos narrativos* (4, el 28,57%). Hubo, además, dos relatos *narrativos* (14,29%), uno *narrativo con elementos reflexivos* (1, el 7,14%) y otro argumentativo-Reflexivo (1, el 7,14%).

Tabla 55. Estilo comunicativo dominante, por rangos de edad, en los casos N

Estilo comunicativo	13-14 años		15-16 años		17-18 años	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Descriptivo	9	45,00	10	52,63	6	42,86
Descriptivo con elementos narrativos	0	0,00	5	26,32	4	28,57
Narrativo	8	40,00	3	15,79	2	14,29
Narrativo – Descriptivo	3	15,00	1	5,26	0	0,00
Narrativo con elementos reflexivos	0	0,00	0	0,00	1	7,14
Dialogado	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Argumentativo – Reflexivo	0	0,00	0	0,00	1	7,14
Total	20	100,00	19	100,00	14	100,00

Por otro lado, está el **género**. En esta categoría de análisis, **tanto en hombres como en mujeres, el estilo dominante fue descriptivo**. De 23 niñas (100%), 10 lo usaron (43,48%), y como segunda opción, 4 (17,39%) eligieron el *descriptivo con elementos narrativos*, y otras tantas, 4 (17,39%), el *narrativo*. Y de 30 adolescentes (100%), lo utilizaron la mitad (15, 50%), seguido por el estilo *narrativo* (30%). Los datos se consignan en la Tabla 56.

Tabla 56. Estilo comunicativo dominante, por género, en los casos N

Estilo comunicativo	Cantidad de mujeres	%	Cantidad de hombres	%
Descriptivo	10	43,48	15	50,00
Descriptivo con elementos narrativos	4	17,39	5	16,67
Narrativo	4	17,39	9	30,00
Narrativo – Descriptivo	3	13,04	1	3,33
Narrativo con elementos reflexivos	1	4,35	0	0,00
Dialogado	0	0,00	0	0,00
Argumentativo – Reflexivo	1	4,35	0	0,00
Total	23	100,00	30	100,00

Finalmente, considerando el perfil demográfico, se puede afirmar que **tampoco hubo diferencias sustantivas entre los nativos y los extranjeros: siguió siendo el estilo descriptivo el mayoritario en ambos grupos**.

En el caso de los **nativos**, lo usaron 11 de los 24, lo que equivale al 45,83%). Las opciones secundarias, fueron los *relatos descriptivos con elementos narrativos* (4 eligieron ese estilo, el 16,67%), y el *Narrativo* (otros 4, 16,67%). Entre los **extranjeros**, lo emplearon 14 sujetos (el 48,28%). Como segunda opción estuvo el *narrativo* (9 hicieron su relato así, el 31,03) y como tercera, el *descriptivo con elementos narrativos* (5, el 17,24%). La Tabla 57 registra éstos y otros datos minoritarios.

Tabla 57. Estilo comunicativo dominante, por procedencia del autor, en los relatos de los casos N

Estilo comunicativo	Cantidad de nativos	%	Cantidad de extranjeros	%
Descriptivo	11	45,83	14	48,28
Descriptivo con elementos narrativos	4	16,67	5	17,24
Narrativo	4	16,67	9	31,03
Narrativo – Descriptivo	3	12,50	1	3,45
Narrativo con elementos reflexivos	1	4,17	0	0,00
Dialogado	0	0,00	0	0,00
Argumentativo – Reflexivo	1	4,17	0	0,00
Total	24	100,00	29	100,00

C. Considerando aspectos académicos

Por tipo de grupo, hubo una diferencia. **En el aula ordinaria y en el aula abierta, siguió siendo el estilo mayoritario el descriptivo, pero en acogida fue el narrativo.** Específicamente, el comportamiento, en cada aula, fue como se detalla en la Tabla 58.

En aula ordinaria (**N1**): de 15 (100%), 9 (60%), la mayoría, hicieron relatos *descriptivos*; en menor escala, 3 los hicieron con un estilo narrativo (20%) y otros 3, *narrativo-descriptivo* (20%). En aula de acogida (**N2**), de 14 (100%), 6 usaron un estilo *narrativo* (42,86%); 5 (35,71%), uno *descriptivo*, y 3 (21,43%), uno *descriptivo pero con apartados narrativos*. En aula abierta (**N3, N4 y N5**), de los 24 (100%), 11 (45,83%), la mayor parte, hicieron productos *descriptivos*. Les siguieron quienes hicieron relatos *descriptivos con elementos narrativos* (6, el 26%) y, en menor medida, *narrativos* (4, el 16,67%). En este caso, hubo, además, un RD *narrativo pero con elementos reflexivos* (4,17%) y otro *argumentativo-reflexivo* (4,17%).

Tabla 58. Estilo comunicativo dominante, en los distintos casos N

Estilo comunicativo	N1		N2		N3, N4 y N5	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Descriptivo	9	60,00	5	35,71	11	45,83
Descriptivo con elementos narrativos	0	0,00	3	21,43	6	25,00
Narrativo	3	20,00	6	42,86	4	16,67
Narrativo – Descriptivo	3	20,00	0	0,00	1	4,17
Narrativo con elementos reflexivos	0	0,00	0	0,00	1	4,17
Dialogado	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Argumentativo – Reflexivo	0	0,00	0	0,00	1	4,17
Totales	15	100,00	14	100,00	24	100,00

D. Considerando la forma de trabajo

Finalmente, al ver el comportamiento del estilo del relato, según la forma de trabajo, se encontró que **tanto quienes hicieron su relato de forma individual, como en pareja, emplearon un estilo descriptivo**, mayoritariamente. Como se ve en la Tabla

59, de los 35 que realizaron su relato **solos** (100%), 15 usaron el *descriptivo* (42,86%); por detrás estuvieron quienes lo hicieron *narrativo* (9, el 25,71%) y, en menor medida, los que emplearon el *descriptivo con elementos narrativos* (7, el 20%), el *narrativo-descriptivo* (2, el 5,71%), el *narrativo con elementos reflexivos* (1, el 2,86%) y el *argumentativo* (también 1, el 2,86%). De los 18 que hicieron su producto **en pareja** (100%), 10 plasmaron su relato con ese estilo (55,56%); a ellos les siguieron quienes lo hicieron *narrativo* (4, el 22,22%) y, en menor medida, los que emplearon el *descriptivo con elementos narrativos*, o el *narrativo-descriptivo* (cada uno usado por 2 participantes, lo que equivale al 11,11% en cada categoría).

Tabla 59. Estilo comunicativo dominante, por forma de trabajo, en los casos N

Estilo comunicativo	Pareja		Individual	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Descriptivo	10	55,56	15	42,86
Descriptivo con elementos narrativos	2	11,11	7	20,00
Narrativo	4	22,22	9	25,71
Narrativo – Descriptivo	2	11,11	2	5,71
Narrativo con elementos reflexivos	0	0,00	1	2,86
Dialogado	0	0,00	0	0,00
Argumentativo – Reflexivo	0	0,00	1	2,86
Total	18	100,00	35	100,00

7.2.2.2 Voz narrativa

Un esquema de lo que sucedió con la voz narrativa usada en los relatos, es el que se ve en la Ilustración 23. Allí se puede observar que en los casos N, donde los alumnos eran los narradores y los protagonistas en la mayor parte de los relatos, se logró que **la mayoría de ellos contaran sus historias utilizando la primera persona del singular, bien usando el pronombre personal Yo, o una forma de dativo o acusativo (me, a mí)**, pues de los 53 participantes, contando al que no materializó su historia y la dejó plasmada en el guión escrito, 35 (el 66,04%) así lo hizo. De éstos (100%), 31 habían hecho el proyecto de forma individual (88,57%) y 4 en pareja (11,43%).

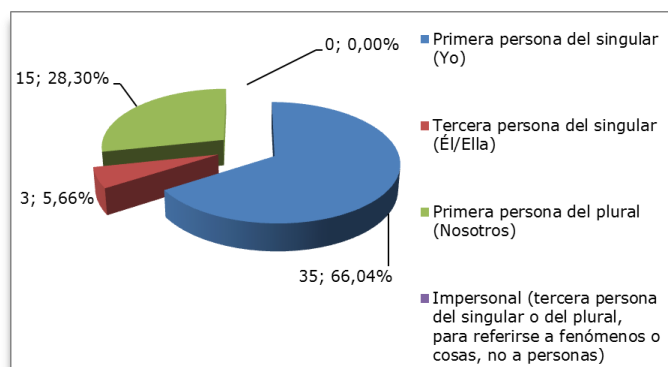


Ilustración 23. Voces narrativas dominantes utilizadas en los casos N

Lo anterior quiere decir que hubo alumnos que trabajaron en equipo, pero que aun así, hicieron relatos en los que las experiencias de cada niño eran independientes, y sólo se relacionaban por el tema. Por tanto, se turnaban para contar su historia particular. Un ejemplo de este tipo fue el siguiente:

Locutor 1: *"Yo me llamo ____, soy de Marruecos y tengo 16 años. Hace un año que vivo en Cataluña. Vine con mi familia."*

Locutor 2: *"Yo me llamo ____, soy de Marruecos y tengo 14 años. Hace dos años que vivo en Cataluña. Vine con mi familia. (...)"*

Locutor 1: *"El primer día que fui al colegio, me sorprendió que había pocos chicos en clase. En Marruecos son muchos por maestro. Aquí el edificio tiene muchas clases y pisos. Además, tenemos más material para estudiar."*

Locutor 2: *"A mí me sorprendió que cambiaba a cada hora de maestro. En Marruecos cada profesor lleva todas las clases. (...)"*

Locutor 1: *"Aunque me gustan los hospitales, las escuelas y las bibliotecas catalanas, echo de menos el desierto y los camellos de Marruecos."*

Locutor 2: *"A mí me gustan muchas cosas de Cataluña, como las escuelas, pero echo de menos mi casa y a mis abuelos que son de Marruecos." (N207 y N212)*

En ese caso, el tema común fue la comparación entre el lugar de origen y el de residencia actual, pero pese a haber sido un producto que se realizó en pareja, expresa dos relatos independientes, de tipo más descriptivo, cada uno con aquello vivido por cada niño, o con sus impresiones u opiniones.

No necesariamente el trabajar con otra persona, entonces, hizo que las vivencias o los asuntos expresados, fueran comunes, y que se narrara usando la *primera persona del plural* (*Nosotros*, o usando el dativo o el acusativo *nos* o *a nosotros*), como sí lo hicieron 15 de los alumnos (el 28,30%). De ese total, 12 (80%), habían hecho su relato en pareja, y 3 (20%) de manera individual.

Esos tres últimos utilizaron esa voz narrativa, porque se referían a hechos vividos junto con un amigo o familiar –coprotagonizados por los autores–, como ejemplifica el siguiente fragmento:

"Con mi hermano he pasado muchos momentos buenos y no tan buenos, pero lo que cuenta son los alegres aunque hayamos tenido nuestras peleas, enfados y cosas de ésas como todos los hermanos. (...) Cuando íbamos a la playa jugaba conmigo en una barca pequeña, y también recuerdo que celebrábamos juntos el día de la mona... Su madrina y mi padrino (...) nos compraban la mona de chocolate. Él y yo guarreábamos pringándonos con el chocolate. (...) Cuando había vacaciones, nos íbamos al pueblo. (...) De pequeños, igual que ahora, disfrutamos mucho. Allí hemos pasado muchos momentos y tenemos a una parte de nuestra familia." (N403).

Por otra parte, 3 (5,66%) hablaron en *tercera persona*. Uno fue el niño que hizo su relato sobre hechos ficticios, como era de esperarse, y los otros dos hicieron lo hicieron en pareja, con la temática de los personajes. En ese caso, lo que hicieron fue hablar de

los sentimientos de admiración y aprecio que tienen hacia sus hermanos, pero en la mayoría de los momentos, se dedicaron más a describirlos, así:

Locutor 1: "A mi hermano le ha gustado el fútbol desde pequeño y jugaba al fútbol sala en el equipo del colegio. Cuando fue más grande se cambió al equipo (...). Era inteligente, y en el colegio sacaba buenas notas.

Locutor2: "Ahora volvemos con ___ en la adolescencia. Ahora su pelo se había vuelto castaño claro y su carácter había cambiado ligeramente. Sus aficiones también habían cambiado. Ahora le gustaba salir con los amigos, ir al cine y seguía gustándole jugar al fútbol y dibujar. (...)

Locutor 1: "Con esto queremos hacer un homenaje a nuestros hermanos porque los queremos mucho. Nos ayudan en todo, nos hacen bromas, algunas pesadas, nos peleamos, pero luego nos perdonamos, nos llevan a sitios..." (N107 y N114)

Volviendo a la mayoría, es decir, a los 35 que hablaron en primera persona del singular, se puede decir que 11 de ellos (31,43%), sólo usaron esa voz narrativa, pero el grueso, los otros 24 (68,57%) sí usaron una o varias voces como complemento: la mayoría de las veces, 11 (36,67%) la *tercera persona del singular (Él/Ella)*; también, 9 veces (30%), la *primera persona del plural (Nosotros)*; en 5 oportunidades (16,67%), la *tercera persona del plural (Ellos/Ellas)*; en 4 (13,33%), la *segunda persona del plural (Vosotros)*, y en una sola (3,33%), la *segunda persona del singular (Tú)*, como se enseña en la Ilustración 24.

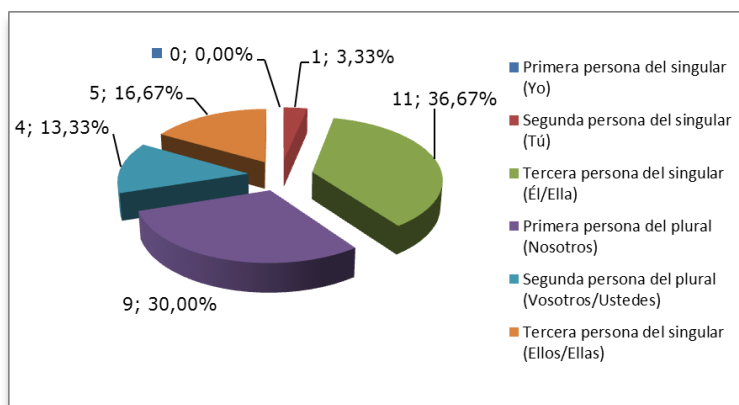


Ilustración 24. Voces narrativas de apoyo o secundarias, cuando la voz narrativa principal fue la primera persona del singular, en los casos N

7.2.2.3 Recursos multimediales y multimodales

Al intentar caracterizar los recursos multimediales y multimodales que usaron los participantes para dar forma y expresar su historia, se revisaron varios asuntos: el manejo que le dieron a la *voz propia*, el que le dieron a los *recursos visuales* o audiovisuales –fotografías, dibujos y/o fragmentos de vídeo–, y el que hicieron de los *recursos sonoros complementarios a la voz* –música y efectos–. En los dos últimos casos, para saber de qué tipo habían sido, si eran de autoría propia o ajena. También,

si se utilizaron o no *textos complementarios* aparte del título inicial y los créditos finales.

Además, se agregó otro elemento que explícitamente no mencionan los autores de referencia, si los autores mostraban o no, su *propia imagen en el relato*, porque, como la propia voz, esto puede contribuir a transmitir el sentido en un RDP y a lograr mayor o menor grado de autorrepresentación.

A. Voz propia

Aunque en la teoría de los RDP es esencial que los autores pongan su voz al relato, por el aporte que ésta puede dar al sentido o al mensaje, por ser un elemento poderoso para dar a entender las emociones que acompañan la historia gracias a la dicción, al tono, a los giros y al acento, entre otros factores, en estas experiencias se dio libertad para encontrar otras formas de expresión a quienes no querían grabar la locución.

Así las cosas, como se muestra en la Ilustración 25, de los 52 autores que terminaron el proceso, **la mayoría, 50 (el 96,15%) sí usó su propia voz para contar la historia**, pero los dos restantes (el 3,85%) optaron por otros medios.

Uno fue el estudiante que optó por contar su relato, poniendo créditos en pantalla. Es decir, fraccionó su guión literario, y puso una secuencia de frases con sentido completo, en la parte de abajo o a la derecha de las fotos y los dibujos; por tanto, los textos acompañaban a las imágenes. El otro fue el que, por la vergüenza que le daba que sus compañeros oyeran su voz, grabada, prefirió que su compañero de equipo hiciera la totalidad de la locución.

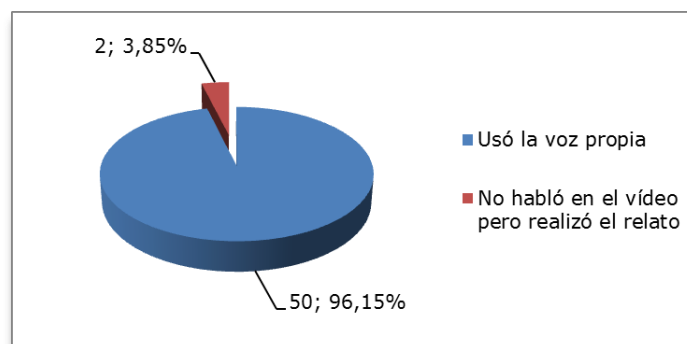


Ilustración 25. Uso de la voz propia por parte de los alumnos de los casos N

En todos los casos en los que el autor sí puso su voz al relato, **el tipo de sonido que se generó fue el que se conoce como *sonido de estudio*, aunque no fue un audio de calidad profesional.**

En realidad, se grabó la locución en una de las aulas del Citalab, o en uno de los salones del Instituto, buscando que los sonidos ambientes –ruidos, voces de otras personas,

etc.–, no quedaron registrados, pero por las condiciones mismas, el sonido no fue 100% limpio. Posteriormente, los alumnos, con acompañamiento de los monitores o la investigadora, editaron las pistas de audio grabadas con Audacity, y fueron las que resultaron de ese proceso, las que se utilizaron para acompañar los demás recursos audiovisuales, visuales o sonoros empleados en cada narración.

B. Imagen propia

Con respecto a si se mostraron a sí mismos o no en sus productos, los resultados, que se esbozan en la Ilustración 26, indican que de los 52, **la mayoría, 48 (el 90,57%), sí presentaron de forma explícita, o en las fotografías propias, o en éstas y los fragmentos de vídeo, su propia imagen.** Otro (1,89%), el que realizó su relato sobre un tema ficticio, sólo se ve una vez, en una foto que puso al final de su producto. Y otros 4 (7,55%) no aceptaron que los receptores vieran quién les hablaba.

Una de esas cuatro excepciones, fue una niña musulmana, de N2, cuyos padres, desde el principio, permitieron que hiciera su relato, siempre y cuando no apareciera ella en imágenes, aduciendo razones religiosas.

Otro fue, en N1: el chico que se rehusó a grabar la locución, y que delegó esa responsabilidad en su compañero de equipo. De todas formas, la imagen de ninguno de los dos salió. La razón que expusieron es que no tenían fotos del suceso, concretamente un paseo escolar, del que hablaban, donde aparecieran ellos, pero realmente en todo momento se negaron a producir nuevas fotos en las que ellos aparecieran.

El otro niño, también de N2, se negó a salir en el vídeo, pese a contar algo personal, sobre su afición por dibujar, así que optó por utilizar solamente sus propios dibujos como principal medio visual de expresión.

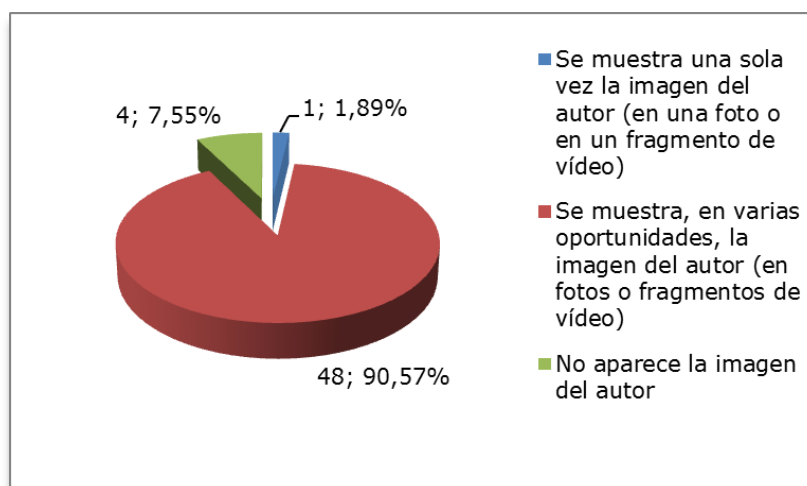


Ilustración 26. Uso de la imagen propia por parte de los alumnos de los casos N

C. Otros recursos visuales o audiovisuales

En estas intervenciones, **los estudiantes usaron más fotografías propias, tomadas por ellos o de su propiedad, que otros recursos visuales o audiovisuales en sus productos:** en promedio, pusieron 14,87 imágenes de ese tipo (eso corresponde al 57,35% de la totalidad de recursos visuales o audiovisuales).

De todas formas, usaron también, en promedio, 9,19 imágenes bajadas de Internet –fotos o dibujos– (35,44%) y 1,56 dibujos de su autoría (el 6,02%). En muy poco casos se usaron fragmentos de vídeo, fueran propios o ajenos, pues de los primeros se pusieron en promedio 0,29 (1,12%) pizas por producto, y de los segundos, 0,02 (0,08%), como se muestra en la Ilustración 27. Tampoco se hicieron animaciones, ni se usaron algunas existentes o disponibles en Internet, o se usaron otros recursos visuales como podrían ser las infografías, pues no se les mostraron como alternativa, y fueron propuestas por ellos.

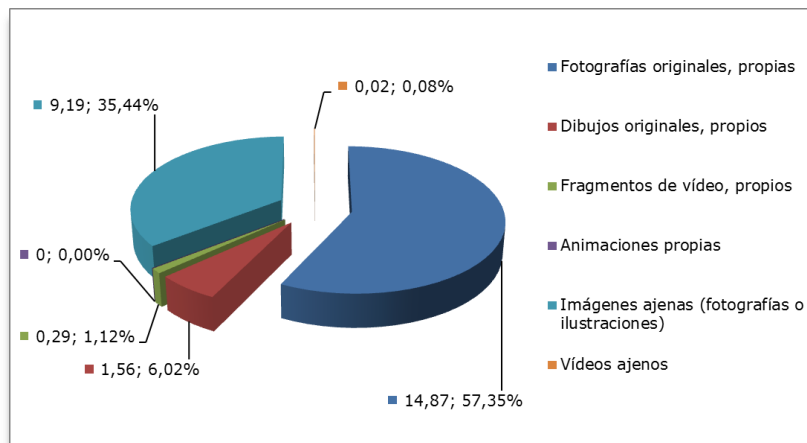


Ilustración 27. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos N (promedio por cada tipo de recurso)

Lo anterior quiere decir, si se suman esas cifras, que **en cada vídeo se emplearon, aproximadamente, 26 imágenes, fueran estáticas o dinámicas.**

Ya haciendo una revisión más detallada, considerando algunos aspectos demográficos y académicos, e incluso la temática de la historia, se aprecian algunos comportamientos particulares.

Considerando la **edad**, por ejemplo, se puede afirmar, a partir de los datos consignados en la Tabla 60, que el grupo con alumnos entre **13 y 14 años** cumplidos, usó 9,90 fotos propias, 1,80 dibujos y algunos trozos de vídeo (0,60 en promedio), para un total aproximado de 12,30 recursos originales, frente a 9,55 ajenos, lo que equivale a 0,78 por cada original –número que señala que este rango fue, entonces, el que hizo vídeos con más recursos creados por otras personas–. Los que tenían **15 y 16 años**, en cambio, fueron quienes más recursos originales emplearon (en promedio 20,55, de los

cuales la mayoría eran fotografías: 19,83); por cada uno, sólo 0,37 no originales. Y entre los más grandes, entre **17 y 18 años**, se manejaron, en promedio, 18,07 materiales hechos por ellos y 10,86 de Internet, lo que equivale a 0,60 extraídos de allí por cada original.

Es decir, en estas intervenciones, los estudiantes con menos edad, usaron menos materiales propios, y los que estaban en el rango de edad intermedio, fueron los que hicieron productos relativamente más originales, pues de todas formas usaron algunos materiales ajenos.

Tabla 60. Recursos visuales o audiovisuales usados en cada los casos N, por rango de edad (datos promedio)

Rango de edad	Fotografías originales	Dibujos originales	Vídeos propios	Total propios	Imágenes ajenas	Vídeos ajenos	Total ajenos	Relación Ajenos /propios
13-14	9,90	1,80	0,60	12,30	9,50	0,05	9,55	0,78
15-16	19,83	0,61	0,11	20,55	7,56	0,00	7,56	0,37
16-17	15,57	2,43	0,07	18,07	10,86	0,00	10,86	0,60

Al considerar la **procedencia del autor**, los resultados, que se plasman en la Tabla 61, indican que los nativos, como los extranjeros, usaron casi el mismo promedio de fotos originales: 14,88 los nacidos en España, y 14,86 los inmigrantes. No obstante, si se cuentan los dibujos y los vídeos propios, y los materiales ajenos, fueron los procedentes de otros países, quienes recurrieron a más recursos originales, con un relación de 0,44 por cada pieza nueva, frente a una de 0,70.

El caso de los que no habían nacido en España se explica, no por las imágenes de archivos familiares que podían tener consigo, pues algunos de ellos justificaron el uso de imágenes ajenas a que tenían esos archivos en su país, sino a la creación de nuevos materiales.

Tabla 61. Recursos visuales o audiovisuales usados en cada los casos N, por procedencia del autor (datos promedio)

Procedencia	Fotografías originales	Dibujos originales	Vídeos propios	Total propios	Imágenes ajenas	Vídeos ajenos	Total ajenos	Relación Ajenos /propios
Nativo	14,88	0,17	0,63	15,68	11,00	0,00	11,00	0,70
Extranjero	14,86	2,75	0,00	17,61	7,64	0,04	7,68	0,44

Por **aula**, el comportamiento fue como se indica en la Tabla 62. Los de aula ordinaria (**N1**) fueron los que usaron menos fotos originales (8,93 en promedio), más fragmentos originales de vídeo (0,80 en promedio) –aunque ese valor sigue siendo insignificativo–, y más imágenes ajenas (una media de 10,20); no usaron fragmentos de vídeos ajenos. En general en este grupo hubo equilibrio entre los materiales propios y los ajenos: por cada original, se usaron 0.88 que no lo eran. Los de aula de acogida

(N2), fueron los que aprovecharon más los dibujos originales (un promedio de 3,50) y los pocos fragmentos de vídeos ajenos (con un promedio bajísimo, de 0,07). Los recursos propios primaron, en general, frente a los ajenos: por cada uno que el autor creó o consiguió en sus álbumes familiares, usó 0,57 extraídos de Internet. Por su parte, en el aula abierta (N3, N4 y N5) fueron los que usaron más recursos multimediales en sus vídeos, lo que es lógico porque éstos tuvieron una mayor duración. De los tres tipos de aula, en ésta es donde más recursos originales (principalmente fotos: 21,30 en promedio), pues por cada uno que lo era, se emplearon 0,43 ajenos.

Tabla 62. Recursos visuales o audiovisuales usados en los distintos casos N (promedio por cada tipo de recurso)

Caso	Fotografías originales	Dibujos originales	Vídeos propios	Total propios	Imágenes ajenas	Vídeos ajenos	Total ajenos	Relación Ajenos /propios
N1	8,93	1,87	0,80	11,60	10,20	0,00	10,20	0,88
N2	10,64	3,50	0,00	14,14	8,00	0,07	8,07	0,57
N3, N4 y N5	21,30	0,17	0,13	21,60	9,26	0,00	9,26	0,43

Finalmente, en cuanto a la **temática de la historia**, el comportamiento en estas intervenciones fue como se plasma en la Tabla 63. La historia sobre *comparaciones* fue la que usó una mayor proporción de recursos ajenos frente a los propios, 1,55 por cada nueva y propia, seguida por las de *aficiones* con 1,11 bajados de Internet, frente a cada original. En contraste, el de hechos ficticios fue el relato con más recursos creados por el autor (con una relación de 0,10 ajenos por cada propio), seguido por los relatos sobre *personajes significativos* –familiares, amigos y mascotas– (con una relación de 0,30), *reflexiones* (0,38) y *lugares* (0,44).

Tabla 63. Recursos visuales o audiovisuales usados en cada tipo de historia en los casos N (Cantidad promedio por cada tipo de recurso)

Temática	Fotografías originales	Dibujos originales	Vídeos propios	Total propios	Imágenes ajenas	Vídeos ajenos	Total ajenos	Relación Ajenos /propios
Acontecimientos	15,93	0,40	0,07	16,4	8,27	0,00	8,27	0,50
Aficiones o pasiones	5,73	4,33	0,40	10,46	11,53	0,07	11,6	1,11
Comparaciones	11,00	0,00	0,00	11,00	17,00	0,00	17,00	1,55
Hechos ficticios	0,00	10,00	0,00	10,00	1,00	0,00	1,00	0,10
Lugares	9,00	0,00	0,00	9,00	4,00	0,00	4,00	0,44
Personajes	19,91	0,00	0,73	20,64	6,09	0,00	6,09	0,30
Reflexiones	26,00	0,00	0,00	26,00	10,00	0,00	10,00	0,38
Sueños o deseos	10,33	0,00	0,00	10,33	10,83	0,00	10,83	1,05

Los datos anteriores hay que revisarlos con cuidado, pues el relato sobre comparaciones, fue el que se hizo en pajera en N2, con la ayuda de los monitores. Estos autores tenían dificultades para expresarse por escrito en su idioma materno –lo que les impedía escribir su guion– y también, para utilizar ordenadores y otros recursos técnicos. Eso, sumado al hecho de que, como otros recién llegados y alumnos extranjeros, no tenían consigo registros gráficos propios, hechos en su país de origen, debido a las circunstancias de su proceso de migración, o simplemente porque nunca los habían tenido, pudo haber afectado el grado de originalidad, más que en otros casos.

También hay que tener cuidado, porque un fragmento de vídeo, podía reemplazar varias imágenes estáticas, así que aunque haya sido escaso el uso de este recurso, no deja de ser importante.

Por otro lado, el RD ficticio, fue una excepción, producto de la reticencia del autor por compartir algo personal. Así las cosas, por las condiciones especiales que rodearon su realización, el grado de originalidad pudo haber sido el resultado de otros factores distintos a la temática misma.

De todas formas, son interesantes los otros datos, especialmente si se comparan con los resultados obtenidos sobre el vector temporal dominante en cada tipo de temática, registrados en la Tabla 41, pues se podría pensar, inicialmente, que el grado de originalidad podría estar relacionado con el tiempo de la historia.

En esa tabla quedaba evidenciado que en casi todas las temáticas, excepto de la de reflexiones, la dimensión temporal principal había sido el pasado, pero que en las de aficiones y las de personajes, y en menor medida las de deseos o sueños, eran las que habían tenido productos cuyo eje temporal central había sido el presente.

Resulta llamativo, entonces, que aquellas las historias sobre personajes y reflexiones, en las que se referían un poco más a la actualidad, hayan estado también entre aquellas con mayor grado de originalidad, pero que las de aficiones y las de sueños, hayan estado en las de menor nivel.

Así pues, parece ser que el tiempo dominante de las historias, no está relacionado con su grado de originalidad, y que tampoco la temática sea un factor determinante. Más bien parece que fueron los hábitos de uso pasivo o activo-creativo de medios, los que resultaron claves en el uso de determinados tipos de recursos multimediales, pues durante el taller se facilitaron varios recursos técnicos para hacer nuevas imágenes o vídeos, que fueron aprovechadas por los estudiantes para hacer varias fotografías, pero no necesariamente para el relato, sino con su grupo de amigos, especialmente.

De otro lado, sobre la **calidad narrativa y técnica de las imágenes**, hay que hacer las varias precisiones.

En primer lugar, las *fotografías familiares o personales*, o estaban en papel y fueron escaneadas, o fueron sacadas de los fotoblogs, de las redes sociales, o de sus propios teléfonos móviles. En su gran mayoría, no tenían buena factura visual, aunque las digitales sí una calidad aceptable de tipo técnico –en cuanto a tamaño del archivo, resolución y tamaño en pantalla–.

Los originales sobre papel, por ejemplo, estaban algunos muy arrugados o deteriorados, y a veces por el enfoque, la iluminación, o la pérdida de color, no permitía ver bien la imagen registrada; no obstante, tenían un gran valor simbólico y narrativo, y esto era lo que importaba y algo muy valioso en estos productos.

Por su parte, las *nuevas fotografías*, eran de factura casera, tomadas espontáneamente, es decir, sin ser planificadas. Por ello algunas tenían mala iluminación, o problemas de encuadre, composición, enfoque, iluminación, o de concordancia entre los planos y los ángulos y sus respectivos significados narrativos. De todas formas, en este curso esos aspectos de comunicación visual, no se trataron –solo se dieron algunas orientaciones, muy por encima–, así que ello explica los resultados y sería, justamente un aspecto por mejorar.

Justamente sobre el manejo de los *planos y los ángulos* de las imágenes fijas y en movimiento, nuevas, en estas experiencias, se puede afirmar que no hubo, en ninguno de los relatos, un uso intencional de esos recursos cuando se hicieron o crearon recursos visuales, y, salvo el relato reflexivo-argumentativo, cuando se eligieron otros de producción ajena.

Se usaron los planos generales, el plano entero, el plano medio y el plano conjunto. Los primeros planos se aprovecharon para mostrar al autor o a algunos personajes de los que se hablaba. Únicamente en el relato reflexivo se aprovechó el primerísimo primer plano, pero en imágenes que no fueron hechas o creadas por la autora, sino buscadas en Internet.

Ese uso no deliberado se debió a varios factores: el primero, al desconocimiento previo del lenguaje audiovisual en los alumnos, pese a ser consumidores de medios audiovisuales; el segundo, importante, a que se dieron muy pocas indicaciones sobre el significado de los planos y los ángulos, durante los primeros tres talleres –y muy pocos ejemplos–, por el tiempo que se tenía, y tercero, a que la producción de materiales visuales o audiovisuales, la hicieron, casi en su totalidad, por fuera del taller, por su cuenta, en horas no escolares, por lo que no se les pudo dar acompañamiento e indicaciones que pudieran serles útiles.

En cuanto a las *fotografías o los dibujos obtenidos de Internet*, se debe decir que, como pasó con las fotos propias preexistentes o las realizadas por los estudiantes, transmitían ideas explícitas es decir, denotaban el significado, y por tanto, en su mayoría no apelaban a metáforas o connotaban algún mensaje. De todas formas en

algunos casos, especialmente en N3, N4 y N5, con aula abierta, sí se usó un uso relativamente mayor de imágenes de carácter más figurado o alegórico.

Esas imágenes extraídas de Internet, de todas formas, no tenían necesariamente una buena calidad técnica: se vio, por ejemplo, que algunos las buscaban en el archivo de Google o en uno de los bancos de imágenes recomendados, pero al encontrar alguna que querían, bajaban o descargaban la versión previa, en miniatura (lo que se conoce como *thumbnails*), que se ofrece con una dimensión y una resolución mucho menor que la versión definitiva. De ahí que al trasladarla al Movie Maker, se pixelara y se viera mal.

Eso mismo pasó con algunas imágenes que los alumnos sacaban de sus páginas en las redes sociales, e incluso de las de los amigos –pese a las recomendaciones y a la insistencia de no hacerlo por los problemas éticos que ello conlleva–, pues los originales eran, por ejemplo, fotos recortadas de otras que al haber sido ampliadas y publicadas, habían perdido bastante resolución. Estos problemas, entonces, se fueron detectando y corrigiendo progresivamente, pero de todas formas indican la necesidad de fortalecer, en un futuro, la metodología didáctica, con más fundamentos y ejercicios para la comunicación visual y audiovisual.

De otro lado, sobre los pocos *fragmentos de vídeos propios utilizados*, se debe aclarar que salvo en una oportunidad, éstos fueron creados durante el taller, y algunos, incluso, en el tiempo del mismo. Un par de alumnos, por ejemplo, que hacían su relato juntos, sobre su amistad, lo hicieron en las instalaciones del Citilab, para reproducir o mostrar cómo se conocieron; otros compañeros que hacían otros relatos, les ayudaron, o bien haciendo de actores, o bien, grabado la situación, aunque en esto último la principal ayuda vino de la docente acompañante. En otro caso, el estudiante le pidió a su abuelo –que era el coprotagonista de su historia–, que lo acompañara a un partido de balonmano, y que lo grabara jugando; posteriormente incluyó ese material en su producto. Ambos ejemplos, así sean minoritarios, demuestran que para realizar un RDP como éstos, en la escuela, contar con la ayuda de la familia y de los mismos compañeros o docentes, resulta esencial.

En cuanto a las *transiciones entre imágenes*, se puede afirmar que, como se aprecia en la Ilustración 28, se usaron en la mayoría de las intervenciones, siempre de manera no premeditada y, también, mezclando diversos tipos –es decir, en un mismo relato, había varios tipos, pues en el momento de la edición se le indicó al programa (Movie Maker) que debía elegir las y agregarlas de forma aleatoria–. Así lo hicieron 36 de los 52 alumnos que terminaron su vídeo, es decir, en el 69,23% de los casos.

Hubo, además, 3 (5,77%) que no usaron transiciones, pero sí efectos aleatorios de movimiento en sus imágenes. Y otros 13 (25%) hicieron sus vídeos con transiciones y sin movimientos en las imágenes.

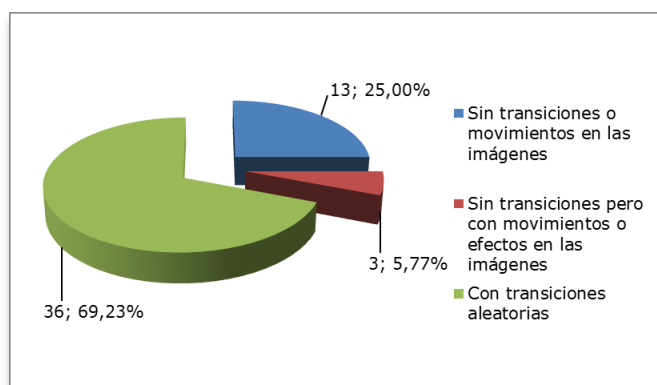


Ilustración 28. Uso de transiciones en los casos N

Finalmente, mencionar que de los 52 alumnos, sólo 8 (el 15,38%) usaron efectos de color en sus fotografías, pero no para reforzar una idea determinada, sino porque les parecía llamativo o novedoso lo que podía hacerse con un programa de edición de imágenes.

Igualmente, que llamó la atención la alta cantidad de imágenes creadas por las mujeres, en las que se registraban a sí mismas, o con sus amigos, frente a un espejo –la imagen que salía es la que se reflejaba–, y que una de las fuentes principales para conseguir los recursos visuales propios, fueron las cuentas personales de Facebook de los autores, o bien, de sus amigos y familiares, como se comentará más adelante, cuando se hable del proceso.

D. Otros recursos sonoros

Como se representa en la Ilustración 29, en **estas experiencias casi no se utilizaron recursos sonoros, aparte de la voz, pero en los pocos casos que así lo hicieron, esos materiales eran más ajenos que de producción propia**. Esto se afirma pues en promedio, se usaron 0,85 piezas sonoras producidas por otras personas (lo que equivale al 89,90% de esa clase de elementos expresivos), frente a 0,10 (10,20%) hechas por los mismos estudiantes.

Específicamente, los recursos auditivos ajenos fueron o bien *piezas musicales* –canciones o melodías orquestadas–, o bien *efectos de sonido*. Por su parte, los sonidos propios fueron del tipo *sonido ambiente* –los de algunos de los fragmentos de vídeo utilizados–, o alguna *melodía o canción interpretada por el mismo autor*.

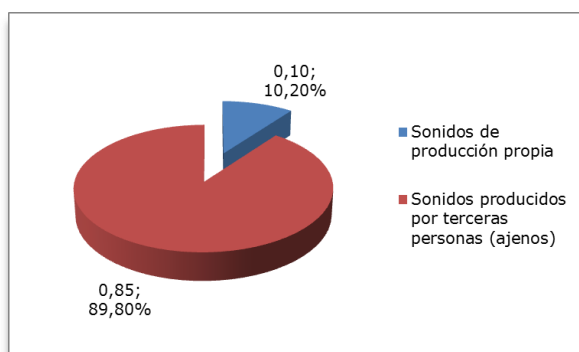


Ilustración 29. Autoría de los sonidos, aparte de la voz, usados en los casos N (promedio por cada tipo de recurso)

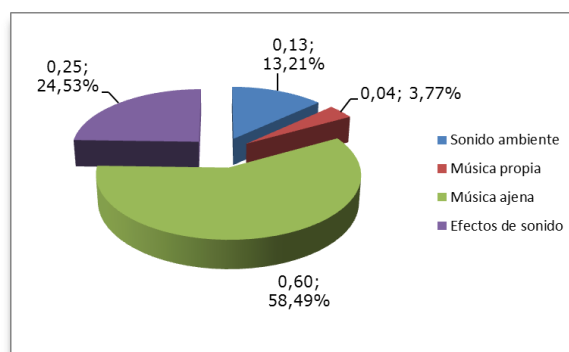


Ilustración 30. Tipo de recursos sonoros, aparte de la voz, usados en los casos N

Teniendo en cuenta eso, se puede afirmar, como se ve en la Ilustración 30, que quienes usaron recursos sonoros en sus relatos, optaron por usar más piezas musicales ajenas, que materiales de otros tipos (la totalidad de los alumnos que terminaron su trabajo, usaron 0,60 piezas, en promedio, lo que equivale al 58,49% del total de los recursos sonoros). A eso le siguió el empleo de efectos de sonido (0,25 piezas, en promedio, lo que representa el 24,53%), de sonidos ambientes (0,13 piezas, el 13,21%) y muy por debajo, de música de producción propia (0,04 piezas, el 3,77%).

Puesto que el promedio de uso fue tan bajo, no vale la pena analizar el comportamiento considerando las variables del perfil de los alumnos.

Más bien se puede decir que de los 52 que terminaron su relato, sólo 2 (el 3,85%) emplearon música de producción propia. De ellos, uno incluyó una canción no original, interpretada por él y la banda de Rock con la que tocaba en su tiempo libre –por lo menos así lo aseguró, aunque ello no se pudo comprobar–, así que utilizó un fragmento de una de sus interpretaciones en el vídeo, para acompañar los créditos. Ello es algo que desde el punto de vista legal, de los Derechos de Propiedad Intelectual, no se debe hacer, aun siendo un producto educativo, pero se le permitió puesto que para él, pese a que la canción no tenía mucha relación con lo que se relataba, era significativo incluirla, porque consideró que la melodía y la forma como él mismo interpretaba la canción, era esencial para transmitir el mensaje que quería.

El otro niño que utilizó música original, lo que hizo fue grabarse Asimismo, no interpretando una canción ya conocida, sino creando una nueva melodía haciendo sonidos con su garganta que imitaban los que producen diversos instrumentos musicales –técnica que se conoce como *Beatboxing*–.

Aparte de eso, 16 de los 52 adolescentes que terminaron su producto (el 30,77%) usaron piezas musicales ajenas para acompañar su narración, como fondo de la voz –o de los textos en pantalla, en el caso del alumno que no quiso grabar su voz– o en el momento del título y los créditos únicamente. Dichas piezas fueron elegidas más por los gustos musicales personales, que por el aporte al sentido general del relato.

Además, 7 de los 52 (13,46%) usaron *efectos de sonido*, y 3 (5,77%) el *sonido ambiente* –externo o subjetivo– de sus piezas de vídeo, para reforzar alguna idea de la narración. Aparte de eso, en estas experiencias se recurrió al uso de sonidos internos o subjetivos. Esos datos, pues, ejemplifican el uso que se le dio a los recursos sonoros, cuando se tuvieron en cuenta, algo que como ya se dijo, fue excepcional.

E. Recursos textuales

Como recursos textuales, en el 100% de los relatos, se usaron los títulos y los créditos finales.

Aparte de eso, **sólo 3 participantes** (5,77%) **usaron textos acompañando las imágenes**: dos, en relatos en los que sí salía su voz, así que el texto era sólo informativo o complementario, en momentos muy puntuales –se usaron para dar los nombres de las personas de las que se hablaba–; uno, como medio de expresión esencial, pues no oía su voz.

7.2.2.4 Organización: Estructura narrativa y Orden temporal

Durante los talleres, especialmente en los dos últimos casos, N4 y N5, se hicieron actividades durante la fase de familiarización con los RDP, para que los alumnos dilucidaran en los modelos presentados, la estructura básica que sugieren Ohler (2008) o Cowie (1991) para los relatos. Por ello se quiso caracterizar la **estructura discursiva** en los productos obtenidos, aunque como ya se mencionó, haciendo un análisis general, sin ahondar en los diversos niveles de complejidad que se pueden llegar a lograr en una narración, para establecer hasta qué punto se logró que la historia se organizara en modo lógico, completo y simétrico.

Para hacer ese análisis, entonces, se establecieron tres subcategorías de análisis:

- *Relato sin estructura evidente*. En esta categoría se clasificaron aquellos productos en los que los autores planteaban una serie o listado de eventos, sucesos o descripciones, no necesariamente relacionados entre sí, sin coherencia y unidad estructural. Por tanto, sería éste un nivel similar al número 1 que definen Botvin y Sutton-Smith (1977), aunque entendiendo que el estudio de esos autores fue para los relatos *narrativos*, algo que no siempre fue el caso en esas intervenciones, como ya se dijo.
- *Relato con estructura simple, secuencial y completa*. Dentro de este tipo se reunieron aquellos productos en los que los autores plantearon un suceso, organizando los hechos y las acciones discursivamente, de forma lineal, ofreciendo: primero, un bloque en el que se planteaba el problema o la situación; segundo, uno en el que se desarrollaba la historia; y tercero, otro en el que ocurría el desenlace y se cerraba el discurso. Igualmente, aquellos que no eran necesariamente

narrativos, pero que presentaban de forma clara, ordenada y completa el tema del que hablaban, ofreciendo primero una introducción o planteamiento, luego el desarrollo y, finalmente, un cierre o conclusión. Este nivel, entonces, se asemeja a los modelos estructurales de Ohler (2008) y Cowie (1991) y podría hacerlo a los niveles 2 y 3 que mencionan Botvin y Sutton-Smith (1977).

- *Relato con estructura simple, secuencial pero incompleta.* Acá se aunaron aquellos que plantearon y desarrollaron la historia tratando de seguir el modelo anterior, pero que la dejaron inconclusa, abierta y sin cierre.

A partir de esas posibilidades, entonces, se encontró que, como se muestra en la Ilustración 31, **en la mayoría de los casos, los estudiantes no lograron organizar sus ideas siguiendo una estructura ordenada, lógica y completa, sino que hicieron relatos desestructurados**, pues de 53 (100%), 22 (41,51%) hablaban de diversos hechos o asuntos, sin orden aparente, a veces, sin que ellos estuvieran relacionados más que por el tema o el subtema.

A ese grupo le siguió uno de 19 (35,85%) que sí lo lograron: hicieron una presentación o introducción, desarrollaron su historia, y la cerraron, de diversos:

- Con un comentario global o recapitulación del tema, que fue lo más común: *"Pero aun extraño Chile. Las zonas bonitas que pasé en mi infancia... amigos... cómo pasábamos las navidades... Son todas esas cosas las que echo de menos y que me gustaría volver a ver otra vez."* (N408).
- Con una moraleja o aprendizaje: *"Todo lo que he aprendido en estos años... es que no todo es divertirse tú, sino con los demás, y que no todo es estar con tus amigos si quieres mejorar. Ése fue mi error."* (N303)
- Con una aclaración: *"Falta poco para volver a mi casa y espero que todo lo ocurrido no vuelva a pasar. Ahora sólo espero volver a mi dulce hogar."* (N301)
- Con una justificación del relato: *"Con esto les quiero decir que son lo más grande que tengo en la vida y siempre lo serán a pesar de todo."* (N505)
- Con un agradecimiento, una despedida y/o un mensaje directo al receptor: *"Y les doy las gracias por todas esas tardes juntas, por esas tardes inolvidables en un simple parque y porque sólo con verles me alegran el día... nunca les olvidaré. Bueno y por último, os dejo con una foto de mi grupo: ellas."* (N305)

En tercer lugar, estuvo el de los hicieron su relato siguiendo el modelo de estructura secuencial, pero que no presentaron el desenlace y no cerraron o concluyeron la historia, sino que la dejaron abierta. Esos 12 participantes (22,64%) lo que hicieron, entonces, fue interrumpir su historia abruptamente, y simplemente agregar una frase con la que intentaban cerrar.

Dichas frases podían ser de los siguientes tipos: de las que expresan deseos (“*No la quiero defraudar*”), de despedida directa del receptor: “*Espero que os haya gustado mi historia*”, “*Y ésta es mi historia*”), o de consejos para el mismo receptor (“*Si quieres llegar a cumplir todo lo que quieres, tienes que tener fe en que tú lo puedes hacer, en que tienes la capacidad de hacerlo.*”)

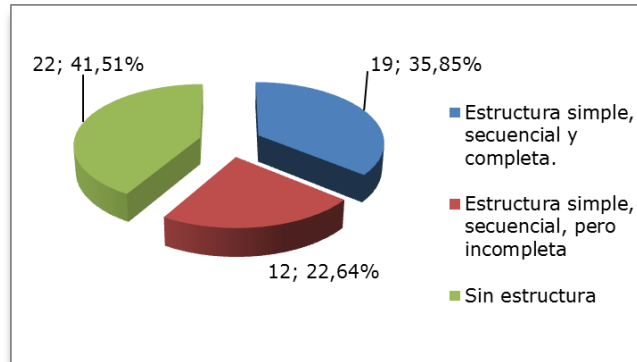


Ilustración 31. Organización estructural del discurso en los casos N

Teniendo en cuenta el **tipo de aula**, la proporción en cada posibilidad de organización estructural, fue como se refleja en la Tabla 64.

En aula ordinaria (**N1**), la mayoría de los 15 alumnos (el 100%) no lograron ordenar su relato, pues así ocurrió con 8 de ellos (53,33%). Sólo 4 (26,67%), así hicieron sus relatos con estructuras lógicas y completas. Tres más (20%) dejaron sus relatos sin un desenlace.

En aula de acogida (**N2**) lo que pasó fue que de los 14 (100%), la gran mayoría sí lograron presentar su historia organizada: 6 (42,86%) de forma completa, pero otros 6 (42,86%) tuvieron problemas pues no concluyeron. Sólo 2 (14,29%) expuso su historia de manera desordenada.

Por su parte, en aula abierta (**N3, N4 y N5**) sucedió algo similar a lo que pasó en N1: de los 24 (100%), exactamente la mitad hicieron relatos desestructurados (50%). A este grupo le siguió el de los 9 (37,50%) cuyos relatos sí tuvieron una estructura secuencial y completa, y 3 más (12,50%), lo trataron de hacer pero no incluyeron el cierre.

En general, entonces, sólo en N2, primaron los relatos con algún tipo de organización, mejor o con problemas, pero en las otras cuatro intervenciones, los alumnos hicieron relatos sin una estructura lógica perceptible.

Tabla 64. Estructura u organización del discurso en los distintos tipos de casos N

Tipo de estructura o de organización del discurso	N1		N2		N3, N4 y N5	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Estructura simple, secuencial y completa	4	26,67	6	42,86	9	37,50
Estructura simple, con problemas	3	20,00	6	42,86	3	12,50
Sin estructura	8	53,33	2	14,29	12	50,00
Total	15	100,00	14	100,00	24	100,00

Aparte de la organización estructural del discurso, y del eje o vector temporal dominante –el tiempo de la historia, que como ya se dijo se refiere a si los hechos o los asuntos de los que habla el autor se sitúan la mayor parte del tiempo o en su totalidad, en el pasado, en el presente o en el futuro–, se consideró importante revisar también, de qué manera los autores organizaron y presentaron cada uno de los hechos o asuntos ocurridos en ese tiempo dominante en su relato –el orden del tiempo en el discurso–.

Eso, aun sabiendo que la elección por una u otra forma de **orden temporal**, en estas intervenciones, no fue en ningún caso una decisión deliberada, pues no se trabajó con los estudiantes este tema, al momento de planificar o desarrollar sus narraciones. Sin embargo, se creyó interesante conocer esta característica de los productos resultantes en esas experiencias.

Se identificaron, entonces varias posibilidades:

- Hacerlo *secuencialmente*, o lo que es lo mismo, en una sucesión o encadenamiento lógico y cronológico, que va del pasado al presente, y de éste al futuro, o que se desarrolla hora tras hora, día tras día, o año tras año. Es decir, de un punto de referencia temporal inicial, a un punto de referencia temporal final –lo que se conoce como *relato lineal*–.
- Hacerlo de forma *no secuencial*, por no llevar una línea temporal lógica, lo que significa mezclar el pasado, el presente y/o el futuro continuamente –*relato fragmentado*, según dicha terminología–.
- O no tener un orden temporal, sencillamente porque no se hablaba de hechos, sino porque el relato se dedicaba a describir aquello de lo que se hablaba –personas o actividades, por ejemplo–, o a mencionar hechos que no tenían relación entre sí.

En ese sentido, en los casos N ocurrió, como se ve en la Ilustración 32, que **la mayor parte de los alumnos, optaron por un orden temporal secuencial o lineal**, pues de los 53 participantes, 38 (71,70%) lo hicieron así. En menor medida, estuvieron los que organizaron su historia temporalmente, de forma no lineal o fragmentada: 6 de

ellos, que representan el 11,32%. No obstante, el grupo que siguió al mayoritario no fue éste, sino el de aquellos que no organizaron su relato temporalmente, conformado por 9 autores (el 16,98%).

De los que eligieron el orden secuencial, 31 (el 81,58%) contaron una historia que se desarrollaba durante varios días o, por lo general, años. En cambio un grupo menor, de 7 autores (18,42%), hablaron de un suceso más concreto que evolucionaba u ocurría en un sólo día –un paseo escolar o un accidente, por ejemplo–, como se enseña en la Ilustración 33. En ambos casos, el relato se caracterizó por el uso de conectores gramaticales temporales –durante, antes, ahora, desde entonces, después, etc.), que permitían ir enlazando los hechos o las situaciones que se contaban, como lo muestra el siguiente ejemplo:

"Un 26 de enero, hace ya dos años (conector temporal asociado), en un barrio de Cornellà de Llobregat... ialgo pasó! Un fuerte estruendo a las 6:27 de la mañana, despertó a todas las personas. (...) Poco después (conector asociado temporal), lo único que se me ocurrió fue escapar en cuanto pudiera del piso, por el miedo a que se derrumbara. Pero había un problema... (...) Poco después (conector asociado temporal) nos alojamos en un hotel cercano al edificio. (...) Dos años después, en la actualidad (conectores temporales), mi familia y yo estamos viviendo de alquiler en un piso... (...) Ahora (conector temporal asociado) sólo espero volver a mi dulce hogar." (N301)

De todas formas, quienes hicieron relatos con un orden temporal no secuencia o fragmentado, también usaron esos conectores temporales, y ellos eran los que permitían situarse en la línea de tiempo, para saber si se estaba hablado del pasado, del presente o del futuro en un momento determinado.

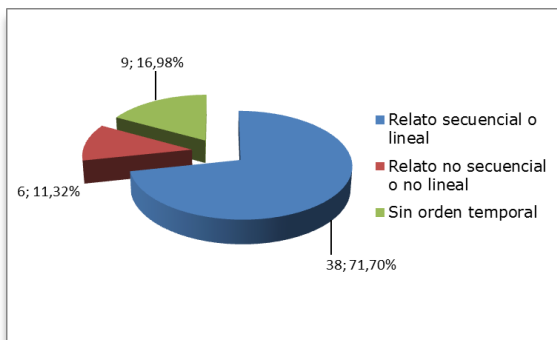


Ilustración 32. Orden temporal del discurso en los casos N

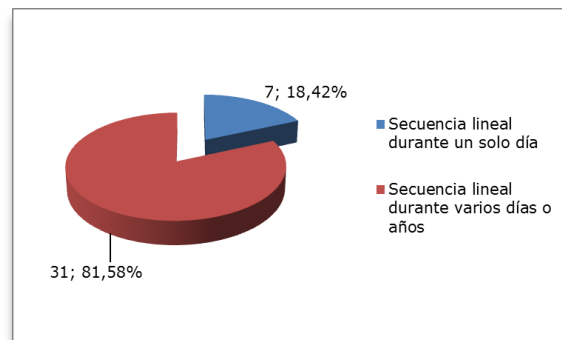


Ilustración 33. Tipos de orden temporal lineal o secuencial, usados en algunos casos N

En los relatos en los que no se halló un orden temporal evidente que sirviera de hilo conductor –como fue el hecho por los sujetos N207 y N212, sobre comparaciones–, sí se usaron esos conectores gramaticales, pero muy poco, y lo que permitían, más que ver la evolución de los sucesos, era situar al lector en cada idea expresada. Para entender la causa se buscó relacionarlo con el estilo comunicativo empleado, para ver si había alguna correspondencia. No obstante, los resultados, que se muestran en la Tabla 65, indican que si bien todos cuyo hilo conductor no era el tiempo, habían usado

un estilo *descriptivo* (9 participantes, el 100% en ese tipo orden), también la mayor parte de los estudiantes que habían recurrido a un orden secuencial o lineal, habían empleado dicho estilo (12, el 38,71% de los 31 que eligieron esa forma de organización). Así las cosas, se puede afirmar que aunque el estilo descriptivo se prestó más que los otros posibles, en estos casos, para no poner establecer un orden temporal evidente, no parece haber correlación alguna entre el orden temporal y el estilo comunicativo empleado.

Tabla 65. Orden temporal de los relatos según el estilo comunicativo, en los casos N

Estilo comunicativo	Orden temporal				Total por temática
	Secuencial (durante varios días o años)	Secuencial (durante un día)	No secuencial	Sin orden temporal	
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	
Descriptivo	12 (38,71)	0 (0,00)	3 (50,00)	9 (100,00)	24 (45,28)
Descriptivo con elementos narrativos	6 (19,35)	1 (14,29)	2 (33,33)	0 (0,00)	9 (16,98)
Narrativo	7 (22,58)	6 (85,71)	0 (0,00)	0 (0,00)	13 (24,53)
Narrativo – Descriptivo	4 (12,90)	0 (0,00)	1 (16,67)	0 (0,00)	5 (9,43)
Narrativo con elementos reflexivos	1 (3,23)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (1,89)
Argumentativo - Reflexivo	1 (3,23)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (1,89)
Total por orden temporal	31 (100,00)	7 (100,00)	6 (100,00)	9 (100,00)	53 (100,00)

7.2.3 Otros asuntos

7.2.3.1 Reconocimiento explícito de la identidad del autor en su relato

Sobre esta forma de reconocerse en el RDP, se halló, como se ve en la Ilustración 34, que fue una práctica recurrente, pues de los 52 que culminaron sus proyectos, **un poco más de la mitad**, 27 (el 50,94%), en el bloque de introducción, presentación o planteamiento de la estructura de su relato, **mencionaron, como mínimo, sus nombres, aunque con mucha frecuencia también, sus edades o lugares de procedencia**, en el caso de varios alumnos extranjeros.

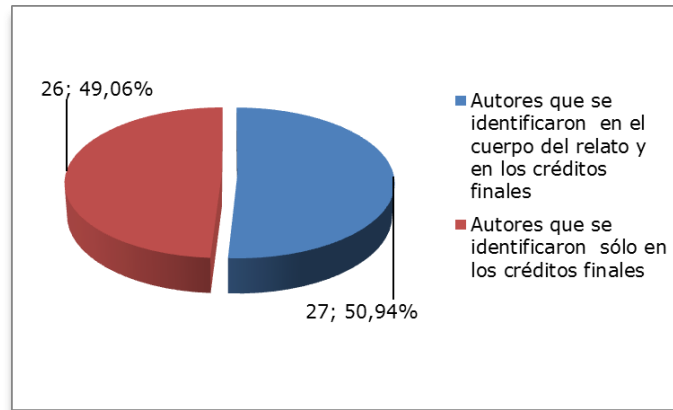


Ilustración 34. Presentación personal -nombre y otros datos identificatorios-, en los relatos de los casos N

Algunos ejemplos que permiten comprender de qué manera lo hicieron, son los que siguen:

"Primero que todo, ¡hola a todos! Soy _____. Tengo 16 años y soy paquistaní. Os hablaré de cosas de mi pasado..." (Texto traducido del guión elaborado en inglés el sujeto N210.)

"Era una mañana cálida. Nos levantamos muy contentos porque era un gran día. Íbamos a ir a Port Aventura y era el último día de colegio. En el autocar nos hablábamos y hacíamos las parejas que allí haríamos y de la ruta que seguiríamos. Yo, _____, y mi amigo, _____, sentíamos mucha atracción por el Dragon Khan..." (N108 y N113)

Locutor 1: *"No nos acordamos muy bien de cómo empezó todo esto, pero bueno, por algo tenemos que comenzar"*. Locutor 2: *"Primero que todo, somos la _____ y la _____, y pronto haremos 15 años"* (N204 y N205, texto original, luego traducido al catalán para su locución).

"¡Hola a todos! Soy _____ y tengo quince años. Os hablo desde el Citilab..." (N302)

Esa forma de presentarse, que no fue vista en ninguno de los RD que se mostraron como ejemplos, fue más frecuente en aula regular (**N1**), donde 14 lo hicieron (eso representa el 51,85% de esos 27 autores que eligieron esta opción). A ese grupo le siguió el del aula abierta (**N3, N4 y N5**), con 7 autores que se identificaron (lo que equivale al 25,93% del total que lo hicieron) y por último, los del aula de acogida (**N2**), donde 6 lo hicieron (el 22,22%). Por tanto, parece que esto fue el resultado de iniciativas personales, y no de la influencia de determinados compañeros sobre otros, pues fue algo común en los tres tipos de aula y no sólo en una, y algo que surgió en el momento de escribir el guion, antes de que éste fuera compartido y revisado con los compañeros.

7.2.3.2 Títulos y créditos

Aparte de lo anterior, otra característica es que de 52 participantes (100%), **casi la totalidad**, 50 (el 96,15%), **incluyó una cabecera con el título del relato en su producto**. Sólo 2 (3,85%), que hacían su proyecto individualmente, no lo hicieron; sólo lo pusieron en los créditos.

De esa mayoría que pusieron un título al principio (50, el 100% en este caso), sólo 2 (el 4%), que trabajaban en pareja, crearon la cabecera haciendo un dibujo; el resto, 48 (96%) utilizaron una de las plantillas animadas que ofrece el Movie Maker.

Asimismo, **la totalidad de los autores que terminaron**, 52 (100%) **incluyó los créditos**, algo que fue pedido por la investigadora: poner, al final, el título de su relato, sus nombres y las fuentes de las piezas musicales o las imágenes ajenas. Algunos agregaron más información: agradecimientos a los monitores, a las profesoras o a la investigadora, tipo de aula en la que estaban, nombre del Instituto y año y la fecha, por ejemplo.

De todas formas, a todos los vídeos que se pidieron publicar en Internet, un monitor o la investigadora le agregaron una claqueta final, con los logotipos del Citilab y de la UB, el nombre del proyecto de investigación, el nombre del Instituto, los agradecimientos – a los autores, las profesoras y los monitores–, entre otros datos.

7.2.3.3 Idioma de expresión

En este punto se resumen los resultados relacionados con dos aspectos: el idioma elegido para escribir el guion, y el idioma elegido –o exigido, en N2– para grabar la locución.

A. idioma empleado para escribir el guion

Si se analizan juntos todos los casos N, predominó el castellano notablemente frente a los demás idiomas: al catalán, al inglés y al bereber, como se aprecia en la Ilustración 35.

Lo anterior se afirma pues de 53 alumnos (100%), 48 escribieron sus guiones literarios en el idioma castellano (90,57%), uno, de N2, en bereber (1,89%) y otro, también de N2, en inglés (1,89%).

Los guiones de los otros tres se escribieron en catalán (5,66%), pero hay que advertir que de ellos, sólo uno fue escrito directamente por el autor –un sujeto del grupo N5–; los otros dos fueron hechos por los monitores en N2: iban conversando con los adolescentes –en castellano, idioma que entendían más que el catalán– y, luego, anotaban las ideas que escuchaban, directamente en catalán, el idioma que luego los

alumnos tendrían que usar para expresarse en el vídeo. Esto se hizo ante la dificultad que tenían esos estudiantes para comunicarse en su lengua materna o en castellano de forma escrita.

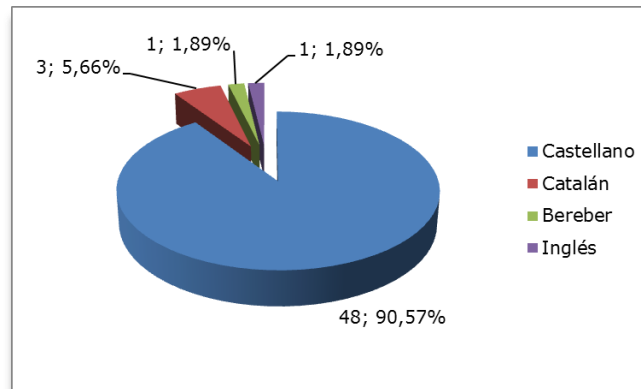


Ilustración 35. Idiomas empleados para escribir el guión literario, en los casos N

Teniendo en cuenta eso –que la mayoría de los guiones en *catalán* fueron escritos por los monitores, y no por los alumnos–, la relación, por **tipo de aula**, es la siguiente: En **N1**, aula abierta: los 15 (100%) lo escribió en *castellano*. En **N2**, aula de acogida: de 14 (100%), 10 lo escribieron en *castellano* (71,43%), a 2 se los hicieron en catalán los monitores (14,29%), uno lo hizo en *bereber* (7,14%) y otro, en *inglés* (7,14%). En **N3** y **N4**, aula abierta, todos fueron en *castellano*: 6 (100%) en el primer caso, y 9 (100%), en el segundo. Y en **N5**, aula abierta: 8 en *castellano* (88,89%) y 1 en *catalán* (11,11%, para un total de 9 (100%).

Así pues, no se presenta la relación, considerando aspectos demográficos, o bien la forma de trabajo, pues no tiene sentido, dado que la motivación por optar por otro idioma distinto al castellano, o bien fue por la facilidad de expresión en la lengua materna, bien porque los monitores eligieron ese idioma para facilitar la traducción del guión al idioma en el que finalmente se leería, o bien, porque se consideró que era una obligación al ser la realización del RDP, un proyecto académico.

Esa situación, que en esta tesis no tiene relevancia, pues el dato es más informativo, no deja de ser de todas formas llamativo, considerando que el idioma catalán es el vehicular de las enseñanzas en Cataluña.

B. Idioma empleado para grabar la locución

La diferencia entre el idioma de la escritura del guión literario, y el idioma de la expresión oral, radica en que en N2, se exigió grabar la voz en catalán.

De los 53, sólo 50 grabaron su voz¹³⁸, pero contándolos a todos (a los 35, el 100%), los resultados, indicados en la Ilustración 36, fueron los siguientes: **la mayoría, 35 (66,04%), hablaron en castellano**; y 15 (28,30%), en *catalán*; 2 hicieron su relato pero no hablaron en ellos (3,77%) y uno (1,89%) finalmente no terminó la producción de su proyecto, así que no grabó su locución.

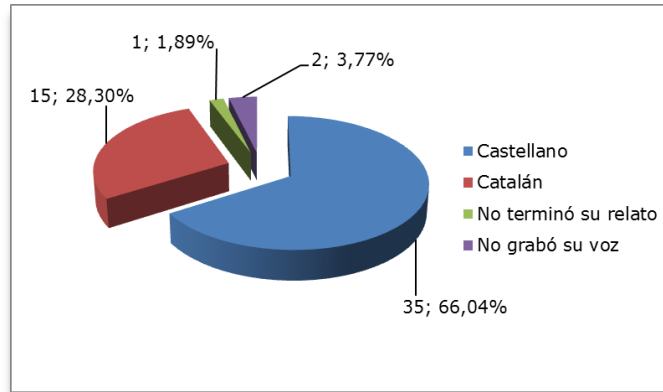


Ilustración 36. Idiomas empleados para grabar la locución, en los casos N

Concretamente, por **cada caso**, la proporción fue así: En **A1**, de 15, 14 grabaron la voz en *castellano*, y uno, aunque no grabó su voz, hizo su relato con un compañero, por tanto su relato fue en ese idioma (100%). En **A2**, los 14 alumnos grabaron la voz en *catalán* (100%). En **A3**, también todos, los 6, hicieron su relato en *castellano* (100%). En **A4**, de 9, 8 grabaron en *castellano* (88,89%), y 1 en *catalán* (11,11%). En **A5**, de 9, 6 grabaron en *castellano* (66,67%), 1 en *catalán* (11,11%), uno no grabó pero hizo su relato en *castellano* (11,11%) y otro no grabó y no terminó su relato (11,11%), pese a tener su guión en castellano.

Los casos en los que los adolescentes se negaron a poner su voz en el relato, son especiales. Se trataba de alumnos que eran extranjeros, pero que ya hablaban castellano y catalán.

Uno (N113) participaba en N1, y su lengua materna era el rumano. Pese a que se involucró con las demás tareas y actividades, en todas las fases, se negó rotundamente, desde el principio, a grabar su voz, debido a la vergüenza que sentía por escucharse y que le producía el que alguien lo oyera hablando en el vídeo.

Con el otro (N502), se intentó en varias oportunidades grabar la locución en castellano, su lengua materna, pero hubo dos factores que imposibilitaron que esto se lograra en

¹³⁸ Como ya se dijo, un alumno no lo hizo porque, pese a tener su guión literario y a participar en todas las sesiones, no terminó su relato; los motivos que se explicarán más adelante; otro prefirió usar créditos o textos en pantalla, es decir, su guion, que hablar ante cámara o con voz *en off*; y uno más, que hacía su relato con su compañero, rechazó grabar su voz y dejó que su compañero hablara.

su totalidad: el primero, las dificultades notorias que tenía el adolescente para leer cualquier texto –a pesar de que estaba en tercer curso de la ESO–, y lo segundo, la molestia que ello le ocasionaba por su timidez. Pese a que se intentó repetirle cada frase, para que no tuviera que leerla, sino para que pudiera expresarla oralmente, y a que se hizo que grabara la voz con su docente, sin la presencia del equipo investigador, para que estuviera con alguien de mayor confianza, finalmente se negó a terminar, y optó por expresarse en el vídeo con créditos que aparecían en pantalla, a medida que se mostraban las imágenes.

7.2.3.4 Duración y extensión del relato

Uno de los elementos de los RDP, es la *Economía en los detalles de la historia*, que tiene que ver con la capacidad de síntesis del autor para expresar oralmente, en poco tiempo, su relato, dejando que las imágenes y los sonidos de apoyo complementen y amplíen lo que se dice con la voz.

Se consideró, entonces, que una forma de analizar, en parte, esa capacidad, era revisando el tiempo total de los productos obtenidos –contando título y créditos–, y el número de palabras que se emplearon al escribir guión literario.

En ese sentido, se halló que en total, todos los productos obtenidos en los casos N, tuvieron un **tiempo promedio de 2 minutos, 44 segundos**, y que para elaborarlos, los autores utilizaron una media de **386 palabras**, lo que equivale, más o menos, a 142 palabras habladas, es decir, grabadas en la locución, por minuto de vídeo.

En detalle, considerando el perfil demográfico y el académico, los datos promedio de cada grupo, son los siguientes:

Considerando la **edad**, como se diferencia en la Tabla 66, los relatos más cortos y con menos palabras, fueron los de los alumnos con menos años, es decir, lo que tenían entre 13-14 años (con 2 minutos, 34 segundos, y 303 palabras en promedio). Los relatos con más palabras fueron los de 17-18 años (458 en promedio), aunque sus relatos no fueron los más largos (duraban en promedio, 2 minutos, 52 segundos, 7 menos que los del rango de los 15 a los 16 años), pero eso se explica por la velocidad en la locución. El número de palabras, entonces, pareciera que aumentara con la edad.

Tabla 66. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por rango de la edad

Rango de edad	Tiempo promedio de los vídeos	Promedio de cantidad de palabras empleadas
13-14 años	2'24"	303
15-16 años	2'59"	421
17-18 años	2'52"	458

En cuanto al **género**, como se distingue en la Tabla 67, las mujeres usaron una cantidad de palabras mayor que los hombres: 448 frente a 336, en promedio,

respectivamente. Sus relatos también fueron más largos: tuvieron una duración media de 2 minutos, 58 segundos, 26 segundos más que el tiempo promedio en los relatos de los hombres. Es importante esa diferencia, pues si se considera que un comercial de televisión dura aproximadamente 20 segundos, en los que se transmite un mensaje completo, es bastante significativa.

Tabla 67. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por género

Género	Tiempo promedio de los vídeos	Promedio de cantidad de palabras empleadas
Mujer	2'58"	448
Hombre	2'32"	336

Al revisar los promedios, teniendo en consideración la **procedencia del autor**, se encontró, tal y como se ve en la Tabla 68, que los relatos de los nativos, eran más largos que los de los extranjeros y tenían más palabras en promedio: duraban 2 minutos 53 segundos, y tenían 420 palabras. Los de los emigrantes tenían 18 segundos menos (duraban 2 minutos, 35 segundos) y tenían una media de 357 palabras.

Tabla 68. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por procedencia del autor

Género	Tiempo promedio de los vídeos	Promedio de cantidad de palabras empleadas
Español	2'53"	420
Extranjero	2'35"	357

Por **tipo de aula**, también hubo diferencias importantes: los productos de los estudiantes del aula ordinaria (N1) y los del aula de acogida (N2) tuvieron diferencias poco importantes: ligeramente fueron más cortos los de ordinaria (2'23") que los de acogida (2'27"), pero usaron un poco más de palabras, aunque no muchas más, que los recién llegados (308 en N1 frente a 302 en N2). No obstante, en aula abierta los relatos fueron mucho más largos (3'06") y se expresaron con muchas más palabras (487 en promedio), como se consigna en la

Tabla 69.

Tabla 69. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por tipo de aula

Caso	Tiempo promedio de los vídeos	Promedio de cantidad de palabras empleadas
N1	2'23"	308
N2	2'27"	302
N3, N4 y N5	3'06"	487

Lo que sucedió en el aula abierta llama la atención, pues por las características de quienes participan en ella, se habían esperado relatos más cortos, pero no fue así. Las causas, entonces, pudieron ser dos: una, la edad de los participantes, pues coincide

con los resultados obtenidos por rango de edad, porque los alumnos más grandes, que estaban en su mayoría en este tipo de aula, fueron los que más palabras utilizaron, o bien, el haber aplicado el prototipo metodológico con grupos más pequeños, es decir, con menos participantes, como fueron los casos N3 a N5, lo que dio más tiempo para hacer un seguimiento más personalizado a cada autor.

7.2.4 Resumen y reflexión sobre aspectos claves

Compendiando los resultados, se puede decir que los alumnos de los casos N, elaboraron vídeos que tenían un tiempo promedio de 2 minutos, 44 segundos –incluyendo título y créditos finales–, y guiones con una extensión media de 386 palabras –sin incluirlos–; eso equivale a una relación aproximada de 142 palabras habladas, grabadas en locución, por minuto de vídeo. Igualmente, emplearon alrededor de 26 imágenes estáticas o dinámicas en cada producto audiovisual, casi 10 imágenes por minuto.

Cerca de la totalidad decidió escribir sus guiones y narrar sus relatos en *castellano*, y compartir *hechos reales, personales, protagonizados por ellos mismos*, exclusivamente, o por ellos otros personajes mencionados en la narración –RDP del tipo *Historias de Vida* o sobre asuntos relacionados directamente con el autor–, siendo la temática más recurrente la de *aficiones o pasiones*, aunque como temas secundarios destacados también estuvieron las historias sobre *acontecimientos* y, aunque un poco menos, las historias sobre *personajes*. Sólo hubo una excepción: un producto sobre un hecho ficticio.

Aparte de eso, el grueso de los participantes, compartieron historias que tuvieron como eje temporal predominante el *pasado*, y como vector alternativo, también el *pasado*. Eso significa que lo que contaban, principalmente, había ocurrido ya, y no mencionaban situaciones ni presentes, ni que posiblemente ocurrirían.

Igualmente, en conjunto, estas experiencias se distinguieron: por emplear, en la forma de expresión, un *estilo descriptivo*; por la utilización *de la primera persona del singular (Yo) como principal voz narrativa* –en su forma nominativa, o en formas dativas o acusativas (*me, a mí*); por haber permitido que se viera el rostro de quien producía, hablaba y protagonizaba la historia, es decir, por la *exposición pública de la imagen personal*, y por transmitir la historia con la *voz de los mismos autores*. También, por emplear, como principales recursos multimediales, aparte de la propia voz e imagen, *imágenes estáticas originales* –fotos o dibujos–, aunque además, en una gran proporción, *imágenes bajadas de Internet*; y, aparte de lo anterior, por haber hecho *muy poco uso fragmentos de vídeo, recursos sonoros* –siendo los más usados, las piezas musicales y los efectos de sonido de autoría ajena– y *textos en pantalla*, aparte del título inicial y de los créditos.

De la misma manera, hablando de la organización del discurso, se caracterizaron estas experiencias porque en la mayoría de los casos, los alumnos le dieron un *orden temporal secuencial o lineal* a los sucesos, hechos o temas de los que hablaban, pero no lograron que su mensaje tuviera una estructura narrativa secuencial, simétrica y completa, pues la mayor parte de ellos hicieron los *relatos desestructurados*, es decir sin una organización perceptible formada, por lo menos, por una introducción o planteamiento del problema, un desarrollo y un cierre o desenlace.

Estos hallazgos generales, entonces, hay que contrastarlos con los obtenidos en las observaciones sobre el proceso y en las encuestas y/o entrevistas, para confirmarlos y para entender mejor, las razones. De todas formas, a continuación se realizan algunas reflexiones sobre lo identificado hasta el momento.

7.2.4.1 Sobre aspectos claves del contenido formal o historia

Los datos que se han mostrado y que tiene que ver con el contenido formal del relato, permiten sostener que por lo menos con los adolescentes que participaron en estas intervenciones, **sí fue posible lograr RDP del tipo *Historias de Vida***, pues, con excepción de un caso, se logró que los productos hablaran sobre sucesos u otros asuntos reales, que pertenecían, importaban o concernían al autor, y, al mismo tiempo, que éstos se convirtieran en los principales protagonistas.

Ese logro, seguramente, fue causado de alguna manera por el hecho de que la mayoría de estos adolescentes admitió que le gustaba contar historias de varios tipos (73,58%), especialmente sobre sucesos reales, ocurridos o que están sucediendo, relacionados con ellos, con su familia o con sus amigos (76,92%), aunque es verdad que no es lo mismo contar dichas historias en el entorno cercano y privado, a los más allegados, que hacerlo a personas desconocidas –como fueron, en esta ocasión los monitores y la investigadora– o con las que se tiene menos confianza –como lo pueden ser los compañeros de clase que no se consideran amigos cercanos–.

Concretamente, esos asuntos o sucesos versaron sobre diversos temas, como se resume la Tabla 70:

Tabla 70. Resumen de temáticas considerando el perfil de los participantes, en los casos N

Variable	Categoría	Subcategoría	Temática elegida		
			Primera opción	Segunda opción	Tercera opción
Perfil demográfico	Edad	13-14	Aficiones	Acontecimientos	Personajes
		15-16	Acontecimientos Personajes	Aficiones Sueños/deseos	Comparaciones Lugares Hechos ficticios
		17-18	Aficiones	Acontecimientos	Sueños/deseos Reflexiones
	Género	Hombre	Personajes	Acontecimientos	Sueños/deseos
		Mujer	Aficiones	Acontecimientos	Sueños/deseos
	Procedencia	Nativo	Aficiones	Acontecimientos	Sueños/deseos
			Personajes		

Variable	Categoría	Sugcate- goría	Temática elegida		
			Primera opción	Segunda opción	Tercera opción
		Extran- jero	Acontecimientos	Aficiones	Sueños/deseos
Perfil académico	Tipo de aula	Ordinaria	Aficiones	Personajes	Acontecimientos
		Acogida	Sueños/deseos	Aficiones	Acontecimientos
		Abierta	Acontecimientos	Personajes	Aficiones
Otros aspectos	Modalidad de trabajo	Individual	Acontecimientos	Aficiones	Sueños/deseos
		En pareja	Aficiones	Acontecimientos Personajes	Comparaciones

Así las cosas, las *aficiones*, primero, y los *acontecimientos*, después, fueron los temas sobresalientes tanto entre los alumnos más pequeños, como entre los más grandes. Sólo en el rango intermedio, los *personajes* y los *acontecimientos* fueron la primera opción, en igual proporción, y la segunda, también de forma equilibrada, los *Sueños/deseos* y las *aficiones*.

De todas formas, los rangos de **edad** no son muy marcados en estas intervenciones, así que posiblemente esa categoría de análisis no haya influido demasiado en la decisión por una u otra temática, como sí pudo hacerlo el **género**, pues al analizarlo, llama la atención la coincidencia en ambos grupos de la segunda opción elegida, la de *acontecimientos*, y la tercera, la de *deseos o sueños*, asuntos que parecen tener igual preponderancia para hombres y mujeres. Pero sobre todo, se destaca la diferencia tan marcada en la primera opción: en las mujeres, las historias sobre *personajes*, y en los hombres, las de *aficiones*.

En otras palabras, las niñas se inclinaron menos por hablar sobre sí mismas, y más sobre otras personas cercanas a ellas, fueran amigos y familiares, principalmente, aunque también mascotas, algo que tuvo muy escaso interés para los niños, porque sólo uno eligió esa opción. Para ellos, en cambio, fue mucho más importante referirse a aquello que les gusta hacer o que les apasiona, como algún deporte, la informática, la mecánica, los coches o las motos, o alguna expresión artística, por ejemplo, cosa que para las niñas no fue relevante, porque sólo una lo escogió.

Esto no quiere decir que en esos relatos de personajes, las niñas no hayan hablado de sus sentimientos o sobre sí mismas, sino que el peso de la historia estaba en los demás y no en ellas. Y tampoco, que los adolescentes no hayan mencionado a otras personas, pues cuando se referían a deportes, lo hacían para dejar claro a quiénes admiraban, pero en ese caso la relación con el personaje no era cercana o real.

Por otro lado, al detenerse en la **procedencia**, pareciera que los nativos, optan por temas que se prestan para tratarlos de una forma alegre o para hablar de algo actual, como es el de las *aficiones*, o, incluso, el de los *personajes*, mientras que los extranjeros escogen otros que se facilitan para la nostalgia y para recordar el pasado o el lugar de nacimiento, como es el de los *acontecimientos* –como se verá más

adelante, la mayoría de las veces relatando algo que les sucedió en su país y, muchas veces, su proceso de migración-. De todas formas, el tema de los *deseos o sueños*, si bien no fue el más demandado, sigue siendo de interés para todos, sin importar de dónde vienen.

Otro aspecto importante a considerar es el **tipo de aula**, y también, su relación con la edad de los participantes. Por eso, aquí, es importante recordar que la mayoría de los alumnos con menos años, ubicados en el rango de los 13-14 años, estaban en el aula regular (N1), mientras que los más grandes, entre 17-18 años, participaban en aula abierta (N3, N4 y N5). En acogida (N3), en cambio, hubo bastante equilibrio en el número de participantes que estaban en cada rango de edad.

Así pues, al considerar el tipo de aula únicamente, se muestra otra tendencia distinta a la que se presentó al examinar sólo la edad: que el grupo con los estudiantes con menos años y con menos necesidades educativas especiales, el del aula regular (N1), prefirieron las de *aficiones* como primera categoría, algo distinto a lo sucedido en las intervenciones con los de más edad y con más necesidades educativas especiales, las del aula abierta (N3, N4 y N5), pues allí la temática elegidas, sobre todo, fue la de *acontecimientos*. En ambas aulas, seguidas esas opciones por la de *personajes*.

Por su parte, en el aula de acogida, la temática preferida fue la de *deseos o sueños*, que en N1 tuvo muy poca aceptación –sólo un niño la eligió– y en N3 a N5, ninguna – pues no se obtuvieron en esas intervenciones historias sobre ello–.

En el último caso, es decir, con aula abierta, el que no se haya hecho ninguna sobre sueños, podría explicarse por la falta de autoestima y el alto pesimismo frente a sus posibilidades en la vida, que tienen quienes participan en este tipo de unidad educativa, como explicaron las docentes acompañantes en las entrevistas; de todas formas sería apresurado aseverarlo, pues las entrevistas a los estudiantes no lo confirmaron, y porque fueron pocos como para generalizar y afirmar, categóricamente, que ese tema puede tener poco interés o aceptación por cualquier adolescente que esté en un aula abierta.

Así pues, si bien parece que se confirma que edad es un factor determinante en la elección de una temática específica, por lo menos en estas intervenciones, sí parece serlo el tipo aula: que las de *acontecimientos* sean una opción de preferencia para quienes han enfrentado situaciones familiares, sociales o académicas que los han llevado, justamente, a necesitar participar en las unidades escolares que les pueden brindar un mayor acompañamiento académico y emocional, como son las aulas abiertas; que las de *deseos o sueños* sean un tópico atractivo para los recién llegados; y que las de *aficiones*, lo sean para los alumnos de las aulas regulares.

Por el desequilibrio entre el número de participantes en las distintas clases de aula –pues fueron mucho más los del aula abierta–, no se pueden sacar conclusiones definitivas al respecto, pero sería interesante, entonces, confirmar o refutar la hipótesis

de la influencia del tipo de aula sobre la elección de la temática, en un estudio posterior a éste.

De todas formas no se puede olvidar que hubo otro factor, aparte de los propios del perfil de los estudiantes, que pudo influir en la elección de la temática en cada aula, y no es otro que los **ejemplos mostrados durante la fase de acercamiento a los RDP**¹³⁹.

En N1 y N2, se visualizaron, completos: una vez, dos relatos sobre personajes y uno sobre aficiones; y dos veces, uno de acontecimientos y otro de sueños o deseos. Asimismo, se presentaron, aunque no en su totalidad y una sola vez, uno sobre un cuento folclórico –que podría explicar por qué en N2 se hizo un RD ficticio–, uno sobre aficiones, otro sobre acontecimientos y uno sobre personajes –una mascota–.

En N3, por su parte, se mostraron, completos: una vez, dos de acontecimientos, dos de personajes, y dos de aficiones; y dos veces, uno sobre lo que se hace o gusta hacer –aficiones o profesión–, y otro de sueños o deseos. Asimismo, los mismos fragmentos vistos por N1 y N2, más una parte de uno sobre reflexiones –que podría justificar que en esta clase de aula, y no en las otras, se haya hecho un relato en el que se recapacitaba sobre la propia vida, y que se haya hecho otro sobre acontecimientos, pero también, con un enfoque reflexivo, como se explicará más adelante–.

Son pues, en general, los mismos temas que se eligieron en las distintas clases de aula, así que la influencia de los modelos fue, sin duda, fuerte en las intervenciones N. De todas formas, no es el único, pues hay que notar que pese a haberse mostrado repetidas veces relatos sobre *sueños o deseos* en las aulas abiertas, no se obtuvo ningún relato de ese tipo allí, y lo mismo pasó con el tema de las aficiones: aunque se visualizaron más cantidad y más veces vídeos de ese tipo, terminó siendo la tercera opción en esos casos.

Aparte de los modelos, entonces, las circunstancias personales, como las vivencias previas, escolares y familiares, o como los procesos de inmigración y el género, pueden tener, también, un influjo importante en la decisión.

Eso mismo podría justificar la elección, si se observan los resultados obtenidos en las distintas **modalidades de trabajo**.

Si se hizo el relato de forma individual, los *acontecimientos* fueron la temática preferida, seguidas, en orden, por las de *aficiones* y las de *deseos o sueños*. Si fue en pareja, el tópico central fue el de *aficiones*, seguidas en igual proporción por las de

¹³⁹ En la Tabla 32, presentada en el punto 6.2.2. del capítulo anterior, se indican cuáles ejemplos fueron presentados en los casos N y el número de veces que se visualizaron.

acontecimientos y las de *deseos o sueños*, y éstas, luego, por las de *comparaciones entre lugares* –que se eligió en N2, sin haber visto, previamente, un RDP similar, pero sí, por sugerencia de la investigadora, como se explicará con detalle más adelante–.

No hay mucha diferencia, y la influencia de los modelos sigue siendo evidente, pero pareciera ser que el tema de los acontecimientos es más complicado trabajarlo en grupo, sencillamente porque se necesitaría haber vivido la misma situación, cosa que no es fácil si los alumnos vienen de varios países, como pasa en el aula de acogida, o si no están en la misma aula la mayor parte del tiempo escolar, como pasa en aula abierta-. Igualmente, que el de *comparaciones entre lugares*, puede resultar interesante para quienes quieren hacer su relato en pareja y/o para quienes vienen de otros países o regiones.

En síntesis, los resultados muestran que las temáticas elegidas por los adolescentes de estas intervenciones, fueron, en su orden: *aficiones*, *acontecimientos*, *personajes* y *deseos o sueños*. Igualmente, que otras posibilidades, aunque minoritarias, fueron las *historias sobre lugares*, sean comparando dos sitios, o bien, refiriéndose a uno sólo, y las de *reflexiones sobre las propias vivencias*.

Igualmente, que otros temas posibles en los RDP, no parecieron captar la atención de los alumnos, quienes eran los encargados de decidir finalmente de qué hablar, pero que ello podría deberse no a que no sean opciones interesantes para los adolescentes, sino a que no presentaron ejemplos que sirvieran de modelo o inspiración para decantarse por otras posibilidades.

También, que hay unos temas que pueden resultar más atractivos para los hombres que para las mujeres, y viceversa, como las aficiones para ellos, y los personajes para ellas. Y que hay otros que pueden ser más fáciles trabajar de forma solitaria, como el de los acontecimientos, o en pareja, como las aficiones.

Por otro lado, están los **subtemas tratados en las historias** hechas por los participantes en los casos N. Los que resultaron en estas intervenciones son los que se sintetizan en la Tabla 71. Esta información que puede servir de guía para proponer la realización de RDP con alumnos adolescentes:

Tabla 71. Subtemas por cada temática central de las historias en los casos N

Temática general de la historia (Tipo simple)	Subtemas
Acontecimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Hechos vividos con la familia (accidentes, adopción, conflictos – abandono, situaciones de violencia doméstica–, fiestas, actividades lúdicas, migraciones, muerte, nacimiento de un hermano, paseos, reencuentros, viajes) - Situaciones en las que se conoció a una persona - Paseos, excursiones y viajes escolares - Hechos relacionados con actividades recreativas o artísticas (baile, por ejemplo)
Aficiones o pasiones	- Actividades lúdicas con amigos

Temática general de la historia (Tipo simple)	Subtemas
	<ul style="list-style-type: none"> - Deportes (fútbol, balonmano, motocrós, etc.) - Prácticas artísticas (dibujo, música) - Gustos musicales - Informática y uso de TIC - Mecánica y coches
Comparaciones	- Entre países: costumbres, lugares, modos de transporte, comida, enseñanza
Hechos ficticios	- Mito típico del país
Lugares	- País y ciudad de origen: casa de los familiares, sitios públicos
Personajes	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos - Hermanos - Familiares cercanos - Mascotas o animales de compañía
Reflexiones	- Sobre la propia vida (pasado, presente y perspectivas de futuro)
Sueños o deseos	- Futura actividad profesional: futbolista, informático, cantante, actriz

Tener en cuenta esos tópicos, y los resultados considerando las distintas variables del perfil, y las categorías que lo conforman, entonces, podría dar luces sobre asuntos que podrían resultar motivadores cuando se proponga realizar RDP con grupos y participantes similares.

Ahora bien. Los datos que se presentaron con respecto al **tiempo de las historias**, indican que los RDP basados en recuerdos o memorias de hechos ocurridos en el pasado, como son los que plantean los autores o las instituciones que sirven de referencia en esta tesis, sí fueron posibles con estos adolescentes, pues en la mayoría de los casos se optó por compartir en las historias, algo real y personal, ya sucedido, bien como vector o eje temporal principal, o bien, como eje complementario, secundario o alternativo.

De todas formas, esos datos también muestran que el narrar en tiempo *presente*, es decir, contar algo que está sucediendo, resultó ser una opción importante para estos alumnos, pues muchos de ellos, aunque no la mayoría, eligieron situar la totalidad de su historia, o gran parte ésta, en esa dimensión temporal, o complementar lo que decían sobre el pasado, mencionando algunos hechos actuales.

Los datos, además, indican que para los participantes no fue o interesante o fácil –algo que habría que precisar y determinar– pensar en su mañana, es decir, en las prospectivas que tienen, incluso cuando contaron historias cuyo tema se prestaba para ello, como las de *sueños o deseos*. La razón de esa situación podría deberse a que no se les planteó directamente esta opción, ni en las instrucciones que recibieron –pues siempre se insinuó contar algo de su pasado o de si presente–, ni con los ejemplos presentados, porque en ninguno de ellos la historia se situaba en un hipotético futuro –incluso en el de sueños que se mostró, pues éste comenzaba explicando qué se quería alcanzar y cómo comenzó esa pretensión, en la infancia; luego, lo que se hizo en la adolescencia y lo que se estaba haciendo, ya como adulto, para lograrla.

Por eso es llamativo el único caso en el que se habló, principalmente, sobre el futuro –aunque en realidad no se usó el futuro simple como tiempo verbal al hablar, sino el condicional simple o pospretérito–, pues quien lo hizo, se salió de esos modelos y de las indicaciones explícitas o implícitas, y se refirió más a las situaciones que deseaba o imaginaba, que a aquellas presentes o ya acontecidas, aunque de todas formas por momentos se refirió a ellas, como cuando habló de lo que actualmente piensan sus padres sobre su sueño. Un fragmento del guion, que ilustra entonces, este enfoque temporal, es el que sigue:

"Me gustaría ser solista o tener un grupo que sea famoso. Que vayamos por todo el mundo cantando. Estar en conciertos y que la gente nos venga a ver. Ir por el mundo, ir a Los Ángeles, París... mejor dicho por todo el mundo." (N208)

Ésa, entonces, podría ser otra opción o tipo de RDP que podría proponerse para trabajar con adolescentes: narrar sobre el futuro que se imagina, que se desea o que se espera para sí mismo.

De todas formas, volviendo a lo sucedido en las intervenciones N, se puede decir, también, que todas las temáticas elegidas por estos estudiantes para sus historias, se prestaron para recordar el pasado –o imaginarlo, en el caso del relato no personal sino ficticio–, y para narrar usando un tiempo verbal acorde con ello –como podría ser el Pretérito imperfecto o Copretérito, o el Pretérito perfecto simple o Pretérito–. Y que, por lo menos en estas experiencias, solo algunas lo hicieron para situarse en la actualidad, como resultaron ser las de *aficiones* y las de *personajes*, y el único *relato reflexivo* obtenido.

Y finalmente, sobre el componente de contenido formal o historia, decir que tal y como se mostró, no hay evidencia, por lo menos en estas intervenciones, de que los factores demográficos –como la edad, el género o la procedencia–, tengan una influencia significativa a la hora de situar la historia en una dimensión temporal, y tampoco el tipo de aula en la que se participe.

7.2.4.2 Sobre aspectos claves de la expresión formal o discurso

Para comprender cómo habían sido los discursos en estas experiencias, se disgregó el análisis en los cinco aspectos presentados: estilo comunicativo, voz narrativa empleada, recursos multimediales y multimodales usados, estructura u organización narrativa, y finalmente, el orden temporal.

Aunque las teorías sobre los RDP son muy generales en cuanto a las características de expresión formal de los productos, se podría pensar que aquellos sobre *historias de vida*, tendrían un estilo narrativo, primordialmente. Incluso, porque la estructura que propone Ohler (2008) para estas narraciones, busca organizar en el guión literario, sucesos que ocurren en un lapso de tiempo, y que surgen y se desarrollan para dar solución a una situación problemática que se plantea inicialmente.

La idea al revisar el **estilo comunicativo** en estas experiencias, entonces, era poder determinar hasta qué punto, realmente, los alumnos pudieron llegar a crear narraciones propiamente dichas, sobre sucesos –hechos y acontecimientos–, con las instrucciones y los ejemplos que se les dieron, o hasta qué punto sus productos respondían, más bien, a otro tipo de relatos. Además, determinar los estilos que realmente usaron estos participantes y que podrían llegar a explotarse o encontrarse en futuras experiencias con sujetos similares.

En este sentido los hallazgos son reveladores: si bien hubo relatos *narrativos* –enfocados en contar uno o varios hechos vividos por el o los protagonistas–, e incluso *narrativo-descriptivos* –en los cuales ambos estilos se usaban de forma más o menos equilibrada–, la mayoría hizo más productos *descriptivos*, es decir, con muy pocos o con ningún apartado narrativo, lo cual no quita mérito al trabajo realizado, sino que permite entender que no necesariamente los RDP son narrativos, por un lado, y, por otro, que la metodología empleada tampoco favoreció el uso de dicho estilo.

Un ejemplo que ilustra el estilo descriptivo usado por los alumnos es el siguiente:

Locutor 1: *"Y os queremos contar nuestra afición: el tuning."*

Locutor 2: *"A nosotros nos gusta desde que éramos muy pequeños."*

Locutor 1: *"A mí me gusta porque tengo una colección de coches tuning que me regaló mi padre cuando era pequeño."*

Locutor 2: *"Y a mí porque de muy pequeño vi un coche tuneado por la calle y me gustó."*

Locutor 1: *"Os preguntaréis qué es el tuning: El tuning es una manera muy bonita de expresar tus gustos de una forma un poco cara (si lo que tuneas son coches) pero divertida".*

Locutor 2: *"El tuning es decorar con diferentes piezas un coche a tu gusto, personalizarlo (...)"*

Locutor 1: *"A nosotros nos gustaría mucho ir a alguna de las exposiciones y exhibiciones que hacen, como la próxima en marzo en Madrid."*

Locutor 2: *"En una exposición de tuning se ven coches, motos, camiones y furgonetas tuneadas (...)" (N101 y N110)*

De todas formas no todos los relatos descriptivos, tuvieron poca implicación personal, como se nota en el fragmento anterior. Algunos, como los que hablaban de personajes, sí la transmitían. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento:

"Tengo tres hermanos: Dos chicos y una chica. Mi hermana (...) es la que me suele entender en varias cosas, ya que compartimos varios sentimientos y muchas situaciones complicadas. Una de ellas es de cuando éramos pequeñas y vivíamos en Ecuador. Al venirse mis padres a España nos separamos. Ella apenas tenía un año cuando cada una empezó a vivir en diferentes lugares. (...) Estuvimos cinco años separadas. Había ocasiones en las cuales no llegábamos a vernos durante un largo tiempo. (...) Ella es una de las personas más bonitas que veo durante el día. Me encanta su sonrisa, la forma de ser, sus ojos todo me gusta de ella. En algunas ocasiones me

gustaría ser como ella. Es una persona muy amigable, es de las personas que no la conoces pero enseguida te cae bien (...) Somos muy parecidas físicamente y moralmente, incluso en el carácter. (...) Quiero ser un buen ejemplo para ella porque soy la mayor y como hermana mayor lo tengo que hacer (...)". (N505)

La mayor parte de los relatos obtenidos, entonces, eran de ese tipo: contaban algo relacionado con los autores, con más o menos implicación personal, usando enumeraciones, explicaciones y amplificaciones, para dar a entender el tema del que hablaban, o para que el público comprendiera las particularidades del sujeto al que se referían, en lugar de compartir algo que ellos mismos hubieran vivido.

Entre las causas para que eso sucediera en estas intervenciones, no parece estar la edad, el género o la procedencia de los estudiantes, ni el tipo de aula o la forma de trabajo elegida para desarrollar el proyecto, pues las diferencias no fueron significativas. Tampoco la reticencia por compartir o contar sus vivencias personales, porque de los 53 alumnos, sólo 4 (el 7,55%) manifestaron explícitamente que no querían hablar sobre ellos, y optaron o bien por hacer un relato ficticio, o bien por contar algo personal pero con poca implicación personal, como sucedió con los dos sujetos que hicieron el relato sobre el *tuning*.

Más bien, una de las causas estuvo en el diseño metodológico usado, pues los ejercicios realizados durante la fase de planificación, buscaron despertar la creatividad y la memoria, y no el desarrollo de competencias ligadas a la escritura de tipo narrativo, propiamente dichas.

De todas formas no se puede afirmar que ésa es la única causa, porque en todos los casos se mostraron y analizaron con los estudiantes modelos de RDP narrativos, y, también, porque en N4 y N5 se dieron mayores orientaciones y se hizo un proceso de revisión del guión más detallado, incluso con la tutora del aula que codirigió esas experiencias. Aun así la mayor parte de los relatos que salieron de ello fueron descriptivos.

Además, porque pese a las falencias que pudiera tener el prototipo empleado en los diferentes casos, hubo un porcentaje significativo, secundario, de relatos descriptivos con apartados narrativos, o bien, aunque en menor proporción, de relatos cien por ciento narrativos, o narrativo-descriptivos, en los que sí se contaron, con mayor o menor detalle, uno o varios hechos de principio a fin.

Ejemplo de ello es el siguiente fragmento, donde el autor utilizó también enumeraciones y ejemplificaciones, junto con conectores asociados temporales o lógicos, aposiciones y descripciones, entre otros recursos, para contar una de sus vivencias:

"Todo empezó a las 9 de la mañana. Yo había llegado a mi escuela de Ecuador. (...) A las 8 de la mañana estaba emocionado, feliz, porque sería un viaje inolvidable, estaríamos todos mis amigos de séptimo grado. (...) Luego llegaron

las 9 de la mañana. Y hubo un problema con el autobús que nos llevaría hacia las piscinas (...). Una vez arreglado el autobús, mis amigos y yo nos embarcamos y una vez dentro empezó la diversión: cánticos, risas y canciones alegres. (...) Todos corrimos hacia las piscinas, ya que hacía calor y esperábamos con ansia lanzarnos y disfrutar del agua que parecía ser de un color claro y brillante. (...) Luego una compañera, Narcisa, sacó el tema de la santa Narcisa de Jesús Martillo. Por casualidad mi familia también creía en esa santa y mantuvimos el tema hasta que llegamos, en eso de las 9 de la noche. Me despedí y me marché a mi casa". (N202)

Por tanto, no se puede desconocer que la metodología influye, pero el hecho de que algunos alumnos tenían más conocimientos y competencias previas para *narrar* algo de forma escrita –como debía hacerse en el guión literario–, también fue determinante en el estilo.

Esa última causa fue confirmada en las encuestas y/ entrevistas realizadas a los estudiantes, y en las entrevistas a las docentes, pues en ellas se afirmaba que la mayor parte de los relatos que se hacían en el Instituto, eran de tipo académico –informes o reportes, por ejemplo–. Igualmente, porque ellos afirmaban que cuando contaban sus historias personales, lo hacían de forma oral, y que poco habían escrito narraciones sobre sí mismos, o de tipo literario.

Así pues, no es de extrañar que muchos de ellos reprodujeran el lenguaje de los textos que normalmente realizan en las actividades escolares, más de tipo descriptivo que narrativo.

Por otro lado, los hallazgos indican que en muy pocas ocasiones, estos relatos se aprovecharon para impulsar la reflexión personal. En esto, con seguridad, la causa estuvo en las instrucciones y en los modelos que se presentaron en cada aula, pues en ningún momento o caso se les pidió meditar sobre sus acciones o decisiones, considerar causas o consecuencias, o exponer sus opiniones frente al hecho o a un tema. La falta de reflexión o argumentación, entonces, no es atribuible a los estudiantes, sino al diseño metodológico establecido y empleado.

Los dos relatos que hubo con elementos argumentativos, uno narrativo con elementos reflexivos, y otro completamente dedicado a presentar los pensamientos y las opiniones del autor, dan ideas sobre posibles enfoques que podrían ser trabajados con los RDP.

Otro filón para analizar, en este punto, es lo sucedido con los relatos dialogados. Aunque se obtuvieron relatos en pareja, donde en casi todos–salvo en uno– los autores se turnaban para hablar, no se obtuvo ningún relato donde los adolescentes establecieran una conversación propiamente dicha, entre ellos o con otras personas.

Dos causas evidentes de esto son tanto las características de los RDP en general, como en el diseño metodológico. Lo primero, porque aunque no se descarta esa posibilidad, un diálogo no es lo que se espera en estos relatos, sino que sea el autor quien con su voz, cuente su experiencia si se trata de un RDP del tipo *Historias de Vida*, o que hable

sobre un tema bajo su punto de vista, si se trata de un RD con enfoque personal. Por ello mismo no fue posible encontrar ejemplos de relatos dialogados.

Lo segundo, porque tampoco se dieron indicaciones para hacer el relato así, y porque salvo en los casos con aula abierta (N3 a N5), donde se mostró un RDP que usaba fragmentos de vídeo donde la autora y algunos de sus amigos hablaban ante la cámara –el llamado *Ser voluntària de la Creu Roja*–, como si fuera una especie de monólogo o de conversación entre quien se ve en el vídeo y quien lo observa –entre emisor y receptor o público–, no se vieron ejemplos que emplearan un estilo que pudieran servir de referencia.

Por tanto, estos resultados permiten confirmar que los RDP *per se*, no son necesariamente narrativos, sino que pueden ser transmitidos con varios estilos, como el descriptivo, el reflexivo, el narrativo-reflexivo o el narrativo-descriptivo y, por qué no, dialogado.

Igualmente, que si se desea que los aprendices realicen relatos con un estilo comunicativo determinado –que no era el caso en estas intervenciones–, el diseño metodológico resulta clave –y debería contener, entonces, instrucciones específicas para trabajar con ese estilo el guión literario–, pero no se puede desconocer que las competencias narrativas y comunicativas previas, son también importantes e influyentes, y que por más instrucciones y ejemplos que se presenten, es posible que los alumnos tengan mayores facilidades o dificultades para comunicarse con un estilo concreto que les sea solicitado.

De otro lado están los resultados que tiene que ver con la **voz narrativa** empleada. En este sentido, muestran que sí se logró, con estos adolescentes, hacer relatos digitales en lo que ellos hablaran sobre sí mismos, usando *primera persona del singular –lo que se conoce como narrador homodiegético–*, pues la mayoría optó por usar, principalmente, el pronombre personal *Yo*, sus forma dativa o acusativa (*me, a mí*), o su correspondiente pronombre posesivo.

Ello es importante porque no sólo contaron una historia real y personal, suya, sino que con su lenguaje, al optar por ese pronombre personal, reconocieron explícitamente frente a los posibles receptores, que además de ser cierto lo que decían, el protagonista o coprotagonista era quien les hablaba: el mismo autor-narrador. De esa forma se aumentó y evidenció aún más, la relación directa de la historia con el autor, el protagonismo que éste tenía, su punto de vista y su implicación personal.

Ese uso fue, en su mayoría, por parte de los alumnos que hacían su relato individualmente, como es lógico, pero también en por parte de una pareja. Lo que se demostró en esa ocasión, fue, entonces, que no siempre y necesariamente los estudiantes que se unen para realizar el proyecto, tienen que tener una historia de vida compartida, es decir, una vivencia común para hacer su RDP, sino que el tema puede servir de unión.

De todas formas, otros alumnos optaron por usar otras voces narrativas dominantes, que vale la pena resaltar: la segunda opción fue la primera persona del plural (Nosotros con sus formas dativas o acusativas: nos, a nosotros) –también *narradores homodiegéticos*–, y la última, aunque por parte de un grupo minoritario, la tercera persona del singular (*Él/Ella*, o bien, usando las formas: *le, la, a él, a ella*) –es decir, hablaron como *narradores heterodiegéticos o extradiegéticos*–.

Ese uso de la primera persona del plural, como sucedió con el empleo del Yo, no necesariamente se correspondió con la forma de trabajo. Es verdad que la mayoría de quienes formaron parejas optaron por esta voz narrativa, porque la vivencia que contaban sí era común –un paseo escolar, por ejemplo–, pero también otros que hicieron su práctica de manera individual, optaron por esa voz. En ese caso, lo hicieron para referirse a la relación con las personas de las que hablaba, y para indicar que era coprotagonista de los hechos.

Quienes se decantaron por la tercera persona del singular, como se explicó, lo hicieron porque el RD o no era personal, o porque describían a personajes significativos en sus vidas, pero como no dejaron de implicarse, hablando de sus sentimientos hacia esas personas, no puede afirmarse que ello haya anulado la implicación personal de los autores, aunque es cierto que la disminuyó. Y tampoco significa que haya temáticas que favorezcan más, o no, el uso de determinadas voces narrativas.

Finalmente, sobre este asunto es importante señalar que hubo algunas voces narrativas secundarias, pero que los casos en los que se usó la segunda persona del singular o el plural, pese a ser minoritarios, son los más interesantes, pues en ellos se logró implicar a los receptores de forma directa y plantearles de forma explícita, las cuestiones dramáticas que quería desarrollar, algo que no hicieron los demás alumnos. Un segmento de un relato de ese tipo fue es el siguiente:

"(...) Alguien me dijo una vez que los recuerdos nunca desaparecen. ¿No es así? ¿No piensas tú lo mismo? Pues yo recuerdos tengo muchos, y si me dejáis quisiera compartirlos con vosotros. La primera persona a la que vi fue a mi padre el día que fue con mi madre a recogerme al centro de adopción. Recuerdo ir hacia él y abrazarle fuerte. Fue una bonita sensación que nunca olvidaré. La sensación de que por fin las cosas iban a cambiar. (...) Tiempos bonitos que nunca olvidare, pero, ¿Quién iba a pensar que a mis 3 años de edad me quedaría huérfana de padre? (...) Y a todo esto yo solo puedo decir gracias. Gracias por darme una oportunidad, aunque a veces sea complicada y haya dado algún disgusto por el mero hecho de ser un poco rebelde, pero son cosas de la edad, ¿no crees? (...)" (N401)

La elección de esa voz narrativa complementaria, plasmada en las preguntas al receptor, fue resultado de la iniciativa, sin influencia de la maestra, la investigadora y los monitores, y no fue usada en ninguno de los modelos presentados en clase. Así las cosas, se considera que puede servir de ejemplo para la realización futura de RDP, pues ayuda a que se capte la atención de los receptores y los involucra con la narración.

Aparte, están las particularidades encontradas que tienen que ver con los **recursos multimediales y multimodales** que se emplearon para materializar la historia.

En este sentido, los resultados indican que la propia voz y la propia imagen se reflejaron en la gran mayoría de los relatos, aumentando así el grado de implicación personal plasmado en el RDP.

De todas formas hubo excepciones que resultan significativas, porque hacen que se reconozca que no siempre los autores están dispuestos a mostrarse o a que se les escuche, por razones psicológicas, o, incluso, que no siempre es prudente o conveniente, porque ello puede vulnerar o trasgredir, por ejemplo, creencias religiosas o los permisos que den los padres de los alumnos con respecto al uso de la imagen de sus hijos. En tales casos, resultan novedosas las formas como se expresaron esos sujetos que no pusieron su voz: o se apoyaron en la voz de un compañero de equipo, o usaron textos en pantalla. Esto, que no es común en los RDP, puede servir como alternativa cuando los aprendices, en experiencia futuras, no puedan o no quieran grabar su voz.

Otros recursos simbólicos y semióticos que complementaron el relato fueron, principalmente, las imágenes fijas y estáticas originales, sobre todo con fotografías, producidas por los autores para la ocasión o extraídas de sus archivos familiares, aunque también se usaron dibujos realizados por los adolescentes, y alguna que otra vez, textos en pantalla.

De todas formas, hubo un alto porcentaje de imágenes ajenas, bajadas de Internet, no siempre de bancos de imágenes y sonidos libres y gratuitos, lo que afectó la originalidad y la implicación personal de los autores con respecto a su proyecto. Lo mismo pasó con los sonidos, es decir, con la música y los efectos utilizados, pues la creación fue casi nula.

Siendo *el poder de la banda sonora*, un elemento fundamental en los RDP que mencionaba la primera propuesta metodológica del CDS, y los *sonidos ambientes*, en la segunda propuesta de ese centro, estos resultados indican, entonces, la necesidad de incluir en la metodología, actividades y más tiempo para la enseñanza de programas para la creación sonora usando TIC, así como para la producción sonora, algo que no se hizo en estas intervenciones porque ello implicaba sesiones adicionales. O bien, darle más importancia a la creación gráfica, es decir, de las imágenes –por ejemplo, de vídeos, recurso que fue muy poco aprovechado en estas experiencias–, por ser decisivas en la construcción del mensaje audiovisual¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Este aspecto sobre la autoría de los materiales, más adelante, se discutirá, cuando se comparen los datos encontrados en esta parte del análisis, con las entrevistas.

Ahora bien. Al pensar en las posibilidades de realizar o conseguir en los archivos propios materiales, se podría pensar, a la ligera, que los alumnos extranjeros tendrían menos fotografías y otros recursos originales consigo, que los españoles, y que eso podría afectar la originalidad de sus relatos. No obstante, no fue así: fueron justamente lo que hicieron relatos con más recursos propios, recurriendo, por ejemplo, a los dibujos, para expresarse.

También podría pensarse que el uso de materiales ajenos podría deberse a las temáticas de historias: que algunas favorecían más que otras, la creación o consecución de recursos propios: por ejemplo, las de aficiones más que las de acontecimientos pasados, por la facilidad de que supondría crear recursos en el primer caso, y la dificultad en el segundo, por no haber tenido, en el momento de los hechos, algún mecanismo o medio para registrar el momento. No obstante, tampoco parece que ello no sea cierto, pues en estas intervenciones, los nacidos en el país habían preferido las de *aficiones* y las *personajes*, como primera opción, y los estudiantes extranjeros, mayoritariamente, las de *acontecimientos*¹⁴¹. De ahí que no haya relación evidente entre la temática y la originalidad, sino que ello puede estar más bien ligado a los hábitos de uso o creación de medios de cada individuo.

Otro asunto revisado, aparte de ese de los materiales simbólicos y semióticos, fueron la **estructura narrativa** y los del **orden temporal** del discurso.

En ambos aspectos los resultados son, de alguna manera, preocupantes

En lo primero, porque en la mayoría de los casos los relatos no tuvieron una estructura organizada, secuencial, simétrica y completa. Eso conlleva a que en varias ocasiones, no haya quedado claro qué es lo que se deseaban transmitir, el mensaje que se quería dejar. Además, porque al grupo de quienes hicieron sus relatos desestructurados, se le debe sumar el que fue minoritario, el de los que trataron de hacer su relato siguiendo el modelo de estructura secuencial, pero que no presentaron el desenlace y no cerraron o concluyeron la historia, sino que la dejaron abierta.

En lo segundo, porque si bien la mayoría de los participantes hizo relatos con una orden temporal del discurso secuencial o lineal, hubo muchos alumnos que hicieron productos con un orden no lineal o fragmentada, no porque así lo hayan querido, sino porque había problemas con la estructura narrativa, o porque no supieron poner ese orden.

Ambos factores, pues, connotan una debilidad en estas experiencias, provocada en parte, por las competencias previas que tenían los estudiantes para narrar y para estructurar sus mensajes, pero, sobre todo, porque las indicaciones sobre la estructura narrativa fueron muy generales y no se insistió en la organización del relato, sino en

¹⁴¹ Para más información sobre la temática general preferida en cada grupo, ver el punto 7.2.1.2 de este mismo capítulo.

que lograran manifestar sus vivencias, memorias y emociones en el RDP, y porque en cuanto al orden temporal del discurso, no se dieron explicaciones.

Eso se debió al tiempo de intervención con cada grupo y, sobre todo, a que por parte de los investigadores, no se fijaron objetivos que tuvieran que ver, específicamente, con buscar que los RDP fueran una herramienta para desarrollar o mejorar determinadas competencias comunicativas orales y escritas. Ni siquiera en aula de acogida, donde lo que las docentes pretendían era que los alumnos pudieran llegar a expresarse oralmente en catalán. Tampoco en N3, N4 y N5, porque con las docentes-tutoras del aula, se acordó que no se consideraría importante la forma de expresión escrita en el guión literario, manifiesta en la ortografía, la gramática o la estructura narrativa, sino que ellos lograran expresar, verbalizar y compartir algo sobre sí mismos; mejorar su autoestima logrando desarrollar y finalizar el proyecto, y, de paso, reforzar sus competencias digitales.

Así pues, los resultados con respecto a la estructura narrativa y al orden temporal del discurso, que no son los óptimos, lo que indican es que para ayudar a autores adolescentes a elaborar relatos con una estructura simétrica, secuencial y completa, simple o más o menos compleja, y con un orden temporal lógico, sería conveniente fortalecer el prototipo metodológico con actividades que permitan entender los componentes mínimos de la organización de la historia, pues de no hacerlo, habría la posibilidad, con estudiantes adolescentes con características similares a las de estas intervenciones, de que lo que se produzcan sean mensajes desestructurados, incoherentes y que presenten los hechos o asuntos sin una línea temporal definida y clara.

7.2.4.3 Sobre otras características de los productos

En este apartado se reunieron los datos sobre otros elementos, que podían ayudar a caracterizar los productos realizados en estas intervenciones.

Una de ellos fue el **reconocimiento de la identificación del autor-narrador, de forma pública y explícita**, no sólo en los créditos, como es de esperarse en un producto audiovisual, sino dentro del cuerpo del relato.

Sobre eso los resultados mostraron que, relativamente, hubo dos grupos muy parejos: uno ligeramente mayor que el otro, que mencionó su nombre u otros datos de identidad, como la edad, el lugar de procedencia y/o el lugar desde el cual se narraba, que hacían que el receptor pudiera conocer, desde el principio, quién les hablaba y, en algunos casos, entender el contexto del autor más allá del de la historia misma; y otro que sólo se identificó al final, en los créditos.

Como lo hicieron los de ese primer grupo, fue novedoso e interesante, porque no se les pidió o sugirió hacerlo, y porque en ninguno de los modelos presentados el autor-

protagonista-narrador se identificaba de esa forma tan rotunda, abierta y claramente manifiesta. Igualmente, porque ese un rasgo que se presentó en los tres tipos de aula, así que ello no parece haber sido una práctica asilada producto de la influencia de un alumno sobre los otros.

Este fue, entonces, un elemento que caracterizó los RD de estos adolescentes, y que puede señalar otra alternativa para manifestar la autorrepresentación y la implicación personal en esta clase de narraciones, aparte de la propia voz, la propia imagen, la voz narrativa, y la relación de la historia con la propia vida.

Aparte de lo anterior, otro rasgo distintivo fue el uso mayoritario de una **cabecera inicial con el título del relato, antes del cuerpo del relato** –y no en otro punto, como por ejemplo después del bloque de presentación, tal y como se acostumbra en muchos programas de televisión–, y de **unos créditos finales con datos que identificaban al autor y al producto**. Lo segundo era de esperarse, pues se les pidió hacerlo, pero lo primero no era necesario; se dio libertad para incluir o no ese elemento.

Los relatos mostrados como ejemplos tenían ese cabecera y, además, en ese punto de la estructura narrativa –como algunos de lo que se habían hecho en A1–, pero otros no, así que, si bien esos modelos haber influido en la decisión de poner o no un cabecera, y en el punto de exposición, no se puede afirmar que esa práctica haya sido motivada por dichos modelos. Pudo, más bien, haber sido el fruto de acostumbrar poner un título a los trabajos académicos, o bien, a la costumbre de ver en los libros y en otros medios de comunicación, como los mismos programas de televisión, portadas o *headers*.

Otros atributos mayoritarios encontrados, son los que tienen que ver con el **idioma de la escritura del guión y de la locución**. En ambos casos predominó el castellano frente al catalán, el lenguaje vehicular de las enseñanzas durante la ESO, y también, frente a las lenguas maternas diferentes, que hablaban algunos de los estudiantes extranjeros; lo segundo, porque los recién llegados, que eran la mayoría de los extranjeros, tenían como tarea hacerlo en catalán.

En esta tesis no viene al caso reflexionar sobre el porqué del uso masivo del castellano en la locución, pero sí se debe advertir que la investigadora les habló durante todo el tiempo, en todas las secciones, en castellano, así que ello pudo influir en el momento de elaborar el guión y de grabar la voz, en N1, N3 y N4, aunque también es verdad que los monitores, todos, y las docentes acompañantes, les hablaron en catalán. De todas formas las razones dadas por los alumnos para esto, se presentarán más adelante.

Finalmente, **la extensión y duración de los productos**, muestran que por lo menos en estas experiencias, la mayoría de los estudiantes lograron hacer relatos cortos en tiempo y en número de palabras. En estos casos con una duración, promedio, de 2 minutos, 44 segundos, y una extensión media de 386 palabras; 142 habladas, por minuto de vídeo, aproximadamente.

Si eso se compara con los estándares que siguieron las diversas metodologías de producción, como la del CDS que recomienda hacer guiones que tengan entre 250 y 375 palabras, para hacer vídeos que duren máximo 5 minutos, entonces, se logró que los alumnos desarrollaran sus relatos de forma óptima.

De todas formas, aunque no hubo diferencias radicales por edad, entre estos adolescentes fue más común que con la edad aumentara la extensión del relato, aunque no su duración, y también, que las mujeres hicieran guiones y vídeos más largos. Ambas situaciones no pueden generalizarse o asumirse en otras intervenciones con adolescentes, pero sí hacen pensar en la necesidad, por una parte, de confirmar ambas tendencias en futuras investigaciones y, por otra, de reforzar el diseño metodológico con actividades, dinámicas y estrategias que ayuden a resumir y a sintetizar, cuando los alumnos superen los estándares establecidos para escribir el guion, pues ello inevitablemente afectará el tiempo del discurso y del producto audiovisual final, y el tiempo de producción del proyecto.

Claro, eso y siempre y cuando no limite la capacidad de expresión esperada, pues en el aula abierta, por ejemplo, donde se esperaba que los alumnos pudieran verbalizar sus vivencias y emociones –algo que comúnmente se resguardan para sí y que afecta negativamente a algunos estudiantes–, poner límites hubiera afectado el objetivo fijado por las docentes-tutoras, y que en este caso se logró, pues fueron ellos, precisamente, fueron los que elaboraron relatos más largos, en tiempo y en número de palabras.

7.3 Resultados correspondientes a los productos obtenidos en los casos A

Como se registra en la Tabla 72, los 38 participantes produjeron 36 RD terminados: 34 hechos de forma individual, y 2, en pareja.

Tabla 72, Referencia de los productos obtenidos en los casos A

Título	Tema o referencia de la historia	Idioma locución	Forma de trabajo
1. ¿Cómo y quién hace el café?	Experiencia al conocer el esfuerzo y la cultura de quienes en Jalisco (México) se dedican a la producción del café.	Castellano	Individual
2. 1973	Los hechos que sucedieron el año que el autor nació (RD con perspectiva personal)	Catalán	Individual
3. Aquel día	La experiencia de ser padre por primera vez.	Catalán	Individual
4. Aula Oberta	Reflexiones sobre lo que significa e implica ser tutor de aula abierta, y sobre las particularidades y potencialidades de ellos.	Catalán	Individual
5. Beatlemaniaco	Impresiones sobre lo que considera una <i>curiosa</i> y <i>excesiva</i> afición de su hermano por un grupo musical.	Castellano	Individual

Título	Tema o referencia de la historia	Idioma locución	Forma de trabajo
6. Bon dia	El autor, profesor y responsable de departamento de Visual y Plástica en ESO en un IES, cuenta, de una forma artística, cómo es uno de sus días y las actividades que realiza cotidianamente.	Catalán	Individual
7. Canticurum iubileo	Explica qué significa para su autor el cantar.	Catalán	Individual
8. De la ruta del completo al bocadillo	Usando como hilo conductor las diferencias gastronómicas, el autor habla sobre su proceso de migración de Chile a España, y sobre su proceso de adaptación.	Castellano	Individual
9. De Vic a Bcn, qüestió de paraules	Sobre su proceso de migración, pero esta vez dentro de la misma región autonómica, y cómo fue la adaptación, teniendo como hilo conductor los momentos en los que descubrió que, pese a hablar el mismo idioma, el significado otorgado a las palabras podían traer confusiones y problemas.	Catalán	Individual
10. Echa el pan sobre las aguas	Sobre la importancia que tiene en su vida ayudar a los demás.	Castellano	Individual
11. Global Shame	Visión sobre cambio climático contemporáneo (RD con perspectiva personal)	Inglés	Individual
12. He pasado página	Cómo y por qué cambió el rumbo de su vida en los últimos años.	Castellano	Individual
13. La inmigración	Su experiencia de ser inmigrante en Barcelona.	Castellano	Pareja
14. L'estudi després de l'estudi	La experiencia de ser docente de adultos que deciden retomar sus estudios, alternando su formación académica con la vida laboral.	Castellano	Individual
15. Mi familia (La de Miriam)	Presenta a su familia, y explica por qué es uno de los ejes centrales en su vida.	Castellano	Individual
16. Mi graduación	Reflexión sobre los cambios que implica el hacerse adulto y el obtener una titulación universitaria.	Castellano	Individual
17. Milan, Città della Moda	Explica el verdadero significado que para el autor tiene esa frase desde que su hermana se fue a vivir a esa ciudad.	Catalán	Individual
18. Mis manos	Cómo y por qué sus manos han escrito y marcado su historia personal.	Catalán	Individual
19. Mis pies mueven mi mundo	Cómo y por qué sus pies son fundamentales en su vida.	Catalán	Individual
20. No es una peli	Experiencia de afrontar la posibilidad de padecer un problema de salud grave, que pudo prevenirse.	Castellano	Individual
21. Oasis Road: Noexit	En ella, con un estilo poético, el autor reflexiona sobre su cotidianidad.	Catalán	Individual
22. Oblidar-se de recordar	Testimonio de lo que el autor y su familia sienten y viven a partir de la convivencia diaria con un familiar que sufre Alzheimer.	Catalán	Individual
23. One usual Friday	Un acontecimiento que cambió su visión y su comportamiento: un accidente producido por el estado de embriaguez.	Inglés	Individual
24. Quiero hacerme el dormido	Comparte sus sentimientos al enfrentar la enfermedad de su padre.	Castellano	Individual
25. Regalos vitales	Anécdota sobre un hecho que le hizo reflexionar sobre los momentos cotidianos que dejan grandes satisfacciones y sobre su actividad profesional.	Catalán	Individual

Título	Tema o referencia de la historia	Idioma locución	Forma de trabajo
26. Self Rèquiem	¿Qué pasará después de mi muerte? El autor intenta responder esa pregunta, reflexionando sobre el significado de su existencia y sobre la relación que tiene con sus amigos y familiares.	Catalán	Individual
27. Ser voluntària de la Creu Roja	Muestra lo que para ella significa el voluntariado en la Cruz Roja.	Catalán	Individual
28. Sin título	Reflexión conjunta sobre la vida a partir del hecho de perder a ambos padres o a un familiar cercano.	Castellano	Pareja
29. Sortida a la neu	El autor comparte su experiencia al llevar a sus estudiantes a una excursión a los Pirineos y sus reflexiones sobre las ventajas pedagógicas de este tipo de actividades.	Catalán	Individual
30. Suite para Clarinete	Sobre la importancia que ha tenido para el autor, la tradición familiar de tocar el clarinete.	Castellano	Individual
31. Todo pasa	Cómo se vivió el proceso de divorcio, y cómo se ha asumido la vida desde entonces.	Castellano	Individual
32. Un día de rodaje	Historia sobre lo que se hace y sobre lo que le gusta: la producción de un audiovisual.	Castellano	Individual
33. Un recorrido por la Barcelona de mis recuerdos	Relación personal con su ciudad, Barcelona.	Castellano	Individual
34. Un sueño	Cómo ha sido afrontar el sueño y el reto de convertirse en cantante y compositor.	Castellano	Individual
35. Viaje a Marruecos	Experiencia de viaje a Marruecos. Historia de descubrimiento de otra cultura.	Castellano	Individual
36. Vivint amb la Rosa	Cuenta lo que para el autor, siendo joven, significa vivir con su abuela de 87 años.	Catalán	Individual

Se describen esas producciones, teniendo como base la decisión de la totalidad de esos sujetos, manifestada en los vídeos finales, puesto que no siempre estos adultos entregaron el guión literario. Los aspectos analizados y aquellos que no se abarcaron, son los mismos que en los casos N.

7.3.1 Contenido formal o historia

7.3.1.1 Relación de la historia con la propia vida

En estas intervenciones **se logró que la gran mayoría de los autores elaboraran historias relacionadas directamente con sus vidas**, pero también algunas de relación indirecta, ajenas o referidas, contadas con perspectiva personal, a diferencia de los casos N, donde no hubo de ese último tipo. Aquí tampoco se hicieron relatos ficticios, sobre hechos irreales, protagonizados por personajes inventados, pero sí hay que advertir que hubo uno sobre situaciones hipotéticas o imaginadas, en el que uno de los alumnos de A1 hizo una proyección de lo que creía que sucedería más adelante en su vida, justo en momento de su muerte y después de ella. De ahí que se haya

catalogado como una historia con relación directa, pues hablaba sobre cómo creía que iban a reaccionar sus familiares y amigos, y cómo creían que lo recordarían.

Los datos exactos fueron como se indica en la Ilustración 37: de 38 personas (100%), 36 (94,74%) eligieron esa relación directa, y 2 (5,26%), la indirecta. Eso significa que los primeros también protagonizaron o coprotagonistas los relatos.

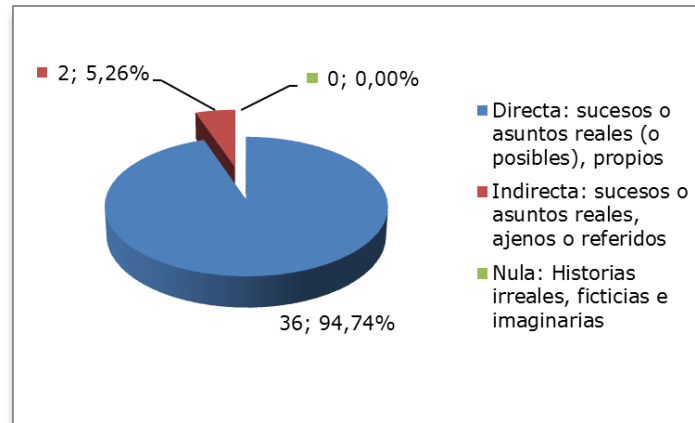


Ilustración 37. Relación de la historia con la propia vida, en los casos A

En los dos relatos que se hicieron en pareja, sucedió que cada autor contó su propia historia; sólo se enlazaba o tenía en común con la de su compañero, la temática: acontecimientos reales que tenían que ver, en un caso, con procesos de migración—de un país a otro, uno de los estudiantes, y de una región autonómica a otra dentro de España, el otro—, y con la pérdida de un familiar cercano. Al igual que las intervenciones N, entonces, el trabajar en equipo no significó, necesariamente, contar un mismo hecho.

7.3.1.2 Temática general de la historia

Con adultos, **hubo más variedad en cuanto a las temáticas vinculadas a las historias de vida**, sobre todo de las tradicionales en este tipo de narraciones, pero también otras nuevas que se consideraron categorías emergentes. Además, aunque muy pocos, hubo productos sobre asuntos que no tenían que ver directamente con la propia vida, pero que se contaron con perspectiva personal, algo que no se hizo en los casos N.

En términos generales, como se aprecia en la Ilustración 38, **la gran mayoría de los participantes optó por las historias sobre acontecimientos**, pues de los 38 (100%), 18 (47,37%) eligieron ese asunto. **A esa clase, le siguieron, en preferencia, las que tenían que ver con personajes**, tema seleccionado por 4 alumnos (10,53% respectivamente). En menor medida, hubo relatos sobre: *actividades laborales o profesionales* (3, el 7,89%), *aficiones o pasiones* (2, el 5,26%), *sobre partes del cuerpo, asumidas como objetos personales evocadores* (2, el 5,26%),

creencias, convicciones o ideología (1, 2,63%), procesos de descubrimiento, aprendizaje o conocimiento (1, el 2,63%), deseos o sueños (1, el 2,63%), fantasía o proyección futura de la propia vida (1, el 2,63%), lugares (1, el 2,63%) y reflexiones sobre asuntos personales (1, el 2,63%), y tradiciones (1, el 2,63%). Además, como se dijo, hubo relatos que contaban historias sobre hechos ajenos, externos o referidos, pero bajo la perspectiva personal (2, el 5,26%).

Así pues, no sólo estos sujetos lograron productos sobre temas tradicionales en los RDP, que no fueron tocadas por los participantes de los casos N, como fueron las historias que tenían que ver con la actividad laboral o profesional, o con hechos o actividades que permiten ampliar los conocimientos y que dejan aprendizajes, sino que, además, permitieron identificar nuevas posibilidades temáticas para las narraciones del tipo Historias de vida, o cuyos argumentos tienen relación directa con la vida del autor, como las indicadas: *el cuerpo o partes del cuerpo como objetos evocadores, las fantasías o proyecciones futuras relacionadas sobre la propia vida, las creencias, convicciones o ideologías¹⁴², las tradiciones y las reflexiones (sobre la propia vida o sobre lo que la afecta)*, estas últimas también encontradas en las producciones de los adolescentes.

Asimismo, se puede afirmar que tampoco se eligieron algunas temáticas señaladas por los teóricos de los RDP: de Génesis, Heridas y procesos de sanación, Identidad y Relaciones amorosas o sentimentales.

Además, ninguno de los participantes eligió contar hechos ficticios –aunque el relato sobre proyección de la vida de alguna manera lo era–, más de corte literario, y tampoco se hicieron relatos sobre comparaciones, como sí lo hicieron un par de adolescentes.

¹⁴² Más adelante cuando se hable de los subtemas, se explicará en qué consistieron éstos y los demás relatos hechos por los jóvenes y adultos.

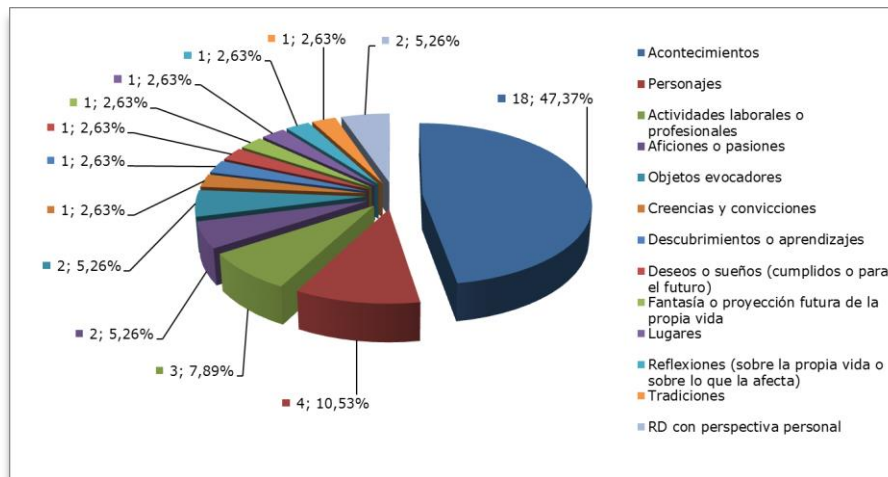


Ilustración 38. Temáticas de los las historias, elegidas por los alumnos de los casos A

A. Considerando aspectos demográficos

Por rango de edad, el tipo de historia personal elegido, fue como se describe seguidamente, y como se detalla en la Tabla 73. De los 23 (100%) entre **19-29 años**, el tipo preferido fue el de **acontecimientos**, elegido por 11 de ellos (el 47,83%) seguido por las historias sobre *Personajes* (4, el 17,39%) y tras ellas, por las de *aficiones o pasiones* (3, el 13,04%). En menor medida hubo relatos sobre *descubrimientos o aprendizajes*, *fantasía o proyección futura de la propia vida* (1, el 4,35%), *lugares* (1, el 4,35%) y *sueños o deseos* (cada una hecha por 1, el 4,35% respectivamente). Además hubo un *RD con perspectiva personal* (4,35%). Entre los 15 mayores, de **30 años cumplidos en adelante**, la tipología predominante fue la de **acontecimientos**, seleccionada por 6 de los sujetos (40%). También hubo relatos sobre actividades laborales o profesionales (hechas por 2, el 13,33%), el cuerpo o una parte de él como objeto evocador (2, el 13,33%), aficiones o pasiones (1, el 6,67%) y creencias, convicciones o ideología (1, el 6,67%).

Así las cosas, las historias de *acontecimientos* fueron mayoritarias en ambos grupos; las de *aficiones o pasiones* fueron más frecuentes entre los más jóvenes; esos mismos alumnos fueron los que, exclusivamente, hicieron relatos sobre *personajes*, *descubrimientos o aprendizajes*, *fantasía o proyección futura de la propia vida*, *lugares* y *sueños o deseos*, mientras que sólo fueron hechas por los de más edad aquellas sobre *actividades laborales o profesionales*, *creencias, convicciones o ideología*, *reflexiones en torno a asuntos personales*, y *el propio cuerpo como objeto evocador*; por su parte, los *RD sobre asuntos ajenos o referidos, con perspectiva personal*, se dieron en ambos rangos equitativamente, aunque en una sola ocasión, respectivamente.

Sería muy arriesgado afirmar que el motivo de esas diferencias por rango de edad, hayan sido provocadas justo por este factor demográfico. Sería algo que habría que comprobar en otras investigaciones, pero lo que sí es evidente es que en estas intervenciones, es que los relatos sobre acontecimientos concretos fueron los de más interés para todos estos participantes, muy por encima de las otras temáticas posibles.

Tabla 73. Temáticas de las historias, por rangos de edad, en los casos A

Temática general de la historia	19-29 años		30-más años	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Acontecimientos	11	47,82	7	46,67
Actividades laborales o profesionales (sobre lo que se hace)	1	4,35	2	13,33
Aficiones o pasiones	1	4,35	1	6,67
Creencias, convicciones o ideología	0	0,00	1	6,67
Descubrimientos o aprendizajes	1	4,35	0	0,00
Fantasía o proyección futura de la propia vida	1	4,35	0	0,00
Lugares	1	4,35	0	0,00
Objetos evocadores: el cuerpo o una parte de él	0	0,00	2	13,33
Personajes	4	17,38	0	0,00
Reflexiones sobre asuntos personales	0	0,00	1	6,67
Sueños o deseos	1	4,35	0	0,00
Tradiciones	1	4,35	0	0,00
RD con perspectiva personal	1	4,35	1	6,67
Total	23	100,00	15	100,00

De otra parte, considerando el **género**, se puede afirmar que las **mujeres** eligieron, en primer lugar, las historias de **acontecimientos** (hechas por 6 de las 14 mujeres, es decir, por el 42,86%) y en segundo, y en igual proporción, las de *actividades laborales o profesionales* (2, el 14,29%), las de *aficiones o pasiones* (2, el 14,29%), y las de *personajes* (2, el 14,29%). Sólo hubo dos relatos más: uno sobre *descubrimientos o aprendizajes* (7,14%), y el otro sobre *el cuerpo o alguna de sus partes como objeto evocador* (7,14%).

En los **hombres** también primearon las historias de **acontecimientos**, creadas por 12 de los 24 hombres (lo que equivale al 50% de ellos), pero se hicieron, por partes iguales, sobre *personajes* y *RD contados bajo la perspectiva personal*, cada una de esas subcategorías, elegidas por 2 alumnos (el 8,33% respectivamente). Adicionalmente hubo un relato sobre uno de los siguientes tópicos: *actividades laborales o profesionales, creencias y convicciones, fantasía o proyección futura de la propia vida, lugares, reflexiones sobre la propia vida o sobre lo que la afecta, sueños o deseos cumplidos o para el futuro, tradiciones* y, también, *objetos evocadores*, es decir, sobre el cuerpo o una parte de él; un estudiante (4,17%) eligió alguna de esas alternativas.

De nuevo, el tema de los *acontecimientos* fue mayoritario en ambos grupos. Las diferencias, que se aprecian en la Tabla 74, estuvieron en que las mujeres hicieron productos sobre su *vida laboral y profesional* y sobre *descubrimientos y aprendizajes*, y los hombres no, y, también, en que éstos hicieron, exclusivamente, relatos sobre *creencias o convicciones, fantasías sobre la vida futura, lugares, reflexiones sobre asuntos personales, sueños o deseos, tradiciones y RD con perspectiva personal*.

En cambio, otras temáticas tuvieron igual acogida sin importar el género: *el cuerpo como objeto evocador* y los *personajes*. De todas formas no se puede afirmar que este factor demográfico, haya sido influyente en la decisión por una temática determinada, y que haya sido lo que ocasionó la variedad.

Tabla 74. Temáticas de las historias, por género, en los casos A

Temática general de la historia	Cantidad de mujeres	%	Cantidad de hombres	%
Acontecimientos	6	42,86	12	50,00
Actividades laborales o profesionales	2	14,29	1	4,17
Aficiones o pasiones	2	14,29	0	0,00
Creencias, convicciones o ideología	0	0,00	1	4,17
Descubrimientos o aprendizajes	1	7,14	0	0,00
Fantasia o proyección futura de la propia vida	0	0,00	1	4,17
Lugares	0	0,00	1	4,17
Objetos evocadores: el cuerpo o una parte de él	1	7,14	1	4,17
Personajes	2	14,29	2	8,33
Reflexiones sobre asuntos personales	0	0,00	1	4,17
Sueños o deseos	0	0,00	1	4,17
Tradiciones	0	0,00	1	4,17
RD con perspectiva personal	0	0,00	2	8,33
Total	14	100,00	24	100,00

Finalmente en los aspectos demográficos, no se realiza un comparativo considerando la procedencia del autor, porque el porcentaje de alumnos extranjeros fue bastante minoritario (13,16% de inmigrantes, frente a 86,84% españoles).

B. Considerando aspectos académicos

Teniendo en cuenta el **nivel académico**, los resultados, plasmados en la Tabla 75, indican que **en todos los casos, la temática dominante fue la de *acontecimientos***: de los 20 los alumnos (100%) de Licenciatura (**A1**), 9 la eligieron (45%); de los 13 (100%) que hacían el Máster (**A2, A4 y A5**), la escogieron 6 (46,15%) y de los docentes en proceso de formación (**A3**), de los 5 (100%), 2 se decantaron por ella (40%), aunque **en la intervención con profesores ese tópico tuvo igual acogida que el tema de las *actividades laborales o profesionales***, pues otros 2 docentes hicieron relatos sobre eso.

En la Licenciatura (**A1**), caso con muchos más participantes si se compara con los otros (20, considerados el 100%), se hicieron relatos sobre otras temáticas, en el siguiente orden de preferencia: personajes (elegidas por 4, el 20%), como segunda opción, y en menor medida, sobre *actividades laborales o profesionales, aficiones o pasiones, descubrimientos o aprendizajes, fantasía o proyección futura de la propia vida, lugares, sueños o deseos*, y, también, *RD con perspectiva personal* (elegida cada categoría por 1, el 5% respectivamente). En esta intervención ninguna persona eligió como tópico alguno de los siguientes: *creencias, convicciones o ideología, objetos evocadores, reflexiones sobre asuntos personales o tradiciones*.

En las prácticas con los 13 (100%) de máster (**A2, A4 y A5**), se dio que se habló, mayoritariamente, sobre *acontecimientos* (elegido por 7 personas, el 53,85%), tema que fue seguido los relatos sobre *el cuerpo como objeto evocador* (seleccionado por 2, el 15,38%). Además, se hicieron cuatro relatos más, sobre cuatro tópicos distintos: *aficiones o pasiones; creencias, convicciones o ideología; reflexiones sobre asuntos personales, y tradiciones* (cada uno equivale al 7,69%).

En el caso de formación de docentes (**A3**), donde participaron 5 personas (el 100%), hubo un reparto equitativo entre las historias sobre *acontecimientos vividos*, y las que versaban sobre *lo que se hace laboral o profesionalmente* (cada tema elegido por 2 profesores, es decir, por el 40% cada uno). También hubo un RD con perspectiva personal (20%).

Tabla 75. Temáticas de las historias en los casos A por nivel académico

Temática general de la historia	A1 Licenc.	A2 Máster	A3 Docentes	A4 Máster	A5 Máster	A2, A4 y A5 Máster
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Acontecimientos	9 (45,00)	1 (33,33)	2 (40,00)	4 (66,67)	2 (50,00)	7 (53,85)
Actividades laborales o profesionales	1 (5,00)	0 (0,00)	2 (40,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Aficiones o pasiones	1 (5,00)	1 (33,33)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (7,69)
Creencias, convicciones o ideología	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (25,00)	1 (7,69)
Descubrimientos o aprendizajes	1 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Fantasía o proyección futura de la propia vida	1 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Lugares	1 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Objetos evocadores: el cuerpo o una parte de él	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (16,67)	1 (25,00)	2 (15,38)

Temática general de la historia	A1 Licenc.	A2 Máster	A3 Docentes	A4 Máster	A5 Máster	A2, A4 y A5 Máster
Personajes	4 (20,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Reflexiones sobre asuntos personales	0 (0,00)	1 (33,33)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (7,69)
Sueños o deseos	1 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Tradiciones	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (16,67)	0 (0,00)	1 (7,69)
RD con perspectiva personal	1 (5,00)	0 (0,00)	1 (20,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Total	20 (100,00)	3 (100,00)	5 (100,00)	6 (100,00)	4 (100,00)	13 (100,00)

Aunque hay diferencias entre los casos, no se puede asegurar que el nivel académico haya influido en la elección de la temática, salvo que se evidencia, como es lógico, que entre las personas que tenían una actividad laboral, fue posible lograr que se hablara sobre ello.

C. Considerando la forma de trabajo

Únicamente dos de los productos se hicieron en pareja. Ambos tuvieron como temática central un *acontecimiento relevante en la vida propia*. No obstante, es importante aclarar que no se hablaba de un único hecho que haya sido coprotagonizado por los dos miembros de la pareja, ocurrido al mismo tiempo, sino que en cada producto cada participante hablaba de su propia vivencia.

Por tanto había un tema, un interés y un objetivo comunicativo común, pero dos vivencias distintas que se explicaban en el mismo producto, como si se tratara de un contraste entre las experiencias de las dos personas.

7.3.1.3 Subtemas tratados y descripción de las historias

Las **historias sobre acontecimientos**, las más frecuentes (16 productos, hechos por 18 estudiantes), fueron bastante variadas.

Hubo dos relatos sobre *viajes, excursiones o aventuras*. Ambos tuvieron en común, además, que los autores usaron un tono que connotaba alegría y positivismo.

- Una historia, en A1, fue sobre un viaje que representó para la autora un acontecimiento inolvidable, por la aventura, los hechos novedosos en su vida que eso supuso, y porque le permitió descubrir otra cultura –por tanto, éste también se podría clasificar como historia de lugares, o como historia sobre descubrimientos y aprendizajes–.

- La otra fue una bastante particular, por el tono con el que se narró, y por el tiempo de la historia dominante –el futuro, no el pasado–. Hablaba sobre una salida o excursión escolar de varios días, organizada anualmente por el autor, y realizada con sus estudiantes de ESO, pero el profesor que la hizo, en A3, contó los hechos ya vividos para realizar, más que un RDP, un relato promocional. Es decir, partió de un acontecimiento ya vivido, pero narró casi todo el tiempo en futuro, como si esos mismos hechos se fueran a repetir, para promover la excursión que venía, para invitar al espectador, y para justificar la realización de ese tipo de actividades académicas, explicando las ventajas pedagógicas que él encontraba en dicha actividad.

Por otra parte, hubo tres productos que tocaron el tema de *los procesos de migración*: contaron hechos vinculados al momento del viaje y del cambio de país o de ciudad, y también, aquellos que fueron significativos durante la adaptación al nuevo lugar, por suponer cambios drásticos en la vida y conocer costumbres diferentes –de ahí que puedan ser consideradas *historias sobre descubrimientos o aprendizajes*–.

- En una historia, en A1, hecha en pareja, uno de los autores emigró de una región a otra dentro de España; el segundo, cambió de país. Contaron, entonces, qué se siente al dejar el territorio que se considera propio, y al iniciar un proyecto de vida en otro lugar, pero cada uno por su lado, sin aunar las experiencias narradas –en la entrevista, los autores clasificaron su producto como *historia sentimental*, seguramente por las implicaciones emocionales del proceso de inmigración, pero claramente no corresponde a ese tipo si se considera la definición del CDS–. Este relato fue hecho 100% en vídeo, grabado directamente para hacer el producto, es decir, sin usar fotografías u materiales gráficos preexistentes, y el tono usado fue testimonial, como si no estuviera basado en un guión literario, sino que fuera fruto de una entrevista, con cámara subjetiva, a cada protagonista.
- Otra fue hecha en A4 por el único participante procedente de Chile, y en ella se usó como hilo conductor o eje creativo de la narración, las diferencias gastronómicas marcadas que el autor veía, las cuales, más que ser el foco central del que se hablaba, servía como excusa para presentar los sentimientos del protagonista-narrador, durante su proceso de acomodación al nuevo país.
- Una más fue también en A4, y como eje creativo tuvo las diferencias de significado que pueden tener las palabras, así se hable un mismo idioma, de región a región, y los problemas o confusiones que esos significados pueden suponer.

En los dos primeros productos, el tono usado fue de añoranza, de tristeza por la pérdida de aquello que se dejó en el país o la ciudad de origen; en el último fue más bien alegre, anecdótico y de curiosidad.

Otro subtema bastante recurrente, fue el de los *momentos difíciles, duros, complicados, que suponen un reto o un punto de quiebre en la vida*, y que son

contados con un tono conmovedor, la mayoría de las veces reflejando angustia, tristeza o preocupación.

- En uno, hecho en A1, el autor contó, sin una intención educativa o moralizante –como él mismo lo expresó en el proyecto inicial–, cómo vivió los momentos en los que se enteró que podría tener el SIDA. Por tanto, es un relato en el que se afronta un problema de salud.
- En ese mismo caso hubo otro sobre un accidente automovilístico, causado por el estado de embriaguez del autor, que casi le cuesta la vida a él, a varias personas que le acompañaban y a otras personas que él no conocía. Relata, entonces, cómo ocurrió todo, y reflexiona sobre su irresponsabilidad. Fu el único producto realizado, casi en su totalidad, con vídeo animado –secuencias de ilustraciones animadas–.
- Otro, en A1, fue hecho en pareja. Rememora hechos que tienen que ver con la muerte de un familiar: de ambos padres durante la infancia para uno, y para el otro, de un tío con que tenía bastante cercanía. De todas formas, este producto también tiene un alto componente reflexivo, porque se plantean y se responden algunas preguntas que eran, justamente, las que enlazaban los dos sucesos: cómo cambia la vida tras un hecho de esas dimensiones, puede extraerse de ello algo positivo, y qué queda después de vivir esas difíciles experiencias. En ese producto, además, se usaron distintos tonos durante los distintos bloques narrativos, para manifestar los sentimientos de ternura, dureza, tristeza, rabia y alegría, esperanza y vacío.
- Uno más, en A1, fue sobre cómo y por qué cambió el rumbo de la vida del autor durante los últimos años. Explica algunos hechos problemáticos vividos durante la juventud, que le hicieron perder las esperanzas en el futuro, y cómo las recuperó gracias a su trabajo como educador social con adolescentes que estaban en situación de desamparo familiar y acogida por parte de los servicios sociales de la ciudad.
- Otro en A1, fue sobre el momento de la graduación universitaria, explicando lo que significó ese ritual: hacerse adulto y asumir cambios y responsabilidades.
- En A2 se hizo uno dedicado a narrar los hechos concretos, vividos en un mismo día, que tuvieron que ver con el nacimiento de las dos hijas que esperaba, antes de tiempo, de forma inesperada, durante una visita médica de control.
- En ese mismo caso se hizo uno, individual, en el que se contaba cómo se vivieron los momentos de despedida de un familiar muy cercano, que se fue a vivir a otro país. También con un componente reflexivo, pues el autor, además de compartir los hechos, presenta su visión sobre lo que significa la ruptura familiar cuando los hijos y los hermanos se convierten en personas adultas y emprenden, lejos, su propia vida.

- Otro de los relatos más impactantes, fue el hecho en A4 por un estudiante que contaba cómo estaba viviendo los últimos días de vida de su padre, debido a que éste padecía un grave problema de salud. Además de compartir los hechos, este relato tuvo también mucho de reflexión, y el tono, a pesar de ser tranquilo, reforzó el dramatismo de la situación.
- El último fue hecho en A5, y en él el autor cuenta hechos relacionados con su vida sentimental pero, sobre todo, cómo sucedió y cómo se asumió el proceso de divorcio de su pareja.

El otro relato sobre acontecimientos, giró en torno a una *anécdota*: la cuenta y reflexiona sobre el mensaje y el aprendizaje que ella le dejó, pues lo hizo caer en la cuenta del significado que tenía para otras personas, lo que él hacía cotidianamente, como parte de su actividad laboral –por tanto, también podría clasificarse como *historia de aprendizajes*–.

Finalmente, dentro de los relatos de acontecimientos, hubo uno en A3 bastante curioso, porque lo que se hizo en él fue narrar lo que sucedía, normalmente, durante *un día en la vida del autor*, concretamente contando las actividades y los hechos que ocurren cotidianamente. Fue hecho por un profesor del área de Visual y Plástica en un IES, quien eligió ese tema porque lo estaba trabajando con sus propios alumnos, así que trató de usar un tono poético en la voz, y artístico en el tratamiento audiovisual, de tal forma que el producto le sirviera de ejemplo a sus estudiantes.

Los relatos sobre **personajes** (4, hechos de forma individual), por su parte, fueron hechos, todos, en A1, y se refirieron siempre a uno o varios *familiares*.

- En uno el estudiante habla de su hermano y sus impresiones sobre lo que denomina *una excesiva afición* de éste por un grupo musical de los años 60. Simultáneamente a la presentación del personaje y de los hechos significativos, en el producto se reflexiona u opina sobre un fenómeno que inquieta: el fanatismo musical y, al tiempo, la repercusión que tiene eso sobre su familiar y sobre el mismo autor del relato.

En sus palabras, la premisa central, inicial era *“transmitir es mi opinión sobre la música y el fenómeno fan. Lo absurdo que puede ser aferrarse a una cosa de una manera tan exagerada (...) la necesidad enfrentada por protagonista de evadirse de la realidad diaria, del trabajo, familia... (...) Presentar mi punto de vista”* (A114). No obstante, el vídeo se centra en su hermano y no se prioriza el presentar la reflexión personal. Por tanto, casi sin querer, termina haciéndole un homenaje, al centrarse en él y al usar un tono jocoso y que connota curiosidad.

- Otro relato es sobre los familiares más cercanos. Se usa un tono fresco, cómico y divertido para *“mostrar cómo es mi familia, intentando caracterizarlos al máximos*

(...), *intentando transmitir la personalidad o carácter de cada uno de ellos (...)* Quizás podríamos decir que la premisa es la convivencia (...)" (A112).

- Otra historia sobre personajes fue el de alguien que presentó su testimonio sobre lo que él y su familia sienten y viven a partir de la enfermedad de su abuela, Alzheimer o demencia senil. Es "*una reflexión sobre las malas pasadas que puede jugar la memoria cuando nos hacemos mayores*" (A113), pero centrada, aparte de la visión personal sobre el deterioro físico y mental de la otra persona, en plasmar la evolución de la enfermedad, su día a día, la manera de relacionarse con el mundo, y los hechos cotidianos que afectan a toda la familia.

De todas formas, pese a ser un RDP del tipo Historia de vida, en ocasiones en este relato parece del tipo RD sobre asuntos presentados bajo la perspectiva personal, porque tiene bastantes apartados donde el autor se extiende en explicaciones científicas sobre cómo y qué produce la enfermedad, cómo se manifiesta, usando un lenguaje muy formal o técnico, y un estilo informativo. Aun así es interesante, por un lado, porque indica que los sucesos o temas que tienen que ver con enfermedades, también pueden ser un tópico de posible interés, y por otro, porque demuestra que los relatos no pueden clasificarse estrictamente, como de una clase u otra, sino que éstas pueden entrelazarse y mezclarse, presentando de alguna forma, las diferentes posiciones o puntos de vista de quien crea la narración.

- Finalmente, el otro relato fue sobre una abuela, y sobre lo que significa para alguien joven, vivir con alguien que tiene 87 años de edad. Una diferencia marcada con el anterior, es que en éste se rinde un homenaje "*con sentimiento, pero humor*" (A116), usando un tono que connota ternura y la serenidad para contar cosas que a veces son graciosas pero que en el fondo, también son duras. Y otro rasgo distintivo es que es completamente audiovisual, y que los fragmentos de vídeo fueron grabados para el producto, usando una cámara subjetiva que seguía al personaje, realizando sus actividades cotidianas. La voz del narrador-autor, entonces, se mezcla continuamente con el del sonido ambiente de los vídeos, en los que puede escucharse al personaje y a sus amigas en conversaciones improvisadas.

En cuanto a los relatos sobre **actividades laborales o profesionales** (3, hechos de forma individual), se puede decir que dos de ellos, hechos en A3, versaron sobre el mismo asunto: lo que significaba para los autores ser docentes, en un caso de alumnos del aula abierta, y en el otro, de personas mayores que retoman sus estudios después de muchos años.

Como en otros relatos que se lograron, el componente reflexivo en esas historias fue bastante alto, sobre todo en el primer caso, pues se medita no sólo sobre el trabajo, sino sobre la razón de ser de esa unidad de atención a las necesidades especiales de algunos alumnos, y, también, sobre las particularidades de cada uno que se tenían en ese momento. Lo que llamó la atención fue a forma como la docente logró referirse a cada uno, sin identificar a ningún niño: haciendo analogías con obra de arte, es decir,

con pinturas famosas, y explicando por qué alguna le recordaba a un estudiante en particular.

Por su parte, el otro relato fue bastante interesante, porque no sólo presentó la voz de la autora, sino porque se recurrió también, a los testimonios de algunos de sus estudiantes. Estos se presentaron en fragmentos de audio o de vídeo.

El otro relato sobre este tipo, fue hecho en A1, y explicaba lo que hace el autor y la pasión que siente al trabajar como camarógrafo. Describe, entonces, las funciones que se tienen; lo que hace, normalmente, durante un día de rodaje; cuál es su aporte al producto y lo que se aprende con la experiencia, más allá de la técnica.

Por otro lado, estuvieron las historias sobre **pasiones o aficiones** (2 productos hechos de forma individual).

- Una, hecha en A1, fue sobre una actividad de voluntariado: pertenecer a la Cruz Roja. No sólo describe lo que se hace como miembro de esa entidad, sino que, sobre todo, se reflexiona sobre lo que significa ayudar a los demás. Éste fue, además, el único relato en el que la autora habló ante cámara, y donde salen también testimonios intencionados de otras personas, sus compañeros, pues ella los entrevistó.
- Otra, en A2, fue sobre aficiones artísticas-musicales: sobre el gusto por cantar y por pertenecer a una coral. El tono usado connotaba alegría y pasión.

Con relación a los **relatos sobre objetos evocadores**, como ya se ha dicho, se puede afirmar que tuvieron como rasgos comunes el referirse, no artefactos o a cosas externas, sino a las partes del cuerpo. El primero, hecho en A4, fue sobre las manos, sobre cómo ellas han escrito y marcado su historia personal; por tanto, muestra lo que con ellas hace día a día, cotidianamente, y éstas le sirven de excusa para manifestar, finalmente, la inconformidad que tiene con aquello que hace: trabajar en una biblioteca y no ejercer su profesión. El otro, a diferencia de éste, hecho en A5, es positivo y más alegre, pues el autor se refiere a cómo sus pies han protagonizado varios momentos importantes de su vida, y han sido determinantes en su actividad profesional y en el cumplimiento de sus sueños.

El único catalogado como **fantasía o proyección futura de la propia vida** fue, como se ha expresado también, sobre momentos hipotéticos que sucederán en el momento que el autor muera y después de ello. En ése producto, hecho en A1, se cuenta, entonces, lo que cree que harán, al enterarse de la noticia, sus familiares y sus amigos; esto lo contrasta con entrevistas directas, ante cámara, a esas personas, para confirmar o ampliar lo que él mismo conjetura. Lo curioso, es que lo cuenta desde un supuesto *presente*, y como si estuviera viendo la situación siendo una especie de fantasma que está viendo los hechos, y, también, que las personas que hablan, lo hacen como si estuvieran viviendo esa situación.

¿Qué pasará después de mi muerte? es la pregunta que guía, entonces, ese relato, y que le permite a este autor, no sólo presentar los posibles hechos, sino también, reflexionar sobre el sentido de la propia vida y de la propia muerte.

Este sujeto eligió esa temática porque deseaba trabajar con herramientas digitales que le permitieran desarrollar productos audiovisuales y su capacidad creativa y narrativa; porque se trataba de un asunto que le generaba una inquietud personal permanente, y porque de alguna forma le permitía combinar la realidad con la ficción:

"Aquesta ha estat la meva opció, principalment, perquè, en tant que estudiants d'audiovisuals, el relat digital permet treballar amb eines digitals que ens són properes. A més el component narratiu d'aquest permet donar una mica de joc a la capacitat creativa i un cert grau d'experimentació que resulta altament atractiu (...) Així, la meva idea suposa que neix a partir de plantejar la meva suposada mort. La meva, perquè al ser un relat digital de la vida pròpia, jo sóc el protagonista. Llavors, amb la meva suposada mort com a punt de partida, voldria prendre les impressions d'algunes de les meves amistats i coneixences per veure com reaccionarien. Tot plegat parteix de la idea de que sempre he pensat que m'agradaria poder anar al meu propi funeral. Si més no veure'l."
(A115)

Así, aunque hay elementos ficticios, porque no han pasado realmente los hechos, se ofrece una reflexión personal y una proyección sobre la propia vida.

Los otros RDP del tipo Historia de Vida, fueron los siguientes:

- El de **procesos de descubrimiento, aprendizaje o conocimiento**, fue hecho en A1 por un estudiante que había participado en la realización de un proyecto audiovisual en Jalisco, México, y ello se convirtió en una experiencia importante al conocer el esfuerzo, la cultura y las problemáticas que enfrentan quienes allí producen el café. Aunque cuenta la historia de otros, narra sobre todo la suya, lo que conoció y aprendió de esa situación; de ahí la clasificación.
- El de **deseos o sueños**, en A1, fue aquel que sirvió de ejemplo en los casos siguientes, tanto con adolescentes como con adultos, porque se plantea desde el principio la pregunta dramática (¿Se convertirá en un cantante?, ¿Logrará alcanzar el sueño?), se presentan los argumentos de manera clara y creativa, se mantiene la expectativa por conocer la respuesta, y se concluye satisfaciendo las expectativas creadas. En él el autor cuenta que tenía un sueño desde muy pequeño: ser compositor y cantante. Además, lo que ha hecho desde entonces para cumplirlo.
- El de **lugares**, en A1, fue sobre Barcelona. El autor lo que hace es visitar varios lugares de la ciudad donde nació y donde ha vivido, y explicar por qué ellos tienen sentido en su vida y le confirman a su ciudad la importancia que tiene en su vida, porque su propósito era *"contar de qué modo la capital catalana ha tenido una gran influencia sobre mí. Desde los detalles más anecdóticos, hasta las experiencias que marcaron un antes y un después en la cronología de mi vida."* (A201).

Se trata, pues, de una historia donde los lugares son coprotagonistas, contaba con humor, lo que se refleja no sólo en la historia sino también en su manifestación, concretamente en una animación que mezcla dibujo y fotografía, que en la que él mismo sale caminando sobre el plano de Barcelona, y en la música que acompaña a estas secuencias, que hacen las veces de cortinillas o de cortes temáticos.

- El de **creencias, convicciones o ideología**, en A5, se catalogó así porque presenta hechos con la intención de ejemplificar de qué forma vive y manifiesta sus creencias religiosas, y porqué para él, por esos principios, considera esencial en su vida ayudar a los demás.
- Y el de **reflexiones sobre asuntos personales**, en A2, no se refiere a sucesos, momentos o asuntos concretos, sino que presenta los pensamientos generales del autor sobre cómo ve y percibe la vida a través de sus fotografías, y cómo percibe la realidad y la época que le tocó vivir.

Finalmente, los dos **RD sobre hechos ajenos, externos o referidos, pero bajo la perspectiva personal**, fueron hechos en A1 y en A3.

- El primero presenta las inquietudes y la visión global del autor sobre el problema del cambio climático contemporáneo –por ello se podría clasificar también como una historia de reflexión u opinión, pero esta vez, sobre asuntos que de forma indirecta tienen que ver con la historia de vida–. El autor eligió ese tema argumentado que consideraba que la actualidad del problema, no sólo afecta al mundo en general, sino su realidad más cercana, y que le permitía reflexionar y hacer reflexionar sobre un tema o problema de relevancia en el presente. De todas formas, es importante advertir que no es tanto un RDP, sino más bien un reportaje o un documental a partir de un hecho mundial y con material ajeno, pues aunque expone su visión, se dedica más a explicar lo que piensan los científicos sobre lo que pasará con el planeta si no cambia las actuaciones, y la responsabilidad que tienen los dirigentes políticos y las personas en general.
- El segundo, en cambio, fue hecho en A3, y lo que se hace en él es contar los hechos relevantes que pasaron el año en el año en el que nació el autor, y cómo esos hechos han marcado de alguna forma su historia personal.

7.3.1.4 Tiempo de la historia

Lo sucedido en los casos A, coincidió con lo que se encontró en los N, en cuanto al eje temporal dominante: **el grueso de los participantes optó por contar historias situadas, principalmente, en el pasado**. No obstante, la diferencia fue que en estas intervenciones no se eligió como eje temporal alternativo el *pretérito* también, sino el *presente*. Es decir, globalmente se puede decir que **las historias abordaban algo que pasó realmente, y su evolución hasta llegar a la situación actual**.

Lo anterior se afirma porque, como se observa en la Ilustración 39, de 38 sujetos (el 100%), 22 eligieron hablar sobre el **pasado** (lo que corresponde al 57,89% de ellos). A ese **eje temporal dominante** le siguió el *presente*, elegido por 14 personas (36,84%). Sólo hubo dos relatos en los que se produjo algo distinto: en uno se hablaba en *futuro*, porque más que contar algo que ya ocurrió, el relato usaba los hechos sucedidos –en un paseo o excursión escolar–, así como los registros en audio y vídeo que se tenían sobre ellos, para ejemplificar y contar algo que se esperaba que ocurriera, y para invitar a los espectadores o receptores objetivo a participar de esa actividad. Un ejemplo es el siguiente fragmento, donde se nota el estilo publicitario o promocional:

"Anirem a La Molina, i quan arribem ens donaran el material (...) A la tarda estarem cansats i anirem a l'alberg (...) L'endemà la jornada serà molt dura. Practicarem diferents activitats a la natura..." (A305)

La otra excepción fue el relato cuya temática fue una fantasía o proyección futura sobre la propia vida: aunque se supone que el autor hablaba de algo que creía que pasaría en futuro, el tiempo verbal usado, mayoritariamente, fue el *presente*, pues se imaginaba que estaba viviendo esa situación. De ahí que se haya diferenciado entre un presente real, y un supuesto presente.

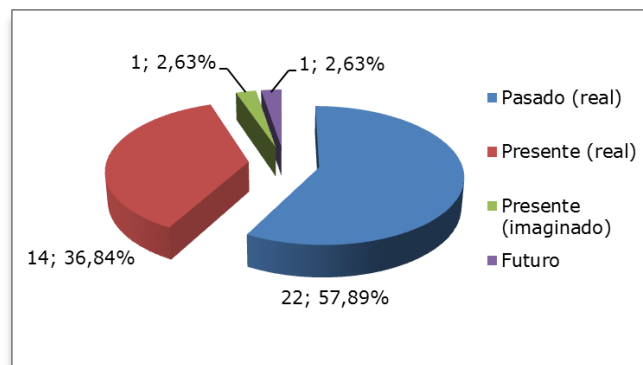


Ilustración 39. Vector temporal dominante en las historias de los casos A

Por otra parte, como se evidencia en la Ilustración 40, como **eje temporal alternativo**, aparte del mayoritario, el **presente (real)**, usado por la mitad de los 38 participantes de los casos A (19, el 50%), casi todos los relatos restantes se situaron en el *pasado* (los de 17 sujetos, el 44,74%), salvo el mismo que habló en futuro (que representa el 2,63%), y el que se refirió a un presente no real sino imaginado (también equivalente al 2,63%).

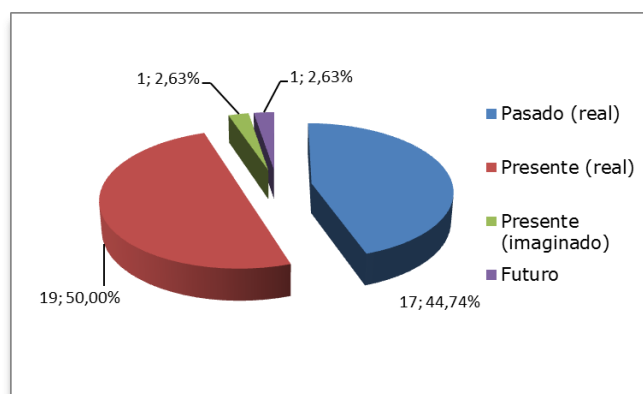


Ilustración 40. Vector temporal alternativo en las historias de los casos A

En cuanto al **eje temporal secundario usado, en cada vector dominante**, los datos indican, como lo muestra la Tabla 76, que la mitad de los 22 autores que se centraron en el *pasado* (100%), sólo se quedaron en el *tiempo pretérito* (11, el 50%), y que la otra mitad lo complementó hablando del *presente* (11, el 50%). Por su parte, de las 14 personas (100%) que hablaron, esencialmente de su *presente*, la mayoría no se refirieron a otro tiempo (8, el 57,14%), aunque algunos se remontaron, por momentos, al *pasado* (6, el 42,86%). Y como se dijo, quien narró sobre el *presente imaginado* (1, el 100%) y quien habló en *futuro* (1, el 100%) no usaron otro tiempo distinto como vector alternativo.

Tabla 76. Vector temporal alternativo, por cada eje temporal dominante, en los casos A

Eje temporal alternativo	Eje temporal dominante				Total por eje temporal alternativo
	Pasado	Presente (real)	Presente (imaginado)	Futuro	
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Pasado	11 (50,00)	6 (42,86)	0 0,00	0 0,00	17 (44,74)
Presente (real)	11 (50,00)	8 (57,14)	0 0,00	0 0,00	19 (50,00)
Presente (imaginado)	0 (0,00)	0 0,00	1 (100,00)	0 0,00	1 (2,63)
Futuro	0 (0,00)	0 0,00	0 0,00	1 (100,00)	1 (2,63)
Total por eje temporal dominante (100%)	22 (100,00)	14 (100,00)	1 (100,00)	1 (100,00)	38 (100,00)

A. Considerando la temática de la historia

La Tabla 77 muestra los datos obtenidos sobre el **tiempo dominante de las historias, según su temática simple**:

Tabla 77. Vector temporal dominante por temática de la historia, en los casos A

Temática	Pasado	Presente (real)	Presente (imaginado)	Futuro	Total por temática
	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)	Cant. alumnos (%)
Acontecimientos	13 (56,52)	4 (30,77)	0 (0,00)	1 (100,00)	18 (47,37)
Actividades laborales o profesionales	1 (4,35)	2 (15,38)	0 (0,00)	0 (0,00)	3 (7,89)
Aficiones o pasiones	1 (4,35)	1 (7,69)	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (5,26)
Creencias, convicciones o ideología	1 (4,35)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,63)
Descubrimientos o aprendizajes	1 (4,35)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,63)
Fantasia o proyección de la propia vida	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)	0 (0,00)	1 (2,63)
Lugares	1 (4,35)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,63)
Objetos evocadores: el cuerpo o una parte de él	1 (4,35)	1 (7,69)	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (5,26)
Personajes	0 (0,00)	4 (30,77)	0 (0,00)	0 (0,00)	4 (10,53)
Reflexiones sobre asuntos personales	1 (4,35)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,63)
Sueños o deseos	1 (4,35)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,63)
Tradiciones	1 (4,35)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (2,63)
RD con perspectiva personal	1 (4,35)	1 (7,69)	0 (0,00)	0 (0,00)	2 (5,26)
Total por eje dominante	23 (100,00)	13 (100,00)	1 (100,00)	1 (100,00)	38 (100,00)

Esas cifras indican que en estas intervenciones, la mayoría de los alumnos que contó algo sobre el **pasado** (23, el 100%), lo hizo tomando como temática un **acontecimiento**. De todas formas, también hubo algunos que se situaron en ese tiempo, contando relatos sobre *actividades laborales o profesionales, aficiones o pasiones, creencias o convicciones, descubrimientos o aprendizajes, lugares, reflexiones sobre asuntos personales o tradiciones*, o hicieron un *RD con perspectiva personal* (de cada tópico, una persona, equivalente al 4,35% de quienes narraron en pasado). Con ese vector temporal principal no se hicieron relatos sobre *personajes, ni de fantasía o proyección futura de la propia vida*.

Por su parte, en los 13 alumnos que usaron el **presente** como eje temporal dominante (considerados el 100%), hubo dos grupos destacados: uno, conformado por las personas que hicieron los cuatro relatos sobre **personajes** (correspondientes al 30,77%) y otro, igual, formado por cuatro que contaron **acontecimientos** (también el 30,77%). De todas formas, aunque minoritarios, hubo participantes que situaron sus

historias en ese tiempo: 2, que hablaron sobre *actividades laborales o profesionales* (el 15,38%), uno que lo hizo sobre *aficiones o pasiones* (7,69%), otro sobre *una parte del cuerpo como objeto evocador* (7,69%), y otro más que hizo un *RD con perspectiva personal* (7,69%). Acá no se encontraron autores que, refiriéndose a la actualidad, hicieran relatos sobre *creencias, convicciones o ideología, descubrimientos o aprendizajes, fantasía o proyección futura de la propia vida, lugares, reflexiones sobre asuntos personales, sueños o deseos o tradiciones*.

Finalmente, quien habló sobre el **futuro** (1 persona, el 100%), lo hizo para contar **posibles acontecimientos**, y quien lo hizo situándose principalmente en un **hipotético presente** (1 persona, el 100%), para describir aquellos **acontecimientos** que cree que sucederán más adelante en su vida.

En cuanto a los **ejes alternativos, por temática**, los resultaron fueron así:

- De 18 personas (100%) que escogieron **acontecimientos** –que en su mayoría había usado como eje temporal dominante el *pretérito*–: la mayoría, 9 (50%), se situaron siempre en ese tiempo, el **pasado**; otros 8 (44,44%) lo complementaron refiriéndose al *presente real*, y uno (5,56%), hizo referencia a su *futuro*. Ninguno habló desde un presente imaginado.
- De 3 (100%) que seleccionaron **actividades laborales o profesionales** –que en su mayoría usaron como eje temporal dominante el **presente (real)**–, lo complementaron, sobre todo, hablando del *pasado*, pues 2 (66,67%) lo hicieron así, aunque uno de ellos (33,33%) se quedó únicamente en el *presente (real)*. Por tanto, ninguno mencionó un presente imaginado o el futuro.
- Las 2 (100%) que escogieron **aficiones o pasiones** –una que se había situado sobre todo en el *pasado*, y la otra en el *presente*–, usaron como vector alternativo el **presente (real)** (100,00%). Por tanto, una no habló de otro tiempo distinto al principal, y la otra complementó lo que decía sobre su presente, mencionando hechos pasados.
- La única persona (100%) que eligió **creencias y convicciones** –que narró, sobre todo, refiriéndose al pasado–, usó como eje complementario el **presente (real)** (100,00%).
- La única (100%) que hizo un relato sobre **descubrimientos o aprendizajes**, y que usó como eje dominante el **pasado**, no habló de otras épocas, ni presentes ni posibles (el pretérito representó el 100,00%).
- La única (100%) que hizo un relato sobre **una fantasía o proyección futura de la propia vida**, y que usó principalmente el **presente (hipotético)**, para hablar, no usó alguno de los ejes temporales alternativos.

- Quien hizo su relato sobre lugares (1, el 100%), habló principalmente sobre el *pasado*, pero también se refirió, aunque en menor medida, a su **presente (real)** (100,00%).
- Los 2 individuos (100%) que eligieron la temática de los **objetos evocadores: el cuerpo o una parte de él** –una que se había situado sobre todo en el *pasado*, y la otra en el *presente*–, tuvieron como eje alternativo el **presente (real)** (100,00%), eso quiere decir que quien habló sobre un tiempo que ya pasó, también se refirió a su situación actual, y que quien hablaba de su presente, no cambió de tiempo verbal o se refirió a otra época en su historia.
- En cuanto a los 4 sujetos (100,00%) que eligieron las de **personajes**, cuyas historias tuvieron, todas, como eje temporal dominante el *presente*, se puede decir que la mitad, 2 (50%), también se remontaron al **pasado**, y que la otra mitad, 2 (50%), que se situaron sólo en la **actualidad**.
- El que hizo su relato sobre **reflexiones sobre asuntos personales**, que habló principalmente en *pasado*, se refirió también al **presente (real)** (100%), aunque con menos intensidad.
- El que creó su historia sobre **sueños o deseos**, aunque cierra con una frase sobre el presente, habla casi todo el tiempo sobre lo hecho en el **pasado** (100%).
- Lo mismo sucedió con quien habló sobre **tradiciones**: sólo mencionó situaciones ya ocurridas, en el **pasado** (100%).
- Y de 2 personas que contaron **historias con perspectiva personal**, una de las cuales había usado como vector temporal dominante el **pasado**, y otra el **presente (real)**, no cambiaron de tiempo.

B. Considerando aspectos demográficos

Considerando aspectos del perfil demográfico de los 38 participantes jóvenes o adultos (100%), los resultados vector temporal dominante, indican, como muestra la Tabla 78, que **en ambos rangos de edad, el tiempo principal de las historias fue el pasado**, pues de los 23 individuos (100%) que tenían entre 19 y 29 años cumplidos, la mayoría, 14 (el 60,87%) lo contaron una historia situada en ese tiempo, y de los 15 (100%) que tenían 30 o más años, lo hicieron 8 (el 53,33% en ese segmento).

Tabla 78. Vector temporal dominante, por rango de edad, en los casos A

Vector temporal dominante	19-29 años		30-más años	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Pasado	14	60,87	8	53,33
Presente (real)	8	34,78	6	40,00
Presente (imaginado)	1	4,35	0	0,00
Futuro	0	0,00	1	6,67
Total por género	23	100,00	15	100,00

El *presente real* fue la segunda opción en todos los casos: entre los alumnos con más jóvenes, 19-29 años, el porcentaje fue del 34,78% (lo correspondiente a 8 personas), y entre los mayores, de 30 o más años, fue del 40% (6). No hubo pues, diferencias significativas entre los rangos de edad.

Por otro lado, sobre el **género** se puede decir, con base en los datos registrados en la Tabla 79, que en el grupo de las 14 **mujeres** (100%), **hubo dos bandos perfectamente equilibrados**: uno, de las que contaron una historia sobre el **pasado** (7, el 50%) y el otro, de las que lo hicieron situándola en el **presente** (7, el 50%), Ellas no optaron por otros vectores temporales dominantes posibles.

El grueso de los 24 **hombres** (100%), en cambio, eligió las historias situadas en el **pasado** (15, el 62,50%), y a ello le siguió el grupo de los que localizaron su relato en el *presente real* (7, el 29,17%). Fueron, entonces, hombres, quienes hicieron relatos situados en el *futuro*, o bien, en un *presente imaginado*.

Tabla 79. Vector temporal dominante, por género, en los casos A

Vector temporal dominante	Mujer		Hombre	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Pasado	7	50,00	15	62,50
Presente (real)	7	50,00	7	29,16
Presente (imaginado)	0	0,00	1	4,17
Futuro	0	0,00	1	4,17
Total por género	14	100,00	24	100,00

C. Considerando aspectos académicos

Al tener en consideración el nivel académico, se puede afirmar, a partir de lo registrado en la Tabla 80, que: entre los estudiantes del segundo ciclo de Licenciatura (**A1**), se narró más en **pasado** (8 individuos así lo hicieron lo que representa el 55% en esa intervención). Entre los docentes que hicieron el curso (**A3**), en cambio, se prefirió hablar, casi en la totalidad de historias, en **presente** (3 sujetos lo hicieron, el 60%). Y en los tres casos con alumnos del **Máster (A2, A4 y A5)**, primó el tiempo **pasado** (en A2, lo hicieron 2 de los 3 participantes, es decir, el 66,67%; en A4, 4 de los 6, el 66,67% también; en A5, los 4, el 100%; en suma, 10 de los 13 que formaron esa tipología, lo que equivale al 76,92%).

La tendencia a situar la historia en el *pasado*, entonces, no se cumplió, únicamente, entre los profesores, pues ellos prefirieron hablar, en su mayoría, sobre lo que hacen en su actividad profesional, en la actualidad.

Los otros ejes temporales posibles fueron, entonces, usados muy esporádicamente.

Tabla 80, Vector temporal dominante en las historias, por nivel académico, en los casos A

Temática general de la historia	A1 Licenc.	A2 Máster	A3 Docentes	A4 Máster	A5 Máster	A2, A4 y A5
Pasado	11 (55,00%)	2 (66,67%)	1 (20,00%)	4 (66,67%)	4 (100,00%)	10 (76,92%)
Presente (real)	8 (40,00%)	1 (33,33%)	3 (60,00%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)	3 (23,08%)
Presente (imaginado)	1 (5,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Futuro	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (20,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Total alumnos por caso	20 (100,00)	3 (100,00%)	5 (100,00%)	6 (100,00%)	4 (100,00%)	13 (100,00)

D. Considerando la forma de trabajo

Los dos relatos en pareja fueron excepcionales, como ya se ha dicho. Uno tuvo como eje temporal dominante, el *presente*, y como vector temporal alternativo, el *pasado*. En el otro ocurrió lo contrario: tuvo como eje temporal dominante, el *pasado*, y como vector temporal alternativo, el *presente*.

7.3.2 Expresión formal o discurso

7.3.2.1 Estilo comunicativo

Sin revisar los aspectos demográficos o académicos, se puede decir que la **mayoría de los autores de los casos A prefirieron el estilo *narrativo***, pues 11 de los 38 participantes (28,95%) lo hicieron así –en los N había sido el estilo *descriptivo* el dominante–. La segunda tendencia fue la de quienes contaron un *relato narrativo, pero que incluyeron varios apartes reflexivos* (9, 23,68%). Por debajo le siguieron, en orden descendente, los alumnos que eligieron estos otros estilos: *descriptivo con elementos reflexivos* (4, 10,53%), *argumentativo o reflexivo* (3, 7,89%), *descriptivo* (3, 7,89%), *descriptivo con elementos narrativos* (3, 7,89%) y *narrativo con elementos descriptivos* (2, 5,26%). Sólo hubo tres situaciones más, aisladas: una persona que hizo un relato donde lo *narrativo* y lo *descriptivo* estuvieron bastante equilibrados (1, 2,63%), otro *dialogado o testimonial* (1, 2,63%) y otro *reflexivo con elementos dialogados* (1, 2,63%). Esto se plasma en la Ilustración 41.

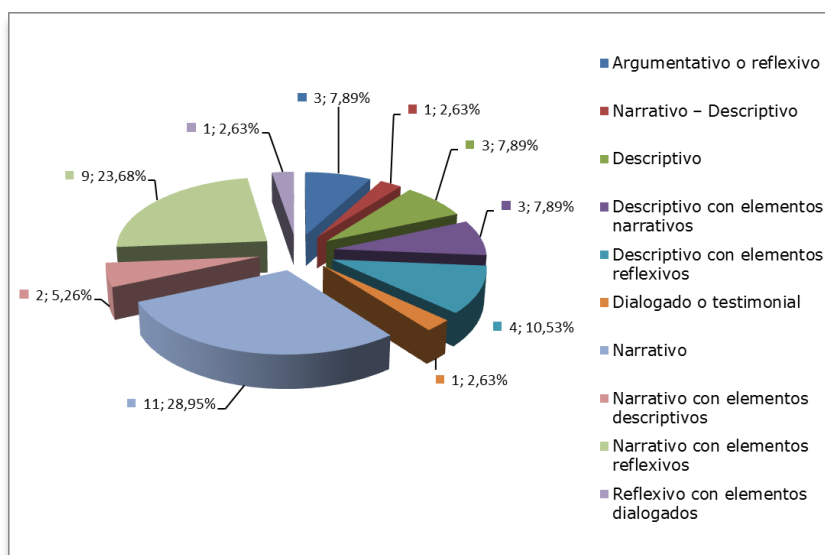


Ilustración 41. Estilos comunicativos utilizados en los casos A

A. Considerando la temática de la historia

Revisando el **tema de la historia**, con relación al estilo comunicativo, se encontró que:

- De 18 personas (100%) que hicieron historias sobre **acontecimientos**, la mayoría utilizó un estilo **narrativo** (8, 44,44%). A ello le siguieron quienes también eligieron el *narrativo, pero que agregaron muchos apartes reflexivos, analizando o pensando sobre lo sucedido* (5, el 27,78%), los que hicieron relatos *descriptivos con elementos reflexivos* (2, el 11,11%), una persona que lo hizo *descriptivo* (1, el 5,56%), otra *descriptivo con elementos narrativos* (1, el 5,56%), y otra *narrativo con elementos descriptivos* (1, 5,56%).
- Los tres participantes que hicieron historias sobre **actividades laborales o profesionales**, usaron tres **estilos diferentes**: uno *narrativo*, otro *argumentativo o reflexivo*, y otro más *reflexivo con elementos dialogados*. El primero se centró en un día concreto de su trabajo, y contó los hechos que sucedieron, con la finalidad de ilustrar lo que hace como camarógrafo, y por qué le gusta la profesión que escogió. El segundo autor se dedica, en cambio, a meditar sobre su labor como docente de aula abierta, los retos que ello entraña y el perfil de estudiantes con los que se relaciona. El último fue el de un autor que no sólo presentó sus opiniones sobre su quehacer docente, sino que entrevistó a algunos de sus alumnos para argumentar, demostrar y complementar las opiniones.
- Las dos que escogieron **aficiones o pasiones**, también enfocaron sus relatos de manera distinta y, por tanto, usaron **estilos comunicativos diferentes**: uno lo hizo de forma *dialogada o, mejor, testimonial*, y el otro *narrativo con elementos reflexivos*. El primero de ellos es un caso interesante, pues fue el único participante, en todas las intervenciones, que eligió, sin haber tenido modelos o indicaciones para

ello, a grabarse a sí mismo ante cámara, y realizar entrevistas a compañeros de voluntariado, para, más que explicar lo que hace o narrar una anécdota o suceso especial, dar a entender por qué le gusta o apasiona dedicar su tiempo libre a servir a los demás perteneciendo a la Cruz Roja. El otro sí cuenta una serie de sucesos que tienen que ver con su afición por cantar, pero aun así, también presenta su visión u opinión sobre lo que ello significa en su vida.

- La persona que eligió **creencias y convicciones**, contó una anécdota, pero por medio de ella quería explicar cómo sus creencias religiosas lo llevan a considerar que el servicio a los demás está por encima de todo, de ahí que hubiera usado un estilo **narrativo con elementos reflexivos**.
- Quien hizo un relato sobre **descubrimientos o aprendizajes**, empleó un estilo **narrativo con elementos descriptivos**. Habla sobre un viaje que realizó a un país centroamericano, y cómo ello le permitió aprender sobre procesos agrícolas y sociales en torno al cultivo del café. De todas formas, describe los procesos con bastante detalle. De ahí que haya mezclado lo descriptivo, lo narrativo e incluso, lo reflexivo en su producto.
- El autor que hizo su relato sobre una **fantasía o proyección futura de la propia vida**, usó un estilo **narrativo, pero con varios apartes reflexivos**, aunque también recurrió a los testimonios –de personas que actuaban y opinaban como si estuvieran viviendo el hecho–, ante cámara, de algunas personas para reforzar el mensaje que quería dejar.
- Quien hizo su relato sobre **lugares**, usó el mismo estilo que el anterior, **narrativo con apartes reflexivos**, pero no sólo contó qué había vivido en esos espacios, sino que también presentó sus opiniones sobre el significado que esos sitios han tenido a lo largo de su vida, sobre los sentimientos que ellos le suscitan.
- Los dos individuos que eligieron la temática de los **objetos evocadores: el cuerpo o una parte de él** –usaron un estilo **descriptivo, en un caso, mezclándolo con apartes reflexivos**, y otro, con apartes *narrativos*. En cualquiera, el foco estaba en describir, con detalle, qué se hace con la parte del cuerpo elegida para hablar, o por qué ella es importante para la persona.
- En cuanto a los cuatro que eligieron las de **personajes**, se puede decir que tuvieron **estilos completamente distintos**: uno fue *descriptivo* solamente, citando las características –gustos, aficiones, cualidades y defectos– de cada uno de los miembros de su familia; el otro utilizó un estilo narrativo, contando algunos sucesos, pero también, describiendo a la persona (*narrativo-descriptivo*), con ayuda, en algunas oportunidades, de testimonios no planificados, grabados en vídeo –es decir, no hizo entrevistas propiamente, sino que grabó conversaciones informales entre el personaje y algunos de sus amigos–; uno más hizo un relato más *descriptivo*, pues explicaba la enfermedad que la persona en cuestión parecía,

pero narró algunos hechos sobre su vida, es decir, incluyó apartes *narrativos*; y finalmente, otro hizo un relato *narrativo, pero con un alto componente reflexivo*, meditando sobre aquello que caracteriza a su hermano, sobre sus repercusiones y sobre la influencia que ello tienen en la familia.

- El que hizo su relato sobre **reflexiones sobre asuntos personales**, usó un estilo comunicativo **argumentativo** todo el tiempo, sin narrar ningún hecho, presentar diálogos o testimonios, o describir algo específico.
- El que creó su historia sobre **sueños o deseos**, utilizó un estilo **narrativo**, contando los sucesos que lo llevaron a enfrentar el reto y a cumplir su sueño.
- Quien hizo un relato sobre **tradiciones** también recurrió a un **estilo narrativo**: contó una serie de sucesos, desde pequeño, hasta la actualidad, que han tenido que ver con una tradición familiar
- Y las personas que contaron **historias con perspectiva personal**, emplearon dos **estilos diferentes**: uno *descriptivo*, y el otro *argumentativo o reflexivo*.

B. Considerando aspectos demográficos

Como ya se había dicho, estilos más usados en las intervenciones A, fueron el *narrativo* y el *narrativo con elementos reflexivos*. La Tabla 81, que discrimina los datos considerando la **edad** de los participantes, permite afirmar que el primero de ellos, es decir, **el narrativo, fue el más usado en el rango de los más jóvenes**, y que el segundo, **el narrativo con elementos reflexivos, en el de los más adultos**.

Tabla 81. Estilo comunicativo dominante, por rango de edad, en los casos A

Vector temporal dominante	19-29 años		30-más años	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Argumentativo o reflexivo	1	4,35	2	13,33
Narrativo – Descriptivo	1	4,35	0	0,00
Descriptivo	1	4,35	2	13,33
Descriptivo con elementos narrativos	1	4,35	2	13,33
Descriptivo con elementos reflexivos	3	13,04	1	6,67
Dialogado o testimonial	1	4,35	0	0,00
Narrativo	8	34,78	3	20,00
Narrativo con elementos descriptivos	2	8,70	0	0,00
Narrativo con elementos reflexivos	5	21,74	4	26,67
Reflexivo con elementos dialogados	0	0,00	1	6,67
Total por género	23	100,00	15	100,00

Concretamente, en el rango de los 19 a los 29 años, el narrativo ocupó el primer lugar, pues de 23 personas, 8 lo escogieron (34,78%), pero a ello le siguió, justamente, el *estilo narrativo con elementos reflexivos*, pues 5 lo usaron (21,74%). En menor medida hubo otros estudiantes que hicieron sus se hicieron relatos con otros estilos, menos del tipo reflexivo con elementos dialogados: 3, que optaron por el *descriptivo con elementos reflexivos* (13,04%); 2, por el *narrativo con elementos descriptivos* (8,70%),

y uno por cada uno de los estilos *argumentativo o reflexivo, narrativo-descriptivo, descriptivo, descriptivo con elementos narrativos, o dialogado o testimonial* (cada uno correspondiente al 4,35%).

Entre los más adultos, que tenían 30 años o más, en cambio, lo *narrativo con apartes reflexivos* fue la alternativa más demandada, seguida por lo *narrativo* (4 de los 15 participantes eligieron la primera, lo que equivale al 26,67%, y 3, el 20%, la segunda). Otros estilos usados fueron el *argumentativo o reflexivo*, el *descriptivo* y el *descriptivo con elementos narrativos* (cada uno elegido por dos personas, es decir, por el 13,33% respectivamente), y estos estuvieron seguidos por el *descriptivo con elementos reflexivos*, y el *reflexivo con elementos dialogados* (escogido cada uno por un alumno, el 6,67% respectivamente). En este segmento, entonces, no hubo relatos *narrativo-descriptivos, dialogados o testimoniales, o narrativos con elementos descriptivos*.

En cuanto al **género**, se puede decir que tanto en hombres como en mujeres, el estilo dominante fue *narrativo*, como se aprecia en la Tabla 82, aunque en ellos también tuvieron el mismo peso los *narrativos con elementos reflexivos*. De 14 **mujeres** (100%), 3 lo usaron (21,43%), y como segunda opción, estuvieron, equitativamente, otros estilos: *descriptivo con elementos narrativos, descriptivo con elementos reflexivos y narrativo con elementos descriptivos* (cada uno empleado por 2 de las mujeres, lo que equivale al 14,29%, respectivamente); hubo también un relato por cada uno de éstos: *argumentativo o reflexivo, descriptivo, dialogado o testimonial, narrativo con elementos reflexivos, o reflexivo con elementos dialogados* (cada uno el 7,14%). Por su parte, de los 24 *hombres* (100%), 8 eligieron el *narrativo*, y 8, el *Narrativo con elementos reflexivos* (33,33% cada subcategoría). Los estilos *argumentativo o reflexivo, descriptivo y descriptivo con elementos reflexivos*, por su parte, fueron elegidos, cada uno, por 2 alumnos (8,33% en cada subcategoría); un participante hombre, además, hizo un relato *narrativo-descriptivo* (equivalente al 4,17% del total de personas en este grupo) y otro más *descriptivo con elementos narrativos* (4,17%).

Los estilos *dialogado o testimonial, narrativo con elementos descriptivos, y reflexivo con elementos dialogados*, estuvieron presentes sólo en los relatos de las por mujeres; el *narrativo-descriptivo*, sólo en el de un hombre.

Tabla 82. Estilo comunicativo dominante, por género, en los casos A

Vector temporal dominante	Mujer		Hombre	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Argumentativo o reflexivo	1	7,14	2	8,33
Narrativo – Descriptivo	0	0,00	1	4,17
Descriptivo	1	7,14	2	8,33
Descriptivo con elementos narrativos	2	14,29	1	4,17
Descriptivo con elementos reflexivos	2	14,29	2	8,33
Dialogado o testimonial	1	7,14	0	0,00
Narrativo	3	21,43	8	33,33
Narrativo con elementos descriptivos	2	14,29	0	0,00
Narrativo con elementos reflexivos	1	7,14	8	33,33
Reflexivo con elementos dialogados	1	7,14	0	0,00
Total por género	14	100,00	24	100,00

C. Considerando aspectos académicos

En los diferentes tipos de casos, hubo ligeras variaciones. Entre los alumnos de la Licenciatura (**A1**), el estilo predominante fue el **narrativo** (7 de los 20 participantes en esa intervención, lo eligieron, es decir, el 35% de ellos); entre los docentes (**A3**), sobresalió el **descriptivo** (2 de los 5 profesores lo siguieron, es decir, el 40% de ellos), y entre los del estudiantes del Máster (**A2, A4 y A5**), la mayoría siguió un estilo **narrativo con elementos reflexivos** (de 13 personas que estuvieron en esas experiencias, 5 hicieron así su producto, es decir, el 38,46%). Eso se aprecia en la Tabla 83.

En los tres casos con los del máster, el estilo no cambió producto de los cambios introducidos en la metodología, pues como ya se ha dicho, en los distintos prototipos no se insistió o solicitó un estilo determinado, ni se abordó este aspecto con detenimiento.

Tabla 83. Estilo comunicativo dominante, por nivel académico, en los casos A

Temática general de la historia	A1 Licenc.	A2 Máster	A3 Docentes	A4 Máster	A5 Máster	A2, A4 y A5 Máster
	Cant. (%)	Cant. (%)	Cant. (%)	Cant. (%)	Cant. (%)	Cant. (%)
Argumentativo o reflexivo	1 (5,00)	1 (33,33)	1 (20,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (7,69)
Narrativo – Descriptivo	1 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Descriptivo	1 (5,00)	0 (0,00)	2 (40,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Descriptivo con elementos narrativos	1 (5,00)	0 (0,00)	1 (20,00)	0 (0,00)	1 (25,00)	1 (7,69)
Descriptivo con elementos reflexivos	3 (15,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (16,67)	0 (0,00)	1 (7,69)
Dialogado o testimonial	1 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Narrativo	7 (35,00)	1 (33,33)	0 (0,00)	2 (33,33)	1 (25,00)	4 (30,77)
Narrativo con elementos descriptivos	1 (5,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (16,67)	0 (0,00)	1 (7,69)
Narrativo con elementos reflexivos	4 (20,00)	1 (33,33)	0 (0,00)	2 (33,33)	2 (50,00)	5 (38,46)
Reflexivo con elementos dialogados	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (20,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)
Total	20 (100,00)	3 (100,00)	5 (100,00)	6 (100,00)	4 (100,00)	13 (100,00)

D. Considerando la forma de trabajo

En uno de los relatos hechos en pareja, teniendo como tema los acontecimientos, y como subtema, los procesos de migración, el estilo usado por los autores fue *narrativo pero con varios apartes reflexivos*.

En el otro producto en pareja, hecho sobre *acontecimientos*, específicamente sobre la muerte de los familiares –momentos difíciles que suponen un reto o un punto de quiebre en la vida–, el estilo fue descriptivo con elementos reflexivos, pues aunque cuentan cómo y cuándo sucedieron esos sucesos, se dedican, sobre todo, a describir los sentimientos que les dejaron esos sucesos y cómo ha seguido su vida desde entonces, y a reflexionar sobre la pérdida y los cambios de vida que todo aquello supuso.

7.3.2.2 Voz narrativa

La proporción de voces narrativas usadas en los casos A, se esquematizan en la Ilustración 42. Se puede allí observar que **la dominante fue la primera persona del singular, bien usando el pronombre personal (Yo), el pronombre posesivo (mi) o sus formas de dativo o acusativo correspondientes (me, a mí)**, pues de los 38 participantes, 29 (el 76,32%) así lo hizo; la mayoría de las veces ésa voz fue *activas*, aunque en algunos relatos se combinaba con la *pasiva*.¹⁴³

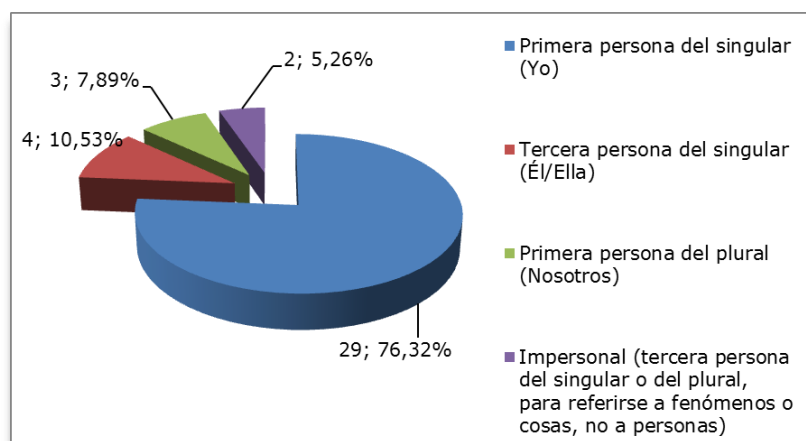


Ilustración 42. Voces narrativas dominantes utilizadas en los casos A

Otros cuatro alumnos (el 10,53%), que justamente corresponden a los que hicieron sus relatos sobre personajes, hablaron, principalmente, usando la tercera persona del

¹⁴³ La voz *pasiva* es una forma de conjugación verbal que sirve para significar que el sujeto del verbo es paciente de la acción y la voz *activa*, que es agente de la acción, es decir, el que la hace. La impersonal no se aplica a nadie en particular. Para mayor información, consultar la real Academia Española (www.rae.es)

singular (*Él/Ella*), con pronombres otras formas correspondientes. Eso no quiere decir que no hayan hablado sobre sí mismos, pero el describir o el narrar sobre otras personas, tuvo más peso que el presentar sus propias vivencias, impresiones o reflexiones.

Asimismo, tres (7,89%) usaron la primera persona del plural (*Nosotros*), para referirse a vivencias compartidas. Uno fue el autor que contó una experiencia de un viaje a otro país, así que hablaba en nombre propio y en el de su acompañante, para contar los hechos que ambos habían vivido. El otro fue el que contó una anécdota que lo hizo reflexionar sobre el sentido de su profesión. Y el tercer caso fue distinto a todos: usó esa voz para referirse a sí mismo y también, al espectador o receptor del vídeo, para involucrarlo en la historia; fue quien contó acontecimientos relacionados con una excursión escolar, pero para promover ese tipo de actividades e invitar a participar; de ahí la voz narrativa usada.

Las dos personas que usaron la tercera persona para referirse no a personas, sino a fenómenos, a cosas o hechos, fueron los que hicieron RD con perspectiva personal. En uno el autor hablaba sobre varios acontecimientos sucedidos el año que nació, y el otro el que hizo su relato sobre el cambio climático. En ambos casos, entonces, la implicación personal se notó disminuida, en parte por la voz narrativa utilizada.

En cuanto a otras **voces narrativas secundarias**, utilizadas por la mayoría, para complementar lo que decían sobre sí mismos (por los 29, el 76,32%), se puede decir que, como muestra la Ilustración 43, fue frecuente referirse a otras personas en el relato: la mayor parte de las veces (11, el 45,83%), mencionando sólo a una persona más, usando la *tercera persona del singular* (*Él/Ella*), pero también se vio que se habló desde la *tercera persona del plural* (*Ellos/Ellas*), algo que hicieron 6 autores (25%); desde la *primera persona del plural* (*Nosotros*), como hicieron otros 4 (16,67%); recurriendo a la *segunda persona del singular* (*Tú*), como hicieron 2 personas que trabajaron en quipo (8,33%) y en algún ocasión, empleando la *segunda del plural* (*Vosotros/Ustedes*), como hizo uno de los participantes (4,17%).

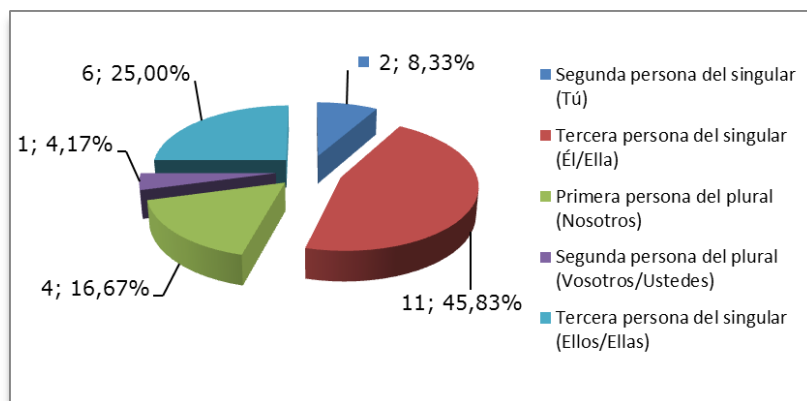


Ilustración 43. Voces narrativas de apoyo o secundarias, cuando la voz narrativa principal fue la primera persona del singular, en los casos A

Lo anterior demuestra que no siempre, en estas intervenciones, fue posible que se contara algo tan íntimo que no inmiscuyera a otras personas, sino que fue frecuente referirse a alguien más, sin, con ello, disminuir la implicación personal o la relación directa con lo narrado.

Ejemplo de ello son los dos autores que usaron la *segunda persona del singular*; se trata de quienes hicieron el relato sobre la muerte de los familiares, y la forma de contar esos hechos y de reflexionar sobre ellos, fue entablando una especie de diálogo íntimo, con las mismas personas fallecidas, lo que dio por resultado casi una elegía. Les hablan a ellos, y esa *conversación*, que se aleja de un tono trágico, “*que, a priori, es lo que la temática podría llevarnos a pensar*”, como dice una de ellas, les sirve de excusa para contar su historia, usando voces activas, personales y directas:

Locutor 1: “*Tú, padre cascarrabias, delgado hasta decir basta, el rubio del barrio, tus ojos, los míos, contento siempre (...) Mama, sigues con tu mirada alegre... Tu perfil, mi perfil (...) Ya van unos cuantos años sin vosotros, tres sin ti, mama, y ocho sin ti, papa...*”

Locutor 2: “*¿Para qué? Para irte tú y dejar a los tuyos con la peor muerte de todas, la soledad...*” (Sujetos A108 y A109)

O quien usó la *segunda del plural (Vosotros)*:

“*Per explicar-vos la meva història ens remuntem 6 anys enrere. Jo estava a punt d’acabar l’institut (...) Preneu nota: un estornut és...*” (A406)

7.3.2.3 Recursos multimediales y multimodales

Sobre el uso de los recursos semióticos y simbólicos para dar forma al relato, los resultados en los casos A son los siguientes.

A. Voz propia

En las intervenciones con adultos se consiguió que casi la totalidad, utilizara su voz propia para contarle el relato a los espectadores.

Sólo uno no lo hizo: decidió utilizar créditos –fragmentos de textos–, que acompañaban las imágenes. En ese mismo caso excepcional, todas las imágenes fueron de autoría ajena, y no se contó algo personal: se reflexionó sobre un fenómeno externo que inquietaba al autor, el cambio climático. Si bien es cierto que puede verse su posición, el que no esté su voz, el que en los textos se usara un lenguaje impersonal –como voz narrativa la tercera persona para referirse o al planeta o a las personas en general–, hizo que se haya disminuido, con respecto a los otros relatos, la implicación personal. De ahí que se haya catalogado como un *RD con perspectiva personal*.

Como muestra la Ilustración 44, entonces, de los 38 autores, 32 (el 84,21%) contaron enteramente su relato sin presentar otras voces; 5 (13,16%), además de su voz,

adicionaron otras, bien como testimonios planificados, ante cámara o con *voz en off*, o como testimonios improvisados –algo no visto en los casos N–, y a uno, no se le escuchó su voz.

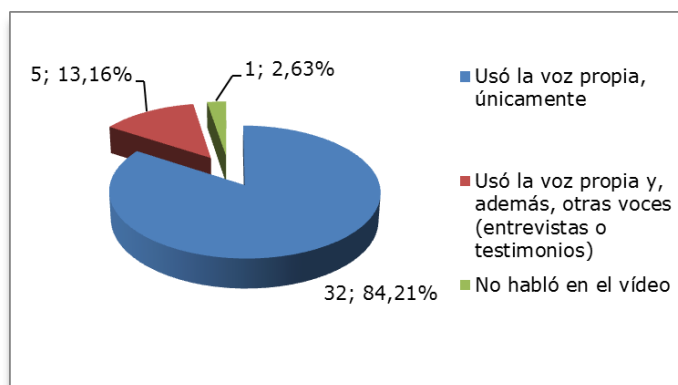


Ilustración 44. Uso de la voz propia por parte de los alumnos de los casos A

En los casos A, **el tipo de sonido que se generó en la locución fue también tipo estudio, no profesional, como en las intervenciones con adolescentes.**

Aparte de lo anterior, se puede decir que en general, en los relatos con adultos las voces fueron bastante naturales y pausadas, como si no estuviera contando la historia a través de un vídeo sino como si estuviera cara a cara con cada espectador, y que incluso, en algunas ocasiones, se usaron entonaciones y ritmos distintos para remarcar algunos sentimientos o para transmitir mejor una idea.

Sólo en unos casos los acentos propios de los autores, por su región o país de origen, dificultaban un poco la comprensión de lo que se decía, pero ello en sí mismo fue más un aporte, que una dificultad, porque mostraban otro de sus rasgos característicos.

B. Imagen propia

Con respecto a si los alumnos se mostraron a sí mismos o no en sus productos, los datos, que se bosquejan en la Ilustración 45, señalan que en **la mayoría de los participantes adultos, sí mostraron de forma explícita y frecuente su imagen, en fotografías propias y/o en fragmentos de vídeo**, pues de 38 que eran (100%), 25 (el 65, 79%) así lo hicieron.

De todas forma hubo un grupo importante de 11 personas (el 28,95%) que pese a poner su voz, y a narrar algo personal, relacionado directamente con sus vidas, no quisieron mostrarse en los relatos: de A1, fueron 5 de las 20 personas que lo conformaban (el 25%); de A2, fue una de los 3 estudiantes (el 33,34%); de A3, fueron 2 de los 5 (el 40,00%); de A4, 2 de las 6 (33,34%), y de A5, uno de los 4, (25%), es decir, el porcentaje de alumnos, por intervención, que se negaron a aparecer, aunque no fue mayoritario, fue relativamente alto.

Aparte de eso, hubo dos casos más, donde los autores sí expusieron su propia imagen en los productos, pero de forma muy tímida: una docente que participó en A3, sólo agregó una foto al final, y a un estudiante del Máster (de A5) que hizo su relato sobre un acontecimiento duro o doloroso, sólo se le ve el rostro reflejado sobre un objeto en una de las fotografías que realizó, o aparece algún primerísimo primer plano de sus manos o sus ojos.

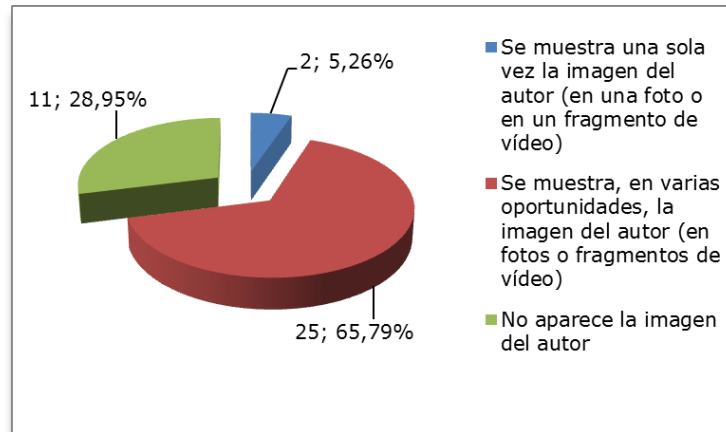


Ilustración 45. Uso de la imagen propia por parte de los alumnos de los casos A

C. Otros recursos visuales o audiovisuales

En las intervenciones con jóvenes y adultos, se obtuvieron productos que se caracterizaron por el **empleo de más recursos visuales o audiovisuales de autoría propia, que de materiales ajenos**. En total, en promedio se utilizaron 40,08 imágenes fijas o en movimiento, por cada producto; de ellas (el 100%), 29,24 eran originales, creadas por el autor o extraídas de sus archivos personales y familiares (72,95%), y 10,84 eran ajenas, creadas por otras personas y bajadas de Internet (27,05%) –en los casos N, el promedio general fue de 26 imágenes, dinámicas o estáticas, por producto–.

Concretamente, como se ve en la Ilustración 46, los **recursos más usados fueron las fotografías personales**, tomadas por ellos o de su propiedad; en promedio, 25,11 por producto (lo que equivale al 62,64% de la totalidad de los recursos), A ello le siguió la utilización de *imágenes ajenas (fotografías o ilustraciones)*: una media de 10,84 (correspondiente al 27,05%). En menor medida se usaron otros recursos: *fragmentos de vídeo, propios* (3,21 piezas, lo que representa el 8,01% de los materiales); *dibujos originales, propios* (0,50, es decir, el 1,25%), y *animaciones propias* (0,42, el 1,05%). No se usaron fragmentos de vídeos ajenos.

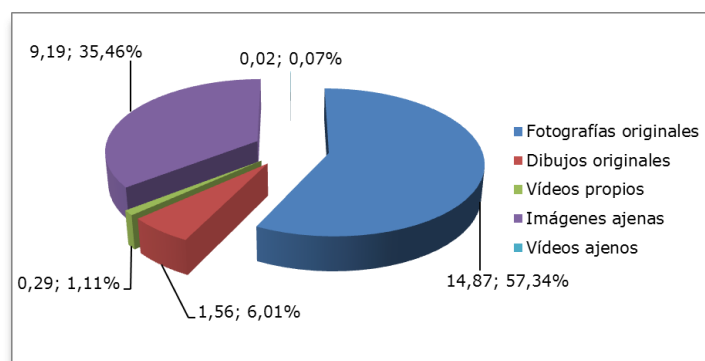


Ilustración 46. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos A (promedio y porcentaje por cada tipo de recurso, usado por cada participante)

De todas formas aunque en número de piezas es inferior la cantidad de vídeos a la de imágenes fijas (fotografías o dibujos), es importante aclarar que el uso de fragmentos o *clips* audiovisuales fue bastante significativo en estas experiencias, pues como cada uno duraba varios segundos e incluso minutos, generalmente un sólo *clip* equivalía a una secuencia de varias imágenes fijas.

De hecho, como se aprecia en la Ilustración 47, hubo tres relatos (en A1) hechos por cuatro estudiantes (lo que equivale al 10,53% de los participantes en los casos A), que enteramente plasmaron sus historias con vídeos originales. Es decir, ellos planificaron, produjeron, editaron y ensamblaron los fragmentos de vídeo, para materializar su RDP, y no recurrieron a otro tipo de imágenes ni estáticas ni dinámicas. En los datos anteriores, ello se registró como si se tratara de una sola pieza por cada producto, así que el dato de la cantidad de *clips* audiovisuales no refleja el esfuerzo que ellos hicieron para dar forma a su narración.

Uno de esos alumnos lo que hizo, fue grabar al personaje del que hablaba, en diversas situaciones, siguiéndolo con una cámara –subjetiva– durante todo un día, para exponer lo que él hacía y sus particularidades. En el producto, entonces, se ven esas imágenes, y ellas se mezclan con la *voz en off* del autor-narrador, pero también, con la *voz en in*, natural, del personaje y de otra gente.

Otros dos participantes hicieron su relato en pareja, sobre el tema de la migración, y para ello, se grabaron en diversas circunstancias, que trataban de ilustrar o recrear aquello que habían vivido en el momento de su viaje, de la llegada a la nueva ciudad y de todo su proceso de adaptación. Es decir, no era vídeo grabado en situaciones naturales, sino que uno actuaba, mientras que el otro lo grababa.

Y el cuarto alumno lo que hizo fue grabar varias entrevistas, o grabar algunas escenas para recrear su historia (fue el que lo hizo imaginando su muerte y lo que sucedería tras ella).

Otro de los vídeos hechos de manera individual, fue casi que por completo hecho con animaciones originales, aunque en algunas partes el autor (que equivale al 2,63% de los participantes) incluyó fotografías suyas para recrear un accidente automovilístico que había vivido.

El resto de los vídeos o bien usaron uno o varios tipos de imágenes fijas –dibujos o fotografías– o las mezclaron con uno o varios tipos de las dinámicas –vídeos o animaciones–. Sólo un autor (de A3) recurrió también a clips de audio, en los que presentaba una entrevista hecha a uno de sus alumnos.

Asimismo, en varios productos se hicieron montajes fotográficos, usando programas editores de imágenes, para tratar de reconstruir un hecho o para mostrar algo que se imaginaba. En uno, por ejemplo, se hablaba del nacimiento inesperado de dos gemelas; su padre, el autor del relato, al no tener fotos de ese momento, lo que hizo fue tomar fotos actuales de su esposa, y superponerlas sobre una foto de una camilla, en un consultorio médico. Ese manejo de la imagen, entonces, indica otras formas posibles para materializar este tipo de relatos, cuando hay materiales preexistentes propios.

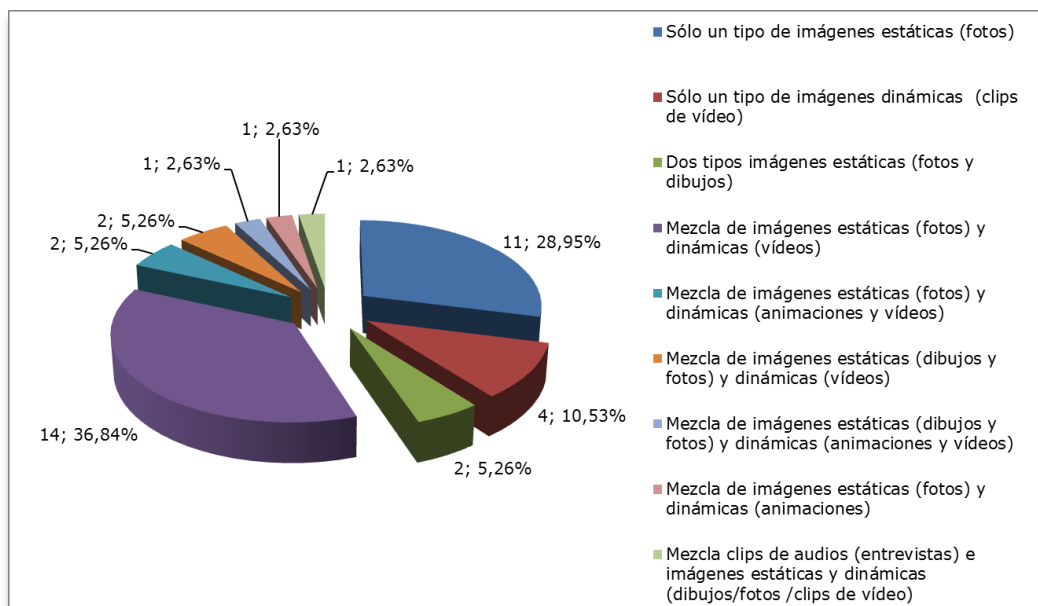


Ilustración 47. Formas multimediales como los autores de los casos A, plasmaron sus relatos (cantidad de alumnos y porcentaje)

Teniendo en cuenta aspectos demográficos y académicos, y la temática de las historias, los resultados sobre los recursos empleados, de tipo visual o audiovisual, son como sigue.

En el **rango de edad**, los datos promedio, consignados en la

Tabla 84, señalan que quienes tenían 19 a 29 años, usaron, en promedio: 29,35 fotos propias; 0,48 dibujos, 0,70 animaciones, y 2,48 fragmentos de vídeo, para una media total de 33 piezas visuales o audiovisuales originales, propias, por producto. También,

en promedio, 6,96 imágenes ajenas (fotos o ilustraciones) y no usaron vídeos ajenos. Eso quiere decir que por cada pieza del autor, usaron 0,21 ajena.

En el grupo de los más mayores, de 30 o más años, la cantidad promedio, en cada producto, fue así: 18,60 fotos propias; 0,53 dibujos, y 4,33 fragmentos de vídeo, para un total de 23,47 materiales propios. Asimismo, se usaron, en promedio, 16,80 imágenes ajenas (fotos o ilustraciones) y no usaron vídeos ajenos ni animaciones propias. Eso equivale a 0,72 extraídos de Internet por cada original.

Los más jóvenes, entonces, son quienes hicieron relatos visual y audiovisualmente más originales; eso se explica porque en ese rango estaban los estudiantes del segundo ciclo de Comunicación Audiovisual, así que por la disciplina de estudio, era lógico que tuvieran más capacidad para producir recursos nuevos.

Tabla 84. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos A, por rangos de edad (promedio de piezas usado por cada participante en su producto)

Rang o de edad	Fotografías originales	Dibujos originales	Animaciones originales	Vídeos propios	Total propios	Imágenes ajenas	Vídeos ajenos	Total ajenos	Relación Ajenos / propios
19-29	29,35	0,48	0,70	2,48	33,00	6,96	0,00	6,96	0,21
30- más	18,60	0,53	0,00	4,33	23,47	16,80	0,00	16,80	0,72

Por **nivel académico**, el uso de estos recursos fue como se presenta en la Tabla 85. Los estudiantes del primer caso, en Licenciatura (**A1**) fueron los que usaron más recursos en general: 33,75 por producto. Además, quienes emplearon menos materiales ajenos, con una relación de 0,12 por cada pieza original. Fueron algunos de ellos, también, quienes recurrieron a la creación de animaciones para materializar su relato (e promedio 0,80 por producto); en las otras intervenciones con adultos o con adolescente no se utilizaron-.

Los docentes de ESO (**A3**), fueron los que menos usaron recursos, en general: 24 piezas, en promedio. Además, de todos, fueron los que más usaron dibujos propios (0,80 en promedio) y fragmentos de vídeo originales (3,80). La relación fue de 0,69 materiales bajadas de Internet, por cada original.

Por su parte, los alumnos de Máster (**A3, A4 y A5**) fueron los que menos dibujos originales crearon (0,31) y menos vídeos originales (3,0 piezas), y, a su vez, los que más materiales ajenos usaron (en promedio 19,15). En este grupo de casos, entonces, la relación fue de 0,79 materiales ajenos, por cada pieza original.

Una vez más se confirma, entonces, que el área de estudio de los participantes en A1, pudo influir positivamente, en la capacidad para producir nuevos materiales, en lugar de usar algunos preexistentes creados por terceras personas.

**Tabla 85. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos A
 (promedio de piezas usado por cada participante en su producto)**

Caso	Fotografías originales	Dibujos originales	Animaciones originales	Vídeos propios	Total propios	Imágenes ajenas	Vídeos ajenos	Total ajenos	Relación Ajenos / propios
A1	29,20	0,55	0,80	3,20	33,75	4,00	0,00	4,00	0,12
A3	19,40	0,80	0,00	3,80	24,00	16,60	0,00	16,60	0,69
A2, A4 y A5	21,00	0,31	0,00	3,00	24,31	19,15	0,00	19,15	0,79

Por otro lado, sobre las **transiciones entre imágenes**, se puede afirmar que, como se aprecia en la Ilustración 48, se usaron en la mayoría de los casos (en los vídeos de 32, el 84,21%), pero sin mezclar tantos estilos, sino haciendo un uso más premeditado, pues en general se recurrió a las disolvencias o al desvanecimiento de entrada y de salida (*fade in / fade out*) solamente; eso hizo que los productos se vieran, de alguna manera, más sobrios. 6, por su parte (15,79%) no usaron transiciones dinámicas, sino que unieron sus imágenes por corte.

Y, también, se puede decir que, como lo muestra la Ilustración 49, en sus productos algunos participantes (4 de A1 y dos de A3, es decir, 6 en total, lo que equivale al 15,79% de los alumnos) usaron otro recurso audiovisual no visto en los casos N, y fueron **los títulos intermedios, o las imágenes que funcionan como cortinillas, para separar bloques temáticos**, aunque en uno de éstos, no se trataba propiamente de una imagen o de un título, sino de una pantalla en negro que aparecía durante varios segundos, para marcar la transición temática en la narrativa.

En un producto, lo que el estudiante hizo fue mostrar una animación, en la que él mismo se desplazaba por un mapa de su ciudad, para indicar de qué lugar a otro iría, y de cuál hablaría a partir de entonces. En otro, sobre una afición –el vídeo sobre el voluntariado–, lo que hizo el autor fue dividir su guión en varias partes, cada una enfocada a hablar sobre los motivos por los cuales le gustaba lo que describía, y usar títulos intermedios para cambiar de una razón a otra. En uno más –el vídeo hecho por un docente en A3, para describir y promover una excursión académica–, se aplicaron esos recursos para indicar los tipos de actividades que se harían. Estos tres sujetos permiten, entonces, ejemplificar de qué forma se aprovecharon estos recursos.

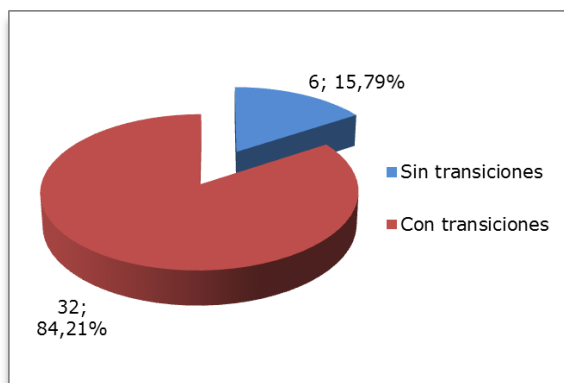


Ilustración 48. Uso de transiciones en los casos A

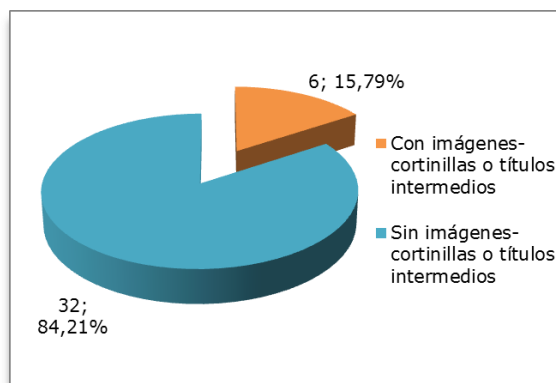


Ilustración 49. Uso de cortinillas internas en los casos A

Ahora bien, cualitativamente, se podría decir que las imágenes originales, creadas especialmente para estos relatos, eran de buena calidad visual y técnica, aunque se notaba que no eran profesionales, ni siquiera en los relatos de A1, aunque ello no se esperaba. Sólo en tres sí tuvieron dicha calidad, pues los autores eran expertos en fotografía: dos de ellos (de A3) eran docente del área de Visual y Plástica en un IES, y el otro, estudiante del máster, era un fotógrafo aficionado.

En cualquier caso, esas imágenes creadas para los relatos, o aquellas originales extraídas de los álbumes o archivos familiares o personales, cuando se usaron, hicieron que las historias mismas parecieran más auténticas, agregaban emoción, generaban empatía con los personajes, despertaban la curiosidad o la atención, impulsaban la sensibilidad y la emotividad, y reflejaban con mayor facilidad los sentimientos que se querían transmitir con ellas. Incluso ellas mismas servían para producir otros sentimientos; para *relajar* o darle un toque de humor a una narración que era fuerte y que de alguna manera producía angustia, o por el contrario, para dar la sensación de monotonía o tristeza, por ejemplo. Igualmente, permitían contextualizar las historias, al situarlas en ambientes reales, y épocas o lugares concretos, facilitando así la comprensión de la experiencia narrada.

Las imágenes obtenidas de Internet, por su lado, fueron más metafóricas, es decir, connotaban significados en lugar de denotarlos –lo contrario de lo que ocurrió en las intervenciones N, donde la mayoría de las imágenes eran explícitas–. En general los autores cuidaron que el tamaño de las imágenes y su contenido fuera apropiado, y en todos los casos dieron los créditos de las fuentes en la parte de final de sus vídeos. De todas formas, y aunque tenían buena calidad visual, no mostraban el entorno real y cercano del autor del vídeo, lo que hacía que se perdiera cierto realismo y conexión personal entre el autor y el tema y/o público.

En cuanto a problemas, se detectó que en la mayoría de los fragmentos de vídeo: los planos secuencia o las tomas, en general, eran demasiado largas, sin necesidad, lo que retaba ritmo y distraía un poco la atención; algunas veces hubo problemas de

iluminación; no se usaron recursos en edición que permitieran darle agilidad o creatividad visual; a veces la comprensión técnica o el cambio de un formato a otro hizo que se perdiera calidad visual.

Otro problema, con las imágenes estáticas, es que en algunos relatos hubo varias que se mostraron una y otra vez, repetidamente, sin que ello respondiera a una intención narrativa, sino a la falta de otro material gráfico. Por supuesto, eso hizo que se perdiera ritmo, y que los productos se hicieran monótonos, en ciertos momentos.

También un problema fue que en algunos vídeos, no se le puso suficiente tiempo de exposición a algunas imágenes, así que pasaban tan rápido que no podían apreciarse, o esa velocidad era contraria a la usada por el narrador en su alocución, así que el contraste molestaba.

Así las cosas, se puede decir que en estos casos, al contrario de lo sucedido en los N, hubo un mayor esfuerzo por parte de los autores para que sus relatos fueran o se vieran más auténticos y de mejor factura audiovisual, e incluso, aunque de forma minoritaria, se exploró el uso de recursos visuales, como las imágenes- cortinillas o los títulos intermedios, para dinamizar y organizar mejor la exposición o presentación de la historia. De todas formas, hay que decir que esto fue en gran parte, producto de la iniciativa misma de los autores, pues sólo desde A3 se dio información sobre el manejo de los planos y los ángulos, o mayor información técnica sobre la producción audiovisual, pero aun así, ésta fue escasa.

Igualmente, se debe reconocer que hubo algunos problemas que serían fácilmente solucionables, si se dedicada más tiempo a trabajar con los alumnos la *gramática* de los medios audiovisuales.

D. Otros recursos sonoros

Como se muestra en la Ilustración 50, los participantes en las intervenciones A usaron, en promedio, 0,95 piezas auditivas –aparte de la voz– de autoría propia, y 2,32 ajenas, en su producto, siendo esas piezas o fragmentos de canciones o de música instrumental, fragmentos de sonido ambiente o efectos de sonido. Por tanto, como sucedió en los casos N, **los materiales creados y producidos por terceras personas primaron.**

Específicamente, la clase de recursos auditivos, mayormente utilizada, fue la de *música ajena* (1,79 piezas, lo que equivale al 54,84% del total de recursos sonoros usados en un producto). Le siguieron los *sonidos ambientes grabados por los autores en los vídeos que realizaron* (0,74 piezas por vídeo, el 22,58% del total de estos recursos) y los *efectos de sonido ajenos* (0,42 piezas, el 12,90%). En menor medida se emplearon: *fragmentos de música propia* –de interpretación propia, aunque no necesariamente de composición original y propia; algo que sólo hizo el autor del vídeo sobre sueños o

retos- (0,21 piezas, el 6,45%) y *sonidos ambientes o de otro tipo ajenos* (0,11 piezas, el 3,23%). En el último tipo se incluye, por ejemplo, el uso de fragmentos de discursos de personajes famosos, algo que hizo el autor del relato sobre el cambio climático. Estos datos se muestran en la Ilustración 51.

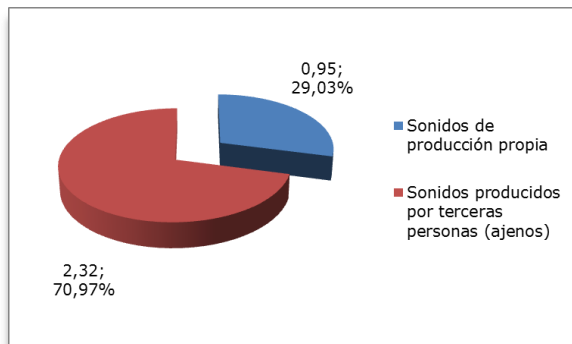


Ilustración 50. Autoría de los sonidos, aparte de la voz, usados en los casos A (promedio de piezas y porcentaje por cada tipo de recurso, usado por cada participante)

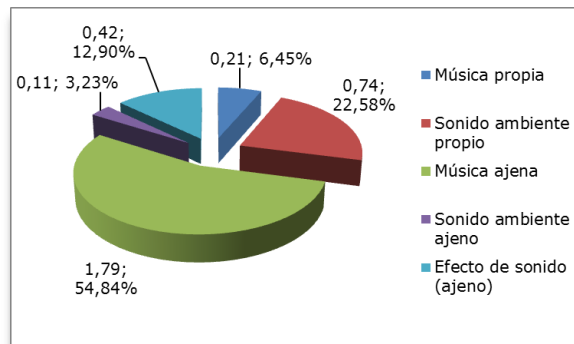


Ilustración 51. Tipo de recursos sonoros, aparte de la voz, usados en los casos A

En las intervenciones con jóvenes y adultos, la elección de los distintos tipos de recursos sonoros, fue, aunque con algunas excepciones, más acorde con el mensaje que se quería transmitir, es decir, con el propósito del relato, que con los gustos musicales individuales, y que ayudaron a ofrecer más información de la que daba cada autor con su voz. El *sonido ambiente* se usó en poco, pero cuando se hizo, contribuyó a situar y a comprender mejor las situaciones. Fue el caso, por ejemplo, de un vídeo hecho por un alumno de A1, quien hizo su vídeo 100% de forma audiovisual, sobre su abuela. El sonido del entorno ayudaba a comprender las actividades cotidianas, las costumbres y las características de esa persona, y los testimonios improvisados de la protagonista y de una de sus amigas, como gags humorísticos, hacían que se mantuviera la atención de principio a fin.

Por su parte, las canciones o la música interpretada por el autor, ayudaron a agregar emotividad a los relatos, y a hacer las historias más auténticas. En un caso, por ejemplo, se escucha a un autor cantando una canción infantil a sus hijas, lo que ayudó a concluir el relato, pues éste trataba sobre el momento de su nacimiento, que fue difícil-; en otro, un autor hablaba sobre su afición por el canto, así que lo que se escuchaba indicaba, justamente, reforzaba el mensaje; en uno más, el autor hablaba sobre una tradición familiar que consistía en tocar clarinete y hacer parte de la banda musical del pueblo, y otro de los autores compuso e interpretó sus canciones, lo que hizo que se entendiera mejor el tema, pues su relato era sobre su sueño de ser cantante.

En cuanto a las bandas sonoras, éstas no compitieron, en ninguno de los productos, con la historia, ni por volumen, ni por contenido. Al contrario, acompañaban las situaciones sin distraer, y aunque en algunos casos no era significativa, ayudaron a

situar en el tiempo –por ejemplo, el pasado–, o en un lugar determinado –como pasó en el vídeo hecho por el estudiante peruano, sobre su proceso de migración, en el que se oían canciones o melodías con aires andinos–, a reforzar algunos sentimientos o ideas, o simplemente a hacer más dinámico el ritmo del relato.

Aparte de lo anterior, se debe también decir que en un par de relatos, la música se usó como cortinilla o transición entre bloques narrativos, lo que hizo que los relatos fueran más dinámicos y que esas cortinas auditivas sirvieran constantemente para retomar o reforzar la atención de los receptores. Igualmente, que en algunos relatos los *fragmentos de silencio*, intencionales, se usaron como cortinillas, o para indicar algunos sentimientos, como ocurrió con algunos vídeos sobre acontecimientos duros o complicados en la vida.

De todas formas, algunos problemas aislados encontrados fueron: que ocasionalmente el volumen fluctuaba bruscamente, de manera no intencional, y que a veces la relación entre la música y el objetivo del relato no era muy clara o directa, lo que generaba cierta confusión y hacía que se perdiera la oportunidad de narrar también con los sonidos –como ocurrió en el producto de un alumno de A1, que hablaba sobre hechos de su vida ocurridos en Cataluña, y que lo llevaron a cambiar de vida y a estudiar de nuevo, tras varios años, y en el que de fondo se oía una música brasilera, en portugués (Garota de Ipanema), cuya letra nada tenía que ver con lo que se contaba en la historia–.

E. Recursos textuales

Aparte de los empleados en los títulos –en las cabeceras de los vídeos– y en los créditos finales, **la mayoría de los participantes de los casos A, utilizaron textos internos, para dar forma a sus historias.** Esto se dice porque, como se ve en la Ilustración 52, de 38 que eran, 24 (el 63,16%) aparte de los recursos visuales, audiovisuales y/o auditivos, emplearon también textos internos, mientras que 14 (36,84%) no lo hicieron.

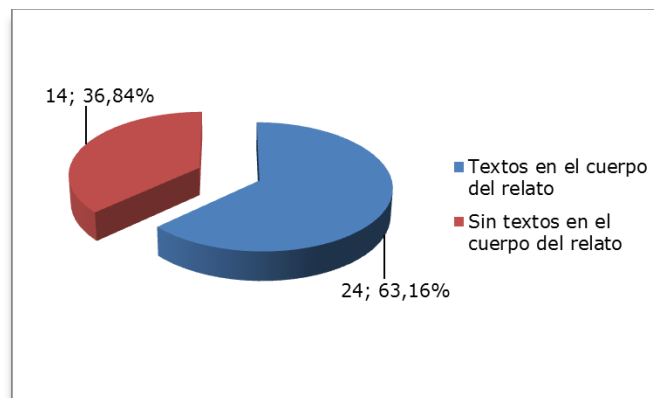


Ilustración 52. Uso de textos en el cuerpo del relato, por parte de los alumnos de los casos A

Sólo uno (1) de esos 24, como ya se había mencionado, no grabó su voz y, por tanto, los usó para sustituir la locución. Los otros 23 lo hicieron con diversos propósitos y de varias formas:

A pie de las imágenes, para: situar en el tiempo –por ejemplo, indicando la fecha o el año– o en el lugar –dando el nombre de una ciudad o población–, para aclarar el significado de algunas palabras usadas, para remarcar ideas o conceptos, o para presentar al personaje que habla o que se ve.

En una pantalla solo de texto, para: sustituir imágenes que no se tenían –lo más común–, dedicarle a alguien el relato, reforzar algunos conceptos dichos en la locución, o agregar información. Esto último, por ejemplo, poniendo una nube de palabras, hechas con algún programa informático –como un estudiante chileno del Máster, que hizo su relato sobre su proceso de migración, y que hablaba sobre lo complicado que fue, inicialmente, no comprender el nuevo idioma, así que puso una nube con varias palabras escritas en catalán, en color blanco sobre fondo, queriendo con el contraste de color y con la cantidad de palabras que se veía, e incluso con la tipografía (difícil de leer) reforzar la idea de confusión e incomodidad que quería transmitir.

7.3.2.4 Organización: Estructura narrativa y Orden temporal

En lo que tiene que ver con la estructura narrativa, se puede afirmar que **la mayoría de los participantes de los casos A, organizaron sus relatos, fueran narrativos o no, de una forma, simple, secuencial, lógica y completa**, puesto que de 38 personas que eran (el 100%), 29 (el 76,32%) incluyeron, como mínimo, una introducción a los hechos, un desarrollo de los mismos, y una conclusión y/o cierre, como se ve en la Ilustración 53.

En esos casos, los tipos de cierres encontrados fueron:

- Aprendizajes o enseñanzas que quedaron de la experiencia para la vida, por ejemplo: *"¡Cuánta razón!, pensé... Tenemos que saborear, disfrutar, de esos regalos porque son auténticos regalos vitales..."* (A503), o bien: *"Y ahora, al mirar hacia atrás, me doy cuenta de que todo esto, por poco que sea, lo he logrado (...) simplemente poniéndole, ilusión y ganas, y aunque no tenga ningún disco editado que pueda comprarse en las tiendas, puedo decir que lo he logrado, porque ahora, soy cantante."* (A106)
- Una dedicatoria: *"A la meva iaia, perquè sempre ha intentat somriure."* (A113)
- Una justificación del título del relato, que de alguna forma recopilaba lo dicho: *"Milán es la 'Città della Moda', no por la semana internacional dedicada a la alta costura, sino por ser la ciudad donde mi hermana ha decidido vivir"* (A403) o *"Si bien mi 'completo' no estaba presente al final la fiesta, pude descubrir que un*

'bocadillo' (...) también cumplían una misión importante al finalizar la jornada de diversión." (A402)

- Aclaraciones o informaciones adicionales: *"Preneu nota: un estornut és un eixavuiro, un test és una torratxa, una llar de foc és un escalfapanxes. I aneu preparats si un noi o una noia us diu: vols que anem a fer margeres?" (A406)*
- Un comentario global o recapitulación del tema, o contando cómo está la situación en la actualidad: *"Hoy, mi lucha es otra, mantengo una relación cordial con (...) que nos permite (...) mirar al horizonte sin ningún miedo, ya que hemos superado una de las trabas más difíciles que de momento nos ha puesto la vida." (A106)*
- Consejos a los receptores: *"Amigos, yo soy igual que cualquiera de vosotros, joven y despreocupado, pero si me hubiera puesto el codón no me hubieran hecho la prueba. Y creedme, sólo el susto ya cambia tu vida." (A505)*

Ninguno de los relatos terminó se dieron con un agradecimiento o con una despedida directa del receptor, como sí se encontró en los casos N.

Aparte de esa mayoría, algunos estudiantes (7, el 18,42%), que trataron de estructurar su relato de forma secuencial y lógica, pero que omitieron el cierre y, por tanto, dejaron al espectador sin saber cómo terminó el suceso, o cómo acaba el relato. Es el caso de uno de la intervención A1, que lo hizo sobre un viaje; estaba enumerando y explicando algunos hechos o costumbres que le llamaron la atención y, tras uno de ellos, después de poner un fragmento de un vídeo que ilustraba lo que decía, puso los créditos, sin explicar qué había sucedido, cómo había acabado la aventura, o qué había aprendido de ella. Es decir, en mitad del desarrollo de la historia, la interrumpió de forma brusca e inesperada.

En otros dos, no hubo una estructura perceptible, pues se trata de una secuencia de enumeraciones o descripciones de hechos, sensaciones o sentimientos. Fue el caso del relato del tipo reflexiones sobre asuntos personales reflexiones, pues al usar un lenguaje artístico, poético y, a la vez, argumentativo o más bien, reflexivo, poco narrativo o descriptivo, no es fácil comprenderlo. El otro fue el del cambio climático, pues expone situaciones o datos de una forma poco clara y sin orden aparente.

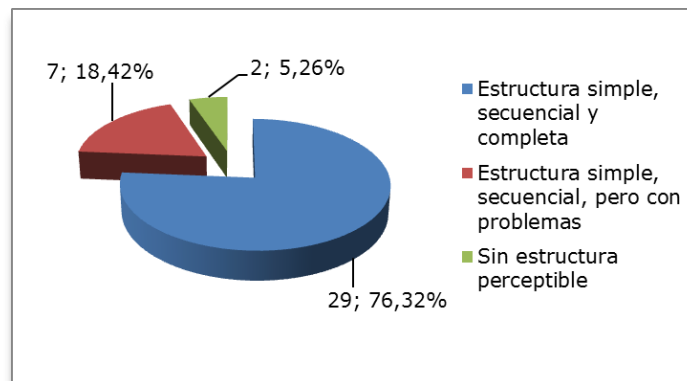


Ilustración 53. Organización estructural del discurso en los casos A

Teniendo en cuenta el **nivel académico**, la proporción en cada posibilidad de organización estructural, fue como se refleja en la Tabla 86.

Con estudiantes del segundo ciclo Licenciatura (**A1**), la mayoría de los 15 (el 100%) logró ordenar y completar su relato, pues así ocurrió con 14 (el 70%). Otros 5 (25%), tuvieron problemas con el cierre, pues dejaron inconclusas sus historias. Uno más (5%) realizó un relato desestructurado. Los seis problemáticos se pueden explicar, por una parte, porque, como se mencionaba en el capítulo 6, cuando se describía el perfil de los participantes, no todos los participantes de esta intervención venían de un primer ciclo que les facilitara la organización narrativa¹⁴⁴; específicamente, por ejemplo, dentro de este grupo había alumnos que estudiaron previamente Sociología, Licenciatura en Ciencias Políticas, Ciencias Empresariales e Historia. Por otra parte, también es cierto que éste fue el caso en el que se hizo menos análisis de los modelos presentados, y donde hubo acompañamiento durante la escritura del guion, pues se pidió sólo el proyecto y el producto final. Ambos factores, entonces, pudieron contribuir a ocasionar los inconvenientes.

Entre los docentes en formación (**A3**) lo que pasó fue que de los 5 (100%), la gran mayoría (4, el 80%), sí consiguió organizar, de forma lógica y completa su historia; sólo hubo un caso (20%) donde pese al análisis de ejemplos y a la tutoría, y a que se puso una frase con la que se intentaba cerrar, el guión quedó sin una conclusión o contundente o evidente. A ello, sin duda, también contribuyó el tono usado por el autor al grabar la locución, pues como dice la frase, con su voz indica que se va a decir algo más, cosa que no hace.

Por su parte, en el máster (**A3, A4 y A5**), con 13 alumnos en total, 11 (el 84,62%), no tuvieron problemas e hicieron relatos con una estructura secuencial y completa; uno

¹⁴⁴ Ver en el capítulo 6, punto 6.1.2.2 la Tabla 25. Estudios de primer ciclo universitario realizados por los participantes en A1.

(7,69%), del caso A4, no cerró o finalizó su relato adecuadamente, y otro, (7,69%), de A2, hizo un relato aparentemente desestructurado, pero hay que tener en cuenta, en con este último, que era un relato reflexivo, no narrativo, con un estilo y enfoque poco convencional en este tipo de relatos, donde se exponen las impresiones o los sentimientos del autor sobre varios fenómenos en la vida, así que la organización fue complicada de definir.

Por tanto, se puede decir que de los tres tipos de participantes, por nivel académico, con quienes hubo menos problemas estructurales en los relatos, fue con los alumnos del Máster, seguidos por los docentes. Eso incluye, justamente, a los casos (A3, A4 y A5) en los que se entregaron materiales y tutoriales de apoyo, y con quienes se hicieron más ejercicios para definir las historias y escribirlas en el guión literario. Eso pudo, entonces, ayudar en este proceso organizativo.

Tabla 86. Estructura u organización de las historias en los casos A

Tipo de estructura u organización	A1		A3		A2, A3 y A4	
	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%	Cant. alumnos	%
Estructura simple, secuencial y completa	14	70,00	4	80,00	11	84,62
Estructura simple, secuencial, pero con problemas	5	25,00	1	20,00	1	7,69
Sin estructura	1	5,00	0	0,00	1	7,69
Total	20	100,00	5	100,00	13	100,00

En cuanto al **orden temporal en el discurso**, se identificó que en estos casos, que **la mayoría de los autores no sólo lograron organizar su relato en una estructura lógica, secuencial y completa, sino que también, el discurso se presentaba en un orden temporal secuencial, cronológico o lineal**. Como se dimensiona en la Ilustración 54, de los 38 participantes, 28 (73,68%) lo hicieron así.

Los 10 restantes (26,32%) no le dieron una organización temporal a sus relatos, casi todos porque no habían hecho relatos narrativos propiamente dichos, sino reflexivos (2), descriptivos (1) con elementos reflexivos (3) o apartes narrativos (1), dialogado (1) o reflexivo con elementos dialogados (1). Sólo uno había hecho un narrativo con elementos reflexivos, pero no le dio una organización temporal.

Quienes así lo hicieron (28,100%), como indica la Ilustración 55, usaron varios conectores gramaticales lógico-temporales en su guion, o fechas exactas, para situar al receptor en la época y el tiempo de la historia, y por tanto, daban a entender la progresión de los hechos, o la transformación vivida, bien en un solo día, como lo hicieron 6 de esos alumnos (el 21,43% de ellos) –contando un suceso muy concreto–, o durante un período más largo, como pasó en los productos de los otros 22 (78,57%). Un ejemplo es éste:

"Todo empezó un 15 de julio de 2002. Mis amigos me convencieron de salir a tomar unas copas con ellos (...) Un 7 de enero, hacia las 7 de la noche, ella y yo nos disponíamos a descansar (...) cuando de repente... (...) Hoy (conector temporal asociado) mi lucha es otra..." (A501)

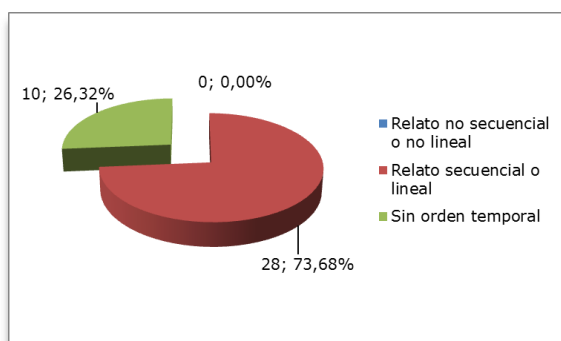


Ilustración 54. Orden temporal del discurso en los casos A

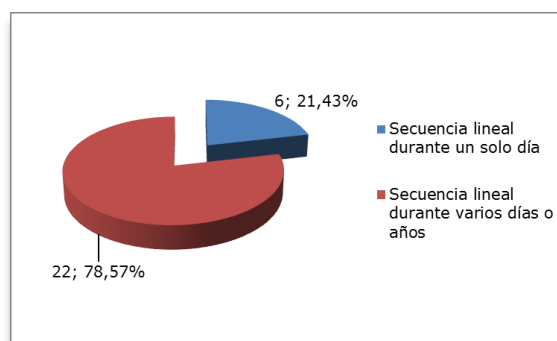


Ilustración 55. Tipos de orden temporal lineal o secuencial, usados en algunos casos A

7.3.3 Otros asuntos

7.3.3.1 Reconocimiento explícito de la identidad del autor en su relato

Acerca de la práctica de identificarse en el relato, se puede aseverar que, como se deduce de la Ilustración 56, **la mayoría de los participantes en los casos A, prefirieron no mencionar su nombre u otros datos identificatorios en el cuerpo del relato**, en el bloque de introducción, presentación o planteamiento. De los 38 (100%), 32 (84,21%) omitieron decir, con su propia voz, esos datos, y sólo 6 (15,79%) lo hicieron.

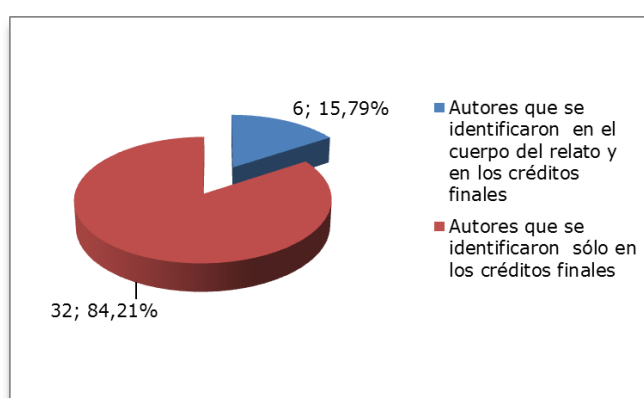


Ilustración 56. Presentación personal -nombre y otros datos de identificación-, en los relatos de los casos A

Las excepciones fueron distintas: de A1 (3), de A2 (1) y de A5 (2). En todos los casos, sobre todo en la primera intervención, fue por iniciativa personal, pues no se les mostró

ningún ejemplo que así lo hiciera en A1. Los otros pudieron haber estado influenciados por algún modelo visualizado en la etapa de familiarización del relato, pero no se puede aseverar que haya sido por ello. Más bien parece que fue por la implicación personal con lo narrado.

Así las cosas, esta práctica entre jóvenes y adultos –que en los casos N fue mucho más alta, pues lo hicieron el 50,94% de los alumnos–, no fue pues, frecuente, pero de todas formas indica que hay esta posibilidad de presentarse y de afirmarse como autor-narrador-protagonista en un RDP.

7.3.3.2 Títulos y créditos

Lo que se halló en los casos A con respecto a los títulos y créditos, es que del total de personas (38, el 100%), **la mayoría (27, el 71,05%) incluyó una cabecera en su vídeo con el título del relato, y que todos (100%) agregaron los créditos al final.**

Dos de los alumnos crearon las cabeceras y/o los créditos escribiendo ellos mismos la información. Uno, por ejemplo, escribió sobre un espejo que estaba empañado por vapor, el título. El otro escribió los créditos en un pale, usando una máquina de escribir antigua. El resto lo que hizo fue usar las plantillas animadas que traen los programas editores de vídeo.

En cuanto a los créditos, la información suministrada fue variada. Como mínimo se decía quién hacía hecho el relato. Algunos agregaron el nombre del curso y el año de realización.

Igualmente, en general, citaron las fuentes de imágenes o de sonidos, aunque generalmente de forma inadecuada, pues algunos datos estaban incompletos. Es decir, casi todos hicieron esfuerzos por respetar la **Propiedad Intelectual de terceros**, pero, por ejemplo, daban el nombre del banco de datos de donde habían extraído la imagen, pero no mencionaban el nombre del autor de la misma, o suministraban el nombre de las canciones o de los intérpretes, pero en ningún caso el del sello musical, tres elementos que son indispensables para acatar las normas definidas por la Organización Mundial de Propiedad Intelectual – OMPI- en el de productos no comerciales y educativos¹⁴⁵.

A los participantes de A3, A4 y A5 se les entregó un tutorial, hecho justamente para apoyar las experiencias, sobre el tema de los bancos de imágenes u otros recursos, y de cómo usarlos y referenciarlos adecuadamente, pero tal y como lo indican los resultados, no fueron suficientes las explicaciones, o se hizo caso omiso de ellas. Por ello sería importante, en un futuro, incluir más explicaciones sobre este aspecto –el de

¹⁴⁵ Más información en <http://www.wipo.int/portal/index.html.es>

cómo respetar los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual– cuando se está planeando el proyecto con los estudiantes, antes de pasar a la fase de planificación y producción del RDP.

7.3.3.3 Idioma de expresión

En los casos A había total libertad para expresarse en el idioma que se deseara. Así, **el mayoritariamente empleado para hablar en los relatos, fue el castellano**, elegido por 25 de los 38 participantes (lo que equivale al 65,79%). Le siguió el *catalán* (usado por 11, es decir por el 28,95%) y finalmente, el inglés (por 2, el 5,26%), como se muestra en la Ilustración 57.

Los dos que hablaron en *inglés*, estaban en A1; uno era un estudiante de Erasmus. El otro era también extranjero.

Los 25 (100%) que hablaron en *castellano* eran: 16 de A1 (64%), 1 de A2 (14%), 4 de A4 (16%) y 4 de A5 (16%). Todos los de A3 lo hicieron en *catalán*.

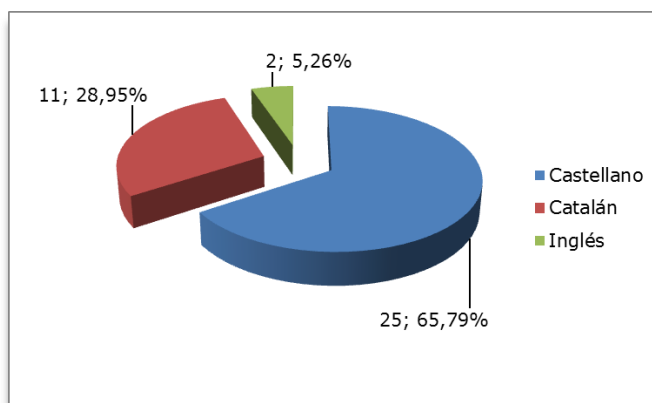


Ilustración 57. Idiomas usado por los alumnos de los casos A

7.3.3.4 Duración del relato

En estos casos sólo se analizó el tiempo total del vídeo final, mas no el número de palabras empleadas en el guión literario. Así, el **promedio registrado fue de 4 minutos, 25 segundos, en los relatos** –en los N había sido de 2 minutos, 44 segundos–.

Si se tomara como base el número aproximado de palabras usadas, por minuto, por los adolescentes, que era de 142, se estaría hablando de una **cantidad aproximada de 627 palabras en cada guión**. De todas formas, hay que considerar que la velocidad con la que hablaron los estudiantes de ESO, pudo haber sido mayor que la de los adultos, pues algunos de estos últimos narraban de forma más pausada, así que el dato no se puede tomar como exacto, sino como una referencia.

En detalle, considerando el perfil demográfico y el académico, los datos promedio de cada grupo, son los siguientes:

Considerando la **edad**, como se ve en la Tabla 87, los más jóvenes, es decir, los que estaban en el rango de los 19 a los 29 años, hicieron relatos más largos, de 4 minutos, 2 segundos, en promedio. Los que tenían 30 o más años, hicieron productos de 3 minutos, 13 segundos, en promedio.

Tabla 87. Tiempo promedio de los relatos, por rango de edad, en los casos A

Rango de edad	Tiempo promedio de los vídeos
19-29 años	4'02"
30-más años	3'13"

Examinando el **género**, en estos casos las mujeres hicieron relatos ligeramente más largos que los de los hombres: de 4 minutos, 39 segundos, en promedio, los de ellas, frente a los de ellos que tenían, en promedio, 4 minutos, 16 segundos, como se registra en la Tabla 88.

Tabla 88. Tiempo promedio de los relatos, por género, en los casos A

Género	Tiempo promedio de los vídeos
Mujer	4'39"
Hombre	4'16"

Y por **nivel académico**, como se ve en la Tabla 89, los estudiantes de la primera intervención, de la Licenciatura, fueron los que hicieron los relatos más cortos; de 4 minutos aproximadamente; a ellos les siguieron los del Máster (A2, A4 y A5), pues los suyos tuvieron una media de 4 minutos, 27 segundos; y los relatos más largos, en promedio, fueron los de los docentes, con 5 minutos, 59 segundos, en promedio. En el último caso la cantidad subió, debido a que un participante, hizo un relato bastante largo, de casi 9 minutos, lo que alteró la media general.

Tabla 89. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos A, por tipo de aula

Caso	Tiempo promedio de los vídeos
A1	4'00"
A3	5'59"
A2, A4 y A5	4'27"

7.3.4 Resumen y reflexión sobre aspectos claves

Al sintetizar los datos presentados en este punto, se encuentra que así como sucedió en las intervenciones N, en éstas con jóvenes y adultos, sí fue posible realizar RDP del tipo que interesaban, aunque hubo situaciones aisladas con dos participantes que prefirieron realizar relatos multimediales y multimodales, bajo su perspectiva o punto

de vista, pero no sobre un asunto que directamente tuviera que ver con sus propias vidas. Ello indica, entonces, que aunque es muy factible realizar este tipo de relatos con aprendices mayores de edad, proponiendo o exigiendo hacerlo como una actividad de aprendizaje en educación formal, puede haber de todas formas algún caso de reticencia con este tipo de alumnado, que hay que prever en el diseño de la práctica educativa.

Concretamente, estas cinco experiencias con 38 individuos permitieron obtener 36 relatos. Cada uno tuvo una duración promedio de 4 minutos, 25 segundos –relativamente mucho mayor a la de los casos N, con 1 minuto y 41 segundos de diferencia en el promedio¹⁴⁶, y una media de 40,08 imágenes fijas o en movimiento, lo que equivale a 9,07 por minuto de vídeo –casi igual la proporción que se vio en los productos de los adolescentes, pues en ellos fue de casi 10 por minuto–.

Esos relatos se caracterizaron, como se dijo, por la relación directa de la historia con la trayectoria personal del autor, evidente en la temática elegida: o bien una de las tradicionales en los RDP, como fue la de *acontecimientos*, que fue la dominante, o bien alguna nueva o no documentada en los textos consultados.

Entre esos temas generales tradicionales, estuvieron unos adoptados por los adolescentes, como fueron las historias sobre *personajes* –la segunda opción más elegida–, las *aficiones o pasiones*, los *lugares significativos*, los *sueños* y las *reflexiones sobre asuntos personales*, pero también hubo otras distintas, como las que tenían que ver con las *actividades laborales o profesionales*, o con los *procesos de descubrimiento, aprendizaje o conocimiento*. Entre las nuevas, un par de productos sobre *partes del cuerpo* –como las manos o los pies– *asumidas como objetos personales evocadores*; uno sobre *creencias, convicciones o ideologías*, que en esta oportunidad fueron de tipo religiosas; e incluso, una que se ubicaba entre la realidad y la ficción, como fue la de *fantasía o proyección futura de la propia vida*. Así pues, estos tópicos se unen al de *comparaciones* que se trató en un relato de los adolescentes, para enriquecer la paleta de posibilidades temáticas.

Aparte de eso, los productos hechos en estas intervenciones, tuvieron como rasgos mayoritarios: el evocar, recordar y compartir una historia sobre un tema o asunto del *pasado* –pues éste fue el vector temporal dominante–, aunque abarcando su evolución hasta la actualidad –porque le *presente* fue el eje temporal secundario o alternativo sobresaliente–; el transmitirla en *castellano*; el usar un *estilo comunicativo principalmente narrativo*, aunque también hubo relatos descriptivos, dialogados, argumentativos o reflexivos, o mixtos –que mezclaban uno o varios de los anteriores–; el haberle dado una *organización simple, secuencial, lógica y completa del discurso*, y un *orden temporal, secuencial o cronológico* a la exposición de los acontecimientos; el haberla contado con *la misma voz del autor* –con sus giros, dicciones, acentos,

¹⁴⁶ De 627 palabras aproximadamente, siendo este último un dato no objetivo o real, sino calculado a partir de lo sucedido en los casos N.

entonaciones, palabras y dichos usuales, estilo y volumen característicos, propios de cada cual– y, además, usando sobre todo la *primera persona del singular*; y, al mismo tiempo, el haber permitido que ese mismo autor se manifestara o percibiera no sólo con su historia y con su voz, sino mostrando su rostro o su imagen personal en los recursos visuales empleados para materializar el relato. Estas tres últimas particularidades refuerzan aún más la implicación personal de quien crea el producto, ya evidenciada y manifiesta en la elección del tipo de relación entre lo narrado y la propia vida, y la temática elegida.

A más, los productos se identificaron multimedial y multimodalmente, en su mayoría, por haber plasmado la historia por medio de recursos visuales o audiovisuales de autoría propia, más que ajena, sobre todo el tipo *fotografía fija*, aunque también se usaron *fragmentos de vídeo, dibujos o animaciones propias*, y algunas imágenes no originales estáticas, extraídas de Internet. De todas formas, como recursos sonoros sí primaron los creados y producidos por terceras personas, sobre todo canciones y melodías instrumentales y algunos pocos efectos de sonido, pero hay que destacar los sonidos ambientes y las piezas musicales que sí lograron realizar los alumnos para dar forma a sus relatos. Y además, por haber incluido textos dentro del cuerpo del relato, como recurso expresivo –en un solo caso para sustituir la locución–.

Asimismo, por haber permitido identificar el título del relato en una cabecera, y al autor allí o en los créditos finales –ambos componentes asiduos en los relatos obtenidos en los casos N y A–, y por haber buscado reconocer la Propiedad Intelectual de terceros en ese último apartado, aunque con algunas fallas ya mencionadas.

7.3.4.1 Sobre aspectos claves del contenido formal o historia

Sobre la elección de la **temática de la historia**, hay que reconocer que por lo menos en estas intervenciones, no parece que haya estado motivada por factores demográficos, pues tanto en los distintos rangos de edad como en las dos opciones de género, la preferencia mayoritaria fue la el tema de los acontecimientos, y las demás, parece que fueron más fruto de otras circunstancias personales, por ejemplo, de las fuertes convicciones religiosas que tenía quien hizo su relato sobre convicciones, o de la oportunidad que vieron las dos profesoras que hicieron sus RD sobre sus actividades profesionales, de hacer un producto que les sirviera para animar a sus propios estudiantes a realizar narraciones de este tipo.

Por otra parte, el hecho de que en estas intervenciones haya habido más tipos de temáticas, pese a haber sido menos participantes que en los casos N, se explica por la visualización de más tipos de relatos, pues a los adultos se les recomendó no sólo ver los ejemplos presentados en clase, sino otros productos publicados en sitios Web de referencia, como el del mismo proyecto, o como los del CDS y el proyecto DigiTales, algo que muchos de ellos afirmaron haber hecho en las entrevistas.

Por lo tanto, se podría pensar que todos los tópicos, e incluso los subtemas identificados –relacionados en la Tabla 90– podrían ser propuestos a jóvenes y adultos, sin importar su edad o si se trata de hombres o de mujeres, e incluso, sin importar su nivel académico.

Tabla 90. Subtemas por cada temática central de las historias en los casos A

Temática general de la historia (Tipo simple)	Subtemas
Acontecimientos	- Paseos, excursiones o viajes - Hechos relacionados con procesos de migración - momentos difíciles, duros, complicados, que suponen un reto o un punto de quiebre en la vida - Anécdotas - Un día en la vida del autor
Actividades laborales o profesionales	- Actividad como docente
Aficiones o pasiones	- Actividades de voluntariado - Gustos o prácticas musicales
Creencias, convicciones o ideología	- Creencias religiosas y formas cotidianas de manifestarlas
Descubrimiento, aprendizaje o conocimiento	- Descubrimiento de otra cultura - Descubrimiento de procesos agrícolas y sociales
Fantasia o proyección futura de la propia vida	- La muerte
Lugares	- País y ciudad de origen - Sitios públicos
Objetos evocadores	- El cuerpo o partes del cuerpo como objeto evocador de recuerdos
Personajes	- Hermanos, abuelos y otros familiares cercanos
Reflexiones	- Sobre la propia vida (pasado, presente o perspectivas de futuro)
Sueños o deseos	- Sueño logrado: ser cantante
RD con perspectiva personal	Hechos o fenómenos ajenos, externos o referidos - relacionados con temas ambientales - relacionados con hechos históricos del año en el que se nació

En cuanto al **tiempo para narrar las historias**, puede decirse que puesto que las cantidades de relatos por temáticas no fueron equitativas, y debido a que hubo varios grupos que recibieron distintas indicaciones y que visualizaron distintos ejemplos, no puede afirmarse que haya sido condicionado por el tópico del que se hablaba, pero sí que narrar sobre el pasado no fue un problema, pues así lo hizo el grueso de los participantes (57,89%), aunque de todas formas hubo una cantidad significativa de ellos que se situó en el presente (36,84%) –en los casos N, el porcentaje del *pasado* fue el 75%, mucho mayor, y del *presente* fue el 22,73%, menor–. También, que como vector temporal alternativo primó el *tiempo presente* (en el 50% de los casos) y, en menor medida, el *pasado* (44,74%) –en los N fue el *pasado*, con el 45,45%, seguido por el *presente*, con el 29,55%–.

Eso quiere decir, entonces, que aun siendo secundario tanto como vector dominante, como alternativo, el tiempo presente cobró más relevancia en estas intervenciones, que

en las prácticas con adolescentes, y que, como en ellas, el tiempo futuro fue insignificante. Asimismo, que a diferencia de los casos N, los jóvenes y adultos no mezclaron tres tiempos en una misma historia –es decir, si hablaban de su presente, no mencionaban algo de su pasado y de su futuro, por ejemplo–. Por tanto, estos participantes crearon no sólo relatos sobre más temáticas, sino que también, sus historias tuvieron una situación temporal más definida.

No se sabe si eso mismo ocurriría en otras experiencias con participantes similares, pero podría pensarse que cualquier tema de los acostumbrados en los RDP, e incluso de los que emergieron en esta investigación, podrían plantearse para ser abordados o bien desde el pasado, o bien desde el presente, y que, además, podría explorarse el futuro, haciendo proyecciones sobre la propia vida, como una alternativa temporal para inspirar y crear RDP.

7.3.4.2 Sobre aspectos claves de la expresión formal o discurso

Acerca del **estilo comunicativo**, hay que reconocer que en los casos con jóvenes y adultos, a pesar de no haber tenido el mismo grado de acompañamiento que en las intervenciones N, se lograron más productos que transmitieron una narración propiamente dicha, donde se contaran sucesos y hechos –acontecimientos–, principalmente, involucrando los elementos típicos o comunes de este tipo de relatos: personajes, lugares o espacios, tiempos, objetos.

De todas formas, y aunque fue dominante esa tendencia, es importante resaltar que los estilos fueron variados y, en ocasiones, que se mezclaron, y sobre todo, dos aspectos: uno, que algunos autores recurrieron a las entrevistas y a los testimonios de otras personas –al estilo dialogado o testimonial– como forma de expresión, algo poco habitual en los RDP, pero que enriqueció las narraciones sin disminuir la implicación personal; y también, que en varios productos lo argumentativo o reflexivo acompañó la historia –como ocurrió sobre todo con los participantes con más años–, lo que da cuenta de las posibilidades que este tipo de narraciones tiene para trabajar precisamente eso: la reflexión y la opinión personal, así como la capacidad argumentativa.

Por tanto, se confirma que los RDP no necesariamente tienen que ser narrativos, sino que pueden ser transmitidos con estilos diversos, sin que por ello se tenga que afectar la autorrepresentación y la propia implicación.

De otro lado, respecto a la **voz narrativa** empleada, sólo decir que la relación directa de la historia con la trayectoria de vida del autor, que fue algo dominante, explica que en su mayoría, los estudiantes hayan ejercido de *narradores homodieéticos*, usando la primera persona del singular en cualquiera de sus formas o manifestaciones.

De todas formas también llama la atención que cuando la temática fue *personajes*, se haya pasado a usar, primordialmente, la tercera persona del singular, pues indica que, por lo menos en estos cinco casos, dicha temática desfavoreció o disminuyó la implicación personal, aunque estos alumnos lo supieron manejar, pues aun así se apoyaron en la voz secundaria para mostrar sus propias vivencias, pensamientos u opiniones.

Igualmente, resaltan, aun siendo minoritarios, los autores que usaron la *segunda persona del singular o del plural* como voces secundarias, pues como ocurrió en un par de casos N, ello permite atraer o retomar la atención del espectador aún más, e involucrarlo en la historia.

En cuanto a los recursos multimediales o multimodales, destaca el hecho de que la mayor parte de los materiales hayan sido de autoría propia u originales, pero indica, que por lo menos en esta investigación, no se logró que todos los materiales, ni en los relatos de los adolescentes, ni en los adultos, fueran totalmente nuevos, propios, creados por los autores o conseguidos en sus archivos privados.

Asimismo, sobresale, como positivo, que se hayan producido más fragmentos de vídeo y de animaciones inéditas –aunque de estas últimas, pocas–; que algunos hayan hecho uso del sonido ambiente y las voces de otros personajes diferentes a sí mismos; que se hayan aprovechado los textos en pantalla para ofrecer más información o remarcar alguna idea o concepto; que se haya explorado el uso de cortinillas audiovisuales para separar bloques temáticos; y que se hayan empleado de manera más meditada las transiciones.

No obstante, tal y como sucedió con los relatos de los adolescentes, preocupa la rareza en el uso de materiales sonoros propios, pese a que en estos casos, como en esos otros, hubo quien aportara sus propias composiciones e interpretaciones, y pese también a que en las intervenciones A hubo más participantes que se decidieran a interpretar una pieza musical, pues evidencia que la banda sonora es un elemento que, como el mismo CDS lo ha reconocido, es complicado de manejar en estos relatos, no sólo por el riesgo a violar normas de propiedad intelectual, sino, sobre todo, porque puede hacerse un uso poco acorde con el mensaje que se quiere transmitir, porque la letra de las canciones pueden ir en contravía de la historia, o porque el volumen puede competir y opacar a la voz propia como elemento de expresión, sino se hace un uso adecuado.

En cuanto a la **organización narrativa y temporal del discurso**, en estas intervenciones, en parte por los ejercicios realizados para comprender las estructuras de los relatos que se mostraron como ejemplos, en parte por el tutorial que se entregó a partir de A3 para realizar su guión literario y por los ejemplos de guiones ofrecidos, y también en gran parte por ser estos participantes consumidores más antiguos y, en algunas oportunidades más críticos por su formación profesional, de medios de

comunicación, los relatos tuvieron menos problemas tanto en la estructura del discurso y en el orden temporal que en los casos N.

De todas formas, como mencionó en su momento, se presentaron algunas situaciones problemáticas en la estructura narrativa a las que habría que prestar atención, pues evidencian que no por ser personas ya adultas, con cierta trayectoria académica, están todas, por sí solas, en capacidad de hacer relatos con una organización lógica, simétrica y completa, pudiéndolo hacer –pues hay que reconocer que en algunas oportunidades, por el estilo narrativo, y por la intencionalidad del autor, los relatos aparentemente desestructurados, no necesariamente suponen un problema–.

7.3.4.3 Sobre otras características de los productos

La identificación del autor-narrador, de forma pública y explícita, no sólo en los créditos sino también en el cuerpo del relato, en la locución, que fue una práctica minoritaria en los casos A, deja ver que aunque hay esta posibilidad, en los adultos puede haber más reticencia que en los adolescentes a dar datos privados como el nombre real, la edad y la procedencia. No así en los **créditos** o, incluso, en la **cabecera**, pues, como sucedió en las intervenciones N, éstos sirvieron para reconocer quién era el autor, y para saber más sobre en qué circunstancias habían creado su RDP, pues la mayoría de las veces se dio el nombre del curso, de la institución educativa, la fecha de producción, entre otros datos.

Asimismo, estas prácticas mostraron que, como sucedió en los casos N, el **idioma** mayoritario de expresión fue el *castellano*, aunque hubo relatos en catalán e inglés, lo que de alguna manera también transmite en el relato la identidad e idiosincrasia de cada autor.

Y finalmente, sobre **la duración de los productos**, se puede decir que en los casos con jóvenes y adultos fue más frecuente hacer relatos más largos o extensos, lo que podría explicarse porque tienen más conocimientos y prácticas narrativas previas que los adolescentes –en la cotidianidad o por su nivel académico–, porque de alguna manera tuvieron más tiempo para la planificación y producción del relato –algo que definitivamente incide en lo que se puede llegar a contar o no, pues la manifestación del discurso de alguna manera condiciona la extensión de la historia–, y en parte porque pese a hacer varias actividades grupales, no se pusieron límites que hicieran hacer productos más breves y estimular más la capacidad de síntesis.

De todas forma, y aunque los relatos de A3 fueron relativamente más largos, en todos los casos se superaron los cuatro minutos en promedio y no superaron los seis, lo que está dentro de los estándares establecidos para los RDP.

7.4 Resultados correspondientes al proceso en los casos N

Como se ha comentado, durante y tras la puesta en práctica de los prototipos descritos en el capítulo 6, se aplicaron una o varias de las estrategias y de los instrumentos de recolección de datos¹⁴⁷, para obtener información concerniente a: las dificultades o problemas que se presentaban al desarrollar cada actividad –como lo recomienda Bereiter, en su obra de 2002, para la IBD), las alternativas de solución que ideaban y empleaban los participantes –incluyendo alumnos, docentes acompañantes o coorientadores, monitores o la investigadora–, los factores intrínsecos o extrínsecos que influían o condicionaban negativa o positivamente el desarrollo, y/o las opiniones de los estudiantes sobre lo hecho, con alguna fase en particular y con su propio relato o desempeño.

En este punto se presentan los resultados, clasificados por temáticas, de los casos N –y en el próximo, de los A–, obtenidos por medio de los distintos instrumentos. Concretamente: por las entrevistas realizadas a 28 de 35 estudiantes de N1, N2 y N3, lo que equivale al 80% de los participantes; por las entrevistas a 7 de los 9 del cuarto caso con aula abierta (77,78%) y a 9 de los del quinto (100%); por las entrevistas a los cuatro docentes acompañantes de N1, N2 y N3, y a la docente acompañante y cotutora de N4 y N5, y por las observaciones realizadas por los monitores y por la misma investigadora.

Se advierte que primero se presentan los hallazgos de las tres primeras intervenciones N, por haber sido desarrolladas aplicando el mismo prototipo, y luego las de las dos últimas experiencias. Igualmente, que puesto que los procesos en los casos N fueron totalmente presenciales, se logró una mayor cantidad de datos que en las intervenciones con jóvenes o adultos, pues en ellas algunos procedimientos fueron desarrollados de forma independiente y autónoma, fuera del taller. De todas formas en ambos la información sirvió para describir y comprender el proceso, como era el objetivo, y para hacer las modificaciones metodológicas que se consideraban necesarias.

7.4.1 Opiniones de los alumnos

7.4.1.1 Satisfacción general

Las entrevistas realizadas a los participantes (100%) de **N1, N2 y N3**, permiten afirmar que la mayoría de ellos (26, el 92,86%), consideraron que la experiencia había

¹⁴⁷ Observaciones participantes (intervenciones N y A3), encuesta inicial (N1, N2, N3 y N4), una encuesta final (A1) y entrevistas semiestructuradas grupales o individuales a los alumnos (casos N y A), a los docentes acompañantes (N1, N2, N3) o al coorientador (N4 y N5). Para más información consultar el Capítulo 4, punto 4.6.

sino satisfactoria. No lo fue para un par (2, el 7,14%). Cinco no explicaron el porqué, pero los demás expresaron las razones presentadas en Tabla 91 –un mismo individuo pudo mencionar sólo una o varias de ellas, de ahí que el total no corresponda al número de individuos, sino al número de opiniones o respuestas por cada categoría–.

La causa más reiterada fue que hacer el proyecto había sido algo *entretenido o divertido* (11 veces se mencionó ese asunto, lo que equivale al 26,19% de las repuestas que estaban relacionadas con los motivos de satisfacción). Esto se dedujo de varias opiniones que apelaban a este aspecto. Algunas de ellas:

"Fue muy divertido hacer un vídeo sobre lo que tú querías hacerlo." (N111)

"Bien, sí. Fue muy entretenido... porque así contamos... bueno, una parte de nuestros sueños." (N205)

"Bueno me gustó y además fue muy emocionante, divertido.... ¡Y saber nuevos programas del ordenador!" (N103)"

"A mí me pareció bien. Nos divertimos con los ordenadores y con los monitores nos lo pasamos bien. Es divertido." (N104)

A esas razón mayoritaria, le siguieron otras, en este orden de importancia: *aprender cosas nuevas*, como se manifestó en 6 respuestas (14,29%); *por trabajar con nuevos programas de ordenador*, en 5 (11,90%); *por hacer un vídeo*, en 3 (7,14%); *por la relación con los monitores*, en 3 (7,14%). Ejemplo de ello son los siguientes testimonios:

"Fue divertido buscar las fotos, y algún problema que nos encontramos que nos hizo risa, y estuvo divertido, por ejemplo, que necesitábamos con dos músicas hacer una sola, y no sabíamos cómo y después ya lo hicimos. (...) Te entretienes, te lo pasas bien y aprendes a hacer cosas." (N101)

"A mí me pareció bien. Nos divertimos con los ordenadores y con los monitores nos lo pasamos bien. Es divertido." (N104)

"Fue como tocar el cielo con las manos... Porque no me he sentido solo (...) porque me encanta la informática (...) yo ya sé todo eso del Movie Maker y todo eso, pero como hice mi relato sobre eso que me pasó... (...) es una lástima que se haya acabado. Lo voy a echar en falta". (N401)

"Sí que me gustó (...) yo ya lo había hecho (un vídeo) pero aprendí más cosas que podía ponerle (...) como música y la voz, o sea, mi propia voz, y efectos a las fotos y todas esas cosas." (N305)

Otras minoritarias fueron: *por contar algo de sí mismos*, *por ir al Citilab* y *por perder clases*, cada una mencionada en dos oportunidades (el 4,76% de las opiniones), y también, *por aprender a hacer vídeos*, *por estar con los amigos haciendo un vídeo* y *por trabajar en parejas* (dichas en una sola ocasión, el 2,38% de las opiniones).

"Pues a mí me gustó bastante porque aprendí muchas cosas a cómo hacer el vídeo, (...) utilizar nuevo programas y también por trabajar en grupos. Bueno,

en parejas. Yo prefiero que seamos más de una persona porque así cada una aporta una cosa diferente y así el trabajo es mejor, porque cada una tiene una idea. Y si una persona no sabe algo pues la otra le ayuda.” (N106)

Tabla 91. Razones de satisfacción con el proceso en N1, N2 y N3

Razón por la que gustó el taller	Cant. respuestas	%
Por aprender a hacer vídeos	1	2,38
Por aprender cosas nuevas	6	14,29
Por contar algo de sí mismos	2	4,76
Por estar con los amigos haciendo un vídeo	1	2,38
Por hacer un vídeo	3	7,14
Por ir al Citilab	2	4,76
Por la relación con los monitores	3	7,14
Por perder clases	2	4,76
Por ser entretenido o divertido	11	26,19
Por trabajar con nuevos programas de ordenador	5	11,90
Por trabajar en parejas	1	2,38
(No lo explica)	5	11,90
Total	42	100,00

Los dos alumnos que quedaron insatisfechos en esas primeras intervenciones, manifestaron varias razones consignadas en la Tabla 92: por *no saber utilizar los programas*, lo que los desmotivaba; por *no tener consigo el material gráfico*, lo que hacía que no pudieran avanzar o realizar algunas actividades durante las sesiones de postproducción; *porque las sesiones eran muy largas*, o porque *lo que se hacía en el Movie Maker a veces salía mal*. Ejemplo de ello fue la siguiente respuesta:

"No (le gustó), porque me agobian dos horas de ordenador seguidas. (...) Porque me salían las cosas mal y me agobiaba (...) me cansaba y no quería hacer más, porque me agobia eso. (En el Citilab) no me aburría, pero estaba un poco lejos.” (N306)

Tabla 92. Razones de insatisfacción con el proceso en N1, N2 y N3

Razón por la que no gustó el taller	Cant. respuestas	%
Por no saber utilizar los programas, lo que los desmotivaba	1	25,00
Por no tener el material gráfico y, por lo tanto, no poder realizar algunas actividades durante las sesiones de postproducción	1	25,00
Porque las sesiones eran muy largas	1	25,00
Porque lo que se hacía en el Movie Maker salía mal	1	25,00
Total	4	100,00

Por su parte, la percepción de los participantes sobre la experiencia en general, en **N4 y N5**, manifiesta en las entrevistas a los 16 alumnos (100%), fue altamente positiva, todos expresaron que les había gustado. Incluso, dos niños que ya habían participado en N1, y que había por tanto, hecho un RDP –uno de ellos, justamente, fue el que no acabó su relato en el caso N5–.

Las respuestas apuntaban a razones similares a las anteriores, como muestra la Tabla 93, pero en esta ocasión la razón mayoritaria fue que se debía al haber *contado en su relato algo sobre sí mismos, algo personal* (lo manifestaron 7 de los estudiantes, lo que equivale al 17,95% del total de opiniones). La segunda causa fue por tratarse de una *actividad entretenida o divertida* (manifestado por 6, el 15,38% de las respuestas).

Otras razones fueron: *por estar con los amigos* (12,82%), *por conocer las historias de los compañeros* (12,82%), *por trabajar con programas de ordenador* (7,69%), *por aprender a hacer vídeos* (5,13%), *por ir al Citilab* (5,13%), *por la colaboración y el acompañamiento recibido* (5,13%) y *por perder clases* (5,13%) –esto último porque asimilaron el proyecto como una actividad no escolar, pese a que varias actividades, sobre todo en N5, se hicieron en el Instituto y no en el Citilab–.

Otros motivos manifiestos en una sola oportunidad, por alguno de los alumnos, fueron: por aprender cosas nuevas, por hacer un nuevo RDP, por hacer un relato que la gente puede ver y valorar, por la relación con las tutoras y por sentirse estimado y valorado (cada opinión equivale al 2,56% del total de afirmaciones hechas por los entrevistados).

Tabla 93. Razones de satisfacción con el proceso en N4 y N5

Razón por la que gustó el taller	Cant. respuestas	%
Por aprender a hacer vídeos	2	5,13
Por aprender cosas nuevas	1	2,56
Por conocer las historias de los compañeros	5	12,82
Por contar algo de sí mismos, personal	7	17,95
Por estar con los amigos haciendo un vídeo	5	12,82
Por hacer un nuevo RDP*	1	2,56
Por hacer un relato que la gente puede ver y valorar*	1	2,56
Por hacer un vídeo	0	0,00
Por ir al Citilab	2	5,13
Por la colaboración y el acompañamiento recibido*	2	5,13
Por la relación con las tutoras	1	2,56
Por la relación con los monitores**	0	0,00
Por perder clases	2	5,13
Por sentirse estimado y valorado*	1	2,56
Por ser entretenido o divertido	6	15,38
Por trabajar con programas de ordenador	3	7,69
Por trabajar en parejas**	0	0,00
(No lo explica)	0	0,00
Total	39	100,00

* Categoría nueva

** No aplicaba para estas experiencias

Algunos testimonios ofrecidos por los entrevistados, en esos casos, fueron los siguientes:

"A mí me gustó porque no venía al cole, también porque estaba con ellas... con mis amigas. Y con la _____ (nombre de la profesora)." (N402)

"A mí me gustó. No me gustó crearlo porque hay que hacer trabajo, pero me gusta cuando está hecho todo. Y los relatos de los compañeros" (N405)

"Me ha agradado mucho, porque he aprendido nuevas maneras de hacer un vídeo con nueva tecnologías (...) Me ha hecho feliz porque he podido explicar cosas de mi vida. He podido compartir muchos momentos con mis compañeros." (N404)

"A mí, sí porque nunca había hecho uno. Al principio me gustó mucho hacerlo, pero luego no tanto porque me estaba liando mucho. Pero me gustó como quedó." (N408)

"Así saben cómo me la he pasado allá... mi experiencia... y pueden saber lo que conocí." (N507)

"Porque trataba de mi vida. Era lo que quería expresar. (...) Y porque era de mi abuelo, y así cuando le va me voy a acordar de él... y que no solo son momentos tristes." (N509)

En N5 dos de los alumnos ya habían estado en la intervención N1, de ahí que era importante saber su opinión. Ambos estuvieron en ese grupo de satisfechos:

"A mí sí me gustó. No es la primera vez que voy. Ya fui el año pasado. Pero es bonito el saber que hice otro relato diferente al anterior, personal tuyo, con fotos tuyas, y que lo vea la gente y que valore lo que has hecho" (N505)

"Muy guay (...). Por eso de los ordenadores. Porque uno aprende todo eso. Y porque yo no sabía muchas cosas de ellos (se refiere a los compañeros). (...) Ha sido divertido porque así todos vemos nuestra vida y porque nos saltamos dos clases. (...) Y porque íbamos allá (al Citilab)" (N508)

7.4.1.2 Actividades más recordadas y que más gustaron

Cuando se indagó por las actividades recordadas en los tres primeros casos con adolescentes (**N1, N2, N3**), de las opiniones de los 28 alumnos entrevistados, se extractaron 83 datos en total (100%). Éstos se clasificaron, como muestra la Tabla 94, en doce categorías. De ellas, las que más generaron recordación fueron: el *proceso de edición o montaje con el programa Movie Maker* (19,28%, con 16 afirmaciones), la *búsqueda o realización de fotos* (16,87%, con 14), la *escritura del guión* (13,25%, con 11), la *grabación de la voz* (10,84%, con 9), *compartir el relato realizado con los compañeros* (10,84%, con 9), *visualizar y analizar algunos ejemplos* (8,43%), los *ejercicios realizados para obtener ideas sobre el tema y el enfoque del relato* (7,23%) y las *explicaciones de los tutores sobre las actividades o el manejo de los programas* (7,23%, con 6, incluyendo a los que recuerdan la presentación general).

En menor medida se recordaron: *la realización de vídeo* (2,41%, con 2 declaraciones) – lo que se explica por la poca utilización de este recurso multimedial–, *la organización de los recursos con el guion, mediante el uso de un storyboard* (2,41%, con 2), y *la elección de la música* (1,20%, una opinión).

No se mencionó el proceso de edición de la voz con el programa Audacity, pero es lógico porque estuvo a cargo, sobre todo, de los tutores, y los adolescentes poco participaron.

Las pocas impresiones sobre el proceso de definición de los recursos gráficos o audiovisuales en el *storyboard* podrían explicar que pocos hayan pensado en vídeos como recursos narrativos, y que haya primado la búsqueda de fotos en Internet sobre la realización.

Tabla 94. Recordación de las fases y actividades del proceso en N1, N2 y N3

Actividades que más se recuerdan del proceso general	Cant. respuestas	%
Edición o montaje	16	19,28
Búsqueda o realización de fotos	14	16,87
Guión (escritura y corrección)	11	13,25
Sesión para compartir el relato	9	10,84
Grabación voz	9	10,84
Ver modelos o ejemplos	7	8,43
Ejercicios ideas	6	7,23
Explicación tutores	4	4,82
<i>Storyboard</i>	2	2,41
Presentación general	2	2,41
Búsqueda o realización de vídeo	2	2,41
Elección música	1	1,20
Total	83	100,00

En cuanto a las actividades que gustaron, o que se percibieron como fáciles, se puede afirmar que, como se deduce de la Tabla 95, la preferida fue *tomar fotos* (mencionada 8 veces, lo que corresponde al 19,51% de las 41 respuestas), por varios motivos: porque ello permitía hacerse fotos con los amigos –que no necesariamente se necesitaban para el relato–, porque ello se percibía como algo divertido, y también, en un caso, porque ello servía de excusa para salir de casa. Algunas de las afirmaciones más dicentes fueron éstas,

"Cuando empezamos a hacer los vídeos y las fotos. Porque cuando grabamos los vídeos nos equivocábamos y teníamos que repetir, pero la risa nos podía y no podíamos repetirlo. Pero estuvo muy bien." (N115)

"Cuando empezamos a hacer los vídeos y las fotos que nos divertimos entre compañeros." (N107)

A esas actividades le siguieron, en orden de preferencia: *editar el vídeo* –es decir, integrar las fotos, la música, la locución y los demás recursos– en el Movie Maker (con el 12,20% de las opiniones), *grabar vídeos* (9,76%) y *grabar la voz* (7,32%).

Otras actividades que también fueron nombradas, aunque poco, fueron: *aprender a usar nuevos programas de ordenador (4,88%), trabajar en el ordenador (4,88%), buscar recursos en Internet (4,88%), buscar recursos propios (4,88%), trabajar en grupo (4,88%), incluir las fotos en el programa y ponerles transiciones (4,88%), visualizar el relato final (4,88%) y todo en general (4,88%)*. Algunos ejemplos de lo dicho por los alumnos, donde se menciona alguno de estos aspectos, son:

"Buscar las fotos antiguas que había... de tu familia y grabar vídeos, era muy divertido." (N114)

"Cuando terminamos el vídeo y lo vimos ya, después de tanto esfuerzo que hicimos para encontrar las fotos, encontrar la música que queríamos. Pues después ya teníamos todo el vídeo hecho y queríamos ver cómo nos quedó." (N104)

En menor medida se señalaron las siguientes actividades: *crear la historia, elegir la música, incluir la propia voz, ordenar las fotos* –la secuencia de aparición–, y, también, hubo una respuesta que no se refirió a un proceso, sino a un factor interno que pudo contribuir, y fue *la juventud de los tutores* (cada una de ellas con un 2,44% de las afirmaciones).

"A mí (me gustó), principalmente... todo, pero no sé qué más... ¡Ah!, pues cuando conocí a los profes, pues (...) yo creo que los profes se han pasado de moda, ¿no? Pero vi a estos profes y digo 'ostis, éstos ya son de nuestra época', ¿sabes? De los que les gusta la marcha y eso... Porque dije, 'a ver, si es como los profes éstos que nos van a echar la bronca y todo eso'. Pero no. Me di cuenta de que si haces una cosa mala, lo rectificas y te ayudan y lo haces mejor, hasta que lo hagas bien." (N102)

Con esto se puede decir que en esos primeros tres casos, la fase de conceptualización y planificación del relato, que incluía las actividades para concebirlo, no fueron percibidas como fáciles, ni fueron las que más gustaron, porque sólo un niño dio una respuesta que tuviera que ver con esta etapa. De ahí que en las intervenciones siguientes se le haya puesto más atención en el proceso, y que se haya propuesto usar el programa Comic Life para hacer el guión.

Tabla 95. Actividades que más gustaron en N1, N2 y N3

Actividades que más gustaron	Cant. respuestas	%
Aprender a usar nuevos programas de ordenador	2	4,88
Buscar recursos en Internet	2	4,88
Buscar recursos propios	2	4,88
Crear la historia	1	2,44
Editar el vídeo	5	12,20
Elegir la música	1	2,44
Grabar la voz	3	7,32
Grabar vídeo	4	9,76
Incluir la propia voz	1	2,44
Ordenar las fotos	1	2,44
Poner las transiciones a las fotos	2	4,88
Todo	2	4,88

Actividades que más gustaron	Cant. respuestas	%
Tomar fotos	8	19,51
Trabajar en el ordenador	2	4,88
Trabajar en grupo	2	4,88
Ver el relato ya acabado	1	2,44
Visualizar el relato final suyo y de los compañeros	1	2,44
(Un factor: Los profesores, su la juventud)	1	2,44
Total	41	100,00

En **N4 y N5**, sólo les preguntó por las actividades que más y que menos agradaron. Las preferidas, registradas en la Tabla 96, fueron: la primera, visualizar el relato final suyo y de los compañeros (lo que opinaron en ocho oportunidades los entrevistados, es decir el 21,05% del total de opiniones); como segundas opciones, estuvieron quienes no dijeron algo especial, sino que quedaron a gusto con todo, y quienes dijeron que había sido ver su relato ya acabado (cada alternativa con 6 apreciaciones, el 15,79%; y en tercer lugar también hubo dos actividades: tomar fotografías nuevas y trabajar en el ordenador (con 4 testimonios, el 10,53% de todos ellos). Otras actividades que gustaron fueron: buscar recursos propios (mencionada dos veces, el 5,26%); definir y escribir la historia (2, el 5,26%), editar el vídeo (2, el 5,26%), aprender a usar nuevos programas de ordenador (1, el 2,63%), Conocer las historias de los compañeros –no sólo la del relato final, sino las que se contaron también en las actividades de planificación– (1, 2,63%), elegir las fotografías (1, el 2,63%) y hacer el *storyboard* con Comic Life (1, el 2,63%).

Tabla 96. Actividades que más gustaron en N4 y N5

Actividades que más gustaron	Cant. respuestas	%
Aprender a usar nuevos programas de ordenador	1	2,63
Buscar recursos en Internet	0	0,00
Buscar recursos propios	2	5,26
Conocer las historias de los compañeros*	1	2,63
Crear la historia (definirla y escribirla)	2	5,26
Editar el vídeo	2	5,26
Elegir la música	0	0,00
Elegir las fotografías	1	2,63
Grabar la voz	0	0,00
Grabar vídeo	0	0,00
Hacer el <i>storyboard</i> con Comic Life*	1	2,63
Incluir la propia voz	0	0,00
Ordenar las fotos	0	0,00
Poner las transiciones a las fotos	0	0,00
Todo	6	15,79
Tomar fotos	4	10,53
Trabajar en el ordenador	4	10,53
Trabajar en grupo**	0	0,00
Ver el relato ya acabado	6	15,79
Visualizar el relato final suyo y de los compañeros	8	21,05
Total	38	100,00

* Categoría nueva

** No aplicaba para estas experiencias

Un par de testimonios que explican qué fue lo que agradó, son los siguientes:

"Las fotos. Sí, porque salíamos y fue una pasada." (N402)

"¡Todo!, pero me gustó mucho organizar las fotos con el Comic Life. Es que me quedó la historia dos veces: en papel y en el vídeo. Ya hasta lo imprimí y se lo regalé a mi hermana." (N404)

"Personalmente me ha agradado todo. Sobre todo cuando estuvimos hablando de las cosas que llevamos, porque yo no sabía muchas cosas de ellos (se refiere a las historias compartidas por los sus compañeros en el Círculo de la Historia)... ahora ya entiendo por qué _____ es tan callado, y porqué a _____ no le gusta estar acá." (N409)

"A mí lo que me encantó fue haberlo acabado y cuando se lo mostré a mi padre. El yo llorar de él. Eso fue lo que más me llegó, el saber que mi padre estaba orgulloso de lo que yo había hecho, y me lo demostró en ese momento." (N505)

7.4.1.3 Actividades que menos gustaron

En cuanto a las actividades con menos preferencia o que se consideraron difíciles, los datos obtenidos (43, el 100%) en los tres primeros casos (**N1, N2 y N3**), catalogados en la Tabla 97, indican que, en orden, de más a menos citados, fueron:

- *Editar el vídeo*, no porque no se sepa cómo funciona el programa, sino porque daba dificultad compaginar las imágenes, la voz, otros sonidos y el tiempo (23,26%, con 10 opiniones)

"Pues... ordenar la voz con las fotos, porque tenías que pasarte mucho tiempo, y a veces se volvía a desordenar. Y mi compañero como no trabajaba mucho. Pero al final nos repartimos bien la faena y lo hicimos todo bien." (N114)¹⁴⁸

"Me salían las cosas mal (con el ordenador) y me agobiaba. Lo más difícil fue montarlo, porque todo se me variaba." (N306)

"(Difícil) El sonido no iba concordado con las imágenes y decidimos poner transiciones en algunas que eran muy largas para que para la gente que lo viese, fuese un poquito más a menos y le gustase un poquito más. Al final ella y yo decidimos que no daba tiempo de poner las transiciones, porque es que se nos había borrado todo una vez lo teníamos puesto. Se nos desenchajó el tiempo." (N107)

Sobre esto hay que decir que por las características técnicas de los ordenadores del Citilab, el Movie Maker se cerraba constantemente, haciendo que a veces perdieran el trabajo realizado. Esto puede explicar la respuesta, pero también lo puede hacer el hecho de que ajustar las imágenes con la locución puede resultar dispendioso en

¹⁴⁸ Acá se incluye un factor que puede influir cuando se hace el trabajo en pareja, y es la capacidad y la actitud de colaboración de los miembros del equipo. Más tarde se retomará esta idea, cuando se hable de elementos limitantes o condicionantes.

dicho programa, porque al mover un recurso o al hacer que aparezca más tiempo, se altera el resto de la secuencia. Esto causó bastante malestar entre algunos participantes satisfechos.

- La fase de *ideación del relato* (11,63%, con 5)

Cuando teníamos que hacer el esquema de ordenar todo, al principio. Poner todas las ideas, que podíamos poner. Sobre que lo íbamos a hacer y... Fue un poco aburrido. (N104)

"Al principio un poco, porque costaba buscar una idea que fuera divertida y...y bonita de hacer." (N101)

"Aburrido, cuando teníamos que pensar las ideas, una vez escrito la teníamos que volver a borrar y etc. Pero bueno, se acabó rápido. (...) Pensé: 'bueno, supongo que esto es el principio, luego ya será más divertido'. Y sí, luego la cosa se animó mucho." (N107)

- *Escribir el guión* (11,63%, con 5 respuestas), aunque algunos de los mismos alumnos reconocieron la utilidad de la actividad.

"Hombre, la más aburrida fue al principio cuando teníamos que escribir y organizar las fotos y todo eso. (...) Dije: '¡Uy, que aburrido esto!'. Digo, no va... no sé." (N115)

"El día cuando teníamos que escribir todo el diálogo y todo eso. Pero cuando grabamos las voces si no hubiéramos escrito, no nos hubiéramos acordado" (N109).

"Lo más aburrido, cuando teníamos que escribir el diálogo y explicar toda la historia. Pero eso sí que sirvió. Porque con parte de que eso sacamos la letra que necesitábamos de la lectura ¿no? De cuando grabamos la voz y nos sirvió mucho para el vídeo. (...) y para saber el orden también más o menos de las fotos, y la música." (N111)

- *Conseguir fotos o imágenes adecuadas* porque no se encontraba lo que se quería, no se tenían las fotos en el país, o se conseguían unas pequeñas que luego no servían (9,30%, con 4 declaraciones). Esto fue más frecuente en A2.

"Así aburrido, no, nada. Pero un poco lo más difícil... No tener todas las fotos." (N205)

"Las fotos. Un poco difícil porque no encontraba lo que quería y no tenía muchas fotos acá." (N202)

- *Hablar en catalán* porque costaba pronunciar las palabras o hay resistencia frente al idioma (6,98% con 3), algo que sólo pasó en A2.
- *Grabar la voz*, porque se equivocaban o se ponían nerviosos (6,98% con 3).

"Un poquito difícil, porque a mí me cuesta un poco leer, tuve que hacerlo muchas, muchas veces... hasta que fue yendo poco a poco, poco a poco y al final me salió. Pero al principio me ponía nervioso y me entraba la risa." (N102)

Otras actividades mencionadas, pero no representativas de la mayoría, fueron: *las actividades de presentación*, durante las primeras dos sesiones; *el tiempo de trabajo en cada sesión*, por considerarse largo; *escribir el guión en Word*; *hacer el storyboard*, no trabajar desde el primer día con ordenadores, trabajar con Audacity y tener que desplazarse hasta las instalaciones del Citilab. También se mencionó el haber perdido la ida hasta allí un día que no hubo clase, por problemas ajenos a los responsables de la investigación, pues los alumnos no fueron avisados oportunamente.

Así pues, la fase de familiarización con los RDP y la de ideación o concepción de la historia, así como la escritura del guion, entonces, representaron en estos casos una dificultad importante dentro del proceso, que hubo que tratar de corregir en las experiencias siguientes.

Sobre la dificultad de la grabación de la voz en catalán –en N2–, que se pensaba que había sido un punto difícil por los resultados de la observación, es importante resaltar que son pocas las opiniones que parecen confirmarlo.

Tabla 97. Actividades que menos gustaron en N1, N2 y N3

Actividades que menos gustaron	Cant. respuestas	%
Conseguir fotos o imágenes adecuadas	4	9,30
Editar el vídeo	10	23,26
El tiempo de trabajo en cada sesión	1	2,33
Escribir el guión	5	11,63
Escribir el guión en Word	1	2,33
Grabar la voz	3	6,98
Hablar en catalán	3	6,98
Hacer el <i>storyboard</i>	1	2,33
Ir hasta el Citilab	1	2,33
Las actividades de ideación	5	11,63
Las actividades de presentación de modelos y ejemplos	2	4,65
Ninguna	3	6,98
No trabajar desde el primer día con ordenadores	1	2,33
Problemas con el compañero de trabajo	1	2,33
Trabajar con Audacity	1	2,33
(Un factor: perder la ida al Citilab el día que no hubo clase)	1	2,33
Total	43	100,00

Por su parte, en los dos casos finales (**N4 y N5**), se registraron 35 opiniones, en las entrevistas realizadas a los 16 estudiantes. La mayoritaria, como se aprecia en la Tabla 98, apuntó a que fue el *proceso de edición del vídeo en Movie Maker*, lo que menos gustó (algo expresado en 6 oportunidades, lo que equivale al 17,14% del total de afirmaciones), y que a ello le siguieron el proceso de elegir y conceptualizar la historia, no porque haya sido desagradable propiamente, sino porque fue un proceso difícil (dicho en 5 oportunidades, el 14,29%); de todas formas hubo un grupo de 5 adolescentes (14,29%) que consideró que no hubo actividades que no les haya interesado o que fueran difíciles o molestas.

Otras actividades que fueron complicadas para ellos, fueron: *conseguir fotos o imágenes adecuadas, grabar la voz, y trabajar con Audacity* (3 afirmaciones en estos sentidos, cada opción equivalente al 8,57% de las respuestas). Asimismo, y aunque minoritarias: *escribir el guion, no trabajar desde el primer día con ordenadores, y algo nuevo: buscar y elegir las fotos* (cada tipo mencionado en dos oportunidades, lo que responde al 5,71%), y finalmente, *definir el título del relato*, actividad mencionada por uno de los adolescentes (2,86%).

Por tanto, en estos casos no hubo opiniones que indicaran que el tiempo de trabajo en cada sesión, la escritura del guión en Word, hacer el *storyboard*, ir hasta el Citalab, las actividades grupales para la ideación o las de presentación de modelos y ejemplos, habían sido procesos que generaran algún tipo de rechazo.

E incluso una que había sido mal calificada en los tres primeros casos, como fue hacer el *storyboard*, en estos últimos se mencionó como algo agradable, seguramente por la introducción del Comic Life.

Tabla 98. Actividades que menos gustaron en N4 y N5

Actividades que menos gustaron	Cant. respuestas	%
Buscar y elegir las fotos*	2	5,71
Conseguir fotos o imágenes adecuadas	3	8,57
Definir el título para el relato*	1	2,86
Editar el vídeo	6	17,14
El tiempo de trabajo en cada sesión	0	0,00
Elegir y conceptualizar la historia*	5	14,29
Escribir el guión	2	5,71
Escribir el guión en Word	0	0,00
Grabar la voz	3	8,57
Hablar en catalán**	3	8,57
Hacer el storyboard	0	0,00
Ir hasta el Citalab	0	0,00
Las actividades de ideación	0	0,00
Las actividades de presentación de modelos y ejemplos	0	0,00
Ninguna	5	14,29
No trabajar desde el primer día con ordenadores	2	5,71
Problemas con el compañero de trabajo **	0	0,00
Trabajar con Audacity	3	8,57
Total	35	100,00

* Categoría nueva

** No aplicaba para estas experiencias

Algunos testimonios que ejemplifican lo anterior son los que se registran a continuación:

"Acá escribimos mucho (se refiere al Instituto), pero me costó un montón porque como era algo personal, no quieres escribir algo que otros no sabes qué pensarán de ti..." (N403)

Y para mí lo más difícil fue escoger de qué lo iba a hacer, y escribirlo, porque al ser algo personal, tampoco puedes decir todo... tienes que pensar qué poner de ti y qué no quieres que los otros sepan.” (N407)

“Lo que menos me ha gustado ha sido las horas del montaje, porque se me ha hecho muy pesado, pero cuando vas viendo algo, ya te va gustando más.” (N408)

“Lo más pesado fue montarlo, porque piensas que no se vas a acabar nunca.” (N503)

“Lo más pesado, lo de las fotos... buscarlas... porque no tenía acá (...) No las encontraba y no eran las que quería.” (N501).

“Limpiar la voz, porque se te iba cuando tenías que cortar algo (...) ahí me dio pereza.” (N505)

“Lo que más me ha costado fue encontrar un título para el relato, porque tenía un montón y no sabía cuál escoger.” (N506)

7.4.1.4 Sobre el proceso de elección y planificación de la historia

En términos generales, como se aprecia en la Tabla 99, se puede decir que en los tres primeros casos (**N1, N2 y N3**), se reconocieron los siguientes **mecanismos facilitadores para la elección del tema y de la historia del relato**: *dialogar y hacer una lluvia de ideas con la pareja o con un compañero* (algo mencionado 11 veces, lo que equivale al 37,93% de las opiniones obtenidas, recordando que un mismo niño podía mencionar varias estrategias) y, también, *ver uno de los modelos o ejemplos que se presentó* (con el 17,24%). De todas formas, en ocho ocasiones no se reconoció ninguna estrategia (27,59%).

Tabla 99, Razones o mecanismos para la elección del tema y de la historia en N1, N2 y N3

Razones o mecanismos para elegir el tema del relato	Cant. Respuestas	%
Facilidad de la historia / familiaridad con el tema	2	6,90
Lluvia de ideas con la pareja sobre posibles temas - Dialogar sobre el tema con ella o con los compañeros	11	37,93
Recordar una historia que contaba su abuelo	1	3,45
Unirse al tema propuesto por un amigo	1	3,45
Ver modelos, especialmente el relato Un Sueño	5	17,24
Ver unas fotos que se tenían	1	3,45
(No tiene clara las razones)	8	27,59
Total	29	100,00

Es importante resaltar la respuesta de la influencia del ejemplo, porque demuestra que uno de los vídeos presentados, que fue el que más se explicó, influyó de alguna forma en la decisión del tema de algunos:

"Vimos el vídeo de Un Sueño y eso nos dio la idea de explicar nuestro sueño. Dijimos... ¡pues hagámoslo de eso! También hablamos con mis padres. Les contamos lo que estábamos haciendo. Con mis amigas también." (N204)

"Vimos el vídeo y eso nos dio la idea. Sí, porque yo quiero ser actriz y ella dijo lo mismo" (N205)

Por otra parte, **las estrategias o acciones para ejercitar la memoria y encontrar los detalles necesarios para escribir el guion**, reconocidas por esos mismos adolescentes, se registran en la Tabla 100. Entre ellas están: en primer lugar, *dialogar con la pareja o con el compañero sobre los detalles de la historia* (con el 28,21% de las declaraciones); en segundo, *buscar y ver fotografías para recordar* (12,82%) y *hablar con amigos que no necesariamente vivieron el hecho* (12,82%), aunque parece que lo último fue más para informarles que para recabar ideas.

"Ya me había dicho (la profesora) qué íbamos a hacer un vídeo, que teníamos que hacer una idea o algo así para hacer el vídeo... La idea me llegó porque estaba viendo las fotos y me acordé de eso." (N202)

"Pues muy dura esa etapa porque ya había pasado casi un mes y medio de la excursión, y casi no nos recordábamos. Pero fuimos reflexionando, nos recordábamos cada día y lo escribíamos. También nos poníamos a ver fotos y a decir cosas que nos hacían reír y lo escribíamos." (N214)

"Algunas veces hablábamos sobre lo que íbamos a hacer. Íbamos por el camino pensando que podíamos hacer ese día o una idea nueva, o si habíamos traído la foto o no, o si se podrían escanear... cosas así. También hablamos con algunos amigos de la clase pues les expliqué que estaba muy bien, que a mí me gustó mucho y que es una pena que ellos no pudiesen haber ido porque la verdad es una cosa, ¡uf!... que cuesta de hacer alguna vez, pero luego te das cuenta y es una cosa muy divertida." (N107)

Cuatro (4) de los alumnos (10,26%) reconocieron *haber hablado con los padres o un familiar*, pero las respuestas apuntan a que lo hicieron más para informarles o compartirles lo que hacían, que para buscar en ellos ayuda para definir o desarrollar el tema. También hubo una respuesta por cada una de las siguientes estrategias: *escribir cada uno sus ideas y luego compararlas, hablar con amigos que vivieron el hecho, leer la historia y completarla, y hablar con los tutores, como indica este testimonio:*

"Primero lo pensé, pero yo creí que era muy fácil: '¡buah!', yo esto lo hago en un momentito'. Pero me costó mucho, me costó mucho, y con la ayuda de los profes sí. Pero es que si no fuese por ellos me hubiese costado mucho más. Y lo hice, y me di cuenta que en la vida hay que hacer cosas que crees que es fácil pero en verdad tienen que hacer lo suyo. (...) Es que yo creía que era pensar qué querías en el futuro pero me tenía que presentar, decir con cuantos años empecé. Muchas cosas y... muchos detalles ¿no?" (N102)

Por otra parte, en las declaraciones de 10 de los estudiantes (25,64% del total de respuestas), no se reconoció alguna actividad.

Tabla 100. Acciones realizadas por los alumnos para recordar la historia y/o desarrollar su guion, en N1, N2 y N3

Acciones realizadas para recordar la historia y/o desarrollar su guion	Cant. respuestas	%
Dialogar con la pareja	11	28,21
Buscar y fotos para recordar	5	12,82
Hablar con amigos que no necesariamente vivieron el hecho	5	12,82
Hablar con los padres o con un familiar	4	10,26
Escribir cada uno sus ideas y luego compararlas	1	2,56
Hablar con amigos que vivieron el hecho	1	2,56
Hablar con los tutores (orientación)	1	2,56
Leer la historia y completarla	1	2,56
(No explica o indica las estrategias)	10	25,64
Total	39	100,00

Por su parte, en los casos finales (**N43 y N5**), se encontraron nuevas razones o mecanismos para definir la historia: el haber sido algo sugerido por la profesora, y el tener más material gráfico sobre un tema determinado, que sobre otro que se haya pensado.

"Me costó decidirme. Quería hacerlo de qué va bien y de lo que me va mal en mi vida, pero decidí cambiar de tema porque tenía más fotos del mi viaje" (N507)

"Pues yo no sabía de qué hacerlo, y la _____ (nombre de la profesora) me dijo que por qué no lo hacía sobre los talleres que hago en el aula abierta. Y como hay varios que me gustan... por eso me acordé que me gusta la mecánica y lo hice de eso..." (N506)

Las respuestas globales, en este sentido, registradas en la Tabla 101, dejan ver, entonces, que el motivo mayoritario en estas intervenciones fue el mismo que en los primeros, casos: el haber hecho una lluvia de ideas y el haber dialogado con los compañeros, en el Círculo de la Historia y/o por fuera de él, pues entre las 19 opiniones diferenciadas, 4 mencionaban este mecanismo (lo que equivale al 21,05% de las respuestas).

Otras afirmaciones, en orden de mención, fueron las siguientes: *la facilidad de la historia o la familiaridad con el tema, el tener más material gráfico sobre un tema determinado y ver relatos modelos* (con 3 afirmaciones cada opción, es decir, con el 15,79% respectivamente); y también, porque *se lo sugirió la profesora* o porque tenía más material gráfico (cada una, dicha una vez, lo que equivale al 10,53% del total de opiniones, cada opinión).

Finalmente, decir que sólo dos alumnos no tenían claras las razones (10,53%).

Tabla 101, Razones o mecanismos para la elección del tema y de la historia en N4 y N5

Razones o mecanismos para elegir el tema del relato	Cant. Respuestas	%
Facilidad de la historia / familiaridad con el tema	3	15,79
Lluvia de ideas - Dialogar sobre el tema con los compañeros	4	21,05
Porque lo sugirió la profesora (la coordinadora del taller)*	2	10,53
Tener más material gráfico sobre un tema determinado*	3	15,79
Unirse al tema propuesto por un amigo**	0	0,00
Ver relatos modelos	3	15,79
Ver unas fotos que se tenían	2	10,53
(No tiene clara las razones)	2	10,53
Total	19	100,00

* Categoría nueva

** No aplicaba para estas experiencias

De todas formas, en las entrevistas a los estudiantes de N4 y N5, no se mencionaron muchas estrategias para ayudarse a recordar o escribir el relato. Sólo: el dialogar con los compañeros del grupo, en el taller (dicho dos personas), hablar con las tutoras (2), hablar con los familiares (1) o amigos sobre el tema (1). Únicamente un alumno dijo algo distinto que tiene que ver más con la facilidad para escribir el guion, y fue que prefirió escribir la historia primero sobre papel, y cuando ya la tenía lista, la pasó al ordenador.

7.4.1.4.1 Facilidad y la utilidad de la escritura del guión

En **N1, N2 y N3**, la escritura del guión fue una actividad *fácil* para 9 de los 28 entrevistados (el 32,14%); *difícil, dura o complicada* para 8 (28,57%); y *aburrida, mas no difícil*, para 4 (14,29%). De todas formas 7 (el 25%) no opinaron. Así se indica en la Tabla 102, que sigue:

Tabla 102. Percepción sobre el grado de facilidad/dificultad de la escritura del guión literario, en N1, N2 y N3

Grado de facilidad/dificultad de la escritura del guión literario	Cant. Alumnos	%
Fácil	9	32,14
Difícil, dura o complicada	8	28,57
Aburrida mas no difícil	4	14,29
No opina / No contesta	7	25,00
Total	28	100,00

En cuanto a las causas de la facilidad se mencionaron las siguientes, con una respuesta por cada ítem: porque *ordenaron las ideas, las reescribieron, las revisaron y las corrigieron hasta que quedaron bien (por el proceso que siguieron)*, porque *hicieron una lluvia de ideas y organizaron las ideas*, porque *además de hacer la lluvia de ideas, pusieron 'nuevas palabras'*, porque *se habla de la gente que se quiere* (emoción por el tema) y porque *se sabía de qué se iba a hablar* (familiaridad con el tema).

Sobre las causas de la dificultad, se dijeron las siguientes, no obstante son respuestas aisladas que no pueden generalizarse: *problemas al tratar de ponerse de acuerdo con el compañero sobre lo que se debía escribir o sobre la forma de hacerlo* (2 afirmaciones), *no saber expresarse por escrito* (1), y *pasar 'a limpio' la historia y tener que alargarla* (1).

Un ejemplo de lo anterior es el siguiente testimonio:

"Para nosotras no fue fácil porque cada una quería poner una cosa pero al final nos pusimos de acuerdo. (...) Pelear, pelear no. Pero cada una aportaba una idea y claro no sabíamos cuál poner pero al final entre las dos reflexionamos cuál era la mejor..." (N106)

Y otro es éste, donde se da a entender que le gustó escribir el guion, pero que encontró dificultad por sus competencias de comunicación escrita; en la misma opinión el autor plantea una solución para resolver su dificultad, y fue redactar en privado, por fuera del taller, el texto final:

"Muy bien, muy bien. Porque hablas de gente que tú quieres, muy bien. Pero un poco difícil porque yo no sé mucho de escribir. (...) Me puse un día en casa, a escribirlo bien por la noche y ahí fue cuando me quedó bien..." (N305)

En cuanto a las razones del aburrimiento, sólo uno de los alumnos explicó que era por tener que pensar y corregir la historia que se escribía.

Adicionalmente, cuatro adolescentes (N102, N109, N111 y N305), reconocieron que la actividad había sido útil para desarrollar el trabajo posterior. Tres de ellos habían opinado que escribir el guión había sido una actividad aburrida o difícil, así que ese reconocimiento de la utilidad puede ser significativo aunque no representativo. Entre las ventajas que se reconocieron estaban:

- Para evitar la improvisación: *"Si no lo hubiera escrito, hubiese dicho lo que se me viniese a la mente y luego te das cuenta cuando lo estás viendo que algo está mal."* (N305)
- Para recordar el hecho que se quería contar: *"Porque cuando grabamos las voces si no hubiéramos escrito, no nos hubiéramos acordado."* (N109)
- Para poder definir claramente lo que se va a decir con la voz: *"Porque (...) sacamos la letra que necesitábamos de la lectura ¿no? De cuando grabamos la voz. Y nos sirvió mucho para el vídeo."* (N111)
- Para ordenar lógicamente las fotos y la música con el relato: *"(...) y para saber el orden también, más o menos, de las fotos y la música."* (N111)

Por su parte, en **N4 y N5**, la calificación dada a este proceso, fue como se presenta en la Tabla 103: para la mayoría, fue *difícil, duro o complicado escribir el guión literario*

(para 11 alumnos, el 68,75%; y *fácil* para la minoría (5, el 31,25%). Ninguno consideró que había sido algo aburrido pero no difícil o quedó sin dar su apreciación.

Tabla 103. Percepción sobre el grado de facilidad/dificultad de la escritura del guión literario, en N1, N2 y N3

Grado de facilidad/dificultad de la escritura del guión literario	Cant. Alumnos	%
Fácil	5	31,25
Difícil, dura o complicada	11	68,75
Aburrida mas no difícil	0	0,00
No opina / No contesta	0	0,00
Total	16	100,00

Esta calificación obtenida en estos casos, se esperaba por el perfil de participantes, pues la escritura del guión exige un proceso de trabajo individual y de concentración importante, y por lo explicado por la coorientadora, estos estudiantes, que en su mayoría no tenían problemas de aprendizaje, sino conductuales, de autoestima y de socialización, no tenían fácil la expresión sobre asuntos personales, o no tenían capacidad para centralizarse en la escritura.

Por ello, entre las causas mencionadas, estuvieron; *el no saber qué decir de tal forma que no expresaran algo que no querían dejar ver o saber sobre sí mismos, como un sentimiento, por ejemplo, y el 'no saber escribir bien'.*

"Pues porque había que decir cómo explicarte, y cómo escribir lo que tú has vivido, pero no exactamente, porque no se puede contar exactamente... sería como maquillando un poco." (N504)

"Es que yo no sé escribir y no me gusta." (N502)

Por su parte, entre quienes dijeron que había sido fácil, argumentaron que se había debido a que se sabía qué decir, pues *"hablar de uno es más fácil"* (N401) o porque se conoce el tema, y a que le gusta escribir y acostumbra a expresarse por escrito (también dicho por N401)

"No (fue difícil), porque estoy orgullosa de mi hermano, lo conozco, sé que le gusta y qué no le gusta, y por eso me salía bastante fácil" (N403)

"A mí me ha gustado porque antes pensaba que sería más difícil, porque tenía que escribir mucho, pero luego cuando ves que hablas de ti mismo, las cosas salen solas. Vas escribiendo y escribiendo y ya te salen las fotos y te sale solo. Pero antes pensaba que no podía hacerlo porque eran también muchos programas, pero no tuve problema porque me ayudaron a hacerlo." (N504)

"No me dio dificultad, porque como se lo dije a mi padre, me salió del alma..." (N505)

7.4.1.4.2 Mensaje que se quería dejar con la historia

Las respuestas a la pregunta sobre si se tenía o no claro el mensaje final que se quería dejar con el relato, a quien lo viera, hecha a los participantes de **N1, N2 y N3**, no fueron representativas pues, como se muestra en la Tabla 104, la mayoría no contestaron (53,57%), lo que da a entender que el propósito, el objetivo o la justificación de la elección de la historia para el autor, de cara al público o a los receptores, no estaba muy clara.

La mayoría de los que sí lo hicieron, por el tono de su voz, parecían improvisar. Aun así, 10 de ellos (el 35,71%) expresaron un mensaje que quería transmitir; 2 (el 7,14%) al principio no lo tenían claro, pero luego lo manifestaron, y uno, (3,57%), directamente reconoció que no pensó en ello al hacer el relato.

Tabla 104. Grado de claridad sobre el mensaje final que se quería transmitir con la historia, en N1, N2 y N3

¿Tenía claro un mensaje que quería dejar?	Cant. Alumnos	%
Expresó lo que quería decir	10	35,71
No lo tenía claro, pero luego lo expresó	2	7,14
No pensó en eso	1	3,57
No sabía o no respondió	15	53,57
Total	28	100,00

En cuanto a lo que se quería transmitir, se pueden clasificar los mensajes o propósitos de la siguiente forma:

- Una moraleja, por la respuesta de 5 de los entrevistados. Por ejemplo: *"Que a cada uno le gusta sus cosas, y que cada uno es diferente de los demás."* (N104)
- Expresarle un sentimiento de afecto a los personajes del relato, como lo expresaron 2 de los entrevistados, uno de ellos así: *"Yo quedé con mi amiga que ya era hora de que hiciésemos algo por nuestros hermanos que siempre nos cuidan y nos hacen todo. Aunque muchas veces nos hacen bromas pesadísimas, pero que al fin y al cabo son hermanos y más que nada amigos, y tenemos que agradecerse de alguna forma."* (N107)
- Informar sobre algo: sobre un lugar que gusta, en el caso de uno de los adolescentes: *"Quería contarles de un lugar qué... es muy bonito para ir, para disfrutar con la familia, con los amigos."* (N202)
- Darse a conocer, o que la gente conociera a los personajes de su relato, en dos casos. Uno de ellos, por ejemplo: *"Que supieran algo más de nosotros; que nos conocieran mejor... a nuestros hermanos, a nuestra familia."* (N114)
- Buscar ayuda para lograr el sueño, como lo dijo uno: *"Que me conozcan y ayuden a llegar al fútbol club Barcelona o al Liverpool"*. (N213)

- Causar miedo, con una respuesta del niño que hizo su relato sobre un hecho ficticio: *"¡Yo que sé!... miedo. Yo quería hacer una historia de terror, porque a mí me gustan las historias de terror."* (N109)

En **N4 y N5**, hubo más alumnos que tenían un poco más de claridad sobre ese mensaje final deseado, como se registra en la Tabla 105, pues de los 16 entrevistados, 6 manifestaron el propósito (37,50%). No obstante, también hubo un grupo elevado de quienes o no lo tenían claro y luego lo expresaron (5, el 31,25%), que sumado al de los que no pensaron en eso (3, el 18,75%) y al de lo que no respondieron (2, el 12,50%), muestra que el pensar en ese significado último, no fue prioritario en estas intervenciones tampoco.

Esto se debió a que aunque se trabajó con ellos ese tema durante la fase de planificación del relato, pensar en el público fue secundario para la mayoría de los estudiantes de los casos N, pues primó el que pensar en sí mismos, en lo que para ellos era importante decir, sin importar si para otros quedaba claro o no.

De todas formas, quienes sí contestaron, mencionaron que el mensaje era:

- Que la persona de la que hablaban era importante en sus vidas, y por tanto, querían expresar ese sentimiento (4)
- Que su familia en el extranjero supieran que el autor del relato los extraña (2)
- Que los conozcan mejor (2)
- Y que dejen de juzgar a otros sin saber qué han vivido (2)
- Que otras personas aprendan de su experiencia, para que dejen de quejarse por lo que viven (1)

Tabla 105. Grado de claridad sobre el mensaje final que se quería transmitir con la historia, en N1, N2 y N3

¿Tenía claro un mensaje que quería dejar?	Cant. Alumnos	%
Expresó lo que quería decir	6	37,50
No lo tenía claro, pero luego lo expresó	5	31,25
No pensó en eso	3	18,75
No sabía o no respondió	2	12,50
Total	16	100,00

7.4.1.5 Sobre la preproducción, la producción y la postproducción

7.4.1.5.1 Uso de imágenes ajenas

Esta pregunta la respondieron 14 de los 28 participantes (50%) de **N1, N2 y N3**, incluso algunos que había mezclado sus propias imágenes con ajenas. Las opiniones

indicaron algunas razones que los llevaron a usar material de terceros, y también el grado de dificultad que para algunos representó buscar, elegir y guardar imágenes de Internet.

Con respecto a lo primero, es decir, a las **razones para el uso de imágenes ajenas**, como se ve en la Tabla 106, en las 14 declaraciones obtenidas, se encontraron 17 afirmaciones con razones diferenciadas (100%). La mayoritaria, que se infiere poco de las respuestas, pero que se confirman con las observaciones realizadas por los monitores y la investigadora, fue la *falta de material gráfico propio*. Esto, según esos estudiantes, se debió a que:

- Pese a tener material preexistente, no era suficiente y no se podía realizar: “*Me hubiera gustado hacer nuevas fotos, si hubiera estado allá.*” (N202)
- El material propio no tenía las características técnicas –tamaño, resolución, fidelidad de la imagen, etc. – adecuadas para la producción del vídeo final: “*Las fotos era muy pequeñas. Había poca calidad si se hacían grandes.*” (N108)
- Habían emigrado sin su archivo fotográfico familiar.

Durante el taller algunos de los adolescentes manifestaron que no contaban con suficiente material preexistente sobre el hecho que deseaban contar, bien porque lo tenían en su país y no con ellos, o bien porque no registraron el momento cuando lo vivieron.

La primera razón –no tener consigo el material propio por tenerlo en otro lugar– es especialmente importante cuando se trabaja con emigrantes, y la segunda –no tener fotos de hechos pasados–, cuando se realizan RDP con cualquier tipo de persona, sin importar edad o procedencia. Por lo tanto, estas experiencias advirtieron que había que pensar en estrategias para que produjeran nuevos materiales que reemplazaran aquellos que no podían tener por los motivos anotados –haciendo dibujos o docudramas, por ejemplo, como luego se logró con algunos de los alumnos de los casos N4 y N5–.

Asimismo, si la causa es la falta de calidad en las imágenes propias, y que los recursos propios no tienen las características técnicas adecuadas –por ejemplo, el tamaño y la resolución–, en el diseño de la metodología, entonces, había que incluir orientaciones para que los participantes mejoraran la calidad de las fotos que tenían o hacían, para que no tuvieran que recurrir a las ajenas, como se hizo más adelante.

En cuanto a la falta de tiempo, que es otra de las razones que expusieron, se vio la necesidad de idear actividades para que la producción se realizara, en lo posible, dentro del taller, pero ello tampoco fue posible en los casos N siguientes, por las dificultades para ampliar el taller, es decir, el número de sesiones. De ahí que se haya propuesto,

más adelante, explotar más los dibujos personales, pero ello tampoco fue fácil para todos los estudiantes,

Algunos alumnos también expresaron que las fotos de Internet eran de mejor calidad que las propias, más profesionales, y que eran más fáciles de buscar. Incluso, varios de ellos afirmaron, categóricamente, que lo de tener restricciones de uso por los derechos de Propiedad Intelectual de sus autores o editores, no era cierto, pues la red era para ellos libre y gratis y, por tanto, si alguien no deseaba que se copiaran sus contenidos, pues entonces no debía publicarlos allí. Lo anterior, entonces, puede deberse a la actitud de consumidores pasivos, y no activos, que es muy común en los medios sociales y de comunicación interactivos, y también, a la falta de conocimientos y competencias digitales, que incluyen la preparación para el uso crítico y ético de los medios.

Tabla 106. Razones para el uso de imágenes ajenas manifestadas por los alumnos de los casos N1, N2 y N3

Razones para el uso de imágenes ajenas	Cant. respuestas	%
Faltaba material gráfico propio	4	23,53
Dificultad para reunir a los personajes del relato para producir con ellos nuevos materiales	2	11,76
Dificultad por falta de tiempo	2	11,76
No quería producir nuevo material	2	11,76
Dificultad por no saber bien cómo funciona la cámara	1	5,88
El material propio no tenía las características técnicas (el tamaño) para poder ser usadas.	1	5,88
No le gusta hacer vídeo porque no lo puede editar o borrar tan fácilmente si sale mal (preocupación por la apariencia personal)*	1	5,88
No se pudieron usar las imágenes que trajo	1	5,88
Dificultad para conseguir los objetos que querían fotografiar o grabar en vídeo*	1	5,88
Dificultad para grabar vídeo por el tema del relato*	1	5,88
Total	17	100,00

* Respuestas que tienen que ver con la producción de vídeo, que se analizan en el punto siguiente.

Por otra parte, sobre el **grado de dificultad al buscar, elegir y guardar imágenes de Internet**, las opiniones apuntaron a que fue algo *fácil* para 4 de los estudiantes, *divertido* para 2 más, y *difícil* por no conseguir exactamente lo que se necesitaba o quería, para 3 –solo uno de ellos expresó que eso lo obligaba a cambiar el texto y lo desanimaba–. De todas formas no se puede generalizar, pues son pocas las respuestas.

Aun así, eso mostró que había que pensar en estrategias para facilitar la búsqueda y para que los autores no se limiten a escoger entre los primeros registros que aparecen en Google –como lo manifestaban o hacían muchos de ellos–, sino para que escojan teniendo en cuenta otros criterios que aporten a su relato.

Por ello mismo, más adelante, se dieron más indicaciones sobre bancos de recursos multimediales legales y sobre cómo usarlos adecuadamente –se hizo un tutorial sobre

el tema y se dio en clase más información y más tutoría para utilizarlos correctamente-.

En los grupos **N3 y N4**, por su parte, la pregunta sobre el uso de imágenes ajenas se la respondieron de los 16 entrevistados, sólo 7 (43,75%); entre ellos, el único alumno que hizo su relato 100% con imágenes ajenas. Las razones que dieron fueron que no tenían imágenes propias (4 opiniones en este sentido), y que no podían hacer nuevas imágenes porque no habían tenido tiempo suficiente, por los deberes escolares (3 opiniones).

7.4.1.5.2 Uso y producción de imágenes propias

Los participantes de los casos **N1, N2 y N3**, dieron a entender que usar o producir imágenes propias fue *fácil* (para 7 de ellos), *divertido* (para 6 más) o *ni fácil ni difícil* (para 2) y que no hubo problema importante durante la producción de este tipo de material.

Uno de los participantes (1) expresó que usó **fotos propias** porque fueron el recurso narrativo que primero se le vino a la mente; otro (1), que se debía a que a él y a su compañero de trabajo les gusta hacerse fotos (de sí mismos)

Algunos hicieron fotos con su móvil, supliendo así la falta de una cámara fotográfica – aunque se prestaron varias– o las buscaron en su fotoblog o en Facebook, como lo afirmaron dos de los adolescentes.

Otro más (1) recurrió a **dibujos propios** porque no sabía cómo hacerlo de otra forma: *“Yo resolví hacerlo con dibujos. No sabía cómo hacerlo de otra forma. Me gusta dibujar. Tengo un libro así de grande de dibujos. Pero no dibujo perfectamente en este vídeo porque no tenía tiempo por los deberes que nos daban.”* (N109)

En cuanto a la producción de vídeo, 2 de los que sí hicieron manifestaron que aunque era fácil, tuvieron que hacer varias tomas y pruebas hasta lograr la que querían. Aun así esto no los desalentó o desanimó.

Dos (2) más recurrieron a la representación, para poder mostrar cómo había sido un momento determinado en el pasado:

“Nosotras hicimos el vídeo con el móvil, y lo al ordenador con un cable. Y también en el Citilab hicimos fotos. Lo grabamos afuera, también. Hicimos como que nos presentábamos (...) Queríamos que se viera cómo nos conocimos... una representación de cómo nos conocimos. Fue divertido.” (N106)

Otros expresaron que no realizaron vídeo porque:

- No se les ocurrió (3 personas)

- Es más difícil corregir un error en un vídeo, mientras que la foto se puede volver a tomar muchas más veces (1): *“No me gustaba hacer un vídeo porque en vídeo de repente si salgo mal, no lo puedo borrar, pero las fotos, si salen mal, las borro y ya está.”* (N208)
- Gusta más hacerse fotos (1)
- No sabían cómo hacer el vídeo (2): *“No hicimos vídeos por mi tema, (...) no había muchos vídeos que poner. Tampoco no era fácil, porque nosotros no sabíamos hacer los vídeos. No los sabíamos hacer muy bien. Y elegimos las fotos.”* (N104)
- No le gusta hacer vídeos (1)

Ello permite inferir que el vídeo de producción propia, puede ser un recurso narrativo poco conocido por este tipo de estudiantes, y que si se quiere que ellos lo usen en sus relatos, debe hacerse más evidente en los ejemplos y se les debe dar mayores indicaciones y acompañamiento durante la producción, cosa que no fue posible en estas experiencias por dos factores: una, por el número elevado de individuos en los casos N1 y N2, y otra, por falta de tiempo destinado a la producción de materiales en el prototipo metodológico.

De todas formas, en estas primeras experiencias, el diseño falló, también, porque aunque se mostraron ejemplos sobre varias formas creativas para manifestar o plasmar la historia –con títeres y con dibujos, por ejemplo–, a la hora de abordar la fases de preproducción y producción, poco se insistió en esos otros medios simbólicos, que podrían, incluso, abarcar otros como las infografías o las pequeñas animaciones.

En los dos casos posteriores, **N3 y N4**, casi la totalidad usó imágenes propias (como único curso, en 3 de los relatos, y mezcladas con las ajenas, en 14 productos), y sólo dos usaron fragmento de vídeo propio. Uno de los alumnos, además, usó dibujos propios, creados directamente para el RD.

Al indagar sobre la razón del uso de recursos propios, la respuesta mayoritaria fue que como ya se tenían los materiales, se aprovecharon.

Al preguntar por las **fotos nuevas**, expresaron que era más fácil hacerlas con el móvil, que con una cámara, porque generalmente no se lleva una consigo (2 opiniones en este sentido), y porque es más rápido hacerse fotos que grabar vídeos.

Ninguno se planteó hacerlo con dibujos, aparte del que los empleó, porque dijeron que no sabían dibujar bien.

7.4.1.5.3 Elección o uso del idioma

A los alumnos entrevistados de **A2** (10 de los 14 participantes en ese caso), se les preguntó por la experiencia de grabar su locución en catalán.

De esos 10 (100%), 3 consideraron que el grabar su voz en ese idioma fue *difícil* (30%), para 2 fue *fácil* (20%), para 2 fue *un poco difícil* (20%), Otros 3 adolescentes (30%) no opinaron sobre el grado de dificultad.

Para quienes fue algo *difícil* o *un poco difícil*, se debió a la pronunciación de ciertas palabras, como lo expresaron los tres alumnos, y a que no se entendía lo que expresaba oralmente, como agregó uno de ellos. También otros 3 expresaron que como estaban más acostumbrados al castellano, hubieran preferido esa lengua vehicular para su historia, y 2, que eso les hubiera facilitado la expresión y el añadir detalles al relato:

"Yo hubiese preferido hacerlo en castellano, porque no sé... te puedes expresar mejor. Así fue de memoria." (N204)

"Podríamos haber dicho más cosas, añadiéndole. ¡Pero en catalán como que todo lo hacías así leído!" (N205)

"No me gustó (en catalán), porque a mí no me gusta hablar en catalán y pues no entendí casi nada de lo que decía." (N208)

No obstante para casi todos los entrevistados, salvo dos, el hacer el relato en otra lengua diferente a la que usan habitualmente, no representó problema para los estudiantes, ni disminuyó su motivación, y fue una actividad considerada parte de su propio proceso de aprendizaje en el aula de acogida.

En cuanto a la elección unánime del idioma *castellano* en el aula ordinaria (**A1**), los 15 alumnos entrevistados mencionaron un o varias de las siguientes razones:

- Porque ser ésa era la lengua más utilizada con su familia y amigos, lo cual fue expresado por 10 de ellos. Un ejemplo: *"En el colegio hablamos catalán cuando tenemos clase de sociales, naturales o alguna clase de éstas. Pero normalmente entre los compañeros solemos hablar en castellano siempre."* (N104)
- Porque considerar que realizar el RDP era algo ajeno a la escuela, así que podrían hacerlo en otro idioma distinto al catalán: *"También, hablo catalán, pero como fuera del cole hablo castellano... por eso lo dice así. Con la familia, castellano."* (N114)
- Porque les parecía más fácil para la expresión oral: *"Pues, porque en castellano es más fácil, en catalán no... no sé, digamos, todas las palabras, algunas me equivoco..."* (N103)
- O para dar más proyección a su producto, como expresaron 2 de los participantes:

"Lo hago (en castellano) para que otras personas también lo puedan ver. Lo puedan ver y lo entiendan." (N103)

"Lo hice en castellano para que la gente de fuera de Cataluña lo pudiera ver y entenderlo mejor." (N110)

De todas formas para la mayoría de ellos, el hacerlo en catalán no hubiera representado un problema.

"Nosotros nos planteamos hacerlo en catalán, por eso estamos en Cornellà y cosas de esas. Pero no sé, siempre resulta más fácil hacerlo en el idioma que tú hablas en casa y eso. Pero bueno, no tengo ningún problema en hacerlo en catalán." (N107)

En cuanto a los alumnos del aula abierta (**N3, N4, N5**), los entrevistados mencionaron que habían elegido el castellano, porque era el idioma que hablaban habitualmente. La alumna que lo hizo en catalán, dijo que lo había hecho así, porque como el relato era un ejercicio de clase, era mejor hacerlo en el idioma que usa normalmente en la escuela.

7.4.1.5.4 Grabación de la voz

Sólo tres de los adolescentes de **N1, N2 y N3**, explicaron que ellos ya se había autograbado la voz con su móvil o que la habían registrado con otros medios, antes de la experiencia, por lo que escucharla les era familiar. Sin embargo, para la mayoría de los entrevistados, entonces, ésta fue una actividad nueva.

Las declaraciones indicaron que supuso un esfuerzo importante, especialmente al leer y al pronunciar –por la vocalización– para no equivocarse, no sólo en el caso de los adolescentes que debían hacerlo en catalán.

Las causas expresadas para las equivocaciones fueron:

- Porque daba risa (4 respuestas): *"Hubo que repetir algunas veces porque te ríes, porque no sé, te hace gracia grabar la voz."* (N114)
- Por problemas con la vocalización o pronunciación de algunas palabras en el idioma materno (3): *"Nosotros lo tuvimos que repetir cinco veces, me parece, porque a mí no me salía una palabra... el nombre de un país. Y no me salía y la tuvo que decir mi amigo"* (N109).
- Por problemas con la voz (2): *"Eso fue lo que más me costó. Pero no me desanimé, sino que como que estaba enferma de la garganta me quedaba sin voz y todo eso. Lo teníamos que repetir. Y eso llegó un momento que me aburrió y ya dije iuf!... pero ya luego me salió bien."* (N305)
- Porque le daba vergüenza que lo oyeran u oírse (1): *"Al principio me daba vergüenza la voz. ¿Por qué? No sé, como sonaba diferente... Un poco vergonzoso"*

también porque me equivocaba cada dos por tres. ¡Ah!... y sonaba muy diferente a la mía.” (N112)

- Porque considerar que el texto era largo (1)
- Porque en general le cuenta leer (1)
- Porque es difícil la vocalización/ pronunciación de algunas palabras del catalán, siendo ésta una segunda lengua distinta a la materna (1)
- Porque se ponía nervioso (1)

Sólo uno manifestó que no le gustó como quedó al final su locución, porque la consideró *sosa*, y opinó que la música hubiera ayudado a solucionarlo.

Ahora bien, pese a los problemas que obligaban a repetir la grabación, y a que para algunos fue una actividad *un poco difícil* (para 2 de los 28 entrevistados) o *difícil* (para 3), para la mayoría fue *fácil* (6) y una de las más divertidas y “graciosas” del proceso (9).

“Fue divertido porque al principio cuando hablábamos nos salían gallos y nos salía mal y teníamos que comenzar otra vez a grabar la...la voz. Me divertía porque luego nos escuchábamos como hablábamos. Bueno nos reíamos pero a veces nos enfadábamos porque no sé...al grabar la voz él y yo nos equivocábamos con la frase que teníamos que leer cada uno.” (N104)

En **N4 y N5**, por su parte –en este último caso fue donde uno de los adolescentes no grabó su voz y la reemplazó por créditos o textos en pantalla, y donde otro de los alumnos no materializó o dio forma a su historia–, las respuestas sobre este proceso apuntaron a que, para la mayoría (12 de los 16 entrevistados, el 75%), había sido *muy fácil*, aunque reconocieron que daba nervios grabar la voz, por temor a equivocarse o a que los demás compañeros les escucharan mientras hacían la grabación.

Sólo tres (18,75%) manifestaron que había sido *muy difícil*: uno, el que no incluyó su voz finalmente aunque trató de grabarla en tres oportunidades, quien argumentó que se debía a que no leía bien, y a que no le gustaba su voz ni que lo oyeran, porque le daba vergüenza:

“Yo qué sé (por qué no usó su voz). Me salía mal. Me daba vergüenza oírme. Por eso no lo hice con mi propia voz... (...) y me equivocaba... y me daba... no sé qué... pero voy a acabarlo (a agregarle la voz)” (N502)

La docente acompañante consideró que esto se debió a que se enfrentó a un texto escrito por él mismo, de cierta amplitud, y le agobió que fuera largo, pues no está acostumbrado a leer en voz alta tanto texto, por dificultades con la lectura. Así que se sintió superado y se *sofocó*.

Otro que expresó que se debía a que no le era fácil hablar en voz alta, así fuera leyendo, de su historia, por la tristeza que sentía –de ahí que haya llorado durante la grabación, por los recursos y los sentimientos que ello le producía–; y uno más, explicó que era porque le habían dado nervios.

El que no grabó (6,25%), que ya había participado en el grupo N1, y que por tanto, había hecho un RDP previamente, dijo que no había grabado porque no se sentía a gusto con su guión. De todas formas, lo ocurrido con este alumno se explicará más adelante, cuando se hable de las dificultades y soluciones encontradas, y sobre los factores que pueden influir en el proceso.

Casi todos los de esos dos casos finales (15, el 83,33% de los alumnos de N3 y N4), habían previamente grabado su voz, y la habían escuchado.

7.4.1.5.5 Uso de música

Al preguntarles a los 13 alumnos entrevistados que no pusieron música en sus relatos (considerados el 100%), de los tres casos iniciales (**N1, N2, N3**), el porqué de ello, dieron las siguientes explicaciones:

- Fue algo intencional porque no hacía falta, pues después de ensayar no le vieron relación con el relato y/o optaron por no usarla para resaltar la voz y la historia (en 4 casos).

"No, nosotros no usamos porque pensábamos que se tenía que oír más la voz, pues porque explicábamos cosas sobre nuestros hermanos, para qué poner música. Era más como explicar y eso. Después de verlo no quisiera agregarle música." (N114)

- Se debió a que no tuvieron tiempo para agregar la música al vídeo que estaban creando (en 3)
- O fue debido a que no consiguieron la música que deseaban o no sabían qué tipo de música se podía poner para que no hubiera problemas con los derechos de Propiedad Intelectual (en 2)
- O porque no se pusieron de acuerdo los miembros de la pareja de trabajo (2):

"La música nos costó un poco elegirla porque ella tiene su gusto y yo tengo mi gusto. Luego lo dejamos porque no nos salía, ¿no? Poner música o no ponerla... no se escucharía igualmente, porque tendríamos que cortarla cuando hablamos." (N201)

- Cuatro más (30,77%) no explicaron las razones para no usar elementos narrativos sonoros, aparte de su propia voz. Uno de ellos sólo reconoció que hubiera sido un elemento que hubiera ayudado a darle emoción a su voz.

Por su parte, algunos de los alumnos que sí usaron música, manifestaron algunos problemas: que se les mezclaban las pistas grabadas y era difícil arreglarlo; que en Movie Maker no se podían poner varias pistas sonoras a la vez, lo que los obligaba a usar Audacity, y para algunos unir dos pistas con la de la voz en ese programa, era complicado; y que al agregar la música, se alteraba la organización de imágenes que ya se tenía sincronizada, lo que obligaba a rehacer el trabajo.

"No fue fácil porque había que importar muchas cosas... porque si lo ponías, se cortaba un trozo de lo que estaba hablando, se cortaba la foto, se hacía más pequeña, duraba menos. O sea que tenías que hacerlo de nuevo otra vez, y poco a poco, poco a poco y lo hice al final. Hubiera sido más fácil empezar por la música... luego puse el audio, mi audio, lo que hice yo y luego las fotos. Y fui poco a poco..." (N102)

"Pues nosotros le pusimos, porque como yo sé hacer sonidos con la boca (se refiere al Bitboxing) pero hubo una cosa: que se juntaron los dos sonidos porque grabé dos canciones, y se juntaron, y entonces quedó un poco alborotado. Bueno, pero no, estuvo bien. (...) Me gustó pero me daba un poco de vergüenza (que lo oyeran)." (N105)

Ahora bien, sobre la razón para elegir determinado tipo de música, los alumnos no dieron mucha información. Sin embargo, parece ser más que primó el gusto musical personal, que la relación con la historia que se quiere contar. Algunos así se reconocieron, pues uno de los adolescentes afirmó que eligieron la música pensando que fuera algo que agradara a quienes hacían parte del equipo de trabajo, y otro, a que eligió unas canciones en inglés, porque sentía más afinidad con ellas.

"Me gustan más las músicas inglesas. A ver, a mí me gusta todo lo que tenga ritmo, pero solo que mi gusto... Por ejemplo, me gustan más las canciones inglesas porque me parece que entiendo más. No hablo inglés, pero solo con mi pensamiento... Es como si sintiera lo que cantan". (N201)

En **N4 y N5**, sólo uno de los estudiantes –el que no narró con su propia voz–, usó música ajena. Los demás que terminaron su relato, no usaron melodías o canciones en sus relatos.

Al preguntarles por ello, 10 de los 16 entrevistados dijeron que era que no se necesitaba o no le hacía falta al producto (62,5%); 2, que fue porque no habían tenido tiempo de agregarla, pero que sí les hubiera (12,5%), y otros 2 dijeron que no lo pensaron (12,5%). Uno más, el que no terminó su relato (6,25%) dijo que de haber continuado con su trabajo, sí le hubiera gustado agregarla.

El que sí usó(6,25%), por su parte, dijo que había puesto una canción que le gustaba, de un grupo musical de su país, porque su relato trababa de sus recuerdos cuando estaba en República Dominicana, viviendo con sus abuelos, y porque era mejor poner música que dejar el vídeo en silencio.

7.4.1.5.6 Uso del software (Movie Maker y Audacity)

Nueve (9) de los 28 entrevistados (32,14%) en **N1, N2 y N3**, ya conocían el Movie Maker, aunque no lo usaban frecuentemente. A ellos, y al resto, se les preguntó su opinión sobre el grado de facilidad o de dificultad para manejar dicho programa, y por las respuestas, registradas en la Tabla 107, se puede decir que para la mayoría fue *fácil* de usar (para 15 de los 28 alumnos, es decir, para el 53,57%). A ese grupo le siguió el de quienes lo calificaron como *difícil* (5 personas, el 17,86%), y a ése, el de quienes dijeron que usarlo fue *un poco difícil* (3, el 10,71%).

También hubo algunos adolescentes que expresaron que les había parecido *difícil al principio, pero luego fácil* (2, el 7,14%) y sólo una de las afirmaciones, apuntó a que había sido *aburrido* (lo que sólo representa el 3,57%). Dos adolescentes más no dieron su opinión.

Por su parte, todos los que lo consideraron *difícil, un poco difícil* o *difícil al principio*, y quien lo calificó de *aburrido*, expresaron las siguientes razones para ello:

- Todo se movía. Se desordenaban los elementos al cambiar uno de ellos y había que volver a coordinarlos, lo que implicaba un reproceso (6 respuestas)
- El programa se cerraba frecuentemente y se perdía el trabajo realizado, o se perdían las imágenes al volverlo a cargar (4).

Para uno de ellos, sólo publicar el vídeo final, fue un proceso *difícil*.

Tabla 107. Opinión sobre programa de edición de vídeo, en N1, N2 y N3

Opinión sobre el Movie Maker	Cant. respuestas	%
Fácil	15	53,57
Difícil	5	17,86
Un poco difícil	3	10,71
Al principio, difícil, luego fácil	2	7,14
Aburrido	1	3,57
N/S - N/R	2	7,14
Total	28	100,00

Sobre lo que se reconoció que se aprendió sobre el Movie Maker, está lo siguiente: poner las transiciones entre fotos, hacer efectos en las fotos, crear una portada o cabezote, incluir voz, agregar música, agregar créditos, o editar un vídeo con varias imágenes, pues no se sabía.

Igualmente, algunos estudiantes (4) expresaron que lo usarían en adelante, como éste:

"Pues el primer día, no sabía ni qué era el Movie Maker. (...) Cuando estaba en el Citalab, pasaron tres o cuatro clases, y me compraron un ordenador. Justamente vino el Movie Maker. Y me integré para saber cómo funcionaba (...) Ahora estoy haciendo un vídeo de mi familia. Voy a grabar (se refiere a la voz) y se lo

enviaré por e-mail a mis primos de Melilla, de Granada, de Málaga y de Logroño.” (N102)

En cuanto al Audacity, sólo dos alumnos lo mencionaron. Consideraron que era un poco más complicado que el Movie Maker, pero fácil de usar.

En cuanto a lo sucedido en **N4 y N5**, se puede afirmar que de los 16 entrevistados, 4 (25%), la minoría, ya había usado el Movie Maker para realizar trabajos en el Instituto o por otras razones; 4 (25%) ya habían usado el Audacity, y ninguno conocía el Comic Life.

En esas intervenciones, como se aprecia en la Tabla 108, la opinión mayoritaria sobre Movie Maker fue que había sido un programa *difícil* de manejar (algo que expresaron 5 de los 16 entrevistados, es decir, el 31,25% de ellos), y la que le seguía, que era un *poco difícil* (4, el 25%). Las razones fueron similares a lo que dijeron los adolescentes anteriores: que era dispendioso y para algunos, agobiante, coordinar la pista de audio con las imágenes, y porque al agregar una transición o un efecto en una imagen al final, se alteraba lo que ya estaba hecho.

Tres estudiantes más (18,75%), que ya conocían el programa, dijeron que había sido fácil trabajar con ese programa, y que no habían tenido inconvenientes; para 2 más (12,5%) que no lo habían usado, consideraron que al principio les había *parecido difícil*, pero que luego no habían tenido inconveniente.

Uno no editó (6,25%) y el otro (6,25%), que sí lo hizo, y que ya había editado un RDP tiempo atrás, en N1, dijo que lo había hecho en otro programa, porque tenía el programa en casa y le parecía más fácil de usar.

Tabla 108. Opinión sobre programa de edición de vídeo, en N4 y N5

Opinión sobre el Movie Maker	Cant. respuestas	%
Fácil	3	18,75
Difícil	5	31,25
Un poco difícil	4	25,00
Al principio, difícil, luego fácil	2	12,5
Aburrido	0	0,00
No lo usó (sabe usarlo pero prefirió hacerlo en otro programa)*	1	6,25
No editó su relato, pero ha trabajado con Movie Maker*	1	6,25
N/S - N/R	0	0,00
Total	16	100,00

* Categoría nueva

7.4.1.6 Sobre la presentación y la publicación

7.4.1.6.1 Sobre la presentación al grupo y el trabajo de los compañeros

La presentación en los tres primeros casos, se hizo en una sola sesión especial, en la que participaron los alumnos de los tres grupos, los docentes y algunos directivos del

Instituto. Se contó también con la presencia de algunos familiares, y de todo el equipo de la investigación.

En los dos últimos casos se hicieron actividades independientes: una exposición privada, en la que sólo asistieron los alumnos de N4 o N5, la docente y la investigadora, y una presentación pública, a otros miembros de la comunidad académica, donde participaron los estudiantes de N4 y algunos de N3. Las entrevistas hechas en estas intervenciones, se hicieron después de cada evento privado, y por tanto, no recogen las impresiones tras la presentación en el teatro del Instituto.

Así las cosas, Las respuestas de **N1, N2 y N3**, a las preguntas sobre estos aspectos, evidenciaron que estos adolescentes sintieron nervios o vergüenza en el momento de visualizarse su trabajo, pero que, aun así, fue una actividad divertida o que agradó a la mayoría de ellos.

"¿Yo cómo me sentí? ¡Rojo!. Todos me estaban mirando. Decían: 'es él, es él'." (N109)

"¡Vergonzoso!, porque al comienzo, en vez de decir 'hola', dije 'hora'. La gente se comenzó a reír. A mí no me gustó tanto, pero al final, pues miré a la pantalla, no miré a la gente, y 'pa'lante'." (N102)

"Pues a mí me dio mucha vergüenza, porque como había hecho m sonido con la boca y todo. Y salía yo y todo el mundo mirando, y... no sé, me daba un poco de vergüenza. Pero bueno." (N105)

"Bien. Un poco de nervios y de vergüenza, pero bien." (N106)

"Me puse nervioso por saber qué es lo que opinaban los demás pero... no sentí mucha vergüenza. Y estuvo bien." (N108)

"Bueno, que lo enseñáramos delante de todo el mundo, pues a veces daba un poco de vergüenza, porque te estaban mirando todo el rato. Pero bien, sí." (N114)

Los vídeos que más se recordaron fueron: *Cuidado con el gas* (mencionado por 6 personas), *Nuestros hermanos* (por 4), *Mi infancia: Los mejores momentos de mi vida* (por 3), *Esperanza y Paola* (por 2), *Un viatge* (por 1), *La diferència entre el Marroc i Catalunya per nosaltres* (por 1), *En busca d'un somni* (por 1) y *Ellas* (por 1). No fue posible saber exactamente la causa para ello, salvo en el caso del relato del gas, porque algunos adolescentes manifestaron que les causó impacto la historia.

"A mí también me gustó mucho ese del edificio con el gas... incluso me hice amigo de él. Le pregunté que si estaba asustado. Me gustó porque... mmmm... porque no sé, ese edificio lo he visto en la tele y... Es que en general estuvieron todos muy bien." (N105)

Aparentemente los otros fueron recordados porque:

- Se notó esfuerzo por parte de sus autores: "A mí me han gustado todos, por lo que se han esforzado y sobre todo el de ____, porque se lo han currado bien." (N102)
- Porque hubo algún tipo de identificación o afinidad con la temática o con la historia propiamente dicha:

"El de ____, es que te sientes un poco identificado. Hay amistad entre dos amigos o amigas. Y al fin y al cabo siempre te sientes reflejado hacia esas cosas porque es el día a día, tú cada día te ves con tus amigos y les hablas. No sé, no creo que una persona pueda aguantar sin hablarse nunca con un amigo." (N107)

"A mí (me gustó) el de los dos que hablan de sus hermanos, porque hablaban de las personas que más querían." (N201)

"Los trabajos de los otros... pues muy bien, porque les quedó muy bien. Todos me gustaron. Me gustó ése de los hermanos... ¡Qué sé yo (por qué)! Porque es un homenaje a sus hermanos y porque les han de querer mucho..." (N202)

- O por los sentimientos que generaron:

"Estuvieron muy bien. Unos estaban mejor que otros, bueno para mí. A mí el que me gustó, no recuerdo de quién era fue uno del aula abierta, que lo hizo de cuando estaba en Chile. Porque contaba su vida. Incluso dice que su madre lloró viendo el vídeo. (...) No me gustó el del ____ porque no me levantaba el ánimo." (N102)

"También me llamó la atención el de ____. Debe de ser un mal trago que pases eso y ¡uf! debe ser muy, muy duro." (N107)

"El de una alumna que va a acogida, explicando lo de su vida, cuando sus padres se separaron y todo. Me gustó porque explica su infancia y porque ahora está feliz. Y también uno de su amiga, porque explicaba que ella cuando llegó aquí estaba muy sola" (N106)

Otra posible causa fue proximidad con sus autores –por ser el relato de los amigos–, aunque ésta no se ratificó con la entrevista, aunque sí con las observaciones realizadas.

"Nos daba curiosidad de ver más historias, no solo la nuestra, sino la de todos los amigos que van al Citalab. Y bien, por las demás historias." (N214)

"Fue divertido ver los vídeos de tus compañeros, que ni sabías que iban al Citalab y estaban todos muy bien." (N101)

En **N4 y N5**, por la cohesión del grupo, la actividad de exposición del relato personal a los compañeros no generó malestar, pues de los 15 entrevistados –sin contar al que no terminó su relato–, 13 afirmaron que no les había dado vergüenza (el 86,67%).

"Esto fue chulo (...) Mostrarlo no me resultó difícil. Al contrario. Quiero que lo vean. Que sepan cómo soy. Qué pienso de mi familia. Yo es que soy muy confianzuda. (Risas)" (N505)

Sólo uno de los alumnos de N4 se negó inicialmente a mostrar su trabajo a sus compañeros, por miedo a que se rieran de él, pero aceptó después de la intervención

de la profesora que lo tranquilizó. Tras eso dijo que le había dado vergüenza, por su voz.

En N5, por su lado, dos de los que terminaron su relato, afirmaron haber sentido vergüenza, pero que les había gustado la actividad.

Al preguntar por los relatos de sus compañeros, todos los de N4, afirmaron que habían gustado todos los productos, pero resaltaron dos especialmente, *Infancia dura con final bonito*, y *Pasado, Presente y Futuro*, por el impacto emocional que les supuestó y por la forma de expresión –en el primer vídeo–:

"Muy sentimental. Y por las fotos... no cogió ninguna de Internet... eso le da realidad. Y cómo lo habla. Porque lo dice cultamente, súper correcta... mola." (N405)

Sobre otros relatos, algunos que habían gustado porque esto le había permitido conocer mejor a su compañero, y también otras culturas o países; porque las fotos permitían conocer más al compañero; y por la implicación personal en los relatos:

"Me gustó porque supe cosas de su país y cosas de esas que ha explicado... porque te culturalizas. Yo sabía que era de por ahí, de América central, pero no sabía nada de él, ni de su familia (...) Supe más de él, porque él es muy reservado." (N402)

"Me gustó mucho. Porque se implicó... habla cosas de ella... Las fotos muestran el cariño que le tiene a la familia... (...) no es un problema que repita fotos, porque eso como que hace fuerza en el sentimiento." (N403)

Y a algunos relatos les hicieron críticas: porque se hablaba con bajo volumen, porque se usaron fotos de Internet en lugar de las personales, o porque pasaban rápido las imágenes.

"Está bien, pero... hubiera molado más si fuera con fotos de él" (N405)

En N5, el 100% de los entrevistados dijo que todos habían gustado, y no mencionaron alguno en especial. Tal vez esto se haya debido a que como la entrevista fue grupal, no querían afectar a los compañeros.

Sobre presentar el relato a los compañeros en la sala de actos, a otros miembros de la comunidad académica, sólo 1 de los alumnos (N5) dijo que le gustaría y que no tendría problema con ellos; 6 más (3 de N4 y 3 de N5) manifestaron que les daría vergüenza, pero que no tendrían problema; los otros 8 entrevistados que había hecho su trabajo, se negaron a hacerlo –finalmente lo mostraron en la presentación pública–.

7.4.1.6.2 Sobre la publicación en Internet

En **N1, N2 y N3**, como lo muestra la Tabla 109, a la mayoría del entrevistados les gustaba o hacía ilusión que se publicara su obra en Internet (a 16 de los 28, lo que

equivale al 57,14% de estos alumnos). A ese grupo le siguió el de los indiferentes (4, el 14,29%)

Dos de los estudiantes, por su parte, dijeron que les daría vergüenza, pero no expresaron rechazo directo (7,14%). Otros dos sí dijeron abiertamente que no les gustaría (7,14%), pero llama la atención que uno de ellos (de N3) accedió a publicarlo, argumentando que le daba miedo de que el profesor que lo acompañaba al Citilab, le bajara la calificación correspondiente a la asignatura en la que se inscribía el taller.

Tabla 109. Opinión sobre la publicación del vídeo en Internet, en N1, N2 y N3

Opinión sobre la publicación en Internet	Cant. respuestas	%
Le gustaría	16	57,14
Le da igual	4	14,29
Le daría vergüenza	2	7,14
No le gustaría	2	7,14
No lo tiene claro	2	7,14
N/S - N/R	2	7,14
Total	28	100,00

Las razones que expusieron los que sí querían publicarlo en Internet, fueron las siguientes:

- Sería un reconocimiento al esfuerzo realizado (4 opiniones)

"A mí sí, bueno no mucha... Bueno sí, mucha, porque lo he hecho yo y nunca había colgado un vídeo en Internet." (N110)

"Sí, me hace ilusión que la gente lo vea y digan: anda, mira lo que han hecho" (N111)

"Estoy emocionado porque va a estar en Internet, pues el trabajo que hemos hecho nos ha costado un poco". (N103)

- Para sorprender a su familiar, protagonista del relato (1 respuesta)

"Yo estoy bastante ilusionado porque este año no le he podido comprar nada a mi hermano, porque está vez no había ahorrado lo suficiente, pero le hice una presentación de Power Point y el segundo regalo espero que sea éste, que le guste mucho y bueno... me hace bastante ilusión" (N107)

- Para que vean su trabajo (4 respuestas)

"¡Bufl!... en parte sí y en parte no. Porque hay a veces que es bonito que la gente vea el trabajo que tú has hecho, pero hay veces que da vergüenza". (N104)

"Sí, me hace ilusión. ¿Lo vais a poner? ¿Y en qué página es? ¿Lo puede ver todo el mundo?" (N109)

- Para mostrarle a la gente que tiene lejos o que no ve frecuentemente, lo que hace (1 respuesta)

"Sí, porque a la gente que no veo casi nunca, le puedo decir que entre a verlo, y así pues lo ve y sabe lo que hacemos." (N101)

- Tal vez ello le puede ayudar a conseguir su sueño (1 respuesta)

"¡Sí! A lo mejor me ayudarán a hacerlo" (N213, se refiere a ser jugador de fútbol en el equipo que quiere

- Para animar a otros a hacer su propia historia (1 respuesta)

"A mí sí, porque así lo miran y tendrán un ánimo y dirán: yo también hago uno y lo cuelgo, y lo harán." (N102)

- Para que se animen a ir a hacer el taller (1 respuesta)

Una de las personas que no quisieron, expresó que era por vergüenza de que lo vieran en Internet –más que a su historia, que lo vieran a él o que escucharan su voz–, y la otra persona, porque tampoco le gustaba que lo viesan en la Red:

"No. Porque no me gusta ni quiero que lo vea nadie. ¡Si no me gustó ni que lo vieran los del cole! (pero bueno, porque si no, me bajan la nota." (N306)

En **N4 y N5**, en cambio, a 6 de los 15 que terminaron el relato y que contestaron la entrevista, les hacía ilusión la publicación (40%), a 5 (33,34%) les daba igual, y 3, no querían que apareciera en Internet –después aceptaron–.

Uno de los que se negaban a publicarlo, manifestó que era porque no le gustaría que un familiar supiera cómo, emocionalmente, le había afectado el hecho del que hablaba:

"A mí no es que me dé vergüenza, pero pienso en mi madre. Porque no le he dicho que he estado mal por ese tema (...) porque en verdad yo soy fuerte, pero no... Yo delante de mi madre me hago la fuerte y que me da igual todo, pero todo eso me ha hecho débil... y no quiero que lo pase mal." (N509)

El otro manifestó que era porque lo que contaba era íntimo, de su familia:

"Pues que lo vean ellos no me importa (se refiere a sus compañeros), pero no me gustaría que otra gente lo vea. Si es una persona que conozco, sí, pero otras personas, la verdad no me hace mucha gracia que sepan más cosas de mí. Porque es una cosa íntima, de mí, de mi familia, y no es algo feliz como para que lo sepa todo el mundo." (N401)

7.4.1.7 Sobre el propio relato

Acerca de la impresión o la satisfacción con el relato propio, se puede afirmar que si bien 11 de los entrevistados de **N1, N2 y N3**, no respondieron (39,29%), la mayoría

(15, el 53,57%) quedaron satisfechos con su trabajo y su producto. Sólo algunos alumnos (2, el 7,14%) no quedaron a gusto con el resultado final, tal y como se aprecia en la Tabla 110.

Tabla 110. Percepción sobre el trabajo propio, en N1, N2 y N3

Impresión sobre el trabajo propio	Cant. respuestas	%
Quedó satisfecho	15	53,57
N/S - N/R	11	39,29
No quedó satisfecho	2	7,14
Total	28	100,00

Uno de los estudiantes satisfechos dijo que era porque, a diferencia de otros vídeos que había hecho, en éste incluyó su propia voz. Otro expresó que se debía a que fue capaz de expresar en pocas palabras, sus sentimientos:

"Porque expresé en pocas palabras todo lo que sentía por ellas (sus amigas) y cómo lo pasaba." (N305)

Los otros satisfechos no indicaron una razón.

En cuanto a los que no quedaron a gusto con su relato, se puede decir que fue porque se hubiera querido incluir más imágenes y música (en un caso), y porque la voz le pareció *sosa* (en el otro).

"Yo le hubiera puesto más imágenes...y la música que también nos faltó, porque no tuvimos tiempo. Queríamos estar un poco más de tiempo allí, para terminarlo." (N204)

En **N4 y N5**, el grado de satisfacción fue alto: de los 15 que terminaron, 13 (86,67%) quedaron a gusto, y sólo 2 no (13,33%).

Los que no quedaron a gusto, o no manifestaron el porqué, o expresaron que era por problemas en la edición; uno mencionó que era porque hubiera querido agregar más fotos personales:

"No me acaba por convencer. No sé, porque tardan mucho en verse las fotos. Y a lo mejor poner más fotos mías. (...) Yo estoy orgulloso de muchas cosas, pero de este trabajo no. Le he puesto ilusión, pero..." (N402)

"No me gustó, porque cuando tenía que salir una foto, salió otra". (N501)

En cuanto a las razones de la satisfacción por el propio trabajo, expresaron que se debía a que: el esfuerzo había sido enorme y se habían visto los resultados, y a que le habían podido expresar el afecto que sienten por sus familiares –en un caso, por su mascota–.

7.4.1.8 Sobre lo aprendido y la utilidad de la experiencia para el futuro

Los entrevistados de **N1, N2 y N3**, expresaron diversas opiniones relacionadas con los aprendizajes y con la utilidad de la experiencia.

Sobre lo primero, la mayoría de ellas estaba relacionada con el uso de los recursos informáticos. En este sentido expresaron que lo realizado les sirvió para aprender a:

- A usar el Movie Maker (7 respuestas)
- A usar mejor el Movie Maker, pues ya se conocía (4)

"Y bueno estuvo bien, pero he aprendido muchas cosas porque ¡uf!... a mí me interesa mucho porque yo de grande me gustaría ser informático y por eso. Cuantas más cosas aprendes mejor, nunca te acuestas sin saber algo más."
(N107)

- A buscar recursos en Internet, especialmente sonidos (4)
- A incluir la música, en el Movie Maker (3)
- A incluir la voz en un vídeo, en el Movie Maker (2)
- A usar el ordenador (2)
- A incluir transiciones y efectos en las imágenes (1)
- A darle otros usos al ordenador, diferentes a navegar por Internet, a usar el MSN y el chat (1)
- A usar el ordenador sin estar conectado a Internet (1)
- A usar Internet no sólo para jugar (1)
- A escanear fotos (1)
- A usar el Audacity (1)

Llamaron la atención las afirmaciones que indicaban que se reconocían nuevos usos del ordenador, distintos a los servicios de interacción social y de navegación por Internet. También que uno de los adolescentes manifestó que vio que era posible usar el ordenador sin estar conectado a la Red.

Otro grupo de declaraciones estuvo relacionado con la expresión. Sobre esto, algunos alumnos reconocieron que la experiencia les permitió aprender:

- A expresarse mejor (3 opiniones)

"Que debes saber expresarte y poder contar las cosas para que salgan bien. Porque hay personas que a veces quieren contar algo y no se pueden expresar o no se atreven." (N214).

- Que una historia puede ser expresada de forma multimedial (2 respuestas):

"Hemos aprendido a expresarnos de otra forma, por ejemplo por vídeos y fotos." (N108)

"Para expresar la historia mejor. Es que a veces en vez de hablar es mejor por vídeo, por foto... hay muchas formas de... explicar una historia." (N106)

- A contar una historia propia (1)
- A soltarse (1)
- A perder un poco la vergüenza al hablar, con la práctica de grabar los vídeos (por acostumbrarse a verse o a oírse a sí mismos) (1)
- A que con los relatos u otros recursos digitales, se pueden expresar los sentimientos (1)

"A mí lo que me quedó es que con vídeo y con cosas así también se puede expresar los sentimientos y que aprendí a utilizar un programa". (N306)

- A redactar para comunicar algo a otra gente (1)
- A descubrir que la gente tiene historias que contar (1)

"Yo aprendí que hay muchas personas que tienen muchas historias que contar, aunque no lo crean. Que tienes que expresarse... saber expresarse, poder contar las cosas para que les salgan bien. Porque hay personas que a veces quieren contar algo... y no se pueden expresar (...) o no se atreven. También hay muchos adolescentes que no saben nada de ordenador, y ellos comenzaron a aprender así." (N214)

Otras afirmaciones se referían a procesos sociales:

- Que la experiencia le permitió conocer un poco más a los amigos o compañeros (1 respuesta): *"También sobre las historias de tus amigos, qué les interesa más, sus aficiones."* (N101)
- Que le sirvió para conocer nuevas personas (1)
- Que aprendió de su compañera, gracias a ella (1)

"Yo aprendí a utilizar el ordenador mucho más. Aprendí muchas cosas de mi compañera, aprendía de ella y aprendía de lo otro. Creo que lo mejor fue hacerlo en grupo, no sola. También a soltarme. (...) y a tener mi propia agenda, mi Internet. Escribir mis cosas personales, como una especie de diario." (N201)

- Que contar historias es bueno porque te puede ver la gente (1)

Otras eran más de reflexión sobre lo que esto les permitió:

- Reconocer que aunque a veces las actividades parezcan difíciles, se pueden hacer y se pueden lograr los objetivos:

"Creí que era muy fácil... ¡buah!... yo esto lo hago en un momentito, pero me costó mucho, me costó mucho... si no fuese por ellos (los tutores) me hubiese costado mucho más (...) Y lo hice, y me di cuenta que en la vida hay que hacer cosas que crees que es fácil pero en verdad tienen que hacer lo suyo." (N102)

- Que puedes llegar a hacer lo que quieres.
- Que hay muchas personas que tienen muchas historias que contar, aunque no lo crean.

Cinco (5) respuestas más fueron generales: sirvió para aprender a crear un vídeo o una historia de tipo digital.

En cuanto a la **utilidad de la experiencia para el futuro**, la mayoría de los testimonios estuvieron relacionados directamente con las actividades académicas:

- Para hacer los trabajos académicos / Para presentar informes de investigación que les piden los profesores (5 personas lo expresaron)

"Me sirvió para hacer un vídeo y cuando alguna vez tenga que hacer algún trabajo así, para sacar buena nota, ya sé cómo hacerlo." (N104)

"Para hacer trabajos. Si nos mandan a hacer por ejemplo... a investigar a un animal, se lo puedo hacer en forma de vídeo, como un documental o algo así..." (N202)

- Para usarlo en el Instituto, como parte de la agenda (1)
- Para enseñarle a otras personas cómo hacer un vídeo (2)
- Para entretenerse en el tiempo libre, haciendo un relato (1)

"Pues está bien porque aprendí a hacer vídeos y en casa cuando te aburres te viene bien. Para entretenerte unas horas o algo. También sobre las historias de tus amigos, qué les interesa más, sus aficiones." (N101)

- Para hacer una especie de diario sobre asuntos personales (1)
- Para poder hacer otros vídeos (1)

Por último, en la entrevista se indagó sobre si se sentían capaces de realizar otro relato similar. Las declaraciones, clasificadas en la Tabla 111, indicaron que la mayoría de los entrevistados (18, el 64,29%) sí creían poder hacerlo, aunque en algunos casos pedirían ayuda en asuntos puntuales, como en la parte de grabar e incluir la voz.

Algunos adolescentes, incluso, hablaron de temas posibles, y de usar otros recursos que no usaron en esta oportunidad, por ejemplo música.

"Pues yo creo que sí, con un poquito de esfuerzo y acordándose de las cosas que hemos aprendido, yo creo que sí que podría conseguirlo...no tan bueno, pero bueno algo...algo se podría hacer." (N107)

Quienes estaban inseguros (3, el 10,71%), expresaron que necesitarían ayuda con el Movie Maker y con buscar los recursos.

Tabla 111. Percepción sobre si serían capaces o no de hacer un RD en el futuro, en N1, N2 y N3

Percepción sobre si serían capaces o no de hacer un RD en el futuro	Cant. respuestas	%
Sí	18	64,29
N/S - N/R	7	25,00
No está seguro de ser capaz	3	10,71
Total	28	100,00

Los alumnos de **N4 y N5**, por su parte, fueron más tímidos al responder estas preguntas. De todas formas llamó la atención que de los 16 entrevistados, ninguno mencionó aspectos informáticos.

Las respuestas fueron:

- Se aprendió sobre otros países y culturas
- Se conoció mejor a los compañeros.
- Se aprendió de las experiencias de los compañeros –un alumno manifestó que al ver el relato de otro, le había permitido valorar más a sus padres–.
- Y que aunque a veces hay retos difíciles, se pueden lograr si uno quiere.

7.4.2 Percepción de los docentes

Para las profesoras de todos los casos N, fue satisfactorio el proyecto, por haber visto que se generaba interés y motivación en los estudiantes, y que participaban activamente y se responsabilizaban de su proceso; que se podían cumplir los objetivos previstos –como constataron las del aula abierta al valorar que sus alumnos habían verificado que eran capaces de materializar y acabar su proyecto, y las del aula de acogida al apreciar el aporte al aprendizaje de la lengua–; por la novedad que suponía para ellos la experiencia; y por su contribución al aprendizaje emocional, al aumento de la autoestima y al desarrollo de competencias relacionadas con el lenguaje, la expresión y la comunicación interpersonal –que se agrupan en lo que en ESO se denominan, las competencias comunicativas, que son de tipo transversal–.

También algunas destacaron, para quienes hicieron su relato en pareja, el haber aprendido a trabajar cooperativamente, resolviendo conflictos y relacionándose mejor con los compañeros; y todas, el haber hecho uso de las TIC, dando más peso al contenido que al recurso tecnológico, y sin priorizar o considerar indispensable la disponibilidad o el acceso a equipos de alta gama de alta o de programa sofisticados. Finalmente, una habló de la contribución que los RDP a la expresión de las diferencias culturales, entre el lugar de origen y el lugar donde se habita, para los alumnos extranjeros.

De todas formas, reconocieron otras ventajas de este tipo de proyectos, para ellas mismas, en su quehacer docente: que les permitía conocer y aprender otras TIC y metodologías aplicables a la escuela, trabajar las competencias básicas que se piden actualmente en la ESO, identificar y usar una forma de trabajo interactivo y práctico con los aprendices en la que ellos son partícipes, percibir las particularidades de los alumnos y sus vivencias, y facilitar la relación con el alumnado.

Asparte de eso, las docentes de los grupos iniciales (**N1, N2 y N3**) sobre los **procesos o actividades que gustaron o que era necesario mejorar**, indicaron que, en general, consideraban que distribución de fases y actividades era adecuada.

Sobre las actividades o procesos que gustaron, dos profesoras (las de N1 y N3) nombraron la manera de construir el guión del relato: primero verbalizar la historia, y luego, ir construyéndola poco a poco a poco, porque les ayudó a ordenar el pensamiento, las ideas e ir puliendo la expresión. Una de ellas, además, porque las dinámicas realizadas permitieron que los individuos tímidos y callados, lograran contar su historia; por ello sugirió formar al profesorado para que poder orientar esa fase con ese tipo de alumnado.

"Yo pienso que en eso es importante formar un poco al profesorado. Que sepamos un poco cómo se hace esto. Los pasos que hay que seguir. Alguna técnica para sacarles a los chicos las historias. Porque yo veía como lo hacáis y pensaba, 'ostras, es que es muy difícil sacarles la historia de dentro y que no te manden a la porra' (...) Y allí yo veía niños muy complicados: ____, hermética total. Y _____, que parecía que no diría ni una palabra. Y fuisteis tirando del hilo y mira, como sacó un relato súper interesante y estaba feliz. Se le veía que tenía una vida feliz aquel chaval." (Profesora del grupo N1)

En cuanto a los aspectos a mejorar se nombraron los siguientes:

- El proceso de selección de los alumnos: se recomendó elegirlos mejor, para que participen realmente los que deseen hacer el proyecto y no aquellos que escogen la actividad para *escaparse* de clase. Sugirieron hacer ejercicios o pruebas como hacer un guión previo y elegir a quienes más lo trabajen o se esfuercen por hacerlo.
- Marcar más las pautas indicando acciones muy concretas a realizar durante un tiempo determinado, y luego evaluar el avance.

- Ser más estrictos con los compromisos: definir actividades y tareas para que hagan en casa, semana tras semana, y hacer un poco de presión para que se cumplan –con una calificación, por ejemplo, o no permitiéndoles continuar con el proceso, hasta tanto no la realicen–.
- Implicar más a los profesores para que ellos marquen también y exijan cumplimiento de los compromisos.
- Formar al profesorado, especialmente en técnicas que permitan recordar lo hechos, expresarlos y plasmarlos en el guión.
- Generar experiencia en los docentes y tutores.
- Cambiar el proceso de grabación de la voz, tanto el espacio como por el proceso, algo que recomendaron las docentes de N2, pues consideraron que en el momento de registrar la locución había demasiado ruido, y que era dispendioso grabar con cada uno de los estudiantes por separado.

Aparte de lo anterior, las profesoras hablaron sobre la necesidad de realizar este tipo de proyectos con grupos pequeños, no sólo para que sea más fácil realizar la tutoría, sino para que los estudiantes sientan que se les da atención, lo cual es esencial para la motivación, en unos casos, y para el aprendizaje, en otros –como el aprendizaje de una nueva lengua en el aula de acogida–.

Otra profesora, la de N1, comentó que para hacer relatos personales, debería trabajarse con adolescentes un poco más grandes, para que las historias no fueran tan simples.

"El número ideal sería máximo 10 participantes, porque requieren mucha atención. Yo pienso que es importante la atención que reciban. En el aula abierta, por ejemplo, el éxito fue que ellos estaban súper atendidos, casi había un adulto por niño, entonces esto para ellos era fantástico. A la hora de verbalizar las historias también es más fácil, con más, no ha llegado la rueda (se refiere al Círculo de la Historia), cuando los otros ya se han cansado y se han aburrido". (Profesora del grupo N3)

"Yo, en principio, pensé que eran muy pequeños (los participantes) y continuo pensándolo, pero bueno, forma parte de mi sentido de perfección. (...) Me da la impresión de que no tienen contenido y de que las historias son muy infantiles. Entonces me daba la sensación de que no les servía (...) pero viéndolo ahora, desde la distancia, sí que les ha servido y sí que son capaces de explicar muchas cosas. Y de hablar, lo que pasa es que les falta implicarse un poco más o hacerlo mejor" (Profesora grupo N1)

"Un grup nombrós jo penso que no. O almenys en el cas nostre d'acollida, que són alumnes que tenen la dificultat de la llengua afegida. Llavors necessiten com més atenció, en aquest sentit, que no és només l'aprenentatge de la cosa tècnica." (Profesora del grupo N2)

Aparte de eso, las profesoras expresaron que su papel durante los talleres podía ser de control –de disciplina y de cumplimiento de tareas–, de mediación y de tutoras –soporte, orientación, ayuda–, siempre y cuando contaran con capacitación.

Este último aspecto, la capacitación, se percibió como vital para lograr un papel más activo de los profesores, y para que lo que se hace no se vea como una actividad aislada, sin relación con el Instituto o el currículo.

Sugirieron, además, que un departamento concreto o el equipo de psicopedagogía, se implicara en el desarrollo de un proyecto como éstos.

Por su parte, la docente y cotutora de **N4 y N5**, manifestó que los procesos eran adecuados. Eso sí, resaltó la fase de planificación de la historia, porque había sido la que había permitido dar la confianza necesaria para que sus alumnos se expresaran. Consideró que ello fue debido a las dinámicas hechas y, también, a que no se les presionó a percibir el proyecto como algo académico.

"Vieron la parte escrita no como una obligación, sino un primer paso para contar algo personal, porque se les pidió pensar que no era una redacción de clase, ni se les pidió cuidar la ortografía. (...) por eso sobre todos los errores, nunca hice un comentario negativo, porque creo que es importante valorar que tuviesen el coraje de escribir sobre algo personal.

(...) Creo que el trabajo ortográfico no importaba, para que la emoción no se perdiera. Sí que hemos corregido los errores ortográficos, pero sin decir la palabra 'ortografía', y eso hizo que salieran los sentimientos.

(...) Sí que tienen errores, pero los autores no son narradores profesionales, y no se trataba de formarse técnicamente, sino de disfrutar haciendo un trabajo escolar de manera creativa." (Profesora cotutora de los grupos N4 y N5)

La misma profesora valoró, como se dijo anteriormente, la fase de exposición del relato también, por ser la que les permitía descubrir el valor y el significado del proyecto, y hacerse conscientes de que habían sido capaces de terminar el proyecto.

Por otra parte, recomendó buscar alternativas para los estudiantes que no pueden expresarse con la propia voz, y pensar que los textos pueden ser otra forma, igualmente válida, en los RDP. Asimismo, brindar un acompañamiento en la etapa de grabación de la voz, no sólo técnica, sino emocional, pues es el momento de mayor fragilidad:

"Cuando hemos hecho la grabación de la voz, han intentado autorregularse, autocontrolar que no salieran las emociones. Y cuando salían, para disimularlas, empezaban a leer a mil por hora. (...) Algunos lloraron, o se hacían los fuertes, cuando no lo eran. Por ello es importante estar ahí y ayudarles" (profesora cotutora de los grupos N4 y N5)

7.4.3 Situaciones no esperadas, dificultades y soluciones

Aparte de los problemas ya expresados por los alumnos o docentes, durante las intervenciones se observaron, detectaron y trataron de corregir otros problemas, y se identificaron algunas situaciones no esperadas:

- Se dificultó la definición y conceptualización de la historia en las tres intervenciones iniciales. El análisis de los modelos ni las técnicas empleadas, por sí solas, ayudaron a definir las y a establecer una estructura narrativa más o menos completa o lógica.

Una posible causa, en N1 y N2, fue el tamaño de los grupos o subgrupos con los que se trabajó, pues eran de todas formas numerosos, lo que pudo hacer que no se les prestara suficiente acompañamiento personalizado en esa fase.

Otras, que se usaron varias técnicas para ayudar a definir la historia –Tres Historias, la Visualización de la Imagen y la Lluvia de Ideas– y otras más para recordar sus pormenores –la Lista de detalles y la de la Noticia–, y que ello, en lugar de dar claridad, pudo confundir a los estudiantes ante tantas alternativas; que la mayoría de las técnicas usadas ya habían sido probadas con adultos, pero que resultaron poco atractivas, dinámicas o efectivas con los adolescentes; que los alumnos no tenían suficiente confianza con la investigadora y los monitores, como para hablar de sus asuntos personales, pues no los conocían previamente; que eran muchas personas interviniendo a la vez, que no conocían¹⁴⁹; y que en N2, los estudiantes se conocían poco entre sí, lo que también dificultada el clima de confianza.

En N3, esa fase, en general, no resultó problemática, porque el grupo era mucho más pequeño, por lo que el trabajo en el Círculo de la Historia fue más pausado y tranquilo –aunque se aplicaron las mismas técnicas–; porque los alumnos tenían más grado de confianza con su tutora –aunque no necesariamente entre sí–, y porque hubo menos personas extrañas interviniendo.

Como soluciones, en los dos casos N siguientes: se predefinieron unos posibles temas para proponer a los estudiantes; se aplicaron menos técnicas –en la parte de definición de la historia, la del Visualización de la Imagen, y una nueva, la del Objeto Evocador, y en la parte de los detalles, la del Tema Elegido–, y se trabajó sin monitores y no se contó con coobservadores –para evitar que se intimidara a los alumnos–. A ello se suma que los grupos eran pequeños, de menos de 10 alumnos.

- Muchos de los estudiantes trataron de copiar o reproducir los modelos que vieron en los tres primeros casos. Se vio que varios de los 16 que hicieron relatos sobre aficiones, por ejemplo, eligieron la temática por la influencia de los ejemplos

¹⁴⁹ En N1 y N2 estuvieron 5 personas, aparte de las docenets acompañantes: 2 monitores por grupo, 2 coobservadores y la investigadora. En N3 fueron 3; dos monitores y la investigadora.

visualizados –cuatro sobre el mismo tema– y que basaron su estructura en el relato *Un Sueño* –presentado dos veces en cada grupo–. Lo mismo sucedió con los 11 que optaron por hablar de sus familias, pues habían visto dos relatos sobre personajes, y lo hicieron casi que siguiendo la misma estructura que se había usado en el RDP titulado *Mi familia* –visto una vez en cada grupo–. Eso indicó la necesidad de presentar más modelos, sobre diversas temáticas, como se hizo en los casos posteriores, para no favorecer un tipo sobre otro, si no era eso lo esperado.

- Saber que tenían que contar su relato en catalán, al principio afectó la motivación en aula de acogida, pues los autores querían expresarse en su lengua habitual –como lo hicieron en el guión literario–. No obstante, la recuperaron cuando vieron que contaban con la ayuda de las maestras para la traducción, cuando ensayaron con ellas la locución antes de grabarla para que se familiarizaran con la pronunciación del catalán, y cuando vieron terminado su producto final y fueron felicitados por su trabajo.
- Lamentablemente los alumnos de N2 no participaron en el proceso de traducción del guión literario, sino que ello estuvo a cargo de las maestras, así que se desaprovechó ese proceso para el aprendizaje de la lengua. No obstante, eso hubiera requerido un tiempo adicional que no fue planificado.
- Pocos aceptaron hacer el *storyboard* con los modelos sugeridos, tipo tabla, y optaron por otros métodos para la planificación audiovisual. Por ejemplo, incrustaron dentro del mismo archivo de texto, las imágenes, tras cada párrafo o línea, o simplemente escribían una descripción de lo que querían utilizar como recurso multimedial, con otro color. De ahí que más adelante, se haya propuesto usar Comic Life, porque hacía más atractiva la actividad y ofrecía la misma función. Algunos ejemplos de los guiones audiovisuales realizados, son los que se muestran en la Ilustración 58.
- Y en varias ocasiones en N3 –y más tarde en N5–, se presentaron situaciones complicadas, en las que los alumnos, por sus historias o por los recuerdos que les ocasionaba la de otro compañero, se veían afectados emocionalmente, angustiados y tristes. Para ello se contó con el apoyo de la tutora, quien les brindó el acompañamiento y el apoyo que necesitaban.
- Solo en aula de acogida, la familiarización con los programas fue necesaria o requirió la totalidad del tiempo planificado. En las otras aulas ya sabían manejar los programas o no necesitaron mayores explicaciones.

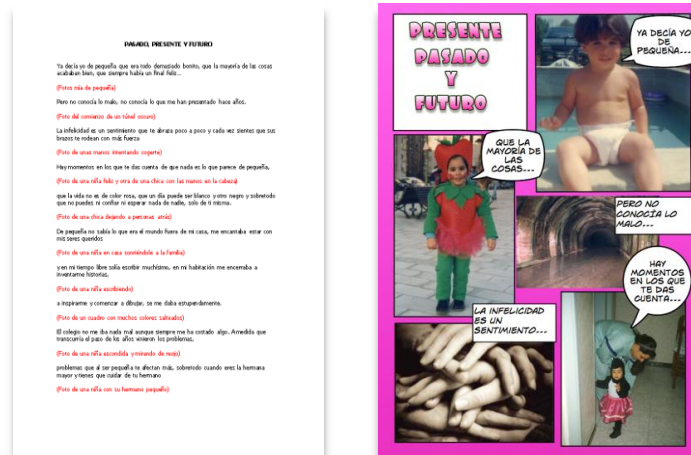


Ilustración 58. Ejemplos de *Storyboard* realizados por alumnos de los casos N

Era necesario, entonces: trabajar con mayor rigor en la etapa de conceptualización y planificación del relato, sobre todo lo que tenía que ver con los componentes y las organizaciones narrativas; más que imponer mayores restricciones para el uso de recursos ajenos, buscar fórmulas para que los alumnos crearan o buscaran sus propios materiales; incluir esos nuevos modos de realizar los guiones audiovisuales o de producir; y pensar en sugerencias para los docentes sobre las dificultades que puede entrañar la modalidad de trabajo.

También se vio la importancia de establecer en la fase de planificación de la intervención, todos los objetivos y las formas o criterios de evaluación, pues durante el desarrollo del proyecto cada profesora estableció algunos que no estaban contemplados y esto no solo fue ambiguo para los estudiantes, sino que en algunos momentos, causó malestar y dificultad, pues se pretendía que el interés por la nota o calificación, no influyera en el proceso ni en la investigación.

Aparte de esas situaciones, se presentó otra el primer día de clase en N1: de 20 estudiantes, asistieron 17. Tras la primera sesión, dos se retiraron pues manifestaron no querer participar. Las razones no fueron muy claras para los investigadores, pues no fue posible entrevistarlos, y los docentes no dieron mayores explicaciones.

Finalmente, otro problema fue el ocurrido en el caso N5, donde uno de los alumnos no terminó su relato –no lo materializó, aunque hizo su guión literario–, aunque participó en casi todas las sesiones y recibió ayuda de la tutora, de la investigadora y de sus mismos compañeros. La razón que él dio es que no se sentía satisfecho y contento con su guión literario; supuestamente escribió otro guión por fuera del taller, pero por la redacción y por la falta de errores de ortografía o gramática, la tutora dudó de su autoría y le pidió reescribirlo, lo que no quiso hacer. Según la profesora, la actitud de abandonar los procesos, era frecuente en este estudiante. Se optó por pedirle que ayudara a sus compañeros, algo que hizo con frecuencia, y por ponerle otro tipo de actividades para hacer en el tiempo de clase.

7.4.4 Factores influyentes

A lo anteriormente explicado, sobre las situaciones no previstas y los inconvenientes, algunos modificables, se sumaron algunos elementos influyentes, que provenían de los mismos participantes o del contexto de aplicación, y que fueron detectados en las observaciones. Aquí se registran, aunque algunos ya habían sido sugeridos.

En los casos N, uno de los factores intrínsecos, porque fue definido previamente en la metodología, que dificultaron el desarrollo del proyecto, fue el **tamaño de los grupos**.

Cuando fue reducido –N3, N4 y N5–, los procesos fueron mucho más fáciles de manejar, y se necesitaron menos recursos humanos y técnicos. En cambio, cuando eran más de 10 estudiantes, como ocurrió en N1 y N2, hubo más inconvenientes, pues este tipo de proyectos prácticos de aprendizaje exige un acompañamiento permanente de parte del tutor, así que como los monitores ni los profesores acompañantes dominaban la metodología didáctica, por momentos la demanda de ayuda por parte de los alumnos –y de los mismos colaboradores–, superó la capacidad de atención o reacción de la investigadora.

Como solución, es, entonces, importante planificar actividades donde sean los chicos más adelantados o aventajados –por ejemplo, con más destrezas técnicas– quienes den soporte a sus compañeros. También pensar en el desarrollo de los RDP como trabajo válido para diversas asignaturas –de Educación artística plástica y visual, Sociales y/o Tecnologías, entre otras posibilidades–, 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.

Un segundo factor intrínseco, fue el **tiempo**, no porque haya sido mal planificado, sino porque las experiencias mostraron que los ritmos de desarrollo del proyecto, son diferentes entre los alumnos. Se observó, por ejemplo, que en mismo grupo había estudiantes que exigían o que necesitaron más tiempo para acabar, por el grado de conocimientos o destrezas técnicas previas, o por el grado de desarrollo que ya se tenga de las competencias narrativas, mientras que otros terminaron mucho más rápido¹⁵⁰. Así que esto, como solución, requirió la planificación de actividades adicionales para quienes estaban adelantados, de tal forma que éstos, al ver cumplidos sus compromisos, no realizaran usos no planificados o controlados de los recursos

¹⁵⁰ En N2, de los 14, 2 de los participantes acabaron su relato en la octava clase, por lo que se les propuso ayudar a algunos compañeros, como efectivamente hicieron; 7 más, terminaron en la novena sesión, 4 terminaron en la décima, y uno más requirió una sesión adicional, que se hizo en el Instituto, para acabar su trabajo. Por otra parte, en N4 dos necesitaron una sesión más para terminar.

técnicos durante la clase –especialmente de Internet, los chats y las redes sociales–, o se dispersara su atención –y la de los demás–.

Otro elemento que fue extrínseco, pues no fue posible planificarlo en los tres primeros casos N, fue la **preparación o capacitación de los docentes acompañantes**, en lo que respecta no sólo al conocimiento y la aplicación de la metodología de los RDP, sino también en aspectos narrativos y técnicos. En estas intervenciones ello no supuso un problema, pues se contaba con la ayuda de los monitores, pero es indudable que como la ayuda del maestro es fundamental, debe ser un elemento a considerar.

También se vio que 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 externa, 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.

Se dice lo anterior porque en N2, una alumna musulmana y sus padres, aceptaron participar, pero posteriormente se quejaron porque la niña aparecía en una imagen, aduciendo razones religiosas; por ello finalmente la foto fue retirada y su relato se hizo solo con dibujos.

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 planificación; también fue otro inconveniente o factor extrínseco.

En N2 se presentó un caso que lo demuestra: las profesoras editaron, sin el conocimiento del alumno que hizo su relato sobre un sucesos ficticios, y sin darle explicaciones, y también sin consultar con el equipo de investigación, un guión literario, cuando hicieron la traducción al catalán; no quitaron o cambiaron algunas palabras, sino que alteraron la historia, dándole otro final, por considerar que era demasiado violento el argumento original, desconociendo que lo que el adolescente contaba, es un mito bastante popular en su país de origen.

Él se dio cuenta, y se molestó a tal grado que decidió, en la sexta sesión, no continuar con su relato, sino empezar otra de cero, por considerar que ya no era su relato; finalmente se negoció con las maestras y se permitió hacerlo como lo tenía originalmente.

"Quise cambiar, cuando me dijeron que no. Quise cambiarlo todo, (...) porque no me gustaba como lo habían hecho. Como estaba. Me gustaba mejor antes, cuando era mi propia historia, no la que dijo la profe. (...) En realidad esa historia me la contó mi abuelo. Yo la recordaba porque me daba miedo, de pequeño me la contó... y como la escribieron no era." (N209)

En el mismo caso, eso mismo sucedió con otros guiones. Y en la misma intervención, o en N1, lo que sucedió es que algunos compañeros se reían de lo que compartían otros en el Círculo de la Historia –pese a haberlos preparado para no hacerlo– lo que hizo que a veces los mismos autores modificaran su relato.

Lo anterior, entonces, indica que para prevenir una edición académica, por parte de las docentes, inadecuada, hay que definir hasta dónde se intervendrá en la obra de los alumnos, y definir unos criterios para hacerlo, pues si bien no había mala intención en las profesoras que editaron los relatos, sin duda esto causó desmotivación, sobre todo en los casos en los que el argumento se cambió radicalmente.

De otro lado, otro factor extrínseco detectado, que puso restricciones a la representación o implicación personal, y que afectó la originalidad en la producción, fue la **costumbre** de la mayor parte de los alumnos, **de actuar como consumidores y no productores de medios**, es decir, **como usuarios pasivos de las TIC, en lugar de activos**. Esto se evidenció en el uso de recursos multimediales ajenos, incluso, a veces, teniendo suficientes recursos propios¹⁵¹, y en que algunos participantes tenían la concepción errónea pero popularizada de que si algo es publicado en Internet, es porque se puede usar libremente; y en que algunos argumentaron que lo hacían, porque acostumbraban descargar archivos ajenos para usarlos en los trabajos académicos, sin citar su fuente y sin sanciones escolares por esas actuaciones.

"¡Claro que puedo! (usar fotos de sus amigos, publicadas en sus páginas de Facebook, y copiadas si su autorización)... si uno no quiere que alguien las vea o las copie, pues no las publica en Internet" (N402)

"Lo que está ahí (en Internet) es de todo el mundo... (...) yo siempre pongo imágenes de éstas en los trabajos, y no me han dicho nada." (N110)

Aunque la falta de originalidad en la parte visual también se puede explicar, en parte también, por lo mencionado por los mismos estudiantes: por **el hecho de estar lejos del lugar de origen obstaculizó, en algunos casos, la materialización 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, así como la consecución de materiales publicados en Internet con unas condiciones legales que permitan ser utilizados.

¹⁵¹ Por ejemplo, llamó la atención el caso de una alumna de N5 que hizo su relato sobre un viaje. Pese a que tenía más de 100 fotos digitales, tomadas por ella, comenzó a hacer su relato con imágenes sacadas de Internet. Al preguntarle el porqué, manifestó que era por la costumbre. Luego lo hizo con sus propias fotos, cuando vio que éstas, aunque tal vez menos artísticas, eran más valoradas por los mismos compañeros, pues le hacía preguntas relacionada con lo que veían.

Otro factor, ya citado en el punto anterior, pero que se quiere destacar aquí, es la **influencia de los ejemplos visualizados durante la familiarización con los RDP**, pues determinan en alguna medida importante, 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–, porque 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. Asimismo, 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 otros factores que tienen que ver con las **condiciones técnicas en el centro educativo**. Uno fue la imposibilidad de instalar o usar algunos de los programas necesarios, en el Instituto –para trabajar con alumnos de N4 y N5–, bien por las características de los equipos, o porque había que hacer procesos que requerían tiempo y cierta logística, para conseguir algunas licencias necesarias –para el Movie Maker–. Además, tampoco se contaba con equipos para todos, si el grupo era numeroso –como N1 y N2–. También pasó que los equipos que había en la sala de informática, estaban programados para que se borrarán diariamente los archivos de los usuarios.

A eso se sumó el hecho de que en el Citilab, que en cada sesión, los equipos cambiaban: aunque había un equipo para cada adolescente, siempre era distinto, así que había que hacer un respaldo minucioso –doble, en dos dispositivos de almacenamiento distintos tras cada sesión de trabajo–, para que no se perdiera el esfuerzo y lo realizado en un día, y había también que grabar los archivos de cada alumno en el equipo que le tocaría, antes de iniciarse la sesión de trabajo en cada equipo. Ambos procesos requerían bastante tiempo, no previsto inicialmente,

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 sucedió en un par de ocasiones, desmotivando a los autores–, o se pueden dejar con acceso público informaciones íntimas o privadas.

7.4.5 Resumen y reflexión sobre aspectos claves

En este apartado, sobre los resultados del proceso en los distintos casos N, se han presentado las percepciones de los participantes: de los alumnos, de los docentes que acompañaron las intervenciones, de la profesora que coorientó algunas de ellas, y de la

misma investigadora –quien se apoyó, también, en lo expresado por los monitores que asistieron–.

Sobre la **percepción general sobre la experiencia**, se puede afirmar que el hacer un RD como proyecto práctico de aprendizaje, resultó ser un proceso satisfactorio para la gran mayoría de los estudiantes, para todas las docentes y para el mismo equipo de investigación.

Para los alumnos de los tres casos iniciales, sobre todo, por haber sido una actividad divertida, que no les generaba pereza sino entretenimiento, lo cual es fundamental para conseguir en los educandos, una actitud positiva y activa, y la motivación intrínseca, que son fundamentales en la construcción de sus aprendizajes, como lo plantea el Aprendizaje centrado en el Aprendiz.

Para los de las dos prácticas finales –a quienes se les aplicó un prototipo metodológico ya mejorado tras las experiencias iniciales con adolescentes, y también con algunos jóvenes y adultos, entre ellos la misma profesora que coorientó el desarrollo de los proyectos–, por la misma razón, es decir, por haber sido un proceso ameno y placentero, pero, sobre todo, por haber sido una oportunidad de expresión de los asuntos personales; de manifestación, en el espacio de aprendizaje, de la propia realidad, de las propias vivencias y, de alguna forma, de los propios pensamientos y sentimientos. Esto último, al haber sido dicho por alumnos que requerían apoyo emocional, y que tenían unas necesidades educativas especiales –y que hicieron, todos, un RD personal, cuya historia tenía una relación directa con sus vidas–, fue altamente positivo, porque demostró que se había cumplido uno de los objetivos fijados por las maestras: lograr que ellos expresaran, verbalizaran y compartieran sus sentimientos, vivencias y estados de ánimo en el grupo. Igualmente, es importante porque hace parte de lo que se espera cuando se habla de desarrollar *competencias personales* en la ESO, pues tal y como se definen en el decreto catalán Decreto 143/2007, estas incluyen el trabajar el autoconocimiento, la construcción y aceptación de la propia identidad, y configurar de forma consciente y autónoma su propia biografía, de acuerdo con sus voluntades y con todos los referentes culturales e históricos disponibles de su entorno.

De otro lado, para los estudiantes, en mayor o menor medida, fue agradable realizar el ejercicio de crear relato digital. Para la mayoría, por haber aprendido asuntos diferentes, no sólo a conocer y trabajar en programas informáticos que no habían usado, a conocer o ensayar algunas de sus funciones o a hacer vídeos, como lo manifestaron inicialmente, sino por otros aprendizajes que se reconocieron: a expresarse mejor; que una historia puede ser plasmada de forma multimedial; a crear y contar una historia propia, a soltarse y a perder la vergüenza al hablar; a manifestar los sentimientos a través de los relatos; a redactar para comunicar una idea a otras personas, y a conocer nuevas personas –refiriéndose no sólo a los monitores o a la

investigadora, sino también a otros compañeros del Instituto que asisten a cursos diferentes, gracias a sus relatos-.

También, por otras razones importantes, relacionadas con lo que se denominan *competencias centradas en convivir y habitar el mundo*: por descubrir que la gente, sin importar quién sea, tiene historias por compartir; conocer y valorar mejor a sus amigos o compañeros, y descubrir distintas culturas u otros países por medio de los productos de los demás. Esto se enlaza con dichas competencias, pues cuando éstas se trabajan en la ESO, lo que se pretende es que el alumno conozca y comprenda la realidad social en la que se vive.

Otros motivos expresados para estar satisfechos, fueron: por apreciar la visibilidad que le puede dar a un autor su propia obra, y por reconocer que aunque a veces las actividades parezcan difíciles se pueden hacer y se pueden lograr los objetivos. Ambos aspectos son esenciales en el Aprendizaje Centrado en el Aprendiz: el reconocimiento social, y el esfuerzo personal para lograr un objetivo. Además, esto hace parte de las *competencias de autonomía e iniciativa personal*, pues se considera necesario que el alumno adquiera conciencia y aplique un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Otras razones que algunos estudiantes manifestaron y que indican que el proyecto se percibió de forma positiva, fueron las siguientes: por salir del espacio escolar –al ir al Citalab–, por conocer las historias propias de los compañeros, por haber hecho un producto que la gente podía apreciar y valorar, por sentirse estimado y valorado, por la buena relación con las tutoras y/o los monitores –por su colaboración y el acompañamiento–, por haber desarrollado el proyecto usando algunos recursos que ofrecen las TIC –específicamente, ordenadores y programas informáticos–, por estar con los amigos, por trabajar en parejas –algo expresado por algunos de los que así lo hicieron–, y, También, aunque fue una expresión escasa, por perder clases.

Lo último fue significativo, porque mostró que para unos cuantos participantes, no se trató de un proyecto de aprendizaje propuesto como una actividad académica, como realmente lo era, tal vez por el hecho de que el taller lo coorientara o guiara una persona ajena a la institución escolar –con el apoyo también de personas ajenas a ellos–, o bien por haber sido desarrollado, en su totalidad o en parte, fuera de las instalaciones del Instituto.

Igualmente, es interesante la opinión sobre el hecho de estar con los amigos, pues en otras actividades escolares también los están. Esto podría, entonces, indicar que la diferencia está en que sintieron que interactuaban con ellos durante el trayecto, y que desarrollaban el proyecto con su compañía y su apoyo material o inmaterial.

Resaltan, además, las afirmaciones sobre la buena relación con los orientadores y el acompañamiento recibido, y las apreciaciones manifestadas, sobre todo por los alumnos del aula abierta, acerca de que para ellos fue una ocasión para ver que habían hecho algo importante, algo que otras personas podían apreciar, y, conjuntamente, que gracias a ello podían sentirse estimados y valorados. Por un lado, porque parte de ello también era uno de los propósitos en las intervenciones N3, N4 y N5: permitir a los alumnos convencerse de sus capacidades para desarrollar un proyecto de principio a fin, y, como consecuencia de lo anterior, aumentar su autoestima. Y por otro, porque en el Aprendizaje centrado en el Aprendiz, es fundamental desarrollar experiencias de aprendizaje que permitan que éste y la autoestima aumenten, mediante relaciones de respeto y de atención con personas que reconocen su capacidad potencial, que aprecian sus talentos únicos y aceptan como individuos, como se establece en la APA en sus Principios Psicológicos para este tipo de aprendizaje (McCombs y Whisler, 2000).

Finalmente, es substancial el hecho de que algunos alumnos, hayan afirmado que la razón de su satisfacción fue el haber podido conocer a los compañeros a través de sus propias historias –algo que también reconocieron como uno de los aprendizajes logrados, especialmente los alumnos de los dos últimos casos, con aula abierta–, porque el penetrar por medio de los relatos, en distintos contextos o medios sociales y culturales, era una prioridad en el aula ordinaria; porque en general, el conocimiento de la diversidad social y cultural, es fundamental para el desarrollo de las ‘competencias centradas en convivir y habitar el mundo’, esperadas en la ESO; y porque, como decían Brown, Collins y Duguid (1989), ofrecer procesos de ‘enculturación’ en la escuela, que permitan la interacción de los estudiantes con los miembros de la comunidad, y su integración gradual en la cultura –en Cornellà de Llobregat, donde está el Instituto, caracterizada por la mezcla entre la cultura propia de los locales, y la de los que han llevado por procesos de inmigración desde diversos países o regiones del país–, son fundamentales para lograr aprendizajes.

En cuanto a los **inconvenientes detectados**, las respuestas de los alumnos sobre los motivos de insatisfacción, y sobre las fases o actividades menos recordadas o apreciadas, así como las ofrecida por las docentes sobre los aspectos a mejorar, evidenciaron problemas deben registrarse y prevenirse, y a las que se les debía buscar alternativas de solución:

- Los tropiezos en los tres grupos iniciales, para idear, definir, conceptualizar y planificar la historia, literaria y audiovisualmente, especialmente cuando el grupo era numeroso, o cuando había poca cohesión o conocimiento previo entre los alumnos, aspectos que llevaron a introducir nuevas técnicas en el Circulo de la Historia, en N3 y N4, y a proponer el uso del Comic Life para realizar el *storyboard*.
- Las dificultades por la falta de desarrollo de competencias previas de escritura o de expresión escrita o narrativa, en algunos.

- La falta de definición de objetivos propios para el desarrollo del relato, reflejada en la poca claridad acerca del mensaje que se quería dejar en el espectador –lo cual indica una falla al orientar el proceso de planificación–.
- Los sentimientos negativos no previstos, que se pueden generar por los recursos, incluso si lo que se propone es hacer un relato sobre un tema que gusta o que recuerdan con agrado.
- La inadecuada influencia de los modelos, si se presentan varios de la misma temática o se visualizan unos más que otros, pues ello puede cohesionar la propia creatividad.
- No haber trabajado desde el comienzo con ordenadores, haciendo la actividad en un aula justamente que tenía varios de esos equipos –lo cual los dispersaba y les generaba falsas expectativas–.
- La dificultad para conseguir el material gráfico propio y antiguo, por no tenerlo consigo, o simplemente porque no se había creado en el momento de la vivencia – algo que resulta muy lógico, especialmente en la época en la que no existían teléfonos móviles con cámaras incorporadas, y cuando la producción fotográfica era análoga y costosa, por el proceso de revelado–.
- La poca producción propia, pese a haberles brindado recursos técnicos como cámaras fotográficas, en parte por no haber desarrollado esa actividad en el tiempo del taller, con la guía de los tutores o monitores, y en parte por su la costumbre de algunos de extraer las imágenes de Internet.
- Relacionado con lo anterior, los hábitos de ser consumidores pasivos de los medios de comunicación, o actores pasivos en las TIC, lo que llevaba a preferir descargar imágenes, que producirlas.
- El uso no adecuado de imágenes ajenas, extraídas de Internet, creadas por terceros o por familiares y amigos, por ser empleadas sin el permiso de los autores –algo que se trató de evitar, pero que en ocasiones fue muy difícil de controlar–.
- La mala calidad de algunos recursos multimediales, ocasionada en gran medida porque poco se trabajaron aspectos de lenguaje audiovisual y de características técnicas de los archivos –tamaño, resolución, peso, nombramiento de archivos, etc.¹⁵²–

¹⁵² Se observó que en numerosas ocasiones, los archivos eran nombrados usando muchos caracteres, lo cual, a la hora de realizar los respaldos, era un gran inconveniente.

- Los inconvenientes al grabar la voz, ocasionados por pocas competencias de lectura y de expresión oral en algunos alumnos, o por los sentimientos negativos –tristeza, vergüenza por ejemplo– que ocasionaba en algunos.
- La reticencia a la expresión con la propia voz, que fue algo minoritario, pero que puede presentarse y a lo que hay que buscar alternativas de expresión, como lo hicieron los dos alumnos que no grabaron la locución.
- Las dificultades con el manejo del software, con el de edición de audio y con el de sonido, por sus fallas o características técnicas, o porque requerían destrezas medias para su uso –con Audacity, especialmente–.
- El considerar excesivo el tiempo de las sesiones, por parte de algunos estudiantes.
- Los distintos ritmos de los estudiantes, que hacían que se requiriera más o menos tiempo para el proyecto.
- Los sentimientos de vergüenza o rechazo que ocasionaba a la exposición del relato propio ante los compañeros, sobre todo cuando el grupo no tiene mucha cohesión, era numeroso, o era con los alumnos que tenían menos edad.
- El temor o el rechazo que pueden tener para algunos la exposición pública del relato propio, ante la comunidad académica, o en Internet –y lo inconveniente y contraproducente que puede resultar ello en algunos casos–, por miedo a herir los sentimientos de otras personas, por deseo de protección de su intimidad, por cuestiones culturales o religiosas, o por sospecha de rechazo social.
- La inadecuada selección de los alumnos, si el proyecto se hace de forma aleatoria, o solicitando voluntarios, pues los elegidos pueden tener otras motivaciones distintas a la de crear un RDP, como puede ser escabullirse de clase o eludir otras responsabilidades académicas.
- La falta de definición de pautas y de compromisos concretos sesión por sesión, o de marcar poco esas pautas, especialmente con los tres primeros grupos.
- El tamaño de los grupos, pues se vio que los procesos se complicaron cuando eran más numerosos, incluso contando con monitores, por la necesidad de cierta privacidad para compartir de las historias personales, y porque los distintos ritmos de los alumnos pueden alterar la programación.
- La reticencia a compartir algo personal, que pudo haber contribuido a que el alumno de N5 no terminara su relato, por lo que hay que buscar otras temáticas o tipos de RD que puedan ser de interés para estos estudiantes.
- Y la edición inadecuada académica y social, que puede entorpecer la expresión de los asuntos personales, o cohesionar la forma de manifestación de la historia.

Estos inconvenientes, sumados a los descubiertos en los productos, se trataron de resolver tras cada prototipo, pero aun así, algunos, persistieron, como muestran algunos resultados de N4 y N5, y deben considerarse porque pueden convertirse en factores que limitan o condicionan el uso educativo de los RDP y su desarrollo como proyectos prácticos de aprendizaje.

7.5 Resultados correspondientes al proceso en los casos A

7.5.1 Opinión de los alumnos de A1

A 9 de los 20 alumnos (45%) se les preguntó al final del proceso por las diversas fases y actividades que habían llevado a cabo durante todo el proyecto. Ellos y otros más, para un total de 17 (85%) contestaron la encuesta final. Sus respuestas permitieron conocer sus opiniones sobre el proceso.

7.5.1.1 Percepción general

En general, **la mayoría de ellos consideró fácil realizarlo, por las experiencias previas que tenían en cuestión de creación y producción audiovisual**. Sólo 3 de los entrevistados (33,34%) mencionaron dificultades que tenían que ver con aspectos técnicos, como lo fue el generar el archivo final –uno de ellos entregó el proyecto de edición, no el archivo que se general para visualizar el producto, por ejemplo, porque no sabía cómo hacerlo– o para que se cumpliera los requisitos de peso:

"Es cuestión de práctica. Lo que pasa es que cuando nadie te ha dicho cómo funciona, es ir tocando, no hay más. Y son muchas horas, porque hasta que aprendes para qué sirve cada cosa y qué significa cada formato... Porque yo de lenguaje informático, aparte de lo que es el Windows, pues no. Yo nunca me he visto tener que hacer formatos de vídeo ni tener que mirar lo de los megabytes, porque una presentación de PowerPoint la metes fácil en cualquier memoria, la pones en un proyector y punto. No la tienes que colgar en ningún sitio. Y claro, cuando tuve que empezar a mirar cuánto pesa, porque si no, no cabe o no se cuelga, me costó bastante. Pero la verdad, me gustó y aprendí mucho." (A110)

El testimonio anterior se explica porque aunque eran estudiantes de Comunicación Audiovisual, algunos provenían de primeros ciclos universitarios que no tenían que ver con disciplinas de la comunicación –como se explicó en el perfil de estos estudiantes–, y porque, como algunos afirmaron, habían realizado trabajos multimediales o audiovisuales, pero a veces en equipo, por lo que unos cuantos no se habían encargado directamente del proceso de edición.

Así, y aunque tenían experiencias de producción anteriores al proyecto, aunque se esperaban conocimientos previos digitales y básicos para el uso de TIC –incluyendo los necesarios para la gestión de archivos y el manejo de software de edición de audio y de vídeo–, y aunque se brindó información sobre tutoriales, se vio que en esta

experiencia, no siempre se cumplieron esos prerrequisitos y los materiales o las instrucciones de apoyo, no fueron suficientes para algunos.

7.5.1.2 Percepción sobre el proceso

Sobre las **actividades de acercamiento a los RDP**, por su parte, todos los alumnos entrevistados consideraron que se había dado información suficiente para comprender en qué consistía el proyecto y qué se esperaba de ellos.

Por otra parte, hubo varias preguntas relacionadas con los **motivos para preferir hacer un RDP como trabajo final, existiendo otras posibilidades**. Las respuestas indicaron varias ideas que reflejan el interés o la motivación que condujo a la elección:

- Por la relación que tenía el proyecto con su área de estudio, la Comunicación Audiovisual.

"Porque de las tres opciones, la de usar imagen, el audiovisual, era la más atractiva". (A106)

"Porque ésta es la más cercana al mundo audiovisual, ya que permite trabajar la imagen y el guionaje, entre otros aspectos". (A110)

"Porque me permitía desarrollar facetas como la filmación o el montaje de vídeos, que es la parte que más interesa de la comunicación audiovisual." (A116)

"Me interesa más el audiovisual clásico, que el multimedia y los interactivos". (A117)

- Relacionado con lo anterior, por el interés por comunicarse, por desarrollar o mejorar la capacidad narrativa o de expresión.

"En mi caso me atrajo la idea de presentar una historia narrativa, y encontré más cercano el tema del storytelling a la hora de comunicar". (A112)

"Porque desde siempre me gusta escribir y ésta es su variante audiovisual. Era la propuesta que me parecía más atractiva". (A113)

"Porque me atraía más algún trabajo con un poco de vídeo, foto, letra... me gusta narrar historias". (A119)

"Pues la verdad es que me atrae mucho la filosofía del Storytelling porque es una manera de despertar el artista que llevas dentro y enseñar herramientas sencillas para hacer relatos personales". (A120)

- Un deseo de socialización, de compartir con otros las experiencias personales.

"Porque pienso que debería compartir la experiencia que he tenido, con respecto al Sida, con otros jóvenes". (A107)

"Porque el Digital Storytelling es algo más afín a mí; me pareció atractivo el hecho de que las personas compartan sus historias de esta manera que no conocía". (A110)

- Un interés por la práctica, en este caso para la producción de un relato audiovisual.

"Porque me parecía más interesante producir a efectos prácticos y técnicos, un trabajo audiovisual en el que se involucrarán programas como Final Cut. (A116)

- La atracción por las actividades que suponen una mayor implicación en los trabajos o las actividades realizadas en el ámbito educativo.

"Tanto el libro electrónico como el planteo del proyecto multimedia son propuestas más frías y lejanas en relación con el espectador". (A107)

"Por la implicación personal que suponía, me resultó más interesante". (A119)

"Considero que es la propuesta más interesante, ya que permite más creatividad y la implicación del autor es mucho mayor". (A120)

- Y curiosidad por aprender algo nuevo –por complementar o mejorar los aprendizajes–.

"(...) También estaba interesada en el desarrollo del proyecto multimedia, pero lo descarté al dedicarme a la gestión Web de manera profesional". (A112)

"Para mí era la más divertida y (con) la que más podía aprender, en este caso, editando". (A110)

También hubo una respuesta que hace pensar que este tipo de actividad didáctica se percibe como novedosa, no asociada a la educación tradicionalmente centrada en el docente, y que por lo tanto, esto genera interés:

"¡Además era la opción menos educativa o pedagógica y la más personal!" (A120)

Y otras dos que indican que la elección estuvo influenciada por los aprendizajes previos que pueden facilitar la labor:

"Me parecía la más sencilla, pero a la vez la más completa. Con cosas sencillas se pueden conseguir propuestas muy interesantes". (A113)

"Tengo experiencia en montaje y edición de vídeos, así que la elección fue fácil". (A117)

Esas opiniones se complementan con las de la encuesta, pues al preguntarles si el realizar producto multimedial-audiovisual fue uno de los principales para motivar la elección del RDP como trabajo final de la asignatura, la mayoría de los encuestados, 8 (47,06%) estuvieron bastante de acuerdo con ello; 5 (29,42%) muy de acuerdo; 2 (11,76%), de acuerdo, y otros 2 (11,76%) poco de acuerdo.

También se les preguntó si la *motivación e interés por la posibilidad de expresión multimedial o artística*, había influido en la decisión. Las respuestas las mismas: la mayoría, 8 (47,06%) estuvieron bastante de acuerdo con ello; 5 (29,42%) muy de acuerdo; 2 (11,76%) de acuerdo, y otros 2 (11,76%) poco de acuerdo con que la realización de un producto multimedial y la creación de una historia propia, suscitó su interés y voluntad por realizar un mejor trabajo académico.

Otra consulta fue si *contar una historia o experiencia real, sobre algo vivido o sobre su visión acerca de algo o alguien, estimuló a realizar la actividad final* de esta asignatura. En este sentido, de los 17, 9 (el 52.94%) estuvieron bastante de acuerdo con ello; 4 (23,53%), muy de acuerdo, y otros 4 (23,53%), de acuerdo. Con esta afirmación se quería conocer si esta actividad generaba motivación e interés a partir de la posibilidad de creación, expresión o participación –de reconocerse como autor–. Por las respuestas se puede afirmar que sí, pues ninguno estuvo en desacuerdo.

Por último, cuando se cuestionó sobre su la motivación y el interés había surgido por la *posible valoración social al exponer y compartir su producto y su propia historia*, la mayoría de los encuestados, 8, (47.06%) estuvo medianamente de acuerdo con el ello. Le siguió un grupo de 5 jóvenes (29.41%) a quienes no les motivaba esa posibilidad, y a ése, otro de 4 que estaba poco de acuerdo, lo que da a pensar que una etapa siguiente a la realización, para la publicación y el intercambio de impresiones, o para la interacción con los otros a partir del trabajo realizado, no es lo que más motiva a los estudiantes al enfrentar este tipo de actividad, pero sí, como se verá más adelante, que puede hacer ilusión a los autores.

De otro lado, al indagar por la **conceptualización** y la **planificación del relato** durante la entrevista, los resultados de la entrevista mostraron que en general, había sido un proceso fácil, aunque con algunas excepciones.

Para algunos (3, el 33,34%), por ejemplo, fue complicado escoger el hecho que querían narrar teniendo en cuenta el enfoque que se pedía y, sobre todo, presentar su visión y reflexión personal. Expresaron, además, que lo más complejo había sido la parte de ideación, porque lo primero que pensaban era historias sobre otros, o historias como las que ya habían hecho, y que por eso que tuvieron que cambiar a partir de la asesoría con el profesor. Uno de ellos, a quien le dio mucha dificultad escoger el tema y definir el enfoque –y de hecho, pese a las asesorías, no logró hablar desde el punto de vista personal y usando la primera persona, como se pedía–, lo explica así:

"Al principio, estuve como frenado, porque no sabía muy bien por dónde tirar (...) como dando palos de ciego y probando una vez, y otra y otra. Pero una vez que ya tenía el tema más o menos enfocado, lo otro me fue fácil, porque como me centré en mi hermano. Yo me volví loco para encontrar un tema que me gustase, y estuviese bien, y alcanzar los objetivos y todo. Pero creo que esto también viene por esto que te digo. Como ya he hecho algunas cosas por la otra parte, ya tenía una manera de trabajar, y esto me supuso un cambio súper brusco." (A114)

Otros dos (A116 y A112), manifestaron que tuvieron que cambiar radicalmente de tema porque el original era basado en un hecho o en una producción literaria ajena.

De todas formas, para la mayoría (7, el 77,78%) fue fácil elegir el tema, y afirmaron no haber sentido reticencia por contar algo persona.

"Cuando revisé el esquema que había colgado, inmediatamente pensé en algo que hubiera sido importantísimo para mí, en mi vida, y de inmediato me entusiasme a hacer un poco de memoria y dejar registro en el vídeo que nos pedían." (A109)

Dos de los que trabajaron en pareja, por su parte, contaron que la elección del tema la habían hecho en consenso con los compañeros, buscando experiencias que fueran comunes para ambos, de gran impacto en la vida personal de cada uno. Así lo narra uno, indicando la relación de la elección del tema con la motivación:

"Primero, estuvimos debatiendo, porque queríamos hacer el proyecto del diseño de un proyecto educativo, pero veíamos que no había ningún tipo de implicación, entonces, nuestra motivación era menor. Entonces, empezamos a mirar aspectos que podíamos tener las dos en común, claro, que pudiéramos entendernos la una a la otra, y a ver cómo llegar al tema y hacérselo llegar al resto de personas. Entonces, vimos que a ambas nos había marcado el cáncer. Y entonces vimos que, dentro de nuestras vidas, todo el mundo que le ha pasado esto, tiene dos visiones: una muy positiva y una muy negativa. Quisimos reflejar eso. Justamente fue, más que nada, por hablar del día a día, cuando salió el tema y nos pareció que era interesante y que podíamos sacarle jugo al asunto, y que podía tener fuerza el tema." (A119)

Es importante resaltar que ese diálogo para escoger el tema, no fue algo que sólo hicieran quienes desarrollaron trabajo en equipo, porque parece ser que entre compañeros conversaron sobre las ideas que tenían para la historia, y que ello les ayudó a elegir las antes de hacer el proyecto inicial para el docente.

"Yo primero pensé en ese tema del poema que me gusta, de un autor argentino, para hacer mi propia adaptación, pero luego en la tutoría, el profesor me dijo que no, que ese tema no se adaptaba a lo que se pedía, me perdí un poco... así que empecé a pensar en otra cosa. Conversé con mis amigos. Entre todos contamos las ideas que teníamos, cómo pensábamos hacerlos, opinamos sobre cómo se podían hacer los trabajos de los demás, y eso me ayudó a pensar en una nueva historia. _____ me contó la idea que tenía con la abuela, y ahí fue cuando resolví cambiar la historia y hacerlo sobre mi propia abuela." (A116)

Las estrategias empleadas para definir la historia, y para conceptualizarla y planificarla, fueron, entonces, el uso de *fuentes primarias y secundarias*. Las primeras: hablar con los integrantes de la familia, que justamente eran los personajes de los que se hablaba; entrevistar a los compañeros de trabajo, como lo hizo la estudiante que hizo un relato dialogado o testimonial; o conversar ampliamente sobre el suceso que querían narrar, como hicieron quienes trabajaron en pareja. Y las segundas: recurrir a los álbumes de fotos personales o familiares, a vídeos caseros, a recursos propios creados para anteriores proyectos –como lo admitió un estudiante–, o recurrir a bases de datos en

Internet, como lo hicieron casi todos especialmente para buscar la música o algún *software* que requirieran para hacer una parte del trabajo.

Otro alumno (A116) recurrió a la estrategia de grabar –de seguir–al personaje varias horas, para tratar de “*atrapar*”, según sus palabras, lo que él consideraba más representativo de su abuela, pero admitió haber falseado algunas escenas, aunque no en la esencia de su contenido, es decir, le pidió a su abuela que hiciera aquellas cosas que ella acostumbra hacer, como el preguntarle constantemente si iba a salir, aunque en ese momento no fuera algo espontáneo.

Una vez escogido el tema y conceptualizada la historia, parece ser que escribir el guión no fue complicado, por la implicación o el conocimiento personal con el tema:

"(...) Lo que te estoy diciendo. Que al principio iba perdido, pero una vez que lo encuentras (el tema), esté mal o bien, eso ya no lo sé, ya te es muy fácil. Vale, no hice el guión de un tirón, pero te va saliendo como más espontáneo. Y como tienes todo tan claro porque has cogido una cosa que está relacionada contigo, tú mismo vas viendo... No es como otros vídeos, que surgen de la nada. La ficción parte de la nada, y te lo tienes que montar todo. En cambio aquí ya tienes como una base que tú vas siguiendo y vas modelando." (A114)

"La elaboración no era tan difícil, porque era simplemente como abstraer los sentimientos que tienes y buscar las palabras. Ambas buscábamos las palabras adecuadas, porque hay cosas que con palabras es muy difícil decir, así que entre las dos era más fácil, y eso nos ayudó a que quedaran un poco exagerados los dos polos, el positivo y el negativo, que era un poco lo que buscábamos." (A119)

Algunos admitieron no haber hecho un guión literario como tal para ser narrado, sino que más bien lo que hicieron fue una sinopsis de la historia, con algunas ideas sobre lo que querían decir:

"Realmente no hice un guion, sino que pensé en cómo sería la secuencia de la historia y apunté todas las ideas que quería expresar en cada una, pero luego grabé la locución como me salía, como si estuviera conversando sobre mi abuela con alguien (...) creo que eso le dio más naturalidad y como ya tenía tan claro qué quería decir, casi no tuve que repetir." (A116)

"Había una parte que yo tenía muy claro que quería que saliera, que es el viaje que hice a Algeciras y el que hice a Zaragoza (...) y quería que salieran más cosas, también. Por eso pensé que lo mejor era hacerlo por partes: primero, una sobre lo que significa ser voluntaria, la otra que tenía clara era mostrar la actividad que hacemos en conjunto. Luego los cursos que se hacen en la Cruz Roja, pero eso no era muy personal no era. Entonces digo, tenemos que pensar otra actividad para hacer. Y cuando ya tenía más o menos claros los temas que quería, me empecé a plantear el resto. Cómo hacer el guion, cómo estructurarlo, plantearme, más o menos, el tiempo que duraría cada pieza y lo que diría." (A110)

Y otros, además de ese esquema, sí hicieron el guion, pero lo modificaron cuando grabaron la locución:

"Estructuré el vídeo en tres partes: mi llegada a Barcelona, la época de estudio en la universidad, y la graduación final y el principio de algo nuevo. Luego escribí el guión de una tirada, recordando lo que era importante en esa época, y apuntando lo que no quería dejar por fuera. Ya en la edición lo cambié un poco, porque me di cuenta de que algunas cosas que había escrito no sonaban bien." (A109)

Ese testimonio introduce un tema importante, y es el de la *expresión oral*, pues como ese entrevistado, algunos manifestaron haberse preocupado por hablar bien y que se entendiera. En general, muy pocos tenían experiencias previas en locución, tal vez por eso mismo uno recurrió al recurso de entrevistarse a sí misma, y no borrar los errores que pudiera haber cometido:

"Es que yo prefiero las cosas improvisadas porque hablo más que si me tengo que pensar las cosas, pero me da miedo parecer boba o repetir. Así que prefiero no oírme, porque luego no me gusta lo que digo y lo borro... Así que yo tenía que estar, en el momento en que intervengo en el vídeo, en las mismas condiciones que el resto de personas que salen. Si a ellos los pilla de marrón, pues a mí también. Y todos por igual. (...) No pensé si a él (el profesor) le gustaba o no o le dejaba de gustar. Yo pensaba en si me gustaba lo que estaba haciendo, y en las personas que salieran, que no se sintieran ofendidas. Que salieran naturales como todos, y que mira, si tú metes la pata, no te preocupes que yo también. O sea, que vamos a quedar por igual". (A110)

Acerca de la **realización multimedial** (preproducción, producción y postproducción), se hicieron varias preguntas en la entrevista.

En cuanto a la *selección del material existente*, casi todos (7, el 77,78%) afirmaron que lo hicieron pensando en el aporte que eso tenía para la historia, aunque no mucho en la calidad gráfica o audiovisual del material, es decir, que los habían elegido por su contribución expresiva, por su representatividad simbólica o narrativa, y no por su factura. Así lo ejemplifican algunos testimonios:

"Tenía una base enorme de fotografías, como 200 fotos, Fui eligiendo las que me despertaban alguna emoción significativa, o fotos de grupos o cosas que me recordaban un momento divertido o entrañable." (A110)

"Yo tenía muchísimas fotos de la época del instituto, pero escogí aquellas que fueran emblemáticas y que no sólo tuvieran significado para mí, sino para mis compañeros (...) hubiera podido buscarlas en Internet, pero era un asunto propio (...) Por eso fui y tomé la foto de la puerta del instituto, que es una imagen que todos recordamos." (A109)

Es también el caso de A106, quien utilizó sólo materiales audiovisuales, gráficos y musicales originales en producto, porque el haber incluido algo ajeno *"no hubiera sido apropiado, porque lo que quería era demostrar que no se necesitaba de la ayuda de nadie, sino del propio esfuerzo, para lograrlo que se quería."* De todas formas, es importante mencionar que este estudiante, afirmó haber usado algunos recursos creados por él mismo para trabajos audiovisuales anteriores, lo que indica que si bien eran todos suyos, no necesariamente eran nuevos, y que el *reciclaje* de producciones

propias también puede ser una opción para la obtención de aquello que se necesita para plasmar la obra.

Dos de los alumnos que hicieron su relato en pareja, también recurrieron a grabar todas las imágenes en vídeo, porque querían *“aprovechar la oportunidad de grabar y tener mayor práctica”* con ello.

Ninguno expresó que hubiera pensado en que se podían o no usar los recursos, es decir, en los Derechos de Propiedad Intelectual de los mismos, pese a saber que podrían ser publicados sus relatos en Internet, lo cual evidencia, como se verá en el análisis de los productos, desconocimiento y/o despreocupación por de este tema.

En cuanto al *ejercicio de grabar la locución*, supuso un giro expresivo, con respecto a las locuciones que pudieron haber hecho anteriormente:

“Te implicas un poco más. Lo dices con un tono como más... emotivo... Un profesional puede hacer lo mismo y mejor, sin tener que haberse involucrado tanto, pero yo creo que eso se notaría y que el resultado no hubiera sido el mismo”. (A114)

“Es muy interesante porque es distinto a otros vídeos. Aquí estás siempre pensando en que las personas que vean la historia, piensen lo que uno piensa, y sientan lo que no siente. Siempre estás concentrado en la gente, en que por medio de tus palabras, vivan tu historia, así que no piensas tanto en si estás o no hablando con voz de locutor, así, profesional, sino en expresar de la mejor manera todo lo que llevas por dentro... en mi caso, que conocieran eso que es tan fuerte para mí de vivir con una persona que me lleva tantos años, que vivió en una época y con unas condiciones económicas muy distintas a las mías.” (A116)

Además, representó una preocupación por diferenciar la expresión oral de la escrita, y de considerar la intencionalidad a la hora de hablar:

“Grabamos varias veces porque, o nos reíamos, o había muchas marcas de: Huy, estamos leyendo; o aquí nos hemos equivocado. Al final, ambas dejamos cosas que no eran como en el guión estaba escrito, porque consideramos que le daba más dramatismo, y como que se personificaba más la obra. Lo que era más radiofónico no lo escogimos, cogimos algunas cosas que... entre el guión escrito, y lo que hemos relatado, hay pequeños cambios. Pero eso también nos gustó. Preferimos no tocarlo”. (A119)

“Fue difícil en cuanto a lo típico: no me gusta mi voz... Y luego, difícil en cuanto a espontaneidad. Yo como soy periodista, he hecho cosas en plan más informativo. No quería que ese tono quedara por ahí. Luego pensaba... como yo hago teatro, pues mejor lo hago de forma amateur. Pero no, porque tampoco puedo actuar. Porque es mi voz y soy así, y hablo sobre mi familia. Entonces, intentaba darle naturalidad, y a veces creo que no me quedó muy natural.” (A112)

“Tuve que repetir varias veces. Algunos trozos estaban saturados, en otros hablaba demasiado bajo, y en otros lento o muy rápido. No me gustaba cómo

me oía y siempre era pensando en que la gente me entendiera cuando viera el vídeo... tuve que repetir, pero al final me gustó lo que salió.” (A109)

Al cuestionarlos sobre la *banda sonora*, todos respondieron que sí habían considerado que la música, en sí misma, narrara, otorgara mayor significado, y coincidiera con la historia y con su intencionalidad. Todos manifestaron haber elegido alguna pieza musical que fuera representativa con el contenido, así que fuera la mejor desde el punto artístico, o haber preferido no usar música si ésta no le aportaba a la historia.

Sobre el *uso de Internet para extraer* materiales, casi todos (8 de los 9, el 88,89%) manifestaron haber ido directamente a los sitios que acostumbran usar para bajar música, y no haber buscado nuevas fuentes de recursos, excepto uno que sí recurrió a algunos bancos de recursos que antes no conocía.

La *consecución de recursos técnicos*, que fue otro de los aspectos por los que se preguntó, supuso poco esfuerzo, según la opinión mayoritaria, lo que se pudo deber a que la Universidad cuenta con equipos informáticos, de grabación o edición audiovisual, que facilita a sus estudiantes.

La misma razón puede explicar que para la mayoría, conseguir el *software* no fue para nada difícil. No obstante, la opinión de quienes consideraron que esto había sido mediana o bastante complicado, se puede sustentar en el hecho de que quisieran trabajar en sus propios equipos, o que los de la Universidad sólo tuvieran unos programas predeterminados y no se pudiera agregar otros por los requisitos de las licencias.

En cuanto al *manejo de los programas, la edición y las correcciones*, opciones en las que la mayoría consideró que habían sido labores poco difíciles, se puede pensar que como algunos estudiantes habían hecho trabajos individuales previos durante la Licenciatura o en su primer ciclo, eso facilitó estas actividades, y que para quienes no tenían mucha experiencia, hayan supuesto una mayor complejidad.

Al consultar en la entrevista si les hacía ilusión la **publicación del relato en Internet**, y si le habían mostrado el trabajo a los compañeros, la mayoría (6, el 66,67%) respondió que sí en ambos aspectos.

Una pregunta sobre la publicación en Internet, se hizo en la encuesta, aunque con un enfoque distinto, pues no se quería saber si ello les hacía ilusión, sino si el hecho de conocer de antemano que el producto se publicaría en Internet, los había incentivado a realizar un mejor trabajo. De 17 encuestados, 8, la mayoría (47.06%), consideró que no, que ellos no había influido; 4 (23.53%) estuvieron bastante de acuerdo con esa idea; 3 (17.65%), poco de acuerdo; 2 (11.76%), de acuerdo, y ninguno manifestó estar muy de acuerdo. De todas formas, para algunos sí lo fue, lo que hace pensar que ello puede resultar ser una motivación para algunos participantes.

Y sobre la **presentación al grupo**, 2 de 9 entrevistados, expresaron que les hubiera parecido muy importante hacer expuesto los trabajos en clase, pero que de todas formas ellos ya habían visto los de algunos compañeros y que estaban esperando que se hiciera pública la página web. Y todos dijeron haber mostrado sus trabajos a amigos, compañeros y familiares, lo que demuestra que ellos mismos buscaron mecanismos para hacer visible sus trabajos y compartir la experiencia¹⁵³.

En la encuesta, por su parte, de los 17, 8 (47.06%) afirmaron que sí les hubiera gustado tener la oportunidad de compartir el relato con los compañeros; 5 (29.41%) estuvieron poco de acuerdo con esa posibilidad; 3 (17,65%), bastante de acuerdo, y 1 (5.88%) muy de acuerdo. Por tanto, esa fase parece ser de gran interés no sólo para los adolescentes, sino también para los jóvenes.

7.5.1.3 Percepción sobre los aprendizajes

Ahora bien, al indagar por los **aprendizajes que consideraban que les había dejado esta experiencia**, varios (6, 66,67%) expresaron que les había parecido un proyecto que les había hecho pensar en varios componentes del mensaje, y que les había mostrado otras formas de expresión y de creatividad. Algunas respuestas que lo apoyan son:

"Estás pensando en todo... en la locución, que sí digas lo que quieres y que lo digas como debe ser, de la mejor manera... en las imágenes, que sí concuerden con lo que quieres mostrar... que no dejes por fuera ninguna idea, así sólo sean 5 minutos... en que la imagen de vídeo que grabe sí capte el momento justo que necesitas y que esperas, que esté bien encuadrada, que la iluminación sea la adecuada, que no se mueva (...) Te hace ser consciente de todo lo que te ayuda a narrar, de lo que quieres o de los errores que cometes..." (A116)

"Yo creo que sí ayuda, porque te implicas más. Una ficción que cuentas, siempre es parte de tu realidad, pero es más fácil y emotivo algo tuyo, y como todo lo tienes que hacer tú, te obligas a pensar en todo: en las imágenes, en el audio, en la música, en la edición, en la narración... Tal vez ayuda a ser más creativo, pero no más innovador, si eso es lo que se entiende por creativo, porque no se trata de hacer algo nuevo, sino contar algo que no es nuevo pero de manera distinta, y para eso sí sirve, por la implicación." (A109)

"Yo nunca había hecho un vídeo usando fotografías o imágenes de Internet. Siempre pensé que para hacer un vídeo se necesitaban muchos recursos, tener cámaras profesionales y cosas de esas. Esto me permitió ver el poder de las imágenes estáticas... creo que lo seguiré usando... quiero experimentar más con eso, en su expresión, porque demuestra que no se necesitan muchas cosas y mucho presupuesto para lograr hacer un buen relato..." (A114)

¹⁵³ No se realizó una sesión presencial de presentación de los relatos a los compañeros. Se publicaron –excepto dos, por petición de sus autores– en el sitio Web del proyecto, y por el aula virtual se invitó a verlos. En este caso no se promovió la discusión o retroalimentación entre compañeros.

"Dado que es algo muy personal, tienes libertad absoluta de realización, obviamente la parte creativa la desarrollas tanto como quieres, y tanto como crees que puedes transmitir el mensaje. Yo creo que este tipo de trabajos lo bueno que tiene es eso, que permiten una amplia creatividad. Y que tú eres el que marca su estructura, todo, marcas todo tu plan de trabajo, y te da mucha libertad a ti. Simplemente, que el tema ya sea libre ya, deja suelta tu imaginación". (A119)

Al preguntárseles si creían que sería más fácil **volver a hacer un RDP**, ahora que tenían esta experiencia previa, todos, sin excepción, respondieron afirmativamente, y si repetirían la experiencia, la mayoría expresó que sí, incluso sin que se lo pidieran en la Universidad.

Tres (3), por ejemplo, expresaron que les gustó tanto que ya estaban pensando en realizar otros relatos de este tipo. Otro (1), que ya estaba realizando uno sobre lo que significaba para ella el Carnaval. Y otros dos (2), que les interesaría, pero contando aspectos no tan personales, de su faceta más pública.

Finalmente, al pedirles calificar si estaban de acuerdo o no, con la **realizar otros vídeos del tipo Digital Storytelling, en otras asignaturas de segundo ciclo**, los sentires fueron los siguientes: un (5,88%) estudiante eligió la opción muy de acuerdo 5 (29,41%), bastante de acuerdo; 10 (58,82%), de acuerdo; y solo uno (5,88%), poco de acuerdo. Ninguno eligió la opción Nada de acuerdo. Esto hace pensar que esta actividad didáctica suscita significativamente, *motivación e interés por continuar con la actividad de aprendizaje más allá del contexto educativo o de la asignatura*, lo que es, en últimas, uno de los principales objetivos de la enseñanza.

7.5.1.4 Percepción sobre los aspectos que facilitaron o limitaron la experiencia

De la pregunta de la encuesta sobre los aspectos que consideraron que facilitaron la realización del proyecto, surgieron varios factores:

- Las capacidades comunicativas e inclinaciones narrativas que se tienen.

"Personalmente no me cuesta escribir cuentos y menos si son a partir de vivencias personales."

- Los conocimientos técnicos previos.

"Mi experiencia en el montaje y la edición de vídeos."

"Al no tener que trabajar con vídeos ni programas de edición complicados, resulta más fácil de hacer."

- Los conocimientos previos sobre el tema o la historia, o la cercanía o familiaridad con el primero.

"Mis conocimientos sobre la ciudad."

"Haber convivido con mi abuela casi a diario."

"La proximidad con mi familia."

"La relación con el tema elegido por una parte (narrativa de personajes), concretamente mi hermano y la experiencia que he vivido con él, en relación al tema."

"Mi implicación personal con el tema."

"Siempre he tenido ganas de mostrar el personaje singular que es mi abuela, como tantos otros personajes existen. Mi abuela, sorprendentemente, ha facilitado mucho la realización de los vídeos con ella."

- La orientación recibida por parte del tutor –en este caso por las explicaciones presentadas por el docente y la investigadora, antes y durante la realización del trabajo–: "La claridad de los conceptos expuestos para realizar el proyecto."
- Una buena planificación del trabajo: "Tener las ideas claras."
- La facilidad en la consecución de los recursos y/o la buena gestión de éstos.

"La facilidad para acceder a todo el material que necesité."

"Los materiales que se han ido realizando a lo largo de la carrera y después he podido utilizar."

"(...) y porque ya tenía todo el material."

"(...) y por los colaboradores, mis amigos."

- La motivación.

"La motivación en la creación de audiovisuales."

- Las ventajas del trabajo colaborativo –pese a que sólo dos de los vídeos fueron realizados en pareja–.

"Realizar el trabajo en equipo. Las tareas se dividen, puedes contrastar opiniones, compartir motivaciones, etc."

- Motivos psicológicos o personales.

"En primer lugar, el momento de hacerlo, era como un pequeño recuerdo también para mí misma (...)"

"Lo que cuento es algo muy importante para mí. Algo a lo que soy muy afín y en lo que pienso cada día. Para mí la música es muy importante y hablar de ella me resulta fácil. Tuve claro desde el principio que éste sería mi tema a tratar."

"Lo que supone para mí esa experiencia que muestro en el vídeo."

"Que eran mis propias vivencias y sensaciones."

"Principalmente internos, motivación personal."

"Que eran mis propias vivencias (...)"

En cuanto a las **limitaciones o aspectos negativos**, en las entrevistas se mencionaron: el tiempo de producción (dicho por 1 sola persona); que había que excluir aspectos o materiales que se consideran importantes (1); problemas por no saber comprimir los vídeos (3); y tener que hacerlo todo una sola persona (1).

Sobre esto último, el estudiante manifestó que consideraban más enriquecedor hacer un RDP en pareja, si tenía un fin educativo, porque ello facilitaría la producción, aunque reconoció haber aprendido haciéndolo de forma individual:

"Esto es importante porque me permitió aprender cosas que no había hecho, pero a veces es muy limitante, porque no tienes ayuda para grabar, por ejemplo, y eso no es tan fácil hacerlo sola." (A113)

También mencionaron problemas inherentes a la desmotivación que puede causar tener que cumplir con todos y cada uno de los requisitos del RDP: *"Debería haber un poco de flexibilidad", porque pienso que para todos no es fácil contar una historia personal, o que puede haber algo ajeno que a uno le impacte y lo ponga a reflexionar, y en esa medida es personal y debería ser admitido dentro de este tipo de proyecto*", como la manifestó A116, de ahí que en las experiencias siguientes se haya ofrecido la opción de realizar RD con perspectiva personal, o incluso otros, como los ficticios.

Por su parte, a la pregunta sobre los mayores obstáculos o problemas que se presentaron durante la realización del proyecto, las respuestas de la encuesta apuntan a los siguientes motivos:

- Desconocimiento de algunos aspectos técnicos o informáticos, o problema con ese tipo de recursos –ya mencionado–.
- La consecución de recursos técnicos de calidad.

"Disponer de una vídeo-cámara y un micrófono decente para hacer un buen trabajo."

"Problemas técnicos relacionados con la obtención de cámara y ordenadores aptos para la edición."

"Pues muchos: tuve que escanear las fotos antiguas de la familia, ir a pasar los vídeos, mi ordenador no graba vídeoCD, se me estropeó el portátil, tuve que pedir un micrófono... etc."

- Dificultades para definir el tema y conceptualizar la historia, o para seleccionar lo que iría en el guión.

"Me costó organizar mis pensamientos y acontecimientos. Explico un proceso de años en 4 minutos y eso requiere un esfuerzo de selección muy importante (...)"

"Que todos los elementos plasmados fueran relevantes. Seleccionar y desechar información."

"Querer explicar mucho en poco tiempo."

"El enfoque personal y la pregunta dramática."

"En un principio la dificultad de encontrar un tema que me resultará interesante. También me costó acotar la premisa e intencionalidad del proyecto en un primer estadio del proyecto."

- La consecución de recursos gráficos o audiovisuales que se pudieran utilizar en el relato.

"Encontrar otro material distinto a las fotografías, que es en el que se basa el trabajo."

"Poco material."

"(...) También me costó encontrar determinadas imágenes que ilustraran lo que digo en algunos momentos, sobre todo cuando se habla del pasado menos cercano."

- Y el tiempo que se dio para la realización del trabajo –también ya dicho en las entrevistas–.

"El tiempo, implacable enemigo."

"El tiempo y la idea que transmitir."

"El tiempo, ipero por mi propia culpa! El hecho de que no sea muy complicado hace que lo deje para el final."

De todas formas, no parece que eso haya afectado el interés, porque al preguntar en la misma encuesta, si esos obstáculos o problemas habían hicieron perder el interés inicial por realizar este tipo de producto y por participar en este tipo de actividad educativa, las respuestas mayoritarias apuntaron a que no fue así, por cuanto 14 de los estudiantes (82.35%) afirmó que no, y el resto, sólo 3 estudiantes (17.65%), que sí.

Algunos de quienes contestaron que no, argumentaron que por el contrario, los problemas se habían convertido en posibilidades, y que los retos habían hecho que la actividad fuera más interesante. Otros sugirieron que no habían sido un obstáculo por el tipo de proyecto (por lo personal o lo audiovisual).

"Después de solventar la problemática con el tutor/a, seguí con el mismo o mayor interés."

"No porque tenía la idea muy clara de lo que quería hacer."

"No pero me han dado trabajo, con lo que a veces he decaído."

"Al contrario, los obstáculos lo hicieron más interesante."

"Creo que todo tipo de proyecto tiene dificultades."

"No porque era un reto."

"Porque fue al terminarlo. Lo que sí perdí fue tiempo buscando."

"Porque suponía un reto para mí y al ser algo tan personal no se me hizo pesado. Al contrario."

"Porque el proyecto me gusta, pero he de decir que me pusieron muy nerviosa."

Las razones para quienes sí representó un problema, fueron o porque esto restó calidad al producto o porque esos problemas exigieron un mayor esfuerzo. Otra persona aclaró más bien cuál había sido la dificultad, el no entender el aporte de la Pregunta dramática en un RDP, así:

"Porqué al no disponer de medios todo cuesta el doble".

"Es cierto que, con más tiempo y un buen equipo, podría hacer un mejor trabajo."

"Respecto a la pregunta dramática no acabo de comprender qué necesidad hay de que una actividad como ésta implique algo de este tipo".

7.5.2 Opinión de docentes y los estudiantes del Máster

Las percepciones de estos participantes, se recopilaron gracias a las entrevistas grupales, y en el caso de dos sujetos, al diálogo directo y de forma personalizada que se tuvo con dos de ellos: con la docente que más tarde fue cotutora de N4 y N5 –algunas impresiones tuyas ya se presentaron–, y con un profesor, alumno del máster, que más tarde implementó la creación de RDP como estrategia didáctica con alumnos de bachillerato.

Sobre la opinión general de estas personas sobre el **proceso general de realización**, se puede decir que para la mayoría de los estudiantes del máster, fue un proceso fácil, mientras que para los docentes de ESO, fue un poco difícil, no por la parte narrativa ni de relación personal con la historia –contar algo que fuera propio–, sino por aspectos informáticos, pues 3 de los 5 docentes conocían los programas de edición de audio y vídeo, pero poco o nada los habían usado, de ahí que requirieran más horas de acompañamiento y de asesoría. También de los estudiantes de Máster, algunos necesitaron ayuda durante el proceso de edición.

En la parte de conceptualización y planificación, mencionaron que había sido difícil el primero momento, el de enfrentarse a la decisión de cuál historia contar, pero que luego había sido una fase divertida, amena, y que no había supuesto complicación.

Entre las estrategias que compartieron para recordar y escribir la historia, mencionaron: la conversación con amigos y familiares, la revisión del archivo fotográfico, y el visitar los lugares en los que habían sucedido los hechos.

"En realidad, cuando tú escoges la experiencia que quieres narrar lo que estás haciendo es abrir una ventana al pasado. Era un tema que tenía presente, pero que nunca me había sentado a hablar con mi mujer... Ella me contó su versión. De repente te das cuenta de lo de siempre. Tú lo cuentas desde tu punto de vista, te has planteado muchas cosas, pero hay cosas que te cuenta la otra persona, que ni siquiera me los había planteado. No las introduje tampoco en mi historia, pero te das cuenta de la pluralidad de miradas que hay en el mundo, y eso me parece muy interesante." (A201)

Sobre la parte de realización multimedial, manifestaron que salvo algunos problemas con los programas de edición de vídeo, no hubo problemas, y que fue interesante el ejercicio.

Cinco de los alumnos del máster, y dos de los docentes de A3, manifestaron que no habían usado el Movie Maker para la edición, por considerar que era demasiado básico, sino que optaron por otros editores como el iMovie o el Pinnacle.

En cuanto a los **problemas durante el proceso**, se mencionaron los siguientes:

- Vacíos en las indicaciones para elaborar el guion, por ser éstas demasiado básicas, y por no ahondar en éstas en la escritura de guiones para medios audiovisuales:

"Recuerdo que cuando me dieron las explicaciones, la estructura aristotélica de las tres partes, yo sentí un vacío impresionante, y entonces recurrí a un librito de las técnicas cinematográficas, un breviario muy pequeñito, para ver un poco qué es, qué función tenía ahí. Yo tenía que, de repente, montar un relato, tenía que tener la estructura y tenía que ver cómo eso podía interesar, y tenía que ver cómo ponía ahí la música. Entonces, no hace falta ser un técnico de cine, ni tener grandes conocimientos, pero sí pienso que esa lectura me ayudó un poco a cómo montar la estructura, y me ayudó, también, a que la historia tuviera más enganche, darle el toque más emotivo. Porque ahora sí, desde la experiencia, echo en falta que se me dijera que lo emocional es importante, porque si no, no llega." (A102)

- Que en dichas instrucciones no se orientó sobre cómo se debe concluir o cerrar una historia, lo cual supuso una dificultad para algunos, por la falta de práctica o experiencia narrativa profesional.
- Que no se dieron tampoco mayores instrucciones sobre plantear las cuestiones dramáticas, para que la gente se meta en la historia y realice sus cábalas, lo cual contribuye a enganchar emocionalmente y a implicar al espectador. Tampoco estrategias para que la gente se implique, mediante el suspenso y los giros narrativos cada cierto tiempo.
- Pocas instrucciones para grabar la locución, en A2 –algo que luego fue subsanado–

"Ahí no hubo ninguna ayuda, ni tutorial online... Simplemente se dijo, procurad silencio... No es tarea fácil. Recuerdo que lo que aprendí luego lo voy utilizando con los alumnos. Lo primero es tratar de grabarlo todo... claro, desde la ignorancia supina, y luego te das cuenta que es mejor cortar el guion, pautarlo, repetir las partes (...) La posición física es básica, porque si lees el guion, miro para abajo, pero entonces cierras la cuerda vocal, no pronuncias tan bien. Y al final me tuve que hacer un invento que fue, coger un palo, colgarlo aquí, coger el micrófono, pegarlo, subirlo, montarme, en este caso, una presentación Power Point, tenerla ahí, entonces, miraba hacia adelante e iba explicando. (...) Fue un autoaprendizaje." (A102)

- Que no se dio mayor información sobre lenguaje audiovisual (planos, ángulos) necesario para el empoderamiento narrativo multimedial.
- La dedicación de tiempo, pues exigió mucho más de los que algunos alumnos había presupuestado, lo cual, de todas formas, no disminuyó el interés y el ánimo.
- Dificultades expresivas debido a la personalidad, pues algunas son más propensas a otras formas narrativas o expresivas, como el teatro, la escultura, la pintura. (A504)
- No saber si eran muchas o pocas imágenes, y si la cantidad era conveniente para el mensaje que se quería dejar con el relato. Y también, no saber cuántos segundos en pantalla eran los adecuados, para una imagen, desde el punto narrativo-audiovisual (A504).
- Problemas técnicos, debido al peso de las imágenes, a que los programas de edición requieren velocidad de procesamiento en el ordenador, y a que algunas versiones del Movie Maker eran pobres en cuanto a posibilidades de efectos. También a que se desajustaban las imágenes cuando se agregaba el audio o algunos efectos (varios participantes).

En cuanto a los **aprendizajes o la utilidad de la experiencia para ellos**, se dieron las siguientes respuestas:

- Para A201, y para A301, A303, A304 y A305: que su relato les sirve como enganche para que los alumnos realicen el suyo, porque *"Predicas con el ejemplo. Yo creo que eso convence más. Desde ese punto de vista, pienso que todo aquel que quiera pedir que se proyecte públicamente una historia o que se publique en algún sitio... si lo hace, está predicando con el ejemplo, y eso es básico, más cuando trabajas con gente joven."* (A201)
- Que el relato había permitido hacer un anclaje en la memoria de toda la familia, compartiendo unos recuerdos que se transmiten de padres a hijos.

7.5.3 Resumen y reflexión de aspectos claves

El proceso en los casos A, al ser casi siempre semivirtual, no pudo ser observado con detalle, de ahí la importancia que revisten los testimonios de los estudiantes, para conocer sus percepciones, los problemas que enfrentaron, sus sugerencias para mejorar el diseño metodológico, y sus opiniones relacionadas con los usos, los aportes pedagógicos.

Como resumen, se puede decir que, el **sentir general sobre el proceso**, para los primeros participantes en todas las intervenciones, es decir, para los alumnos del segundo ciclo de la Licenciatura, pese a haber sido de alguna forma aquellos que tuvieron que enfrentar un diseño inicial, no probado, fue que se trató de un proyecto fácil de hacer, sobre todo, por la experiencia que ya traían algunos en lo que tiene que ver con la producción audiovisual. Los demás adultos también coincidieron con ellos en que había sido fácil y, para todos, algo motivador y ameno.

Entre los **motivos que éstos tuvieron para hacer este proyecto**, resaltaron, en el caso A1: la relación con el campo de estudio y de interés profesional; el deseo por desarrollar o mejorar la capacidad comunicativa, narrativa y de expresión multimedial; también el deseo por socializar y compartir experiencias personales; la búsqueda de actividades prácticas de aprendizaje, la atracción por metodologías y propuestas didácticas que exijan una implicación personal y directa en los trabajos; la curiosidad y atracción por aprender algo nuevo, o por complementar o mejorar los aprendizajes; por no estar centrada en el docente sino en el alumno –por lo que un alumno la calificó como “una opción menos educativa o pedagógica y más personal”, lo que indica la idea de *educación formal, academicista*, que tiene el estudiante–. Igualmente, la motivación provino, para la mayoría, del *realizar producto multimedial-audiovisual* y de la *posibilidad de expresión multimedial o artística*, por tener la oportunidad para *contar una historia o experiencia real, sobre algo vivido o sobre su visión acerca de algo o alguien*.

Otro aspecto del que se habló fue sobre las **estrategias empleadas para definir la historia, y para conceptualizarla y planificarla**. En el caso A1 fueron el uso de *fuentes primarias y secundarias*. Las primeras: hablar con los integrantes de la familia, que justamente eran los personajes de los que se hablaba; entrevistar a los compañeros de trabajo, como lo hizo la estudiante que hizo un relato dialogado o testimonial; o conversar ampliamente sobre el suceso que querían narrar, como hicieron quienes trabajaron en pareja. Y las segundas: recurrir a los álbumes de fotos personales o familiares, a vídeos caseros, a recursos propios creados para anteriores proyectos –como lo admitió un estudiante–, o recurrir a bases de datos en Internet, como lo hicieron casi todos especialmente para buscar la música o algún *software* que requirieran para hacer una parte del trabajo. También, el grabar al personaje varias horas. En los otros casos A, recordar y escribir la historia, la conversación con amigos y

familiares, la revisión del archivo fotográfico, el visitar los lugares en los que habían sucedido los hechos.

En cuanto a los **aprendizajes que consideraban que les había dejado esta experiencia**, se reconocieron en A1, pensar en varios componentes de un mensaje multimedial y conocer otras formas de expresión y de creatividad.

Por su parte, en los otros casos hablaron de las **utilidades del proyecto**: hacer un anclaje en la memoria personal y familiar, y enganchar a los alumnos mediante el propio RDP.

Sobre los **factores que facilitaron la experiencia**, se mencionaron los que se resumen en la Tabla 112: los conocimientos narrativos y técnicos previos, la cercanía o familiaridad con la historia o con el tema, la buena planificación del trabajo, la facilidad en la consecución de los recursos y/o la buena gestión de éstos, la motivación y el trabajo colaborativo –para quienes así lo hicieron–.

Tabla 112. Algunos agentes facilitadores o problemas identificados por los alumnos de los casos A

Agentes facilitadores	Problemas o limitaciones
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los conocimientos técnicos previos 2. Los conocimientos previos sobre el tema, o la cercanía o familiaridad con éste 3. La orientación recibida por parte del tutor y los materiales explicativos entregados por éste 4. Una buena planificación del trabajo 5. La facilidad en la consecución de los recursos y/o la buena gestión de éstos 6. Motivación e interés a partir de la posibilidad de creación audiovisual 7. Las capacidades comunicativas e inclinaciones narrativas que se tienen 8. Las ventajas del trabajo colaborativo (pese a que sólo dos de los vídeos fueron realizados en pareja) 9. Motivos psicológicos o personales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desconocimiento de algunos aspectos técnicos o informáticos, o problema con ese tipo de recursos 2. Dificultades para definir el tema y conceptualizar la historia, o para seleccionar lo que iría en el guión (durante la planificación del relato) 3. La consecución de recursos técnicos de calidad: 4. La consecución de recursos gráficos o audiovisuales que se pudieran utilizar en el relato 5. El tiempo que se dio para la realización del trabajo o la mala gestión de este recurso por parte del estudiantado

Y en cuanto a los **factores que dificultaron**, fueron también los que se registran en esa Tabla 112: el tiempo de producción, la desmotivación que puede causar tener que cumplir con todos y cada uno de los requisitos del RDP, los problemas técnicos o informáticos, la consecución de recursos técnicos de calidad, la definición de la historia (en A1, especialmente), y vacíos en las indicaciones para elaborar el guión para abordar la producción de materiales con mayor conocimiento del lenguaje audiovisual o multimedial, especialmente en los primeros casos. Asimismo, dificultades expresivas debido a la personalidad, o reticencias para hablar de algo personal, o para mostrarse en público.

7.6 Resultados correspondientes a los beneficios pedagógicos, los usos y a las limitaciones de aplicación en el contexto escolar

En este punto se exponen las opiniones ofrecidas por los adultos de los casos A y por los docentes de los casos N, y también las observaciones de la investigadora –apoyada en los comentarios ofrecidos por quien coorientó la experiencia en el caso A3–.

7.6.1 Opinión de las docentes de los casos N

En términos generales, la experiencia de crear un RDP como proyecto práctico de aprendizaje, fue percibida por las docentes de los tres casos iniciales con adolescentes (**N1, N2 y N3**) de una manera positiva, argumentando diversas **ventajas** que habían visto para sus alumnos y, también, para ellas mismas como profesoras.

En el aula típica (A1), la satisfacción de la maestra se debió a varios factores: porque *representaba un tipo de proyecto diferente a lo que acostumbran a hacer en el contexto escolar*, porque *es una innovación que genera el interés de los estudiantes*, y porque *se hace servir un relato personal y propio para generar motivación*. Es decir, al ser ellos quienes eligen el tema, uno que tiene relación con ellos mismos, con sus problemas, sus vivencias o sus gustos, se logra su interés y participación.

"Pienso que la experiencia en general está muy bien y más, sobre todo, por el tema personal (...) porque yo pienso que actualmente, tal y como están las cosas, los chicos tienen muchos problemas sociales, económicos, en su entorno, y no están motivados para nada. Por eso creo que de un relato personal y propio, es de donde salen más cosas. Donde ellos se pueden sentir." (Profesora del grupo N1)

En el caso del aula abierta (A1), en la que participan alumnos que requieren otro tipo de metodologías, bien por sus dificultades de aprendizaje o bien por su comportamiento, se destacó, además, que la experiencia fue satisfactoria se debió a:

- Haber trabajado con tutores o monitores ajenos al centro académico.
- Haber desarrollado el proyecto en un espacio neutro, agradable, que llamaba su atención (las instalaciones del Citilab).
- Y por haber visto que eran capaces de hacer cosas que quizás no se hubieran imaginado, es decir, por haber visto materializado su esfuerzo y su trabajo.

"Para ellos es una gran novedad por todo: trabajar con monitores de fuera, es un proyecto nuevo, las instalaciones del Citilab. Claro está, muy bonitas, hay mucho silencio, es un ambiente diferente. Esto les ha gustado un montón. Y claro, el hecho de ver su propio proyecto, su propio vídeo, pues ven que son

capaces de hacer cosas que quizás no se hubieran imaginado.” (Profesora del grupo N3)

Este último motivo, que tiene que ver con favorecer no sólo la motivación sino la autoestima, también lo destacaron las docentes del aula de acogida (A2), pues para ellas, el proyecto le permitió a sus estudiantes poder seguir una actividad de las que se diseñan para los adolescentes que saben el catalán, con normalidad, y no sentirse relegados por no saber el idioma.

“El hecho que haya podido explicar una historia. Pero, además, que estos alumnos, hayan podido hacer una cosa especial y diferente. En el sentido que siempre son como los que van a la cola de todas las cosas. Por eso creo que es importante que hayan podido de alguna manera participar, hacer una actividad con normalidad. Y además una actividad especial, más que normal en este sentido.” (Profesora del grupo N2)

Además subrayaron el hecho de que sus estudiantes hayan hecho su historia en catalán, por lo que percibieron la metodología como un mecanismo para el aprendizaje de la lengua.

Por su parte, la docente de las dos últimas intervenciones (N4 y N5), destacó en las entrevistas, sobre todo, la contribución de la experiencia al aprendizaje emocional y al aumento de la autoestima.

“Es una experiencia que sabía que iba a funcionar y que se adecuaba al perfil de mis alumnos. La parte técnica no me preocupaban, pero me daba respeto la parte literaria; que no todos estuvieran dispuestos a escribir sobre sí mismo, porque son personas que por sus vivencias personales, tienen miedo a sus emociones.

Por eso les sugerí dejar que la mano se conectada con el corazón... dejar que la mano escribiera libre, así la mano no estuviera siempre de acuerdo con la cabeza... que escribieran sin pensar o sin miedo a los errores.

(...) la mayor contribución, tal vez, fue que fueron capaces de vencer la pereza y la vergüenza. Fueron capaces de mostrarse al mundo, y de expresar que estaban orgullosos de lo que habían hecho.” (Profesora de los grupos N4 y N5)

Esta docente, además, opinó que una de las actividades más destacables fue la presentación final del relato, por cuanto les permitió superar la vergüenza, ganar confianza, sentirse valorados, y sentirse parte del grupo:

“Al principio de la sesión no quería presentarlo. Detrás de su negativa había dolor. Le demostré lo bien hecho que estaba su relato y lo orgullosa que debía sentirse. Lo aceptó y se le iluminó la cara. (...) algo que ayudó fue que los compañeros la animaron, aplaudiéndola, y algunos le dieron besos para animarla.

(...) Estaba muy orgulloso y feliz de haberlo acabado. Se sentía parte del grupo.

(...) En realidad respeto su vergüenza, pero fueron capaces de mostrarse al mundo, y de expresar que estaban orgullosos." (Profesora de los grupos N4 y N5)

Asimismo, comentó que era notorio que les había agradado hacer el relato, por dos motivos:

- Porque ya estaban haciendo otro relato en grupo sobre los talleres del aula abierta –los alumnos de N3 también crearon otro relato grupal, sobre el reciclaje y el cuidado del medio ambiente en el Instituto, tras la experiencia–.
- Y porque el tiempo de trabajo no representó mayor problema –las sesiones de hasta de 3 horas seguidas–, pues aunque a estos estudiantes, por su perfil, les da dificultad mantener la concentración o la motivación en una actividad durante tantas horas seguidas, ninguno se quejó por la intensidad y la inasistencia fue mínima –la docente acompañante en N3 también mencionó que la tradicional solicitud de permiso para ir al lavabo, que según ella era algo muy frecuente en algunos, se disminuyó notoriamente, y que ello era un buen indicativo–.

En cuanto a las **utilidades o ventajas del proyecto para los estudiantes**, además de lo comentado anteriormente, reconocieron éstas:

- Aprender o mejorar competencias relacionadas con el lenguaje, cualquiera que sea el idioma: *"Aprenden un montón de lengua, porque claro, si es una cosa que van a proyectar, los textos tienen que estar bien hechos, lo que relatan (...) el trabajo de lengua que se estaban haciendo era muy importante en catalán, castellano, da igual."* (Profesora grupo N3)
- Aprender o mejorar habilidades de expresión o comunicación con los demás.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa o en grupo: *"Participaron todos juntos, para lo bueno y para lo malo (...) se sintieron y trabajaron en grupo"* (Profesora de los grupos N4 y N5)
- Aprender a ser más activo y a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje –a *espabilarse*, en palabras de una de las docentes–.
- Y relacionado con lo anterior: a enfrentarse a conflictos o problemas reales y a relacionarse mejor con los compañeros –a pelearse, desenfadarse, tener paciencia, etc.–
- Aprender sobre el uso de los ordenadores o de programas específicos.

Asimismo, las profesoras coincidieron, una vez más, en resaltar que este tipo de proyectos puede resultar muy útil para:

- Favorecer el aprendizaje práctico o por proyectos, haciendo uso de TIC, dando más peso al contenido que al recurso tecnológico.
- Y, especialmente, para elevar su autoestima del estudiante, al ser reconocido y compensado por el esfuerzo personal, especialmente en el caso de aquellos alumnos que no son *brillantes* o que se sienten fracasados, excluidos o especiales, pues ven que son capaces de hacer algo concreto y eso les da confianza para emprender nuevos proyectos.

Por último, se mencionaron dos ventajas o posibles utilidades importantes:

- En el caso de los alumnos extranjeros: poder expresar o explicar las diferencias entre su lugar de origen y el lugar donde viven (ser escuchados)
- Para demostrar que se pueden hacer cosas importantes con una producción sencilla.

"Los ha ayudado también algo a su propia autoestima. A su reconocimiento. El esfuerzo queda compensado, y ven que es posible hacer cosas con trabajo casero." (Profesora del grupo N2)

Asimismo, en las entrevistas a las cinco maestras, se mencionó que la metodología de los RDP, también ofrece varias **utilidades o ventajas para los docentes**, pues afirmaron que servir para:

- Conocer y aprender otras TIC y metodologías aplicables a la escuela.
- Trabajar las competencias básicas que se piden actualmente en la ESO.
- Conocer y usar una forma de trabajo interactivo y práctico con los aprendices en la que ellos son muy partícipes.
- Conocer mejor las particularidades de los educandos y sus vivencias, lo que necesariamente incide en su disposición para el aprendizaje y en su comportamiento en la escuela.
- Y para facilitar el relacionarse con sus alumnos.

"Es donde se aprende más del carácter de cada uno de ellos, de cómo se relacionan entre ellos, de cómo trabajar juntos" (profesora del grupo N1)

En cuanto a los posibles **usos educativos de los RDP**, en su Instituto o en otro centro educativo, enumeraron las siguientes posibilidades:

- Utilizarlo como un tipo de proyectos con grupos o estudiantes que requieran fortalecer su autoestima.
- Para promover el aprendizaje cooperativo o en grupo.

- Como metodología para enseñar o aprender idiomas, artes plásticas o tecnologías.
- Como metodología de apoyo para el equipo de Psicopedagogía, de tal forma que les facilite el trabajo con los alumnos que apoyan.
- Usarlo para explicar o trabajar los problemas sociales que hay en el centro educativo.
- Como método para el conocimiento y la integración de los alumnos inmigrantes, sean nacionales o extranjeros, haciendo que los alumnos que han emigrado cuenten sus experiencias de cambio, y los locales su impresión sobre las otras culturas.
- Usarlo para desarrollar proyectos con grupos pequeños, especialmente en aulas que se faciliten para ello, como pueden ser el aula abierta o el aula de acogida.
- En proyectos para integrar el aprendizaje con las nuevas tecnologías.
- En tutoría.
- Para introducir el catalán en el aula de acogida.
- Para presentar el trabajo del crédito variable¹⁵⁴ o el resumen de su crédito de síntesis, o de su proyecto de investigación.¹⁵⁵
- Y para trabajar proyectos especiales, como los que se realizan en el aula de acogida con motivo del Sant Jordi u otras festividades.

La profesora de N2, además, siguió aprovechar no sólo los relatos digitales más personales, sino también aquellos con perspectiva personal, concretamente los de tipo académico que presentan la visión propia del autor, para que los estudiantes presenten sus trabajos o informes de investigación, de tal forma que puedan enlazar los temas que se faciliten para ello, con las vivencias o la realidad de los mismos alumnos, y con su reflexión personal.

Finalmente, sobre las **limitaciones para implementar estos usos**, una de las docentes –la de N3– citó la reticencia que, por diversos factores económicos y sociales, tienen en la actualidad los docentes para emprender proyectos de innovación.

¹⁵⁴ Los Créditos Variables Optativos, en la ESO, son asignaturas que complementan las asignaturas obligatorias.

¹⁵⁵ Los Créditos de Síntesis son los créditos programados atendiendo los objetivos generales de la etapa, sin estar adscritos a ningún área o materia específica; el alumno cursa un crédito cada año de la etapa. Durante los tres primeros cursos, el alumno presenta lo que se denomina Trabajo de Síntesis, y en el cuarto curso presenta un Proyecto de Investigación. Para más información consultar el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya.

"Cuesta mucho la participación del profesorado. (...) Hay relativamente pocos profesores que acepten salir de su urna, de su clase, de su aula y de su librito, para colaborar en cosas externas o nuevas."

Otra de las maestras, la de N1, se refirió al tiempo. Explicó que no es fácil destinar espacios a otras actividades que sean distintas o que no aborden directamente los contenidos que se deben cumplir, y que son los que cuentan en las pruebas académicas. Por ello consideró que era más viable realizar este tipo de proyecto, en aulas que tuvieran mayor flexibilidad, con las abiertas y de las de acogida.

También ella y las de N2, mencionaron la dificultad para conseguir los equipos necesarios para que cada alumno realice un relato individual. Por ello recomendaron explorar la realización de RDP o de RD con perspectiva personal, como proyectos de aprendizaje colaborativo.

7.6.2 Opinión de jóvenes y adultos participantes

7.6.2.1 Opinión de los estudiantes de A1

Las opiniones de los estudiantes sobre los **impactos positivos o ventajas** que le vieron a la realización del proyecto, fueron recogidas en las entrevistas finales o en las encuestas, buscando obtener información que permitiera determinar si éste había contribuido al logro de los objetivos de aprendizaje definidos para esta intervención, especialmente el que tenía que ver: adquirir o mejorar competencias *Digitales y Básicas para el uso de TIC*, conocer los RDP como un tipo de proyecto multimedia que es posible emplear en el ámbito educativo, identificar y comprender sus características o particularidades, y desarrollar capacidades para realizar este tipo de materiales.

Puesto que sólo se consiguió entrevistar al 45% de los alumnos, no se puede afirmar que las respuestas de las entrevistas hayan sido el sentir de la mayoría, pero dan un panorama sobre los posibles aportes pedagógicos para estos participantes.

Al preguntárseles si consideraban que esta actividad les había permitido mejorar sus **conocimientos y habilidades relacionadas con el uso de programas informáticos**, la mayoría consideró que relativamente (7 de los 9, el 77, 78%) pues casi todos ya habían trabajado con *software* de edición de grabación y edición de audio o vídeo. Un estudiante (A106), por ejemplo, explicó que realmente no, porque ya había hecho muchos trabajos de este tipo. Otro (A116) también lo dudó, pero expresó que de todas las experiencias se aprende algo nuevo de los programas, como algunos efectos y trucos determinados. Y uno más, (A114) explicó que *"siempre que haces un trabajo, aprendes algo más. Las condiciones, las transiciones, el montaje, música y demás."*

Dos de los estudiantes, también declararon haber aprendido, sobre todo, sobre aspectos y procesos que tienen que ver con: los distintos tipos de archivos o formatos en los que se puede guardar un vídeo, la compresión, las alternativas que para ello

ofrecen los programas de edición de vídeo, y sobre diversos programas existentes para lograr las características técnicas esperadas en los productos –como los que convierten tipos de archivos–:

"Lo que sí aprendí es a la hora de comprimir. Como teníamos que comprimirlo a 15 megas... yo no sabía bien, bien, si era problema del ordenador o del software, y tuve muchos problemas, y al final eso es lo que puedo decir que aprendí a nivel práctico de los programas, a comprimir a 15 megas, porque me pareció una barbaridad bajar de 700 o un giga que ocupaba. Nunca lo había hecho, y supuso un reto, la verdad". (A112)

Todos los entrevistados, menos uno, consideraron que la experiencia sí les había permitido adquirir conocimientos o destrezas que pondrían en práctica y les serviría en un futuro, y que volverían a usar programas empleados para hacer otros vídeos e ir perfeccionando esos conocimientos que ellos, por su carrera, consideran básicos o fundamentales.

En cuanto a los **conocimientos y habilidades investigativas y de gestión de la información**, se hicieron preguntas relacionadas con las fuentes de los recursos empleados o de la información que sirvió de base al guión –cuáles fuentes se usaron, cómo se llegó a ellas, cómo se seleccionó la información, entre otros aspectos–.

De otro lado, otras respuestas permiten afirmar que hubo cierto impacto en los **conocimientos y habilidades comunicativas multimediales** de estos alumnos.

En la entrevista, todos los estudiantes manifestaron que ya habían participado, de una u otra forma, en la realización de un proyecto audiovisual-digital, en asignaturas anteriores –o en su trabajo diario, como lo fue el caso de A116–, pero que al haber sido trabajos en equipo, no todos se habían responsabilizado o habían participado en todas y cada una de las actividades de producción y control, como sí tuvieron que hacerlo en este proyecto. De ahí que la mayoría (7, el 77,78% de los entrevistados) haya considerado que el proyecto les permitió aprender a planificar, desarrollar y comunicar, multimedialmente, un mensaje.

"Una experiencia muy buena, porque siento que aprendí a explicar algo no sólo con palabras, sino de otra forma. Por ejemplo con las entrevistas, con vídeos y fotos que tenía. (...) Porque aparte de los vídeos caseros, de un cumpleaños, no había usado mucho un ordenador para editar. Acá en la universidad sólo había hecho un corto, pero no habíamos tenido muchas otras prácticas. (...) En ésta tuve que hacer todo, desde pensar qué quería decir y cómo hacerlo, hasta el montaje." (A110)

Esa respuesta hace recordar la idea de que los conocimientos previos, inciden altamente en el desarrollo del trabajo, porque si lo que dice esta persona sobre las pocas prácticas audiovisuales es verdad, por la buena calidad de la mayoría de los relatos hechos, desde el punto de vista narrativo y por los efectos de edición, por ejemplo, así no se haya logrado hablar en primera persona, como ocurrió en un par de casos, se podría afirmar que es un hecho que este tipo de proyectos puede contribuir,

no sólo a desarrollar destrezas informáticas, gracias al uso de software, sino al desarrollo de las competencias comunicativas multimediales.

Otro testimonio que permite también constatar dicha influencia, es el siguiente, donde se menciona el esfuerzo de síntesis que supuso el ejercicio, algo que también se relaciona con las habilidades comunicativas.

"Hace un año hice un vídeo parecido a éstos, para el cumpleaños de mi padre. Revisé todas las cintas familiares, pasé cintas de VHS a digital para poderlas pasar, escanee 10 mil fotos sobre mi padre, de pequeño, mi padre haciendo no sé qué, e hice un vídeo... un audiovisual... que para lo que sabía yo, en un año he aprendido muchísimo más. Ahora lo miro y digo, 'uy'... pero creo que ahí mostré una historia muy bonita de él, y que quedó claro lo que yo siento y pienso sobre él. Pero éste fue distinto porque al tener que ser corto, tienes que pensar y decidir mucho mejor, qué es lo que vas a decir en esos pocos minutos, qué es lo más importante, qué se puede quedar por fuera y qué es lo que vas a mostrar. Por eso fue complejo el proceso del guion, y definir cómo contar, audiovisualmente, eso que piensas y que tienes claro en el papel." (A112)

Sobre **aspectos éticos**, es importante decir que casi ninguno de los entrevistados manifestó haber pensado en los Derechos de Autor o en los Derechos de Propiedad Intelectual cuando recurrieron al uso de los materiales; sólo 2 de los 9 (22,23%) sí dijeron que lo habían hecho. Aunque todo indica que ello no fue con mala intención, sino por desconocimiento. Esto se puede confirmar si este el resultado se compara con el obtenido en el análisis de los vídeos, que muestra cómo en la mayoría hay créditos a los autores de los materiales ajenos, pero con datos incompletos.

Por otra parte, varias respuestas se relacionaron con el **impacto en la motivación**, pues todos los entrevistados consideraron que hacer el RDP fue muy positivo, porque fue una actividad agradable, que les permitió conocer y poner en práctica nuevas formas de expresión; por haber sido una actividad de aprendizaje mediante la acción o la experiencia, y porque todos se declararon, independientemente de la nota obtenida, muy contentos con el trabajo realizado.

"Me gustó mucho. Fue divertido. Aparte de los problemas que tuve, fue muy divertido. Entrevistar a la familia, encontrar las fotos que encontré, desempolvar recuerdos... La experiencia fue muy bien". (A112)

"A mí me gustó, porque yo desde que estoy en esta universidad, he querido cosas más prácticas. Esta asignatura fue un poco extraña, porque está en Comunicación Audiovisual, pero es sobre cosas de educación, así que no pensé que justamente acá fuera donde iba a hacer prácticas. Me gustó mucho y creo que se debería hacer más seguido esto, en otras asignaturas" (A120)

"Sí me gustó, porque era más práctico y porque ahí tenía mucho más que aportar uno, que en los otros trabajos que se sugirieron (se refiere al libro electrónico y al proyecto). Además me permitió hacer algo distinto a lo que yo había hecho en audiovisual, experimentar y variar. Sí me gustaría que se pusieran más proyectos de éstos en la universidad." (A113)

"Creo que fue una experiencia muy buena, no sólo por lo que puedes aprender al hacer un audiovisual o un relato. También porque esto del Digital Storytelling es una forma de expresar cosas que son duras para ti... es una manera de hacer catarsis, de limpiarte, de procesar cosas que tienes en la mente sobre ti mismo y sobre los que te rodean... es muy fuerte emocionalmente" (A116)

"A mí me gustó mucho este trabajo. Me permitió trabajar más con el Premier; no soy una experta pero con esto sí mejoré. (...) Me gustó porque reviví eso que fue tan importante y fuerte para mí, que fue salir del instituto en mi pueblo y venirme a estudiar a la ciudad, porque la verdad lo pasé bastante mal, y pienso que esto le puede ayudar a gente que sufre o haya sufrido lo mismo que yo. (...) Además tuve que hacer todo yo misma y eso fue un gran reto. Influyó también que se calificara, porque eso me hizo fijarme en los detalles. Eso sí, me gustó mucho más que otro tipo de trabajo, pero no le vi relación con lo académico." (A109)

De los testimonios de A116 y A109, surge otro hallazgo importante, y es que algunos estudiantes reconocen un **impacto psicológico positivo**, en tanto las historias propias les permitieron no sólo mejorar aspectos prácticos o de conocimientos informáticos o comunicativos, sino expresar y representar vivencias que son de impacto en la historia personal y que definen de algún modo la personalidad del estudiante y su interacción con los demás miembros de la comunidad académica. Sira también lo explica:

"No sé, es que esto te permite como llegar a tocar algo más de ti, que tienes ahí como... como atrapado, algo que está pero que no lo utilizas o no lo ves. Llegar un poco más a ti mismo. A lo mejor a través de una persona u otra, pero profundizar más en ti mismo. Es como metafísico, y no sé cómo decirlo." (A119)

Tal vez por el hecho de que hicieron su trabajo en pareja, otros dos entrevistados reconocieron que la experiencia les permitió **negociar, aprender del otro mediante el diálogo, la discusión y la resolución de problemas en grupo**:

"El trabajo en grupo en Comunicación Audiovisual para mí es esencial. Las cosas funcionan si hay un grupo. Porque una persona le transmite los conocimientos a una, a otra; cuando una pierde motivación, la otra está ahí para motivar. Considero que todos los trabajos en grupo siempre son mucho mejores, porque siempre hay como más ideas, siempre hay nuevos recursos que los aporta otra persona. Además, no solo te enriquecen más como comunicador, sino también personalmente. Porque hay una retroalimentación que yo considero que en el mundo, sobre todo de la comunicación, es esencial, esa es la base". (A119)

"Yo pienso que sí se facilitaron las cosas por haber hecho el trabajo en grupo. Discutíamos cómo íbamos a hacerlo, cómo era la mejor forma de mostrar las cosas, nos corregimos la locución, aportamos ideas los dos, y nos ayudamos a grabar las imágenes entre nosotros mismos, si no, creo que hubiera sido más complejo. Por lo menos a mí, esa relación con Dennis me aportó mucho" (A120)

Otro estudiante, por su parte, agregó otro elemento: opinó que era una propuesta muy interesante, porque potenciaba la **creatividad**, la **expresión** y la **motivación**, y porque, además, era oportuna, al aprovechar de lo que hoy llama la atención y es hoy una necesidad:

"Creo que desde pequeños estamos conectados con historias, con cuentos, pero a medida que crecemos dejamos de lado esa conexión, y por eso se hace más difícil expresarse. No es mi caso, porque me gusta mucho escribir y contar cosas, crear canciones, blogs, fotologs, usar My Space... Cada vez nos interesamos más en la vida cotidiana de la gente, de la farándula, de los vecinos, de los compañeros y amigos, así que deberíamos usar eso para expresarnos, para darnos a conocer (...) Todo el mundo es un potencial emisor, y si no tienes sentido de que existes y te relacionas con el mundo, es como si no existieras, el no compartir tus historias, es como si no existieras, y resulta frustrante no contar lo que te hace ilusión. Por eso a mí me gustó, porque con mi historia no sólo existo, sino que tiro para que otros hagan algo por salir adelante con sus propios sueños y metas. (A106)

Por último, decir que al preguntárseles por algunas palabras o frase corta que definieran las ventajas y aspectos positivos del proyecto realizado, las respuestas fueron: algo intrínseco, más personal, algo más de ti mismo; aprender; comerte un poco la cabeza, cuando salga algo raro, es decir, esfuerzo por superar los problemas; cooperación y retroalimentación –esto lo dijo uno de los que había hecho el RD en pareja–; creatividad; diversión; emoción o emotividad; estética; implicación emocional; pasar vergüenza y satisfacción; planificación; reflexionar; una buena excusa para enfrentarte a esta nueva tecnología; y aprender a sintetizar, a seleccionar teniendo en cuenta el tiempo y el espacio, es decir, los límites.

7.6.2.2 Opinión de los docentes y estudiantes de Máster

En cuanto a los **usos y las posibilidades que pueden tener los RDP en la educación**, se indicaron los siguientes:

- En las asignaturas que tienen que ver con lenguas: castellano, catalán, inglés, otras, porque permite la práctica escrita y oral del idioma, y segundo, la adquisición de ciertas habilidades, en este caso, a nivel de escritura, de montaje, de argumentación. Asimismo, para la práctica de la narrativa o de los diferentes tipos de discurso (periodístico, informativo, argumentativo, reflexivo, descriptivo, etc.)
- Para trabajar con alumnos que necesitan educación especial.
- Para trabajar el tema de emociones (A402 y A504).
- Para trabajar en educación primaria –ciclo superior de primaria–, porque supone posibilidades para el aprendizaje que tienen que ver con sociales, lengua, tecnología.
- Para la educación en valores.
- Para trabajar en Educación Social.

De otro lado, sobre las posibles **limitaciones al realizar los RDP como proyectos prácticos de aprendizaje** en el contexto formal, se habló, principalmente, de los que

se veían en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria –obligatoria o no–, son las siguientes:

- El rechazo por mostrar públicamente la imagen personal, que pueden tener algunas personas, por cuestiones de edad o por cuestiones de distancia personal o de conceptos de privacidad –algo que advirtió A503, porque el mismo no quiso salir, y que mencionaron también otros participantes, como A404 y A303–.
- El miedo a la crítica, que se puede tener a cierta edad.
- La disparidad de intereses que tienen los alumnos de la ESO. Lo que dificultaría la realización de la actividad.

"En asignaturas como Ética, o en la ESO, se podría utilizar, pero había un problema, y es el tipo de público: son clases masificadas, con alumnos con muy diferentes tipos de intereses. (...)

Hay una diferencia básica entre la ESO y el bachillerato, y es que una es obligatoria y el otro, postobligatorio. Hay algunos que van a la ESO porque es obligatorio, sino, los padres pierden la tutela. Hay unos que van a clase, se sientan y no hacen nada. Esto puede ser una herramienta para engancharlos, pero la experiencia que tengo, en general, es que toda la dificultad que les puede plantear la elaboración del guión y el montaje de la película... (Suspira). Sí, podríamos conseguir hacer producciones de vídeo, yo las he hecho con ellos. Pero no entienden que la música no puede ser la que ellos quieren ni las imágenes que ellos quieren, porque están acostumbrados a trabajar de otra manera. No solo con las músicas que ellos quieren, sino básicamente con las mismas músicas que se repiten. La misma música en diferentes imágenes. (...)"
(A201)

- La diferencia de características psicológicas, que puede tener el alumnado, y que necesariamente harían que los objetivos y los alcances de la intervención tengan que cambiar:

"Si tú quieres trabajar una historia personal, se hace más difícil (con alumnos de ESO), porque el nivel de madurez del alumno no es el mismo, el nivel de discurso no es el mismo y la capacidad no es la misma. Habrá alumnos que llegarán perfectamente, y habrá otros que no. Supongo que lo que habría que cambiar sería el objetivo. Yo, en la ESO no pretendería hacer historias reflexivas. Haría historias. Y me tendría que plantear qué tipos de historias son las que me interesa hacer, y puedo.

Poner en marcha una clase de bachillerato es un tiempo, y poner en marcha una clase de la ESO es otro tiempo. Quiero decir, empezar a trabajar con ellos... Igual destinas la clase a algunas actividades, y en cinco minutos están trabajando. Pero hay clases en que hasta los primeros 20 minutos no hay manera de que todo el mundo empiece a trabajar. Claro, una hora es un corto espacio de tiempo para ponerse... para encender un ordenador, buscar imágenes, trabajarlas..." (A201)

- La exigencia de los directivos escolares, del Ministerio de Educación y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, de preparar a los alumnos para que

enfrenten los exámenes, llámense Selectividad o Reválida, entre otras posibilidades, y para que se puedan obtener buenos puntajes en pruebas internacionales de rendimiento educativo, como las PISA y similares –algo con lo que este entrevistado no está de acuerdo–, lo que no permite trabajar otros temas y aprendizajes que no se revisan en dichas pruebas.

- Relacionado con lo anterior, el requerimiento de que las metodologías que se empleen en Educación Secundaria apoyen directamente y den sentido al currículo. En su concepto, los RDP, que sean sobre asuntos relacionados directamente con las vivencias o los pensamientos de los autores, difícilmente lo permiten, aunque si lo harían los RDP académicos con perspectiva personal –de ahí que A201 los haya podido aplicar, en la asignatura de Psicología, porque uno de los temas es el Yo–.
- La mentalidad de los estudiantes, moldeada por el mismo sistema educativo, que ha hecho que le den prioridad solo a aquello que tiene una calificación o una nota. El profesor indicó, por ejemplo, que cuando los usó la primera vez, que tuvo bastante éxito, porque sus alumnos terminaron los relatos, así que pensó que ello se debía a la motivación que *per se*, causaban los RDP. No obstante, al realizar de nuevo la experiencia, no tuvo buenos resultados, precisamente por ese factor.
- Que tal y como se propone la metodología, no permite que el estudiante se haga consciente del aporte del proyecto y de su RDP a su aprendizaje. Por eso sugiere complementarla con otros mecanismos que ayuden al alumno a hacer más significativa la actividad.

"Tiene que tener mucho más significado que simplemente ser una práctica, porque sí, el chaval piensa sobre el 'Yo' cuando monta la historia, pero o hacemos explícito ese pensamiento, o lo acompañamos con otras herramientas, que de alguna manera ayuden a que él pueda darse cuenta. O hacemos un proceso reflexivo y vemos si no solo sirve para el individuo que lo crea, sino para los demás, o no le estoy sacando el partido que le tengo que sacar. Entonces, eso ha ido haciendo que yo, poco a poco, haya ido montando una asignatura en torno al relato digital. Y es que ahora, el relato digital es el eje vertebral de toda el área. La producción del relato es una parte, el acompañamiento del relato mediante la reflexión; mediante este caso el blog; mediante Google, mediante el acompañamiento que ellos se hacen y se ayudan a montar, a hacer fotos, hace que se cree un clima en clase y de trabajo, que más allá de lo que sea el relato, que tiene un interés desde el punto de vista psicológico, porque piensas sobre ti y piensas sobre el otro y piensas qué imagen vas a dar, y luego trabajamos sobre la recepción y la interpretación..." (A201)

- Que usar este tipo de metodologías, que suponen una innovación pedagógica, supone tiempo, y esfuerzo –no sólo por la preparación de la actividad en sí, desde lo pedagógico, sino por el enfrentarte a todas las dificultades que un centro puede poner para autorizar la disposición del aula, el tiempo de uso del aula, los equipos, etc. –, y ello no es valorado por los estamentos directivos.

- Los problemas logísticos que supone en un centro escolar, el lograr que se facilite al aula de informática, de forma permanente, para asignaturas que no tengan que ver con el área de Tecnologías.
- Otros problemas logísticos y técnicos que puede haber en un centro escolar, como el no contar con ordenadores fijos para cada alumno.

"Eso es inviable, porque por allí pasa multitud de gente. Al día siguiente va el chaval al ordenador y como están congelados, para que no se meta ningún virus, en cuanto lo apagas, todo lo que había ha desaparecido. Si no están congelados, cualquiera puede acceder a la información, y si están congelados, desaparece. Si se lleva el 'pen drive', tenemos parte de la cuestión solucionada, pero solo parte. Porque las condiciones no son las que debería.

(...) También problemas económicos. Depende de donde estés, no todo el mundo tiene ordenador; no tienes ordenadores en las aulas para todos ellos. Trabajas en grupo, y trabajo en grupo quiere decir que si hay cuatro, uno trabaja y tres no, y eso es algo que se hace presente y latente. (A201)

- Las condiciones de sonoridad en los IES –por silencio y por disponibilidad de espacios, también son un punto débil, pues no permiten realizar el ejercicio de grabación correctamente.
- La implicación y formación del profesorado, a la cual no siempre es fácil acceder.

"Se necesita la implicación de todo el profesorado. Saber qué se está haciendo y qué se está cocinando, y para eso se requiere formación. Y esa formación no es gratis." (A201)

- La influencia de la política en las innovaciones educativas, pues éstas, para ser aceptadas y valoradas como tales, deben girar en torno a las cuestiones que políticamente interesan.

Sobre las ventajas pedagógicas

- La implicación emocional que se consigue en el estudiante, y el poder trabajar la educación emocional –algo que también mencionaron las docentes de las intervenciones N–.

"Tiene un potencial importante. Para mí, trabajar con el relato digital es abrir una puerta a la educación emocional. Y es algo que está descuidado, porque más allá del discurso... y cada día tenemos más claro que los discursos son unos y las acciones son otras, está la emoción. Tú enganchas a alguien si le llegas, y ese discurso emocional es inconsciente. Y eso llega a través de las imágenes, y eso llega a través de la música, y eso llega a través de enganchar al alumno con la historia. No por lo que tú le digas. Me gusta, no me gusta. ¿Por qué? No sé, me gusta. Y ese potencial lo tienen los relatos si están bien contados, y además rompen el discurso ordinario de la clase." (A201)

- Pueden facilitar la educación en valores.

"Son una puerta abierta a la educación en valores. Ya sea individual o sea colectiva. Temas como drogas, como fumar, el alcohol, la inmigración, el racismo, se pueden contar desde el punto de vista personal. Muy difícil que alguien te hable de eso, desde el punto de vista personal, pero te hablará de un amigo. Bueno, no tienes que hablar de historias personales, sino de historias que conoces. Y dejar que te hablen, y a partir de ahí, cada uno habla de lo que piensa. Sin personalizar tanto, trabajar eso como valores. Eso sí se puede hacer. Ya no focalizarlo tanto en reflexivo, sino en qué valores se muestran, porque cada uno de nosotros es una ventana al mundo, y es un reflejo de la cultura que ha vivido, y de cómo ve el mundo. Eso sí tiene un potencial..." (A201)

- Para trabajar el relato, la narración

"En realidad, estamos trabajando lectura y comprensión, de texto y de imágenes, alfabetización. Y uno de los grandes problemas que hay es la comprensión y la lectura, la comprensión de la lectura, y la recepción. Pienso que eso es importante. Trabajar todo el tema de lo que sería la comunicación en sí, que se trabaja en el área de lengua: emisor, receptor, signifiante, significado, y del primero de la comunicación nos hemos olvidado... Si se quiere trabajar hay mucho más detrás de todo ello. Solo con esto se podría montar un crédito de síntesis, pero que, realmente, fuera interdisciplinar. Tiene cabida para el área de dibujo, tiene cabida para el área de todas las lenguas, tiene cabida para el tema de valores; si lo enfocas bien, tiene cabida para temas de carácter más social. Podemos meter las ciencias sociales, la historia, con situaciones que pasan en tu pueblo... Bien configurado, da lugar a lo que ahora se llama Crédito de Síntesis, o a una asignatura interdisciplinar." (A201)

7.6.3 Resumen y reflexión sobre aspectos claves

En este apartado se ha hablado de los **beneficios pedagógicos** que pueden ofrecer la realización de RDP, como proyectos prácticos de aprendizaje, en opinión de los participantes jóvenes o adultos que hicieron las veces de autores, y de las docentes de los casos N. También, sobre los **posibles usos en educación formal, sobre todo en educación secundaria** –obligatoria o no– y, además, sobre las **limitaciones** que habría que enfrentar para hacer efectivo dichos usos.

Entre las **ventajas educativas**, se destacan varios testimonios que hacen referencia a los impactos positivos en los **alumnos de ESO**, y que tienen relación, justamente, con las finalidades generales y los objetivos específicos esperados para esta etapa de formación, establecidos en la LOE y en el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya –citados en el apartado 4.3.1 de este documento–.

Un conjunto de percepciones era que se consideraba que el proyecto había fortalecido la *dimensión emocional, la autoestima y la autoconfianza*, sobre todo en los adolescentes con necesidades especiales, pues les había permitido darse cuenta de que eran capaces de emprender, planificar, realizar y culminar su relato satisfactoriamente; se habían sentido valorados, especialmente quienes se sienten fracasados o excluidos; y se facilitaban las relaciones de confianza entre alumnos, o entre ellos y los docentes.

Este aspecto se corroboró con las observaciones, especialmente el día de la presentación de los relatos, pues aunque algunos se veían con vergüenza, inicialmente, al final la mayoría estaban contentos; también, porque varios de los casos N1, N2 y N3 invitaron al acto de presentación general a sus familiares, algo que era voluntario, demostrando así que se sentían orgullosos de lo realizado. Además, porque varios de N4 y N5 escribieron cartas de agradecimiento dirigidas a los monitores y/o a la investigadora, en la que expresaban su satisfacción y porque algunos manifestaron no sólo durante la entrevista, sino en esas cartas, que les gustaría repetir la actividad. Incluso, se recibió una de un estudiante que entró al aula abierta al acabar la experiencia, y que sólo pudo estar en dos sesiones: expresaba que veía a sus compañeros contentos con lo hecho, y que por ello le hubiera gustado participar¹⁵⁶.

Ese tipo de impacto positivo, en la autoestima, está acorde con los objetivos de la ESO, porque en el marco legal se establece que algo que se busca es desarrollar la confianza en sí mismo, así como fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad. También, porque otro fin es garantizar la igualdad real de oportunidades para desarrollar las facultades individuales, sociales, intelectuales, artísticas, culturales y *emocionales* de todos los chicos y las chicas que cursan esta etapa académica.

De igual forma, en los testimonios se habló también de que la práctica con los RDP, se había percibido como una contribución al desarrollo de las *habilidades de comunicación e interrelación con los demás*, y como una metodología para el *aprendizaje de una lengua* –no sólo del catalán en el caso N2–, por varios factores: por la expresión oral que supone el grabar la locución –y, además, como se observó, por el hecho de construirla y narrarla en voz alta en el Círculo de la Historia–, por la comunicación escrita al hacer y revisar el guión literario, y por la expresión multimedial al materializar la historia utilizando varios recursos audiovisuales, gráficos, sonoros y textuales –varios medios semióticos y de representación–.

Eso, por tanto, también se relaciona con los objetivos esperados en la educación de los adolescentes, pues concretamente se habla de que se debe hacer que ellos comprendan y expresen con corrección, oralmente y por escrito, mensajes complejos en determinadas lenguas; consoliden hábitos de comunicación empática, y mejoren sus competencias comunicacionales, Asimismo, que disfruten y respeten la creación artística y utilizar varios medios de expresión y representación, como efectivamente se hizo, pues la motivación fue alta y porque en general, la actitud fue de respeto al visualizar los relatos de los compañeros.

¹⁵⁶ La docente de N4 y N5 les pidió, al finalizar el proceso, escribir una carta a los monitores, expresando libremente cómo se habían sentido, qué les había gustado y qué no. Esas cartas, para evitar la influencia de la opinión de la docente, las escribieron en privado, y las depositaron en un sobre cerrado, al que no tuvo acceso la maestra. Dos estudiantes entregaron dichos sobres cerrados, directamente a la investigadora.

De todas formas, relacionado con lo anterior, es importante reconocer que no se contribuyó a comprender los lenguajes de las diferentes manifestaciones comunicativas y artísticas, que es algo que sí se hubiera logrado si la metodología hubiera incluido, como lo echó en falta uno de los adultos, más ejercicios o actividades para comprender, antes de pasar a la producción, los códigos y la gramática del lenguaje audiovisual o de cada medio, algo que Robin (2006) incluye, precisamente, como uno de los elementos vitales de los RDP. Ésta es, entonces, una falencia de la metodología utilizada, que hay que subsanar en un futuro.

También algunos resultados apuntaron a que las experiencias habían ayudado a *trabajar de forma cooperativa o en grupo*, inicialmente a quienes hicieron su relatos en pareja, pero al mismo tiempo, a los que lo hicieron de forma individual, pues por momentos se hicieron actividades en equipo para analizar los ejemplos, revisar los guiones, producir algunos recursos audiovisuales, o discutir en torno al producto final.

A ello se sumó el considerar que el hacer el RDP había favorecido el aprender a enfrentarse a conflictos o problemas reales, a relacionarse mejor con los compañeros y, algo muy importante, a hacer que los alumnos fueran más *activos y responsables con su proceso de aprendizaje*, para sacar adelante su proyecto. Por supuesto, lo último es el fin del Aprendizaje centrado en el Aprendiz, ello y lo demás, responde a parte de lo que se espera de la ESO: proporcionar, como dice el Decreto catalán, una educación que permita asegurar la resolución de problemas de la vida cotidiana, la autonomía personal, la corresponsabilidad y la interdependencia personal, y cumplir los objetivos de asumir responsablemente sus deberes –aunque es verdad que faltó pautar o marcar más las actividades para que estos e lograra, no sólo durante el taller, sino también por fuera, en el tiempo de trabajo autónomo–; de planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades; y de desarrollar y consolidar hábitos de esfuerzo, y de trabajo individual y cooperativo.

Otro apartado de ventajas enunciadas por los participantes, y que también fueron observadas, es el que tiene que ver con *mejorar los conocimientos y habilidades relacionadas con el uso de programas informáticos, con la investigación y la gestión de la información*, y a la vez, *beneficiar el aprendizaje, haciendo uso de TIC, dando más peso al contenido que al recurso tecnológico*. Todo eso es valioso porque es justo en la ESO, cuando se espera que se desarrollen o mejoren las habilidades básicas en el uso de fuentes de información diversas, especialmente en el campo de las tecnologías, y, al mismo tiempo, las competencias metodológicas, de tipo transversal, que incluyen el tratamiento de la información y la competencia digital.

A más, este ejercicio ayudó en los casos N a *integrar y dar voz a los alumnos extranjeros*, sobre las diferencias entre su lugar de origen y el lugar donde viven; a *conocer diferencias culturales y sociales por medio de los relatos* de los demás, y *conocer las historias propias, de vida, de ellos y de sus compañeros*, al expresar la suya, al escuchar la de los compañeros en el Círculo de la Historia y al visualizarlas los

vídeos. Eso es, pues, esencial para que aprendan a respetar la diversidad y la variedad social y cultural, para comprender los elementos básicos del mundo en esos aspectos, y para desarrollar o mejorar las competencias centradas en convivir y habitar el mundo. De todas formas, también es verdad que otra debilidad de la metodología didáctica, es que sólo se hicieron pocas sesiones o actividades para ver y dialogar sobre los relatos de los compañeros, y muy pocas o ninguna para reflexionar sobre esas diferencias o variedades culturales y sociales que se percibían, desaprovechando así sacarle más partido a los RDP para trabajar las competencias y los objetivos mencionados. Valdría la pena, entonces, diseñar actividades adicionales cuando se revisen los relatos, que permitieran lograrlo, pues en estas experiencias no se trabajó esto de forma contundente y específica.

Finalmente, las docentes también mencionaron otros aportes importantes: la novedad que puede suponer y, con ello, la *motivación* por salir de la rutina; aprender que es posible hacer producciones, aún con recursos sencillos y, por lo tanto, que el acceso a TIC de gama media o alta, no es necesario para desarrollar la producción y, sobre todo, para *manifestar y poner en práctica la creatividad*.

Por otra parte, las **docentes de ESO** encontraron ventajas para sí mismas, lo que podría ser un *plus* o unas ventajas añadidas: conocer y aprender otras TIC y metodologías aplicables a la escuela; conocer y usar una forma de trabajo interactivo y práctico con los aprendices en la que ellos son muy partícipes; identificar y comprender las particularidades y las historias de los educandos; facilitar el relacionarse con sus alumnos, y trabajar las competencias básicas que se piden actualmente en la ESO.

De otro lado, y como se mencionó en su momento, se vio que la realización de RDP no había sido beneficioso solo para los adolescentes, sino también para los adultos participantes, pues la actividad permitió cumplir los objetivos de aprendizaje fijados en cada intervención:

- Con estudiantes de segundo ciclo de la Licenciatura (A1), que conocieran los RDP como un tipo de proyecto multimedia que es posible emplear en el ámbito educativo, que identificaran y comprendieran sus características o particularidades, que desarrollaran capacidades para realizar este tipo de materiales, y que mejoraran sus competencias digitales y Básicas para el uso de TIC.
- Con alumnos del máster (A2, A4 y A5), que conocieran los RDP como un tipo de narración y de metodología emergente, que con el apoyo de TIC, puede contribuir a facilitar y a motivar la alfabetización digital avanzada, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en general, y desarrollar capacidades para realizar y orientar este tipo de proyectos en contextos educativos.
- Y con los docentes en proceso de formación (A3), comprender las posibles utilidades educativas de la creación de historias digitales haciendo uso de recursos narrativos y de algunas TIC; conocer las principales ventajas pedagógicas y didácticas para

facilitar procesos de alfabetización digital avanzada y el desarrollo de varias competencias; y aprender un enfoque metodológico que facilitase la realización de este tipo de proyectos centrados en los estudiantes.

En cuanto a los posibles **usos educativos de los RDP**, se listaron, entre otros: usarlos con grupos o estudiantes que requieran fortalecer su autoestima; promover el aprendizaje cooperativo o en grupo; enseñar o aprender idiomas, artes plásticas o tecnologías; como apoyo para el equipo de Psicopedagogía; identificar y trabajar los problemas sociales que hay en el centro educativo; como método para el conocimiento y la integración intercultural; para facilitar el trabajo en unidades especiales de aprendizaje, como el aula abierta o de acogida; en tutorías; para presentar el trabajo del crédito variable o el resumen de su crédito de síntesis, o de su proyecto de investigación. Además, para trabajar con alumnos que necesitan educación especial; para abordar el tema de emociones o la educación en valores, y para aplicar esto en la Educación Social. De todas formas, sería necesario profundizar más en cómo podrían hacerse efectivos cada uno de esos usos, pues la información obtenida no permitió hacerlo.

Finalmente, sobre las **limitaciones para implementar estos usos**, se destacaron éstos, relacionados con el profesorado, con los centros escolares, o con el sistema educativo: factores económicos, políticos y sociales que hacen que los docentes no emprendan proyectos de innovación; el tiempo que implica, especialmente para la planificación educativa; las dificultades logísticas, administrativas y tecnológicas que hay en los centros educativos; las exigencias para preparar a los alumnos para que enfrenten las pruebas nacionales o se cumplan los estándares de calidad internacionales, lo que hace que se centre la educación en los contenidos fijos del currículo; y la formación del profesorado, pues se requiere prepararlos para usar la metodología. Y relacionados con los alumnos: el rechazo por mostrar públicamente la imagen personal; el miedo a la crítica; la disparidad de intereses que tienen los alumnos de la ESO; la diferencia de características psicológicas, que pueden tener y que condicionarían el proyecto; la mentalidad de los estudiantes, moldeada por el mismo sistema educativo, que ha hecho que le den prioridad solo a aquello que tiene una calificación o una nota.

8 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En este último capítulo se ofrecen las conclusiones generales de esta investigación cualitativa y teórico-aplicada realizada como tesis doctoral; se presenta la propuesta metodológica general; se indican las aportaciones y limitaciones del trabajo, y se registran ideas para desarrollar futuros estudios que permitan seguir ampliando la comprensión del uso de RD y los RDP en educación, o el mejoramiento del diseño de la estrategia didáctica.

En el punto **8.1** se dedica a las conclusiones, haciendo un balance del cumplimiento de los objetivos y de las respuestas halladas para el conjunto de preguntas que dieron lugar a la tesis. Igualmente, resume el modelo metodológico.

En el punto **8.2** se reconocen las limitaciones o debilidades de la investigación realizada, de tal forma que sirvan de guía para comprender el alcance de lo hecho y para tomar acciones de mejora que puedan ser aplicadas en futuras indagaciones.

Por último, en el punto **8.3**, se presenta la prospectiva de la investigación, es decir, las posibles líneas de trabajo o los posibles estudios que pueden emprenderse más adelante, basados en el objeto de análisis de la misma.

Así, se da por concluido el proceso, para ser puesto a disposición y consideración de la comunidad académica y científica.

8.1 Conclusiones: consecución de objetivos y respuesta a preguntas de investigación

Esta investigación cualitativa, de carácter teórico-aplicado, surgió de la necesidad de profundizar en el conocimiento que se tenía de los RD cuando son realizados o utilizados en educación, en especial cuando son creados por los mismos aprendices, en un contexto próximo, como es el sistema educativo de Cataluña, que puede ser estudiado y comprendido en profundidad.

Dentro de la amplia gama de posibilidades narrativas que han surgido con las TIC, el estudio se enfocó en aquellos relatos que cuentan las historias de vida de los autores-narradores, o que presentan sus visiones, pensamientos u opiniones sobre algo que les interesa o que les es cercano –de algún modo de carácter autobiográfico y que ponen en público algunos aspectos o asuntos privados–, por lo que se denominaron, para efectos de este trabajo, *relatos digitales personales o RDP*. Asimismo, dentro del amplio espectro de contextos para la enseñanza y el aprendizaje, se focalizó en lo que se conoce como *educación formal*.

Por eso, desde una perspectiva basada en un paradigma interpretativo y participativo, especialmente, y combinando como métodos la *Investigación basada en Diseño* y el *Estudio de Casos instrumental y múltiple*, se organizaron, emprendieron y desarrollaron las diez intervenciones descritas, con dos tipos de estudiantes diferentes: por una

parte, adolescentes, alumnos de ESO, participantes en alguna de las aulas que es posible encontrar en los institutos catalanes –las ordinarias, de acogida y abiertas–, y por otro, jóvenes o adultos matriculados en programas de educación superior, bien haciendo un segundo ciclo de una Licenciatura, o bien un máster. También se contó con adultos que eran docentes de ESO y que estaban en un programa de cualificación profesional que hacía parte de lo que se conoce como Planes de Formación de Zona.

Esas experiencias fueron diseñadas, realizadas, observadas y analizadas, para cumplir los dos objetivos generales propuestos:

- El primero, *describir y comprender*: (a) *las características del procedimiento de realización y de los productos resultantes*, (b) *las condiciones o las limitaciones de la aplicación en el contexto académico*, (c) *los posibles usos o aplicaciones didácticos*, y (d) *los beneficios pedagógicos que pueden ofrecer estos relatos, cuando se realizan como proyectos prácticos de aprendizaje*.
- El segundo, *diseñar, implementar y perfeccionar, con base en la teoría, las propuestas preexistentes, y lo ocurrido en las mismas prácticas desarrolladas durante la investigación, una metodología o estrategia didáctica que permita orientar su creación, así como sus posibles usos y aplicaciones, en procesos de enseñanza y de aprendizaje centrados en el alumnado*. Esto último, por lo menos con aprendices o en contextos formativos similares a los de las prácticas analizadas.

En este sentido, y cumpliendo los objetivos secundarios fijados, se hizo un rastreo y un análisis de diversas experiencias de uso y, especialmente, de propuestas teóricas y metodológicas para crear RDP, no necesariamente con finalidades académicas, que permitieran empezar a pensar, diseñar y mejorar progresivamente el prototipo didáctico, y a dimensionar las intervenciones para entenderlas y lograr las comprensiones buscadas.

Eso permitió entender los RDP como un conjunto que tiene unos patrones comunes, al ser: *Amateur*, pues no son realizados por profesionales de la comunicación, la narración o la producción de medios de comunicación, sino por personas corrientes, que son usuarios de las TIC con más o menos conocimientos o habilidades para sacarles provecho; *Subjetivos*, porque cuentan historias cercanas o propias, u otras, ajenas o referidas, pero siempre bajo la perspectiva particular del autor-narrador; *Concretos*, porque intentan presentar un tema, un hecho o un conjunto de sucesos precisos; *Breves*, porque son microrrelatos, es decir, de poca extensión o duración; *Emotivos*, por ofrecer contenido que se transmite con un compromiso emocional y afectivo, consciente o inconsciente, por parte del autor; *Reflexivos*, a veces, porque se busca que lo que se comparta sea meditado antes y/o durante el proceso de creación –por ejemplo pensando en los impactos del hecho en la vida propia, en los aprendizajes personales, o en las relaciones o situaciones futuras–, y obviamente, *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.

Igualmente, eso permitió identificar y describir los componentes de diez propuestas metodológicas: cinco institucionales, como la del CDS, la de algunos proyectos desarrollados por la BBC, y las de otras organizaciones como Creative Narrations, DigiTales y la KQED Initiative, y otras cinco hechas por docentes independientes: Ohler, Robin, Porter, Banaszewski, Bull y Kajder. También, conocer algunas sugerencias más, hechas por otras personas o entidades, como lo eran las de las entidades Year UP, ZeroDivide Digital Storytelling Institute y Microsoft in Education, la del proyecto de investigación europeo DeTales, y las de Lasica y Potter.

Y en tercer lugar, eso facilitó emprender el proceso de trabajo de campo, al comprender los procedimientos generales que esas propuestas sugieren, al prediseñar el prototipo teniendo como base algunas de las sugerencias preexistentes, y, además, al indicar una serie de falencias o debilidades que podían tener al ser aplicadas con los alumnos de las intervenciones tomadas como casos de estudio, y, a la vez, de pruebas y ajustes del diseño en la práctica.

En el caso de los estudiantes de ESO, en institutos catalanes, porque como se mencionó en su momento, muy pocas de esas metodologías estaban pensadas para que los autores fueran personas adolescentes, que realizarían su RDP no como una actividad voluntaria, en su tiempo libre, y de forma intensiva –dedicándose exclusivamente a ello por un tiempo determinado–, sino como un proyecto práctico de aprendizaje propuesto o solicitado por el profesor. Tampoco, para que el proyecto fuera planificado, ejecutado y compartido en tiempo de clases, mientras que de forma simultánea, en otras asignaturas, se desarrollan otras actividades académicas. Y mucho menos, atendiendo a las realidades tecnoeducativas catalanas, pues todas esas propuestas venían de contextos muy diferentes.

En el caso de los jóvenes y adultos porque, también, la mayoría de esas metodologías, o por lo menos las institucionales, que son las más conocidas –especialmente la del CDS, referencia de las otras–, tampoco han sido diseñadas para trabajar con adultos que no realizan sus RDP de forma voluntaria, en espacios controlados, en sesiones consecutivas e intensivas, con recursos técnicos predefinidos, exigidos o proporcionados por quienes orientan el procesos, y con finalidades explícitamente educativas.

Con esas bases, se emprendió el proceso de investigación aplicada, cuyas principales conclusiones se mencionan a continuación, entendiendo que algunas de ellas, por la diversidad del alumnado participante, no son aplicables en todos los casos.

8.1.1 Conclusiones del primer objetivo general: orientado a la comprensión

En el primer objetivo de investigación, se trataron de reunir o aunar las preguntas establecidas, con respecto a las *características de los relatos* –es decir, de los vídeos producidos en los que los autores materializaban o plasmaban, con diversos recursos multimediales, la historia que deseaban contar–, a la *metodología didáctica*, a los *beneficios pedagógicos* de los RDP como proyectos prácticos de aprendizaje centrados en el aprendiz, a los posibles *usos o aplicaciones en educación formal*, y a las *condiciones y limitaciones de la aplicación* en el contexto académico.

Los resultados globales que tienen que ver con lo primero, es decir, con las **particularidades de los relatos producidos**, en los que los autores materializaron o plasmaron la historia que deseaban contar, en un formato audiovisual, indican que por lo menos en estas experiencias, en todas las intervenciones se cumplieron los rasgos principales de los RDP, que tienen que ver con la creación amateur, la subjetividad, la brevedad –aunque más en los productos de los adolescentes que en los de los adultos–, la emotividad, la multimedialidad y la multimodalidad. No obstante, no siempre fueron concretos cuando los autores eran adolescentes, y tampoco todos, sin importar quién fuera el creador, o en qué caso participara, evidenciaron de forma explícita la reflexión, lo cual no significa que no la hubiera habido.

Aparte de esos patrones generales, se vio que tanto en los casos N como en los A, esos relatos sí versaban sobre un tema u asunto que se relacionaba directamente con las vivencias o visiones del autor, y que por lo general, el papel o rol de creador o autor, así como el de narrador, el de protagonista de la historia y el de realizador audiovisual, recaían en la misma persona: el estudiante. No obstante, hubo algunos alumnos, aunque pocos relativamente, que prefirieron evadir el narrar sobre sí mismos y el compartir sus vivencias o experiencias, y optaron por otro tipo de RD, como los ficticios o los RD sobre asuntos o temas ajenos o referidos, pero presentados con una perspectiva individual, es decir, bajo el propio punto de vista.

Lo anterior indica, por tanto, que sí es posible desarrollar como proyectos prácticos de aprendizaje, RDP del tipo Historias de Vida –autobiográficos– o de relación directa con el autor, aun cuando la iniciativa proviene del educador y no del educando. Aun, incluso, en aulas con grupos numerosos de estudiantes que posiblemente no se conozcan mucho entre sí o que no tengan un clima de confianza que facilite la actividad. De todas formas, es factible encontrarse con el rechazo de algunos aprendices a hablar sobre sí mismos, a autorrepresentarse en el relato de forma directa y, por tanto, hay que tener eso en cuenta y ofrecer otras alternativas para respetar su intimidad, o para ayudarles a solucionar sus temores o a implicarse adecuadamente.

Por otra parte, es importante advertir que los productos hechos por adolescentes o adultos, no eran todos narraciones propiamente dichas, es decir, sobre sucesos que se

desarrollan en el tiempo, en espacios determinados. Hubo también otros relatos que tenían otros fines, estilos o características comunicacionales, como lo fueron los descriptivos, los reflexivos, los dialogados, o los mixtos. De ahí que no se pueda asumir que los RDP con sinónimo de 'narrativas personales', o que son una clase de ellas; al contrario: si bien estas últimas pueden tomar la forma de los primeros, ellos, los RDP, son una categoría que puede incluir las narraciones personales, aunque no estricta y necesariamente.

Otras conclusiones globales, que se pueden extractar de los resultados que tiene que ver con los productos –explicados y discutidos en los puntos 7.2.4, en los casos N, y 7.3.4, en los A–, son las siguientes:

- Aunque los RDP realizados se ajustaron la mayoría de las veces a las tipologías establecidas por los estudiosos o por los impulsores de los RDP, también emergieron nuevos temas de interés en estas intervenciones: los relatos sobre partes del cuerpo, asumidas como objetos evocadores o motivadores de la historia; los de comparaciones entre lugares –distintos a los que sólo hablan de un lugar específico significativo para el autor–; sobre reflexiones abstractas o específicas, generales o concretas, sobre asuntos de la propia vida; y otros que permitían explorar el futuro: los de proyección de la existencia.
- No necesariamente esos asuntos apelan a la *memoria* y parten de *rememorar hechos ya ocurridos*, como sostienen algunos planteamientos teóricos de los RDP. También existe la posibilidad de que, como ocurrió con algunos relatos hechos por los participantes, se hable de asuntos y sucesos que corren en el presente y, por qué no, sobre el futuro. Por tanto, las actividades, dinámicas o técnicas que se diseñen y apliquen en el Círculo de la Historia, también deben estimular, aparte de los recuerdos, la reflexión sobre lo que sucede en la actualidad, o bien, sobre lo que podría ocurrir con el autor más adelante.
- Si bien en estas experiencias se narró la mayoría de las veces usando la primera persona del singular (Yo) como principal voz narrativa, en su forma nominativa, o en formas dativas o acusativas (me, a mí), como se recomienda para los RDP, también se usaron otras voces como la primera persona del plural (Nosotros), y en el caso de algunas temáticas más que en otras, como las de personajes, en tercera persona del singular (Él/Ella) o del plural. Se vio que la voz narrativa denotaba el grado de relación de la historia con el autor (Directa/Indirecta/Nula) o su implicación personal con lo narrado.
- La voz propia fue un conducto esencial en los relatos hechos en todas las intervenciones. No obstante, y aunque pocas, se dieron situaciones en las que el autor se negó a ponerla y buscó otras forma de contar la historia, como lo hizo quien usó créditos o textos en pantalla. Se dio la necesidad de considerar que no siempre los estudiantes tienen habilidades de expresión oral, o incluso de lectura

–para seguir el guión literario–, que ello puede dificultar la actividad y que hay que buscar alternativas de solución.

- La imagen personal y el ofrecer datos de identificación en el cuerpo del relato –nombre, edad, lugar de procedencia, entre otros– también se convirtió, en los relatos producidos, en un elemento narrativo y de autorrepresentación importante, como la propia voz. En muchos casos se aceptó que se viera el rostro o la imagen completa de quien producía, hablaba y protagonizaba la historia –si el autor era menor de edad, con el consentimiento de sus padres o tutores legales–. De todas formas, así como ocurrió con la propia voz, la *exposición pública de la imagen personal o de los datos personales* puede ser algo que rechacen algunos estudiantes o que no sea conveniente por factores de seguridad del alumno, o por motivos culturales –religiosos, por ejemplo–.
- Aunque se usaron elementos multimediales –foto fija, dibujos, pocos fragmentos de vídeo en los casos N y más en los A, textos en pantalla (no necesariamente para sustituir la locución, sino para complementar las ideas, situar temporal o espacialmente o para identificar a alguien), sonidos ambientes y efectos de sonido (pocos, en general) y algunas pistas musicales–, no necesariamente se logró la producción y la creación de materiales nuevos, el uso de otros propios extraídos de los álbumes y archivos familiares o personales, la elección de los sonoros considerando el aporte narrativo, o la aplicación o el reconocimiento del lenguaje propio de cada medio.

Recurrir a Internet fue frecuente, restando la evidencia de la implicación del autor no con su proyecto, sino con su relato, lo que hace necesario planificar el uso de bancos de recursos que ofrezcan materiales legales y de buena calidad, de forma gratuita y libre, así como fortalecer el proceso con explicaciones sobre lenguaje multimedial, y aspectos éticos. Igualmente, idear actividades que enfrenten la costumbre de consumo pasivo de medios, que fomenten la participación activa en ellos mediante la creación y realización, y que promuevan las competencias digitales para la utilización de las TIC de forma crítica, reflexiva y responsable.

- No siempre la estructura del discurso fue ordenada, secuencial, lógica y completa; tampoco el orden temporal de los hechos, en los relatos narrativos, fue siempre cronológico o no secuencial, sino que a veces hubo relatos desestructurados y desordenados. Esto confirma que no siempre los alumnos tienen las competencias narrativas necesarias para crear el RDP, y que por tanto, en la etapa de planificación del relato, e incluso en la de familiarización con los RDP, es esencial explicar y trabajar esa parte.
- Y finalmente, los productos, por lo general, incluyeron título y créditos. Ambos componentes sirvieron para dar información importante, no sólo para identificar el producto o al autor, sino que se convirtieron en sí mismos, por su diseño gráfico o

audiovisual, o su contenido, en otros elementos narrativos que se constituyen en otra forma de expresión y de representación del autor.

En cuanto a las **características del procedimiento de realización**, se identificaron algunos procesos que se facilitaron y otros que dieron mayor dificultad a los autores o, incluso, a quienes orientaron la actividad –fuera la investigadora con ayuda de los monitores, o ésta y los docentes coorientadores–, y algunos motivos de satisfacción o insatisfacción con el proyecto. Los resultados del análisis, sobre todo ello, se resumen en los puntos 7.4.5, en lo que respecta a los casos N, y en el 7.5.3, en los casos A, pero de forma global se puede afirmar que:

- En casi todos los casos N y A, la percepción general de la experiencia fue positiva. Los estudiantes y los docentes acompañantes, si era el caso, quedaron satisfechos con el proyecto práctico de aprendizaje llevado a cabo.
- Se desarrollaron las fases y actividades fijadas en el plan de intervención; no hubo alteraciones importantes con respecto a las actividades previstas, pero sí al tiempo, porque los ritmos de los alumnos de una misma intervención eran distintos –a veces se necesitaron sesiones adicionales, para que algún estudiante acabara su proyecto–.
- Las fases iniciales, de ideación, conceptualización y planificación de la historia, en general, son aquellas que más dificultad dieron, tanto en los casos con adolescentes, como con adultos –menos con jóvenes–. Requieren mayor atención y acompañamiento.
- No todas las técnicas para recordar o definir la historia planteadas en las metodologías identificadas para realizar RDP, funcionaron en los casos N. Fue necesario realizar menos actividades en los dos últimos casos, pero dándole más tiempo a cada una, y diseñar nuevas más ajustadas al perfil o a las necesidades de los adolescentes. Parte de eso se debe a que la mayoría de ellas buscan incentivar la memoria, para contar o narrar hechos pasados: se requieren otras que permitan trabajar asuntos o sucesos actuales o futuros –para la proyección personal–.
- El desarrollo de la fase de realización, depende en gran medida de las habilidades que se tengan para el uso de recursos informáticos o equipos de comunicación; ellas pueden facilitar o no la producción, y aumentar o disminuir el tiempo. Igualmente, de las costumbres de consumo de medios de comunicación y de uso de recursos existentes en Internet en trabajos académicos. También, de los recursos informáticos que se usen, pues los de gama baja o que no son profesionales, pueden dar más problemas técnicos y menos posibilidades que otros.
- La fase de producción de nuevos materiales, al dejarse por fuera del taller, y no ser controlada, afectó la originalidad de los relatos en lo que respecta a los recursos multimediales y multimodales, en los casos N especialmente. Por lo menos se deben

incluir dentro de éste las actividades que tienen que ver con las explicaciones teóricas y las primeras prácticas de realización, si se desea fortalecer el trabajo de las competencias comunicativas –multimediales, audiovisuales y artísticas–.

- Surgieron sentimientos negativos en algunos participantes –más en los casos N que en los A, pero en estos últimos también–, como la tristeza. Incluso si lo que se propone es hacer un relato sobre un tema que gusta o que recuerdan con agrado, puede darse esa situación, por los recuerdos que suscita la historia propia o la de algún compañero. Esto hay que tenerlo en consideración.
- La exposición del relato a los compañeros también puede ocasionar sentimientos negativos, de vergüenza o de rechazo, sobre todo cuando el grupo no tiene mucha cohesión, es numeroso, y es con alumnos de menos edad.
- El rechazo a la exposición pública del relato propio, ante la comunidad académica, o en Internet, puede surgir por el miedo a la crítica o al rechazo social, el temor a herir los sentimientos de otras personas, el deseo de protección de la intimidad, o por cuestiones culturales o religiosas.
- Algunas fallas del diseño metodológico, que necesitan ser corregidas, fueron:
 - Que no se orientó correctamente el proceso de planificación del relato, en lo que tiene que ver con la definición de la justificación del mismo. Definir y hacerse consciente del objetivo es fundamental en el Aprendizaje por Proyectos, así que ello representó una debilidad y un desaprovechamiento de la oportunidad de encontrar motivaciones intrínsecas en los alumnos para desarrollar su trabajo.
 - Que se mostraron más ejemplos de unos tipos que de otros, y algunos más veces que otros, lo que ocasionó una influencia no esperada o adecuada en los estudiantes –adolescentes, especialmente–, pues algunos trataron de reproducir lo que vieron, es decir, de adaptarlo a sus vivencias.
 - Que al no trabajarse profundamente la estructura u organización del discurso, hubo productos desestructurados, y también, algunos desordenados temporalmente que se prestaban para tener un orden. Eso disminuyó las posibilidades de trabajar mejor las competencias comunicativas.
 - Que no se trabajaron aspectos de lenguaje audiovisual; que no se exploró el uso de otros materiales simbólicos, como los infográficos, las animaciones, los títeres, entre otros. Eso también redujo las posibilidades de desarrollar competencias comunicativas audiovisuales y multimediales.
 - Que se trabajó poco el tema de los Derechos de Autor y los de Propiedad Intelectual, así como el uso ético y responsable de materiales hechos por terceros. Para favorecer el trabajo de las competencias digitales, esto es

fundamental, así que habría que incorporar estos asuntos formalmente en el diseño de la estrategia metodológica.

- Y que se hicieron pocas sesiones o actividades para ver y dialogar sobre los relatos de los compañeros, y muy pocas o ninguna para reflexionar sobre esas diferencias o variedades culturales y sociales que se percibían, desaprovechando así sacarle más partido a los RDP para trabajar las competencias personales y las de convivir y habitar el mundo, así como para incentivar el proceso de metacognición.
- Y algunas hipótesis que se derivan de los resultados, y que quedan para ser confirmadas en futuras indagaciones, son las siguientes:
 - La situación temporal de los RDP producidos, está relacionado con la edad y la trayectoria académica de los aprendices: con menos años, se utilizan más ejes temporales alternativos, mientras que a mayor edad, los relatos tienen situaciones temporales más definidas.
 - A mayor edad y trayectoria académica, se facilita el hablar de un suceso o hecho definido, mientras que menos edad, las historias abarcan mayor número de sucesos y hechos.
 - Que la edad y el género influyen en la extensión del relato: para las mujeres, y a medida que aumenta la edad de los autores, se dificulta la capacidad de síntesis y concreción.
 - Y que no todas las temáticas de los RDP favorecen el uso del estilo narrativo, la narración en primera persona, así como la implicación personal de lo narrado.

En cuanto a las **condiciones o las limitaciones de la aplicación en el contexto académico**, se puede concluir, con base en lo ya expuesto en los puntos 7.4.5 y 7.6.3, que es necesario considerar que:

- El tamaño de los grupos puede influir en el proceso. En estas experiencias fue más provechoso si los grupos eran de menos de 10 personas; esto en sí mismo representa una dificultad para usar esta metodología en educación formal secundaria.
- La edición inadecuada, académica y social, puede entorpecer la expresión de los asuntos personales o cohesionar la forma de manifestación de la historia y, además, causar desmotivación o una actitud en el estudiante que puede dificultar su proceso de aprendizaje.
- Diez sesiones de 2 horas cada una, aproximadamente, no da tiempo a desarrollar actividades que promuevan las competencias para una mejor comunicación y

expresión multimedial, y puede ser un plazo insuficiente para algunos estudiantes, sobre todo si no tienen unas habilidades previas narrativas o de uso de TIC.

- Tampoco es tiempo suficiente para realizar actividades reflexivas, al final, que permitan a los estudiantes realizar un proceso de metacognición profundo, y, por otro lado, trabajar las competencias centradas en convivir y habitar el mundo, mediante la discusión de las historias que se comparten en los relatos realizados.
- Y que las condiciones tecnoeducativas no siempre facilitan la realización de los RDP, pues en estos casos se vio que en instituto al que pertenecían los estudiantes de ESO, no se contaban con el número de ordenadores necesario para que cada estudiante trabajara de forma individual, en el caso N1, y que algunos programas no se podían instalar. Además, porque en el Citilab, cada alumno trabajaba en un equipo distinto en cada sesión.

También pueden ser limitantes: la poca cultura que, en general, se tiene para ejercitar la memoria, 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.

De igual forma, entre los factores limitantes, los participantes adultos mencionaron otros importantes, que pueden limitar el uso de los RDP como en el contexto de la educación secundaria, especialmente, en el contexto próximo, como lo eran: los factores económicos, políticos y sociales que hacen que los docentes no emprendan proyectos de innovación; el tiempo que implica, especialmente para la planificación educativa; las exigencias para preparar a los alumnos para que enfrenten las pruebas nacionales o se cumplan los estándares de calidad internacionales, lo que hace que se centre la educación en los contenidos fijos del currículo, y la falta de formación del profesorado en lo que tiene que ver con el conocimiento de este tipo de relatos y la metodología de creación.

Con respecto a los **beneficios pedagógicos** que pueden ofrecer estos relatos, cuando se realizan como proyectos prácticos de aprendizaje, se puede afirmar, teniendo en cuenta lo discursivo en el punto 7.6.3 de este documento que:

- En todas las experiencias se cumplieron los objetivos de aprendizaje establecidos en la fase de planificación de la intervención educativa.
- Las experiencias contribuyeron, en los casos N, al cumplimiento de los objetivos de intervención, al de algunos objetivos y finalidades de la ESO, y al desarrollo de

algunas competencias, tales como las que se definen en la LOE y en el Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya:

- Las comunicativas, como la *lingüística* –aunque menos, a la audiovisual–, que incluyen no solo saber comunicarse oralmente –conversar, escuchar y expresarse–, por escrito y con los lenguajes audiovisuales y no verbales, sino también usar adecuadamente diversos soportes, y aprender a buscar, seleccionar, y procesar la información proveniente de todo tipo de medios convencionales o digitales. Y, además la *artística y cultural*, que supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, tradicionales o no, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y satisfacción, y saber crear con palabras y con toda clase de materiales, soportes y herramientas tecnológicas, tanto individual como colectivamente, las representaciones y el análisis de la realidad que faciliten la actuación de la persona para vivir y convivir en sociedad.
- Las competencias metodológicas, como el *tratamiento de la información y competencia digital*, que incorpora varias habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su gestión, transformación y transmisión, usando distintos soportes, e incluyendo la utilización de las TIC de forma crítica, reflexiva y responsable como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse, y generar producciones responsables y creativas.
- Las competencias personales, vinculadas al autoconocimiento y al desarrollo y a la afirmación de la identidad personal, y que implican el desarrollo de las competencias emocionales, dirigidas a uno mismo –como el conocimiento de las propias emociones y las de otros, la regulación emocional y la autoestima– y dirigidas a las otras personas –la empatía, la asertividad, la escucha, el diálogo, la animación de grupos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, entre otros–, así como el desarrollo de las competencias de autonomía e iniciativa personal.
- Y las competencias centradas en convivir y habitar el mundo, entre las que se cuentan la competencia social y ciudadana, que supone conocer y comprender la realidad social en la que se vive –con sus diferencias y su diversidad–
- En los casos N, además, permitió ejercitar la expresión escrita –al pensar, realizar y corregir el guión previo a la realización–, la oral –al ensayar, grabar, escuchar y regrabar, si era necesario, su propia voz– y la audiovisual –aunque menos, por lo ya explicado–; 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 Cataluña.

- 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, en los casos N, 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–.
- En los casos A1, se vio que la realización de RDP había tenido otras repercusiones sobre las competencias de los estudiantes asociadas a la multialfabetización digital: en aspectos técnicos, en las competencias comunicativas, en las competencias investigativas y de gestión de la información. También impactos psicológicos positivos, en la creatividad en su capacidad de reflexión por medio de la creación; en las habilidades para la resolución de problemas –en los que lo hicieron en grupo, algo también observado en los casos N– y en las habilidades de autoevaluación.
- En todos los casos N, se logró un impacto importante en la motivación, lo mismo que en A1.
- Efectos negativos no se encontraron en ninguna intervención, salvo los relacionados con algunos bajones en el nivel de motivación cuando se pedía cambiar la historia o modificarla para adaptarse a los principios y orientaciones iniciales, o cuando no eran capaces de realizar algunas operaciones técnicas determinadas, por la falta de acceso a determinados recursos informáticos o de conocimientos o experiencias con el manejo de los programas.
- Y por último, mencionar que en todos los casos, pese a la reticencia inicial y comprensible de algunos alumnos adolescentes e, incluso, adultos, por compartir una historia personal, más o menos íntima, como parte de una actividad académica, la gran mayoría de ellos y todos los 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 los participantes en los casos A desarrollaron con sus estudiantes RDP, algunos de los adolescentes pidieron repetir la experiencia, y otros manifestaron estar haciendo productos similares aplicando lo que aprendieron.

Y por último, sobre los posibles **usos educativos de los RDP**, la investigación permitió obtener algunas ideas por parte de los estudiantes adultos, y de las docentes acompañantes, como se comentó en el punto 7.6.3. No obstante, estas experiencias indican otros ya probados en la ESO: la creación de RDP con alumnos de aulas regulares, en la asignatura de Ciencias Sociales, para trabajar el tema de la diversidad cultural y social; en aulas de acogida para el aprendizaje del catalán y/o para la integración cultural, y en aulas abiertas, para el fortalecimiento de la autoconfianza y la autoestima. En los tres tipos de aulas, además, para lograr los objetivos generales de esa etapa escolar, y para trabajar las competencias generales esperadas, sobre todo las comunicativas, las metodológicas –en especial las de tratamiento de la información y las digitales–, las personales –las de autonomía e iniciativa personal, principalmente– y las centradas en convivir y habitar el mundo. Por otra parte, con estudiantes universitarios, de diversos niveles formativos, para que conozcan estos relatos y la metodología de producción, y la empleen en su quehacer profesional.

8.1.2 Conclusiones del segundo objetivo general, orientado al diseño metodológico

Con respecto al segundo objetivo, la investigación permitió avanzar en el diseño de la metodología didáctica, y presentar una propuesta sólida, aunque no definitiva, entendiéndola como sinónimo de estrategia didáctica, es decir, como *“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).

Dicha propuesta, que se explica ampliamente en el capítulo 6 de este documento, cuando se presenta el diseño empleado en los dos últimos casos N, y en los últimos A –ver el resumen del punto 6.2.4–, 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:
 - 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-.

- 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 técnicos que más convengan al grupo por sus características, por ejemplo. Para ello se propone incluir en el plan, como mínimo, 16 puntos: Objetivos investigativos –si se realizará un estudio de la experiencia–, Objetivos de aprendizaje, Conocimientos básicos previos necesarios en los alumnos, Conocimientos básicos previos necesarios en el tutor, Conocimientos básicos previos necesarios en los monitores –si se requieren–, Tamaño del grupo, Forma de trabajo, Duración general del proyecto y cantidad de sesiones de trabajo, Requerimientos o condiciones del proyecto, Productos intermedios, Productos finales, Trayecto o secuencia de actividades, Materiales y recursos de apoyo, Otros recursos –humanos, financieros– y Condiciones espaciales o locativas e infraestructura técnica requerida –equipos y programas–, y las Estrategias, modos o criterios de evaluación educativa –aunque en esta investigación no se trabajaron estos aspectos–.
- 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–
- La consecución de permisos y consentimientos informados.
- La *planificación y el desarrollo del proyecto*. Comprende un primer paso, a cargo del docente o tutor: 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:
 - 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 guión literario –sin poner restricción de palabras, aunque sí tratando de ayudar a que al leerlo, quede aproximadamente de 2 a 3 minutos aproximadamente – y proyectar audiovisualmente el producto con apoyo de un *storyboard* u otras herramientas.
 - 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.

- La producción de medios, para realizar nuevos materiales narrativos –fotos, vídeo, dibujos, etc.– y grabar la voz.
- Y por último, 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–, 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 aulas, profesores, padres y/u otros familiares– o en medios de comunicación como Internet.

Asimismo, el producto 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.

8.1.3 Otras conclusiones

Para terminar, y modo de conclusiones más generales, decir que las experiencias descritas han contribuido a entender los RDP, más allá de sus características, como una *forma de conocimiento y de organización de la experiencia humana*, mediante la creación de historias propias, basadas en la vida o la perspectiva individual, con esquemas y funciones parecidas a la narrativa clásica, empleando sistemas de representación y codificación presentes en las TIC, como lo son la multimodalidad y la multimedialidad.

Igualmente, dimensionarlos como una *estrategia didáctica adaptable al Aprendizaje por Proyectos*, en educación formal –en este caso, secundaria o universitaria–, porque su creación implica identificar, idear, conceptualizar y planificar todo el relato –tanto la historia como su forma de materialización–, llevar a cabo actividades para preproducir, producir, postproducir y controlar los diversos recursos expresivos o simbólicos, y el

vídeo final; compartir los resultados con los compañeros y dialogar con ellos sobre lo hecho; contar con su ayuda para hacer el producto –por ejemplo, con en el Círculo de la Historia o en la parte de realización audiovisual, si se hace de forma individual, o durante todo el proceso si se hace en pareja–; y lograr desarrollar un producto de principio a fin cumplimiento unos objetivos determinados.

Finalmente, comprenderlos también como una estrategia de aprendizaje, integral, constructivista, situada y práctica, que se sustenta en la acción, en las vivencias y experiencias previas del educando, y en sus relaciones con el contexto social, cultural y digital que lo rodea; que integra aspectos experienciales, emocionales, relacionales y cognitivos; y que se centra en el proceso más que en los resultados, por lo cual su creación motiva el interés y la actividad o implicación del estudiante con su propio proceso de formación, y favorece la creación de sentido en los estudiantes y la construcción del conocimiento.

8.2 Limitaciones de la investigación

Tras finalizar el proceso de indagación, y ver en perspectiva lo realizado, se identifican algunas decisiones y procedimientos que no fueron los adecuados, y que vale la pena registrar para que se tomen en consideración en futuras investigaciones sobre el tema relatos digitales, especialmente si son de carácter personal, en el contexto de la educación formal.

En primer lugar, la **diversidad del alumnado**, en esta investigación, si bien permitió enriquecer los conocimientos que se tenían sobre este tipo de relatos, y sobre su uso o aplicación en distintas prácticas educativas, fue en sí mismo un obstáculo, en la medida que las múltiples diferencias demográficas y académicas, y las que se tenían relacionadas con los conocimientos y las experiencias previas, hicieron imposible contrastar algunos datos y, por tanto, lograr una comprensión más profunda de cada uno de los aspectos que se quería investigar, incluso cuando los alumnos tenían más afinidad en algunos de sus rasgos, como lo eran, por ejemplo, los alumnos de la ESO.

Si bien esa pluralidad en los participantes se considera fundamental en la IBD, y se admite y valora en el EC instrumental y múltiple, hizo que se requiriera el uso de múltiples **instrumentos para la recolección de datos**, cuyo diseño no siempre fue igual en todos los casos o forma de aplicación no siempre fue igual; de ahí que la obtención de información clave y significativas no haya estado equilibrada en todas las intervenciones, pues en unas se consiguió alguna más relevante, como ocurrió en todas las que se hicieron con adolescentes y con estudiantes de la Licenciatura, y en otras menos, como lo fueron las de los docentes y las que se hicieron en el Máster. Igualmente, hizo complejo el proceso no de planificación y el de desarrollo de las intervenciones, pero sí el del análisis y discusión de los resultados.

Otro punto que contribuyó a esa disparidad en los datos obtenidos, fue la **selección de los entrevistados en algunos casos A**, pues no se hizo considerando tener representantes de los diferentes tipos de relatos –es decir, según su tipología–, de las modalidades de trabajo (en el caso A1) o de acuerdo con la calidad del producto final, como se pretendía, sino a partir la disposición y la disponibilidad de los estudiantes.

Otra debilidad, pero ésta relativa sólo a los casos N, fue la **imposibilidad de repetir la experiencia en con alumnos de aula ordinaria y de aula de acogida**, pues si bien se pudo verificar que los cambios al prototipo metodológico que buscaban facilitar las primeras fases de ideación, conceptualización y planificación del relato personal, especialmente, y resolver algunas dificultades identificadas en las etapas posteriores, funcionaron en mayor o menor medida con los nuevos participantes del aula abierta –y que algunos fallos no se resolvieron–, no fue posible hacerlo con alumnos *nouvinguts* y con aquellos que asistían a las clases donde se imparten las enseñanzas de carácter regular y común. Ello queda entonces, queda pendiente, y representa una necesidad para consolidar el diseño didáctico acá propuesto y una oportunidad para emprender en el futuro una investigación que continúe la ya realizada.

Con respecto a lo hecho para comprender las características de los RDP resultantes, se observa una **limitación en el análisis de la forma narrativa**, concretamente en lo que tiene que ver con la estructura u organización del relato: no se hizo un estudio muy riguroso que permitiera entender mejor la forma como se ordenaron los núcleos, ejes, nudos y satélites de los que habla Chatman (1990). Tampoco una revisión por niveles de complejidad como los sugeridos por Botvin y Sutton-Smith (1977), sino que se intentó describir la estructura general empleada en los relatos, para establecer si se siguió adecuadamente el modelo sencillo que sugiere Ohler (2008) –el explicado en los talleres básicamente–, si hubo problema al seguir dicho modelo, o si el relato no tenía ninguna estructura perceptible, clara o evidente. Por tanto, los hallazgos en ese sentido resultaron ser bastante genéricos y un tanto superficiales, restringieron las mejoras que el diseño metodológico necesita para que realmente la creación de RDP, contribuya al desarrollo de las competencias comunicativas lingüísticas y multimediales.

De igual forma, no se analizaron algunos elementos o rasgos que son distintivos, según los teóricos, en los RDP: *las cuestiones dramáticas y la tensión narrativa*, porque ello requería un análisis discursivo más profundo; *el ritmo de la narración y la buena gramática y uso del lenguaje de cada medio*, pues para esto se necesitaría otro, de tipo audiovisual, también más exhaustivo; y tampoco *el contenido emocional*, porque se necesitaría ahondar en aspectos psicológicos. Aunque no se tuviera como propósito, no deja de ser una limitante que sería necesario subsanar para orientar mejor la realización de estos relatos, y lograr obtener de ellos todas sus potencialidades.

Otras debilidades de la investigación, ya más genéricas, parten de las **limitaciones propias de los métodos elegidos** para abordar el estudio. Por un lado, porque si bien existe información teórica apreciable sobre la IBD, no deja de ser éste un método

relativamente poco aplicado en el contexto próximo, concretamente en el campo educativo español, y por tanto, había pocos estudios que sirvieran para orientar, de forma práctica, los procedimientos. Por otro, porque varios especialistas consideran que los estudios de caso tienen escasa posibilidad de generalización científica y de transferencia de los conocimientos alcanzados, que los resultados tienen poca validez externa, que se escapan de la teoría, y que tienen alta probabilidad de interferencia del investigador a la hora de la interpretación de los datos, pues es él quien selecciona los que considera más representativos (Marcelo y Parrilla, 1991). Aun así, se eligieron ambos métodos por las múltiples ventajas que éstos comportan, como se explicó en su momento.

Aparte de lo anterior, otro inconveniente fue la **escasa teorización previa sobre los RDP**. La mayoría de los documentos revisados remitían a lo ya planteado por el CDS, así que fue complicado establecer un cuerpo teórico sólido que permitiera una mayor riqueza interpretativa de los datos obtenidos. Es de recalcar que la gran mayoría de esos textos está en inglés, lo que demuestra la escasa tradición investigativa sobre este tema en países hispanohablantes. De todas maneras lo anterior, a su vez, se convierte en un incentivo o en una oportunidad para desarrollar futuras investigaciones sobre el tema.

Aun así, se espera que el esfuerzo y el proceso de la investigación, y las estrategias de rigor empleadas, hayan permitido obtener unos resultados lo más exactos, objetivos y aproximados a la realidad que interesa, y que esta investigación contribuya al aprovechamiento educativo de los RDP.

8.3 Investigaciones futuras

Tras la realización de esta tesis, y por los resultados ya descritos, queda el convencimiento del potencial educativo que puede tener el desarrollar RDP –del tipo memorias o historias de vida, o aquellos que comparten reflexiones personales o sucesos directamente relacionados con el autor–, en procesos formales de aprendizaje, centrados en los aprendices, con alumnos adolescentes, jóvenes o adultos, usando el método del aprendizaje por proyectos. Igualmente, y como se ha comentado, el convencimiento de que se requiere ampliar el conocimiento que se tiene acerca de las características de estas narraciones y, por otro lado, y sobre todo, de su adecuación, utilidad y efecto en el ámbito de educación, sea ésta formal, no formal, continua a largo y ancho de la vida o informal.

Varias serían, entonces, las perspectivas para indagaciones futuras.

Las primeras están ligadas a la *necesidad de profundizar, en los mismos o en otros contextos de aprendizaje –con otro perfil de aprendices–, en algunos de los aspectos acá estudiados: las características de los relatos en sí mismos, el proceso didáctico, los*

usos posibles en la escuela o academia, y los beneficios –para los estudiantes– y limitaciones pedagógicas en el ámbito de la educación formal.

En el primero de esos aspectos, es decir, lo que tiene que ver con las *particularidades de los RDP*, porque si bien con esta tesis se lograron comprensiones al respecto, aún falta examinar la expresión formal del relato –la historia– y su forma de expresión formal –discurso–. Si se lograra conocer con mayor detalle esto, y vislumbrar las posibilidades de ambos componentes –de estructuración u organización de la trama, o las alternativas de expresión multimedial, por mencionar sólo dos ejemplos–, se podría complementar el diseño de la estrategia didáctica acá propuesto, con informaciones y orientaciones que permitieran a docentes y tutores dirigir y acompañar la realización de los RDP, de tal manera que los alumnos pudieran desarrollar o mejorar mediante el desarrollo de relatos cada vez más complejos –narrativa, multimedial y multimodalmente hablando–, sus competencias comunicativas, sean éstas lingüísticas, audiovisuales, multimediales o artísticas.

El segundo aspecto, la *metodología didáctica*, es otra línea que no deja de requerir mayor indagación para comprobar su efectividad o sus debilidades, y para cualificar, perfeccionar o completar el modelo, pues quedan por corregir las debilidades ya nombradas, y por investigar las formas de evaluar los aprendizajes, al final del proceso, por parte del docente.

Las prácticas educativas en diversos contextos –sociales, culturales, tecnológicos, etc.– con múltiples clases de aprendices, y las propias iniciativas de docentes y alumnos, seguramente revelarían nuevas problemáticas, factores influyentes, estrategias y modos aún no contemplados de proceder en cada una de las etapas descritas –para inspirar, idear y plasmar la historia, por ejemplo–. Igualmente, permitirían robustecer la propuesta con nuevos recursos, herramientas y materiales de apoyo, y, a la par, adaptar la realización de esta clase de proyectos, a los avances en los lenguajes, dispositivos, soportes y formas de comunicación que vengán con las TIC.

Inclusive, permitiría explorar las posibilidades y las necesidades de ajuste de la estrategia didáctica, si los contextos educativos no fueran presenciales, sino virtuales o semivirtuales, pues aunque en este estudio contempló casos en los que parte del proceso no se hizo cara a cara con los asistentes, sino de forma autónoma, el diseño no está pensado para que un docente pueda orientar, con mediación de TIC y desde la distancia física, la realización de proyectos de aprendizaje con RDP. También si los grupos de estudiantes son más numerosos a los acá recomendados, pues esa condición es común en algunos niveles universitarios –en programas de grado, por ejemplo– y en algunas aulas virtuales.

En cuanto a los *usos posibles de los RDP en la escuela o la academia*, y a los *aportes o limitaciones didácticas*, quedan planteados varios interrogantes por resolver, que darían pie a nuevos estudios, pues ¿qué pasaría si los relatos se realizan en contextos de educación formal, con grupos de alumnos distintos o, incluso, similares a las

experiencias descritas, pero con otros objetivos generales a los que se fijaron para estas intervenciones, o en otras circunstancias tecnosocioeducativas?, y ¿cuáles serían sus efectos sobre el desarrollo del conjunto de competencias y conocimientos específicos y transversales, fijados para una asignatura concreta o para un tipo de aula, en un curso o en un programa formativo determinado?, o bien ¿sobre una de esas competencias esperadas en la ESO, como son las comunicativas, las metodológicas, las personales, de tipo transversal, o sobre las específicamente centradas en convivir y habitar el mundo?

Y más preguntas: ¿se podría afirmar que aplicando otros métodos de indagación, y usando otras estrategias para la obtención de datos, aun en contextos y con alumnos con características similares a los de esta tesis, se obtendrían resultados afines?, ¿el usar los RDP podría ser más efectivo para los alumnos que realizar RD con perspectiva personal, o que usar otras clases de proyectos prácticos de aprendizaje que abordaran asuntos personales?, ¿qué pasaría si los autores no fueran adolescentes, jóvenes o adultos, sino niños matriculados en la educación primaria, o personas que participan en los llamados *programas universitarios para gente grande* –adultos mayores–?, ¿y qué sucedería si se exigiera realizar uno de los tipos concretos de historias –de personajes, lugares, acontecimientos, etc. –; cuáles serían las consecuencias sobre el desarrollo de ciertos conocimientos o competencias en los alumnos?

Por otro lado, un análisis no sólo sobre los efectos sobre el *saber*, y sobre el *saber hacer*, merecería la pena. También sobre la dimensión del *saber ser y/o el saber convivir*, se hace importante. Allí tendrían cabida estudios sobre su contribución o repercusión en la construcción o la comprensión de la identidad social o particular, las aptitudes, las actitudes, los valores, las emociones, la autoestima, la convivencia escolar, entre otras aristas.

También sería interesante abordar la contribución de la realización de este tipo de proyectos y relatos, a la alfabetización avanzada o multialfabetización digital de los discentes. Éste es un tema que ha cobrado interés porque con las TIC, se viene exigiendo pasar de aprender un uso básico de las herramientas y de los sistemas de representación y expresión digitales, a tener unos dominios más complejos, que de manera concomitante permitan realizar una expresión de un mensaje, con sentido crítico –es decir, tomando decisiones y reflexionando sobre ellas, acerca de las formas de representación y expresión más adecuadas–, para lograr transmitir mejor lo que se desea; es decir, para comunicarse y relacionarse efectiva y eficazmente.

Por eso mismo, y porque los este tipo de relatos, por su combinación de medios, sistemas de representación y comunicación, así como por el uso combinado de distintas tecnologías y su necesidad de integración, representan un desafío complejo para sus usuarios y una oportunidad para la construcción de mensajes multimodales avanzados, sería conveniente adelantar estudios centrados en la relación entre la construcción de RDP y la multialfabetización digital.

Otra perspectiva, pero también asociada a los temas de este trabajo, tiene que ver con el eje temporal principal de las historias. Hasta ahora se ha propuesto realizar relatos sobre el pasado o el presente. Pero ¿qué pasaría si se exigiera tomar el futuro como desencadenante narrativo y didáctico? Esto permitiría trabajar más en los estudiantes el tema de la reflexión y de la prospectiva, analizando las consecuencias de actos actuales o anteriores, por ejemplo, y también, aspectos de creatividad en la expresión.

Aparte de lo anterior, y como bien insisten Erstad y Silseth (2008), futuros estudios sobre los usos educativos de los RDP, podrían también reconocer realidades socioculturales, familiares, escolares o personales, que afectan a los aprendices en su estado anímico, comportamiento, forma de interactuar con los demás, y, obviamente, en sus resultados académicos y en su participación escolar; esto merecería investigaciones transdisciplinarias, pues es indiscutible que se mezclan aquí aspectos psicológicos, sociológicos, pedagógicos, entre otros-.

Incluso, ese análisis sería interesante, considerando los relatos obtenidos en las intervenciones realizadas durante este estudio, en los casos en ESO sobre todo, pues es incuestionable que las narraciones obtenidas exponen situaciones y problemáticas complejas, a veces comunes, que los alumnos han vivido o están viviendo, fuera o dentro de los institutos o las universidades catalanas, y que los docentes y los responsables de los centros o las instituciones educativas deben conocer, para poder planificar y aplicar estrategias para que les permitieran enfrentar esos factores que muchas veces afectan la convivencia en la comunidad académica y los logros alcanzados.

En cuanto a *otras perspectivas no necesariamente vinculadas a los aspectos estudiados en esta tesis*, podría decirse que son amplias y variadas. Por un lado, está la necesidad de emprender nuevas investigaciones en el ámbito de la educación formal, donde el foco no esté en los alumnos, como sucedió en esta tesis, sino en los docentes y tutores. Eso permitiría conocer, por ejemplo, cuáles deberían ser sus conocimientos y competencias previos, así como su forma de accionar y proceder durante las fases planteadas en el diseño metodológico, o bien, los impactos que los proyectos con RDP de sus alumnos, tendrían en sus propios conocimientos, competencias y prácticas. Esto haría que la metodología se enriqueciera y fortaleciera aún más, pues en ésta las actividades definidas para los alumnos son más detalladas que las de sus maestros.

Si bien es cierto que sobre las competencias de los docentes hay algunas investigaciones, como se explicó en el marco teórico de esta tesis, todas ellas provienen de EEUU y otros países. Asumir esa investigación en el contexto próximo, entonces, beneficiaría la propuesta didáctica, pero además, serviría para planificar programas de formación para que los profesores, educadores sociales o tutores, pudieran conocerla y replicarla.

Otra línea de indagación, también planteada ya por Erstad y Silseth (2008), es la de los cambios sociales y culturales que se producen en la escuela y en la comunidad

académica, cuando los alumnos crean y comparten sus RDP. Se insiste en ella porque sin duda, sería un campo interesante que permitiría extender las comprensiones sobre los impactos educativos de estas narrativas.

Una idea más tiene que ver con los usos reflexivos de los RDP acerca de las prácticas o los intereses profesionales, considerando su creación como un método para apoyar dicha reflexión, la construcción del conocimiento profesional, y también, la orientación vocacional o el desempeño laboral. Por ejemplo, esto sería conveniente con el alumnado de cuarto curso de ESO, que se enfrenta a la decisión de seguir FP o el bachillerato; con estudiantes universitarios que realizan sus prácticas en empresas o instituciones –durante el *prácticum*–, o con adultos mayores que participan en programas educativos.

Sumado a lo anterior, estarían otras alternativas:

- Centrar la investigación de los aspectos que tienen que ver con la autoevaluación por parte de los estudiantes y/o con la evaluación realizada por el maestro, cuando se realizan RDP como proyectos prácticos de aprendizaje. Este foco es urgente, si se quiere tener la propuesta didáctica completa.
- Enfocarla en los asuntos tecnológicos, no simplemente técnicos, que aborden problemáticas educativas, pero explorando el uso de nuevas herramientas para ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes u otros dispositivos, sean éstas para equipos de gama media o alta, para otros de gama baja –programas OSS, por ejemplo–, o disponibles en Internet.
- Realizar una investigación con objetivos similares, pero en contextos de educación social, no formal o informal, y analizar la efectividad, adecuación o pertenencia del diseño metodológico propuesto en ese ámbito.
- Profundizar en los RDP cuando se construyen en pareja, es decir, como resultado de un proceso de aprendizaje cooperativo o, mejor aún, colaborativo.
- Y avanzar en el conocimiento del impacto que tiene para los sujetos que aprenden, la comunicación de su RDP, bien sea porque se comparta interna o privadamente con los compañeros de aprendizaje o con otros miembros de la comunidad académica, y/o gracias a su exposición pública en Internet.

Quedan abiertas, pues, las puertas para estudios centrados en los mismos temas de esta tesis, pero donde se modifiquen los métodos didácticos o los métodos investigativos, los ámbitos de aprendizaje, las características de los alumnos, las condiciones de las intervenciones o el foco de la indagación. O bien, para otros que vayan más allá de los límites aquí establecidos. Seguramente la información y los conocimientos obtenidos permitirán complementar, o por qué no, refutar, los resultados de esta investigación, y de aquellas que le precedieron.

9 BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. & Bernabé, I. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21-33.
- American Psychological Association (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. Segunda edición en español traducida de la quinta edición en inglés por Editorial El Manual Moderno*. México D.F. & Santafé de Bogotá: El Manual Moderno.
- Banaszewski, T.M. (2002). Digital Storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35. En línea: <http://www.infotoday.com/MMSchools/jan02/Banaszewski.htm>
- Banaszewski, T.M. (2005). *Digital Storytelling: Supporting Digital Literacy in Grades 4 – 12* [Tesis de Máster]. Georgia: Georgia Institute of Technology. En línea: <http://etd.gatech.edu/theses/available/etd-04182005-170416/>
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- 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. Trabajo presentado en: *Kean University Digital Storytelling Conference*. Union, NJ, EEUU: Kean University, junio 24 y 25. En línea: <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf>
- BBC Capture Wales & Cypolwg ar Gymru Team (2009). *A Guide to Digital Storytelling*. Reino Unido: BBC Wales. En línea: <http://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/about/pages/howto.shtml>
- Behmer, S. (2005). *Digital Storytelling: Examining the process with middle school students*. Owa: Iowa State University. En línea: <http://projects.educ.iastate.edu/~ds/Behmer/>
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321-327.
- Berk, B. (2010). Vídeo and Digital Storytelling. *Prevention Brief*, 4(3). Center for Applied Research Solutions for the California Governor's Program SDFSC TA Project. En línea: http://64.140.51.235/docs/prevention_brief/SDFSC_PB_v04_03_Digital_Storytelling.pdf
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bolter, J.D. & Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge (MA): MIT Press.

B. Formatos de instrumentos diseñados para la obtención de datos

B1. Modelo encuesta inicial

¡Hola!

Con esta encuesta queremos conocerte un poco más, pues esto nos permitirá ayudarte a hacer tu historia, y nos dará información importante para la investigación que estamos realizando sobre relatos digitales en educación. Por eso, te pedimos que respondas estas preguntas:

Tu nombre y tus apellidos son: _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿Dónde naciste? Ciudad: _____ País: _____

Si no naciste en España, ¿hace cuántos años llegaste? _____

¿Qué curso empezaste a estudiar cuando llegaste a Cataluña? _____

¿En qué idioma hablas normalmente con tu familia? _____

¿Y con tus amigos? _____

Responde las preguntas o marca con una X tu respuesta

¿Te gusta leer o ver historias?

- Sí
- No

Si sí te gusta, ¿en dónde las ves o dónde las lees?

- En libros
- En revistas
- En periódicos
- En Internet
- En televisión
- En cine

¿Te gusta contar historias?

- Sí
- No

Si te gusta contar historias, ¿sobre qué te gusta contarlas?

- Sobre hechos que han pasado realmente
- Sobre hechos que me invento
- Sobre lo que he leído o visto

¿Cómo cuentas esas historias?

- Las cuento sólo con mi voz
- Las escribo para luego leerlas
- Las dibujo
- Utilizo muñecos, como en una obra de títeres
- Hago una presentación o un vídeo en ordenador

- Botvin, G. & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, 377-388.
- Bransford, J.D., Brown A.L. & Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 4(32), 46-49. En línea: <http://www.digitalstoryteller.org/docs/DigitalStorytelling.pdf>
- Cassany, D. (2002). La escritura y la enseñanza en el entorno digital. En: V. Sánchez Corrales (2002). *Actas XIII Congreso Internacional de ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina)*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 18 al 23 de febrero de 2002. Versión corregida y aumentada: La alfabetización digital (2004). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Clarke, M.A. (2008). Developing digital Storytelling in Brazil. En: J. Hartley & K. McWilliam. (Eds.). *Story circle. Digital Storytelling Around the World* (pp. 144-154). Oxford: Blackwell.
- Community Informatics Initiative (2011). Digital storytelling, special topic related to the application of Information and Communications Technology to support community development efforts. En: *Prairienet, Community Connectios throught thecnology tools* [Sitio Web]. Illinois: CII, University of Illinois. En línea: <http://www.prairienet.org/op/stories/>
- Cowie, H. (1991). Los adolescentes como escritores. En: D.J. Hargreaves (Ed.). *Infancia y educación artística* (pp. 112-132). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Ediciones Morata.
- Chatman, S. (1990). *Historia y Discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- Davis, A. (2005). Co-Authoring Identity: Digital Storytelling in an Urban Middle School. *THEN online journal – Technology, Humanities, Education & Narrative, Summer, 1*. En línea: <http://thenjournal.org/feature/61/>
- Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació: DOGC núm. 4915 (2007). En línea: <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176074.htm>
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació: DOGC núm. 4915 (2007). En línea: http://www.gencat.cat/diari_c/4915/07176092.htm
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el construccionismo. En: M.J. Rodrigo & J. Arnay (Comp.) *La Construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-33). Barcelona: Paidós.
- DeTales Team (2011). DS Guide training manual on EU-ENLARGEMENT. How to use the tools– Guide for authors and trainers in how to use the DS on European enlargement topics. En: *Digital education through adult learners EU-enlargement stories (DeTales Project, European Commission, Grundtvig Multilateral 510674-LLP-1-2010-1-IT-GRUNDTVIG)*. Unión Europea: Project consortium (Istituto Luigi Sturzo, Italia; Anthropolis, Hungría; Bulgarian Development Agency, Bulgaria; Degder, Turquía; Grimme-Institut, Alemania; Modern Didactics Center, Lituania; Yale College of Wrexham, Reino Unido). En línea: <http://www.detales.net>

- Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. En: K. McFerrin et al. (Eds.) *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907). Chesapeake, VA: AACE.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of Digital Storytelling in the classroom by teachers trained in a Digital Storytelling workshop*. In *Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education*. [Tesis doctoral]. University of Houston, Faculty of the College of Education.
- 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.
- Estatut d'Autonomia de Catalunya, del 18 de juny de 2006. Generalitat de Catalunya. En línea: <http://www.gencat.cat/generalitat/cat/estatut/index.htm>
- Franz, K. & Nischelwitzer, A. (2004). Adaptive Digital Storytelling: A Concept for Narrative Structures and Digital Storytelling build on Basic Storytelling Principles, Adaptive Story Schemas and Structure Mapping Techniques. Trabajo presentado en: *MAPEC 2004*. Austria, 14 de septiembre. En línea: http://dmt.fh-joanneum.at/kd3/objects/application_pdf/aRDP_paper_final_eadim.pdf
- Freidus, N. & Nowicki-Clark, J. (2005a). *Digital Storytelling Train the Trainer Institute. Instructor's Guide*. Seattle, WA: Creative Narrations.
- Freidus, N. & Nowicki-Clark, J. (2005b). *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
- Frossard, F., Trifonova, A., Geis, X., Moyà i Altisent, M., Barajas, M. (2010) Collaborative Storytelling with Wiki: a case study in Spanish rural schools. *Proceedings of Social Applications for Lifelong Learning (SALL2010)*. Grecia, Petra.
- García Berrío, A. & Huerta Calvo, J. (1999). *Los géneros literarios: Sistema e Historia*. Madrid: Cátedra.
- Gregori Signes, C. (2008a). Dos proyectos para el e-portfolio: el Relato Digital y Aprende Cantando. Trabajo presentado en: *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: De los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos* [CD ROM]. Castellón, España: Universitat Jaume I.
- Gregori Signes, C. (2008b). Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom. *GRETA*, 16, 43-49. En línea: http://gretajournal.com/wordpress/wp-content/uploads/file/2008_9.pdf
- Gregori Signes, C. (2011). El relato digital desde una perspectiva socio-educativa. Conferencia en: *Creant Històries Digitals, I Jornada sobre els usos educatius dels relats digitals multimedials*. Cornellà de Llobregat: Observatori de l'Educació Digital de la UB y Citilab, 17 de febrero. Resumen, vídeo y presentación de la ponencia en línea: http://greav.ub.edu/relatosdigitales/jornada/conferencias_y_ponencias/el_relato_digital_des_de_una.html
- Gros Salvat, B. (2004), La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5. http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_Gros.htm
- 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.
- Haven, K. (2007). *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story*. EEUU: Libraries Unlimited.
- Herreros Navarro, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review, DER, 22*, 68-79. En línea: <http://greav.ub.edu/der/index.php/der>
- Hill, A., Skinner, J., Peacock, D. & Daub, A. (2008). *Responding to Violence and HIV/AIDS: Digital Stories from Southern Africa - Facilitation Guide*. South Africa: Sonke Gender Justice Network. En línea: <http://www.genderjustice.org.za/digital-stories/facilitators-guides.html>
- IES SEP Esteve Terradas i Illa (2010). *Projecte Curricular d'ESO i Batxillerat (Document-Q-721-T-00-ESO, Revisió 08)*. Cataluña: Generalitat de Catalunya, Departament d'educació, Institut d'Educació Secundària i Superior d'Ensenyaments Professionals Esteve Terradas i Illa, Coordinació d'ESO i Batxillerat. En línea: www.xtec.net/~jandres1/coordinacioqualitat/documentos/pcc_eso_batx_08.pdf
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kajder, S (2004). Enter Here: Personal Narrative and Digital Storytelling. *English Journal, 93*(3), 64-68. En línea: http://hhh.k12.ny.us/uploaded/PDFs/DI_Pdfs/Day_1/kajderarticle.pdf
- Kajder, S. & Swenson, J.A. (2004). Digital Images in the Language Arts Classroom. *Learning and Leading with Technology, 31*(8), 18-19.
- Kaltenbacher, M. (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED, 7* (1), 31-58.
- Kartalopoulos, S. (2006). *Digital storytelling. A Handbook, Instructions Manual, and Resources Guide for Year Up Writing Instructors*. Boston: Year Up, Inc. En línea: http://storiesforchange.net/resource/yearup_digital_storytelling_manual
- 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_RDPoryManual_Intro_08.pdf
- KQED The Digital Storytelling Initiative (2009). *Public Lands, Public Voices. Digital Storytelling Jurying Rubric*. California: KQED Public Broadcasting for Northern California - Center for Digital Media.
- Krajcik, J.S. & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. En: R.K., Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-333). New York: Cambridge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Lambert, J. (2003). *Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion* (version 4.0). Berkeley, California: Center for Digital Storytelling/Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community* (2a. ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2007). *The Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, California: Center for Digital Storytelling/Digital Diner Press.

- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community* (3a. ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2012). Storymaking- Prompts and Process. Taller ofrecido en: *International Conference on Digital Storytelling*. Valencia, España: The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & Departament de Filologia Anglesa i Alemanya - Universitat de València, 23 de marzo.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto*. México: Paidós.
- Lasica, J.D. (2006). *Digital storytelling: A tutorial in 10 easy steps. Expert tips on creating a polished, professional digital vídeo*. San José, CA: Ourmedia. En línea: <http://www.techsoup.org/learningcenter/techplan/page5897.cfm>
- Latorre, A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. En línea:
- 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
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89 (2007). En línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Lindemann, H.J. (2007). *Aprendizaje por la acción*. Alemania: Halinco, Hans Jürgen Lindemann. En línea: <http://www.halinco.de/html/doces/aprendizaje-p-accion.pdf>
- López, O., Azzato, M., Escofet, A., Martín, M.V & Rodríguez Illera, J.L. (2004, noviembre). Innovación, Formación y TIC: proyecto Ilet. Trabajo presentado en: *EduTec'04: Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. En línea: [Http://EduTec2004.Lmi.Ub.Es/](http://EduTec2004.Lmi.Ub.Es/)
- Lundby, K. (2008a). Editorial: Mediatized stories: mediation perspectives on Digital Storytelling. *New Media & Society*, 10(3), 363-371. En línea: <http://nms.sagepub.com/cgi/reprint/10/3/363>
- Lundby, K. (2008b). 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. (2008c). The Matrices of Digital Storytelling. Examples from Scandinavia. En: J. Hartley & K. McWilliam (Eds.). *Story circle. Digital Storytelling Around the World* (pp. 176-187). Oxford: Blackwell.
- Lundby, K. (Ed.) (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. New York: Peter Lang.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya. Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència: Quaderns de Legislació 82 (2009). En línea: <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>
- Marcelo, C. & Parrilla, Á. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En: C. Marcelo, Á. Parrilla, P. Mingorance, A. Estebaranz, M.V. Sánchez y S. Llinares. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-74). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

- Martín Barbero, J. (2002). La educación desde la comunicación. Capítulo 3: Reconfiguraciones comunicativas: del saber y del narrar. En: *Eduteka, Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza básica y media* [Sitio Web]. En Línea: www.eduteka.org o www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20educacion%20desde%20la%20comunicacion.pdf
- Martín, M.V. (2004). *Relatos digitales* [documento electrónico]. Barcelona: Universitat de Barcelona, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV). En línea: http://greav.ub.edu/relatosdigitales/Relatos_digitales.ntweb/?1
- Martín, M.V. (2011). *Estructuración narrativa, contextualización y aprendizaje en textos electrónicos* [Tesis Doctoral]. Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, Programa de Doctorado Multimèdia Educatiu.
- 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: <http://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.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- McDrury, J. & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education: using reflection & experience to improve learning*. London [etc.]: Kogan Page, cop.
- McGeoch, K. (2010). *Digital stories*. *IH Journal of Education and Development*, 28, 19-21.
- Meadows, D. & Kidd, J. (2008). Capture Wales, The BBC Digital Storytelling Project. En: J. Hartley & K. McWilliam. (Eds.). *Story circle. Digital Storytelling Around the World* (pp. 91-117). Oxford: Blackwell.
- Meadows, D. (2003) Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193. En línea: <http://vcj.sagepub.com/content/2/2/189>
- Microsoft in Education & Potter, M.L. (2011). *Tell a story, Become a lifelong learner. Digital storytelling teaching guide* [Libro electrónico]. EEUU: Microsoft. En línea: http://www.microsoft.com/education/en-us/teachers/guides/Pages/digital_storytelling.aspx
- Miller, C.H. (2008). *Digital Storytelling: A creator's guide to interactive entertainment* (Second Edition). EEUU: Focal Press.
- Moreno, I. (2002). *Musas y Nuevas Tecnologías. El relato hipermedia* (Papeles de Comunicación No. 138). Barcelona: Paidós.
- Murray, J.H. (1999). *Hamlet on the Holodeck. The future of Narrative in cyberspace*. Barcelona: Paidós.
- Neuman, R. (1991). *The Future of the Mass Audience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, A.T. (2011). *Negotiations and challenges: An investigation into the experience of creating a digital story*. In *Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education*. [Tesis doctoral]. University of Houston, Faculty of the College of Education.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.

- Ohler, J. (2003). Arte: La Cuarta Competencia Básica en esta era digital. En: *Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la Educación Básica y Media* [Sitio Web]. En línea: www.eduteka.org/profeinvitat.php3?ProfInvID=0016 y en <http://coordinaarte.blogspot.com/>
- Ohler, J. (2005). El mundo de las narraciones digitales. En: *Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la Educación Básica y Media* [Sitio Web]. En línea: www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, cop.
- Ohler, J. (2009). Orchestrating the Media Collage. *Educational Leadership*, 66(6), 8-13. En línea: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar09/vol66/num06/Orchestrating-the-Media-Collage.aspx>
- Ontoria Peña, A. (Autor); Gómez, J.P.R., Molina, A. & de Luque, A. (Colabs.) (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Paul, N. & Fiebich, C. (2005). *The elements of Digital Storytelling* [Libro y proyecto línea]. Minnesota: University of Minnesota, School of Journalism and Mass Communication's, Institute for New Media Studies. En línea: <http://www.inms.umn.edu/elements>
- Peinado Gil, F. (2004). *Mediación inteligente entre autores e interactores para sistemas de narración digital interactiva* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Informática, Departamento de Sistemas Informáticos y Programación. En línea: <http://nil.fdi.ucm.es/images/4/46/PeinadoMPHIL04.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I-Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: an Introduction. En: T. Plomp & N. Nieven (Eds.). *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University 26* (pp. 9-36). The Netherlands: SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Porter, B. (2005). *DigiTales, The Art of Telling Digital Stories*. Denver: BJP Consulting.
- Porter, B. (2008). *Digital storytelling. Digital photography and vídeo guide*. San José, CA: Adobe Systems Incorporated. En línea: <http://www.images.adobe.com/www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/digital-storytelling.pdf>
- Racionero Ragué, A. (2008). *El llenguatge cinematogràfic*. Barcelona: UOC
- Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el cual se aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. España: BOE num. 17 (2008).
- Research Center for Leadership in Action (2008). *Story Circle Method. Practice notes*. New York: RCLA. En línea: <http://wagner.nyu.edu/leadership/reports/files/PracticeNoteStoryCircle0608.pdf>
- 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: <http://www.um.es/ead/red/red.html>
- Robin, B. & McNeil, S. (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review, DER*, 22, 37-51. En línea: <http://greav.ub.edu/der/index.php/der>

- Robin, B. (2005a). An introduction to Digital Storytelling. En: *University of Houston, Educational Uses of Digital Storytelling* [Sitio Web]. En línea: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/powerpoint/Intro-to-Digital-Storytelling.ppt>
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. En: C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE. Presentación de la ponencia en línea: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/powerpoint/Educational-uses-of-DS.ppt>
- Robin, B. (2008a). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. En línea: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- 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.
- Robin, B. (2012a). An Evolving Framework for Teaching and Learning with Digital Storytelling. Conferencia ofrecida en: *International Conference on Digital Storytelling*. Valencia, España: The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & Departament de Filologia Anglesa i Alemanya - Universitat de València, 21 de marzo. Vídeo de la conferencia en línea: http://mmedia.uv.es/buildhtml?user=asamar4&path=/cream/Storytelling_2012/&name=bernard_RDP.mp4
- Robin, B. (2012b). Introduction to Digital Storytelling. Taller ofrecido en: *International Conference on Digital Storytelling*. Valencia, España: The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & Departament de Filologia Anglesa i Alemanya - Universitat de València, 22 de marzo.
- Rodríguez Gómez, D. & Valldeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya, FUOC.
- Rodríguez Illera, J.L. & Escofet, A. (2006). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. En: A. Badia (Coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(3), 20-27. En línea: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v3n2-rodriguez-escofet>
- 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. (2012). Los relatos digitales en la cambiante sociedad de la información. Conferencia plenaria en: *International Conference on Digital Storytelling*. Valencia, España: The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & Departament de Filologia Anglesa i Alemanya - Universitat de València, 23 de marzo.
- 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.
- Rodríguez Ruiz, J.A. (2006). *Teoría, práctica y enseñanza del hipertexto de ficción: El relato digital* [Libro impreso o digital]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. En línea: http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/index.htm
- Ryan, M.L. (Ed.) (2004). *Narrative across Media. The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56, 487-506. [ERIC, Current Index to Journals in Education-CIJE]. En línea: www.springerlink.com/content/c668444443573247/
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39.
- Salinas, J., Pérez, A. & de Benito, B. (2008) *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Salmon, Ch. (2008). *Storytelling: La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Atalaya.
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill y Interamericana de España, S.A.
- Schank, R.C. (1995). *Tell me a story: Narrative and intelligence (Rethinking Theory)*. Evanston, EEUU: Northwestern University Press.
- Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid: Narcea.
- Simondson, H. (2008). Digital Storytelling at the Australian Centre for the Moving Image. En: J. Hartley & K. McWilliam. (Eds.). *Story circle. Digital Storytelling Around the World* (pp. 118-123). Oxford: Blackwell.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stephenson, B. (Ed.) (2005). *Storytelling with BBC Telling Lives. A manual for tutors*. Reino Unido: BBC, NIACE & LSC.
- Streibel, M.J. (1993). Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿es posible un maridaje? En: R.O. McClintock, M.J. Streibel & G. Vázquez Gómez. *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 77-104). Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Serie Aprender a Investigar. Módulo 2: La investigación*. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, Subdirección General Técnica y de Fomento.
- The Canadian Film Centre (2008). *These images from these pictures. A guide to writing into images*. Canadá: Canadian Film Centre's Great Canadian Storytelling.
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research. An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Tropea, F. (2004). *Penélope y Ulises. Tramas y exploraciones en la red* [Libro digital]. Barcelona: Infonomia.com. En línea: <http://www.infonomia.com/img/pdf/Pen%E9lope%20y%20Ulyses.pdf>
- Universitat de Barcelona (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Barcelona: Universitat de Barcelona. En línea: www.ub.edu/recerca/Bioetica/doc/Codi_Bones_Practiques_Recerca_UB2010.pdf
- Valles Calatrava, J.R. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Madrid, Iberoamericana-Verwert.
- 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

- Van Gils, F. (2005). Potential Applications of Digital Storytelling in Education. Trabajo presentado en: *3rd Twente Student Conference on IT*. Enschede, NL: University of Twente, Faculty of Electrical. En línea:
http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R.K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.
- ZeroDivide Digital Storytelling Institute (2006). *Personal Narrative Projects. Preproduction and Production Tips*. California, EEUU: Community Technology Foundation of California & Bay Area Video Coalition, BAVC. En línea:
http://storiesforchange.net/resource/bavc_preproduction_and_production_tips#attachments

ANEXOS

A. Base de datos bibliográfica y de sitios Web

En el DVD adjunto se encuentra una base de datos, elaborada durante la realización de este trabajo, con 430 referencias bibliográficas, aproximadamente, no necesariamente utilizadas o citadas en esta tesis, que pueden servir para profundizar en alguna de las siguientes temáticas: teoría o práctica de los RD y los RDP; narrativa digital o personal; historias de vida o autobiográficas; investigación o análisis de las relatos personales; procesos de inspiración, creación, escritura o producción de este RD o RDP; usos varios y relación de éstos con la identidad, entre otros asuntos de interés. Contiene referencias sobre artículos, capítulos de libro, libros, manuales, conferencias, comunicaciones o ponencias, talleres, investigaciones, tesis y monográficos de revistas.

También una base de datos con 148 referencias de sitios Web con información sobre RDP, RD en general o narrativa personal. Específicamente contiene enlaces a: blogs; canales de vídeos de RD y RDP, en YouTube; información sobre certámenes o eventos; comunidades virtuales de creadores o interesados en el tema de los RDP, los RD o la narrativa personal; ejemplos significativos; entidades, centros, empresas u organizaciones que han desarrollado iniciativas al respecto; proyectos que funcionan en la actualidad y otros no vigentes, y repositorios con información teórica o recursos varios.

¿Cómo más las cuentas?

¿Sabes usar el ordenador?

- Sí, mucho
- Más o menos
- Poco

¿Para qué lo utilizas normalmente?

- Para hacer los deberes del Instituto
- Para divertirme
- Para chatear y comunicarme con los amigos
- Para ver vídeos en Internet
- Para bajar música o películas de Internet
- Para buscar información que necesites en Internet

¿Has tomado fotos con cámaras digitales? (de las que no tienen película)

- Muchas
- Pocas
- Nunca he tomado fotos con esas cámaras

¿Alguna vez has grabado vídeos?, es decir, ¿has utilizado alguna cámara de vídeo?

- Muchas veces
- Pocas veces
- Nunca he grabado vídeo

¿Has utilizado algún programa de ordenador para hacer tu propia música o grabar tu voz?

- Nunca
- Sí. ¿Cuál?

¿Has hecho alguna presentación con esas fotos o con vídeo, para verla después en el ordenador?

- Sí, muchas veces
- Sí, algunas veces
- Sí, pero pocas veces
- Nunca he hecho una presentación así

¿Le has puesto música o tu voz a esa presentación?

- Sí
- No

¿Has publicado un vídeo o una presentación hecha por ti en Internet?

- Sí
- No
-

Si sí has publicado una presentación hecha por ti en Internet, ¿en dónde los has hecho?

- En YouTube
- En Facebook
- En un sitio Web. ¿En cuál?

¡Gracias por tus respuestas!

B2. Modelo encuesta final

Apreciado/a estudiante:

Esta encuesta tiene el propósito de conocer tu opinión sobre los efectos del relato digital personal (o *Digital Storytelling*) sobre tu motivación académica y sobre otros factores importantes en el aprendizaje, y las dificultades o problemas que se pudieron presentar durante el proceso productivo. La información obtenida sólo tiene fines investigativos y, por lo tanto, no influirá en la calificación de tu trabajo final que realice tu profesor. Los datos y la información suministrada serán confidenciales y sólo se publicarán los resultados globales una vez analizadas las respuestas obtenidas. Gracias por tu colaboración.

Hay 17 preguntas en esta encuesta.

1. DATOS PERSONALES

* Campos obligatorios

Nombre y apellidos _____

E-mail personal _____

(Si quieres conocer los resultados globales de esta investigación, te los enviaremos por correo electrónico)

Teléfono _____

*Sexo

Femenino

Masculino

*¿Qué estudios hiciste en el primer ciclo de tu formación universitaria?

2. SOBRE EL TRABAJO REALIZADO

* Campos obligatorios

*Título o tema del relato que realizaste: _____

*Por favor clasifica tu trabajo según su tipología (puedes señalar varias opciones):

Historia de acontecimientos en mi vida (de aventura, de realización/reto, de recuperación)

Historia sobre lugares

Historia sentimental

Historia sobre personajes

Historias de descubrimiento o conocimiento

Historia de lo que hacemos

Otro:

Si elegiste Otro, por favor indica cuál.

*¿Por qué elegiste realizar esta actividad como trabajo final, y no otra de las propuestas por el profesor? (un libro electrónico o un proyecto multimedia)

3. EFECTOS SOBRE LA MOTIVACIÓN

*Por favor señala con una X la casilla que consideres más adecuada:

Afirmación	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
3.01 Realizar un producto multimedial (un vídeo), me motivó a hacer mejor el trabajo final de la asignatura.					
3.02 Hacer este trabajo aumentó mi interés por el tema general de esta asignatura. Es decir, por tener un conocimiento más amplio sobre el multimedia educativo y la aplicación en la educación, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.					
3.03 Tras hacer este trabajo, quiero aprender más sobre este tipo de producto (sobre qué son y cómo se hacen los Digital Storytelling).					
3.04 El hecho de contar una historia o experiencia real, sobre algo que he vivido o sobre mi visión acerca de algo o alguien, me estimuló a realizar la actividad final de esta asignatura.					
3.05 Hubiera sido mejor y más fácil realizar un vídeo sobre una historia ficticia o ajena, que una basada en mis propias vivencias, experiencias u opiniones.					
3.06 Me gustaría realizar otros vídeos del tipo Digital Storytelling, en otras asignaturas de segundo ciclo.					
3.07 Me hubiera gustado tener la oportunidad de compartir mi historia con los compañeros.					
3.08 Saber que se publicará mi historia en Internet, me incentivó a realizar un mejor trabajo.					

4. SOBRE EL PROCESO DE REALIZACIÓN

*Marca con una X tu opinión sobre la dificultad de cada una de las etapas de realización del relato.

Afirmación	Nada difícil	Poco difícil	Difícil	Bastante difícil	Muy difícil
Definir la historia que se quiere contar (tipo, tema, enfoque y propósito)					
Realizar la investigación previa y buscar los materiales (cuadros, dibujos, fotografías, mapas, cartas, etc.)					
Intentar localizar los recursos audiovisuales tales como música, discursos, entrevistas y efectos sonoros.					
Encontrar la información para hacer el guión literario y el contenido informativo.					
Decidir el propósito y el punto de vista de la historia digital.					

Afirmación	Nada difícil	Poco difícil	Difícil	Bastante difícil	Muy difícil
Hacer el guión literario.					
Crear el <i>storyboard</i> .					
Seleccionar e importar los materiales (imágenes, audios, textos, etc.)					
Convertir los medios analógicos a digitales.					
Conseguir los recursos técnicos necesarios (ordenador, escáner, micrófono, etc.)					
Conseguir el <i>software</i> necesario.					
Manejar el <i>software</i> .					
Crear nuevos materiales audiovisuales (imágenes, audios, textos)					
Editar o integrar el vídeo.					
Hacer las correcciones necesarias.					
Crear la versión final del vídeo digital.					

5. SOBRE LOS COMPONENTES DEL RDP

*Marca con una X tu opinión sobre la dificultad de cada una de las etapas de realización del Digital Storytelling.

Afirmación	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Reflejar el propósito de mi historia, mis vivencias y pensamientos, fue lo que más me interesó, incluso más que la producción multimedial.					
El producto final que presento, realmente refleja mi pensamiento, mis vivencias y mi opinión. Por eso quedo satisfecho/a.					
Al hacer el guion, pensé en cómo sería la mejor forma de plantear la pregunta dramática y cómo ayudar a la gente a hallar la respuesta.					
Creo que mi historia es altamente emotiva: refleja mis sentimientos y emociona al espectador.					
Mi voz fue indispensable para contar esta historia y le dio más emoción y realismo.					
Cuidé el lenguaje que utilicé y mi forma de hablar, para no cometer errores.					
Utilicé música que es muy significativa para mí, y ésta le dio mayor realce a las emociones y situaciones que quería mostrar.					

6. OTROS ASPECTOS

Por último, por favor responde estas preguntas:

¿Qué aspectos crees que facilitaron la realización de tu trabajo? (internos o propios, o externos a ti)

¿Cuáles fueron los mayores obstáculos o problemas que se te presentaron durante la realización de este trabajo?

¿Esos obstáculos o problemas te hicieron perder el interés inicial por realizar este tipo de producto y de participar en esta clase de actividad educativa?

SÍ

NO

¿Por qué?

¿Fue suficiente la información que recibiste en clase para realizar tu trabajo?

SÍ

NO

Si tu respuesta fue negativa, por favor indica por qué

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Este cuestionario electrónico está disponible en:
<http://elacvirtual.net/cuestionarios/index.php?sid=6>

B3. Guiones entrevistas inicial y final a docentes

ENTREVISTA INICIAL AL DOCENTE

1. Para tratar de hacer un perfil de los participantes, ¿podrías decirme cómo son los estudiantes que participarán en este grupo? (edad, idioma materno, nivel de uso de TIC, comportamiento en el aula y grado de conocimiento con sus compañeros)
2. ¿Normalmente ellos producen relatos o historias en sus actividades escolares, no necesariamente digitales, sino mediante la escritura o de forma oral?
3. ¿Esos relatos son sobre ellos, o de qué tipo son?
4. En cuanto a la metodología o al procedimiento que proponemos, ¿qué te ha parecido?, ¿qué aspectos te han gustado más y cuáles menos? ¿qué sugieres cambiar o hacer, aparte de lo propuesto?
5. Antes de comenzar, ¿cómo valorarías la utilidad del proyecto, tanto para ti como docente, como en relación a tus alumnos?
6. ¿Qué les has contado sobre el proyecto a tus estudiantes?
7. ¿Alguno ya tienen una idea sobre lo que quisiera contar?

ENTREVISTA FINAL AL DOCENTE ACOMPAÑANTE O/Y COORIENTADOR DEL TALLER

1. En términos generales, ¿qué aspectos destacarías de este proyecto de relatos digitales?
2. ¿Cómo valorarías la utilidad del proyecto, tanto para ti como docente, como en relación a tus estudiantes?
3. En cuanto a la metodología, ¿qué te ha parecido?, ¿cuáles aspectos te han gustado más y cuáles menos?
 - ¿Cómo te han parecido las actividades que realizamos con los chicos para planificar su relato (para familiarizarse con este tipo de relatos, para seleccionar los temas, y hacer sus guiones)? / ¿Has visto que se le presentaran algunos problemas a los chicos al hacer estas actividades? / ¿Alguna idea para mejorar esta etapa?
 - ¿Cómo te han parecido las actividades que realizamos con ellos para la reproducción de sus materiales (para la búsqueda o la digitalización de materiales)? / ¿Has visto que se le presentaran algunos problemas a los chicos al hacer estas actividades? / ¿Alguna idea para mejorar esta etapa?
 - ¿Las actividades de producción (para que ellos tomaran fotos o hicieran vídeos, y grabaran su voz)? / ¿Has visto que se le presentaran algunos problemas a los chicos al hacer estas actividades? / ¿Alguna idea para mejorar esta etapa?
 - ¿Las actividades del montaje o la edición final de los relatos? / ¿Has visto que se le presentaran algunos problemas a los chicos al hacer estas actividades? / ¿Alguna idea para mejorar esta etapa?
 - ¿Y la actividad de presentación del trabajo realizado? / ¿Has visto que se le presentaran algunos problemas a los chicos al hacer estas actividades? / ¿Alguna idea para mejorar esta etapa?
4. ¿Crees que realizar historias digitales puede servir en el Instituto? ¿Para qué? ¿Podrías dar ejemplos de usos posibles?
5. Hablando del Instituto, ¿cuál crees que ha sido el papel del Instituto y el de las profesoras en este proyecto?
6. ¿Harás relatos digitales con tus estudiantes?
7. Opinión libre sobre cualquier aspecto de la experiencia no contemplado en las preguntas anteriores.

B4. Guión entrevista final a adolescentes

Opinión general sobre el proceso

- ¿Qué tal te ha parecido hacer un relato digital?, ¿Te divertiste o fue aburrido?
- Empecemos por recordar un poco lo que hicimos durante el taller. ¿Recuerdas lo que hicimos desde que empezamos hasta que vimos los relatos realizados?
- ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de todo lo que hemos hecho? / ¿Por qué?
- ¿Y cuáles han sido los momentos o las actividades que menos te han gustado? / ¿Por qué?

Opinión sobre las diversas fases y actividades incluidas en el diseño metodológico empleado con los sujetos

1. Planificación

Hablemos un poco de cómo creaste tu historia...

- Cuéntame por qué escogiste ese tema / ¿Pensabas en casa o en el instituto qué era lo que ibas a contar? / ¿Hablaste con algunos compañeros sobre lo que contarías? / ¿Hiciste el vídeo sobre el tema que más querías, o al final elegiste otro?
- Cuéntame cómo te pareció escribir tu guión. ¿Fue fácil? / ¿Alguien distinto a mí te ayudó? / ¿Crees que el guión te sirvió para contar mejor tu historia?
- Para los que usaron Comic Life (caso 08): Cuéntame cómo te pareció hacer el storyboard con el Comic Life. ¿Fue fácil? / ¿Alguien distinto a mí te ayudó? / ¿Crees que el guión te sirvió para contar mejor tu historia?

Hablemos ahora sobre el idioma de tu relato...

- Para los de 1o de ESO y el aula abierta: ¿Por qué contaste tu historia en castellano?
- Para los del aula de acogida: ¿Cómo te sentiste contando tu historia en catalán? / ¿Te gustó? / ¿Te desanimó no contarla en el idioma que usas normalmente?

2. Preproducción, producción, postproducción

Ahora hablemos sobre los materiales que usaste para contar la historia...

- Para los adolescentes que emplearon imágenes de Internet: ¿Por qué has decidido usar fotos de Internet, en lugar de las que tenías o de tomar unas nuevas con la cámara que te prestamos?
- Para los que crearon materiales: ¿Fue fácil hacer las imágenes o los vídeos con la cámara? Cuéntame un poco cómo las hiciste. / ¿Alguien te ayudó? / ¿Te gustó como quedaron?

Sobre el audio...

- ¿Qué tal ha sido grabar tu voz? / ¿Y oír tu voz después de grabarla?
- Para los que usaron música: ¿Te gustó como quedó tu vídeo con la música que usaste? / ¿La cambiarías?
- Para los que no usaron música: ¿Por qué no le pusiste música a tu historia?

Sobre la edición

- ¿Ha sido fácil o difícil usar el Movie Maker? (u otros programas del ordenador)

1. *Sobre la sesión de presentación de los relatos y la publicación en Internet*

- ¿Te gustó lo que hicimos el día de la presentación de los relatos, con tus profesores y compañeros?
- ¿Te han gustado los trabajos de los compañeros? / ¿Cuál te ha gustado más? / ¿Por qué?
- ¿Te gusta que la gente pueda verlo en Internet? / ¿Qué crees que pensará la gente cuando vea tu vídeo en Internet?

Opinión sobre el trabajo realizado y sobre los aprendizajes reconocidos

2. *Opinión sobre el propio relato y sobre lo aprendido*

- Y tú relato final, ¿te ha gustado?, ¿le cambiarías o le agregarías algo?
- ¿Querías decirle a la gente algo especial con tu relato? / ¿Qué idea o qué mensaje querías transmitir con tu historia?
- ¿Has aprendido algo nuevo haciendo esto? ¿Para qué crees que te puede servir lo que hicimos?
- ¿Te gustaría hacer otro vídeo como éste? ¿Te sientes capaz de hacerlo solo?

B5. Guión entrevista final a jóvenes y adultos

1. ¿Qué tal te ha parecido hacer un relato digital?
2. ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de todo lo que hemos hecho? / ¿Por qué?
3. ¿Y cuáles han sido los momentos o las actividades que menos te han gustado? / ¿Por qué?
4. ¿Por qué escogiste el tema de tu historia? / ¿Hiciste el vídeo sobre el tema que más querías, o al final elegiste otro?
5. Cuéntame cómo te pareció escribir tu guión. ¿Fue fácil?
6. ¿Cómo te pareció el proceso productivo, tanto en lo que tiene que ver con las imágenes como la grabación de la voz?
7. ¿Ha sido fácil o difícil usar el Movie Maker y el Audacity? (u otros programas del ordenador)
8. Y tú relato final, ¿te ha gustado?, ¿le cambiarías o le agregarías algo?
9. ¿Querías decirle a la gente algo especial con tu relato? / ¿Qué idea o qué mensaje querías transmitir con tu historia?
10. ¿Te gusta que la gente pueda verlo en Internet?
11. ¿Cuál crees que pueden ser los usos y los aportes educativos de este tipo de proyectos prácticos de aprendizaje?
12. ¿Harás relatos digitales con tus estudiantes?

En el caso de los estudiantes del máster o de los profesores de ESO:

13. A partir de tu experiencia creando un RDP: ¿Qué usos o posibilidades le ves a los RDP en educación, o en tu trabajo?, ¿Y cuáles limitaciones?
14. ¿Qué beneficios o ventajas pedagógicas le ves a los RDP?

B6. Matriz para el análisis de guiones (literarios y audiovisuales)

Código del autor o los autores: _____
Título del relato: _____
Nombre del archivo o fichero del guión literario: _____
Nombre del archivo o fichero del guión audiovisual: _____
Idioma original del guión literario: _____
Idioma del relato final: _____
Año de realización: _____
Número de palabras en el guión (sin contar título ni créditos, si se escribieron) _____

Relación de la historia con la propia vida

- Directa: sucesos y asuntos reales, propios.
- Indirecta: sucesos y asuntos reales, ajenos o referidos, contados con una perspectiva personal.
- Nula: Historias irreales, imaginadas.

Protagonista de la historia

- El autor es el único protagonista
- El autor es coprotagonista junto con _____
- El autor no es protagonista. Es _____

Temática de historia

- Acontecimientos
- Actividades laborales o profesionales (sobre lo que se hace)
- Aficiones, gustos o pasiones
- Procesos de aprendizajes, descubrimientos o conocimientos
- Sueños o deseos
- Génesis
- Heridas y procesos de sanación
- Lugares
- Personajes
- Relaciones amorosas o sentimentales
- RD con perspectiva personal
- RD ficticio
- Otra. Cuál _____

Tipo de organización discursiva o estructura episódica

- Estructura simple, secuencial y completa
- Sin estructura evidente
- Cuál. Observación: _____

Observación sobre la introducción, el cuerpo o desarrollo, y el final o cierre:

Tiempo dominante de la historia

- Pasado
- Presente
- Futuro

Observación: _____

Tiempo secundario o alternativo de la historia

- Pasado
- Presente
- Futuro
- Pasado / Futuro
- Presente / Futuro
- Pasado / Presente

Observación: _____

Orden temporal del discurso

- Cronológico, secuencial o lineal durante un día
- Cronológico, secuencial o lineal durante varios días o años
- No secuencial o no lineal (fragmentado)
- Sin orden temporal

Observación: _____

Estilo comunicativo del relato

- Narrativo
- Descriptivo
- Dialogado
- Argumentativo
- Informativo
- Otro. Cuál _____

Voz narrativa principal

- Yo
- Tú
- Él/Ella
- Nosotros
- Vosotros/Ustedes
- Ellos/Ellas
- Impersonal

Observación: _____

Voz narrativa secundaria

- Yo
- Tú
- Él/Ella
- Nosotros
- Vosotros/Ustedes
- Ellos/Ellas
- Impersonal

Observación: _____

Orden temporal del discurso

- Cronológico, secuencial o lineal durante un día
- Cronológico, secuencial o lineal durante varios días o años
- No secuencial o no lineal (fragmentado)
- Sin orden temporal

Observación: _____

Elemento de expresión: lenguaje escrito¹⁵⁷	Observación
Extensión y complejidad de las frases	
Estilo directo o indirecto	
Uso de enumeraciones	
Uso de aposiciones	
Uso de descripciones calificativas	
Uso de ejemplos	
Ortografía	

Otros aspectos	Observación	
¿El autor ofrece datos identificatorios?	Revisar si el autor, dentro del guión y como parte de la narración, ofrece datos que permitan identificarlo, tales como nombre, edad, procedencia, instituto en el que estudia, otros.	
¿Se evidencia la influencia de alguno de los modelos o ejemplos visualizados en clase? (Cuál o cuáles)	Revisar cuáles fueron los RD visualizados en el caso y si se corresponde con algún modelo.	
Propósito total o justificación de la historia	Revisar si establece un propósito desde el principio y mantiene un enfoque claro en todo momento de acuerdo con dicho propósito.	
Pregunta(s) dramática(s)	Revisar si formula en el mensaje una cuestión o pregunta significativa y da respuesta o invita a reflexionar sobre ella a lo largo de la historia.	
Punto de vista del narrador	Revisar si el punto de vista personal está bien desarrollado y contribuye al significado global de la historia, y si se refleja reflexión del autor sobre el significado de la historia.	
Otras observaciones o comentarios		

¹⁵⁷ Algunos de estos aspectos finalmente no se revisaron, analizaron o incluyeron en los resultados de este estudio. Se dejan en la matriz original como propuesta para futuras investigaciones.

B7. Matriz para el análisis de vídeos

Código del autor o los autores: _____
 Título del relato: _____
 Nombre del archivo o fichero del vídeo: _____
 Formato: _____
 Tamaño: _____
 Idioma: _____
 Año de realización: _____
 Tiempo total en minutos y segundos: _____

Temática de historia (responder sólo si no se analizó el guión literario)

- Acontecimientos
- Actividades laborales o profesionales (sobre lo que se hace)
- Aficiones, gustos o pasiones
- Procesos de aprendizajes, descubrimientos o conocimientos
- Sueños o deseos
- Génesis
- Heridas y procesos de sanación
- Lugares
- Personajes
- Relaciones amorosas o sentimentales
- RD con perspectiva personal
- RD ficticio
- Otra. Cuál _____

Elementos expresivos, multimediales o representación simbólica	Cantidad de piezas autoría propia	Cantidad de piezas ajenas	Cantidad total por tipo	Observaciones sobre calidad técnica y narrativa
Dibujos			0	
Fotografías antiguas			0	
Fotografías nuevas				
Vídeos caseros			0	
Vídeos nuevos				
Animaciones			0	
Música			0	
Efectos de sonido			0	
Sonido ambiente			0	
Otros			0	
Totales	0	0	0	

Elemento o componente del RDP	Tener en cuenta...	Observación
Voz del autor	Considerar que las voces sean auténticas, reales, naturales; que la calidad de voz sea clara, coherente y audible en toda la presentación, y que haya un buen uso del lenguaje (de acuerdo con el idioma o dialecto elegido) Asimismo, que la voz ayude a crear una atmósfera o tono que coincida con las diferentes partes de la historia y que genere emotividad. También que la forma expresiva esté pensada en la audiencia o el público.	
Otras voces	Analizar si se escuchan otras voces distintas a las del autor. Explicar el para qué se usan o emplean.	
Imagen del autor	Analizar si aparece la imagen del autor en el relato: su cara, su cuerpo o una parte de él. Revisar si es algo repetitivo u ocasional.	
Banda sonora	Observar si la banda sonora, así como la voz y la imagen, refuerza el objetivo y el argumento, y narra por sí misma. Igualmente, si no compite con los otros elementos, y si suscita una rica respuesta emocional que coincida con la historia.	
Calidad de las imágenes en general	Revisar las imágenes, en una doble dimensión: En relación con la implicación emocional y en relación con la factura audiovisual. En la primera parte, ver si las imágenes son simbólicas y/o metafóricas; si crean una atmósfera o tono que coincide con las diferentes partes de la historia, y si son originales y contribuyen más a la implicación emocional. En la segunda, verificar que la calidad visual sea óptima y que se demuestre conocimiento de la narrativa audiovisual.	
Propósito total o justificación de la historia	Observar solo si no se examinó el guión literario. Revisar si establece un propósito desde el principio y mantiene un enfoque claro en todo momento de acuerdo con dicho propósito.	
Pregunta(s) dramática(s)	Observar solo si no se examinó el guión literario. Revisar si formula en el mensaje una cuestión o pregunta significativa y da respuesta o invita a reflexionar sobre ella a lo largo de la historia.	
Punto de vista del narrador	Observar solo si no se examinó el guión literario. Revisar si el punto de vista personal está bien desarrollado y contribuye al significado global de la historia, y si se refleja reflexión del autor sobre el significado de la historia.	
Contenido emocional	Examinar si realmente es una historia que muestra honestidad, autenticidad, los sentimientos del autor. Igualmente indicar si genera emociones en el espectador, y explicar cuáles. Explicar de qué modo se generan esas emociones (por el desarrollo artístico o audiovisual, por la voz del autor, por la música, entre otras posibilidades)	

Elemento o componente del RDP	Tener en cuenta...	Observación
Ritmo de la historia	Revisar si se mezclan ritmos hace que se mantenga el interés. Un ritmo rápido connota: urgencia, acción, nerviosismo, exasperación y excitación. Un ritmo lento: contemplación, romanticismo, nostalgia o relajación. Observar, entonces, que el ritmo visual y auditivo encaje con el propósito y el desarrollo de la historia, y ayude a la audiencia realmente a "entrar en" ella.	
Economía en el contenido	Con relación a lo anterior, observar que cada elemento visual o auditivo aporte y que se ajuste al tiempo establecido.	

Aspecto técnico	Tener en cuenta...	Observación
¿Cumplió los parámetros técnicos establecidos por el docente para la actividad?	Aplica sólo para las intervenciones con adultos. Las características técnicas eran: Tamaño: 640x480 más o menos Peso: Máximo 15 Mb Tiempo: Máximo 5 minutos Formato: MP4 o similar (que sea fácilmente reproducible en la Web)	
Aspectos relacionados con las competencias digitales básicas y avanzadas	En este punto observar si se evidencia un buen manejo y conocimiento de los recursos técnicos (grabación de voz, digitalización o grabación de imágenes, edición, compresión) y si hay utilización de dichos recursos para mejorar y enriquecer la historia.	

C. Formatos Consentimiento Informado

C1. Consentimiento de los padres o tutores legales de los estudiantes de ESO

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN Y DE USO DE LA IMAGEN

Yo, NOMBRE Y APELLIDOS, como padre, madre o adulto responsable del alumno NOMBRE Y APELLIDOS, he sido informado/a del motivo por el que se captarán imágenes (fotografía / vídeo) de mi hijo, hija o del niño a mi cargo, y por el que él o ella realizará una historia digital sobre un asunto personal, en la que aparecerá su imagen y su voz.

Autorizo a la Fundación Privada para el Fomento de la Sociedad del Conocimiento-Citilab y en la Universitat de Barcelona, a reproducir y difundir estas imágenes e historias digitales, con finalidad exclusivamente informativa, docente, de investigación o divulgativa.

El Citilab y la Universitat de Barcelona no cederán en ningún caso las imágenes o las historias a terceros, no las utilizarán con fines de lucro, y sólo podrán utilizarse con los fines mencionados.

Firmado en Cornellà de Llobregat, a DIA de MES de AÑO.

Atentamente,

(Firma, DNI/NIE/NIF/Pasaporte y fecha)
Teléfono:
Correo electrónico:

(Firma, DNI/NIE/NIF/Pasaporte y fecha)
Teléfono:
Correo electrónico:

AUTORITZACIÓ DE PARTICIPACIÓ I D'ÚS DE LA IMATGE

Jo, NOM I COGNOMS, com a pare, mare o adult responsable de l'alumne NOM I COGNOMS, he estat informat/a del motiu pel qual es captaran imatges (fotografia/vídeo) del meu fill, filla o del nen al meu càrrec, i pel qual ell o ella realitzarà una història digital en la qual apareixerà la seva imatge i la seva veu.

Autoritzo a la Fundació Privada pel Foment de la Societat del Coneixement-Citilab i a la Universitat de Barcelona, a reproduir i difondre aquestes imatges i històries digitals, amb finalitat exclusivament informativa, docent, de recerca o divulgativa.

El Citilab i la Universitat de Barcelona no cediran en cap cas les imatges o les històries a tercers, no les empraran amb ànim de lucre, i només podran utilitzar-les amb els fins esmentats.

Signat a Cornellà de Llobregat, a DIA de MES de ANY.

Atentament,

(Signatura, DNI/NIE/NIF/Passaport i data)
Telèfon:
Correu electrònic:

(Signatura, DNI/NIE/NIF/Passaport i data)
Telèfon:
Correu electrònic::

C2. Consentimiento informado de autores adultos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN Y AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN DE RELATOS DIGITALES (VÍDEOS Y GUIONES)

Yo NOMBRES Y APELLIDOS, autor/a del relato digital TÍTULO, y como participante del curso NOMBRE DEL CURSO O EL TALLER, ofrecido por NOMBRE DE LA ENTIDAD O LAS INSTITUCIONES QUE OFRECEN, POR EJEMPLO, UNIVERSITAT DE BARCELONA Y CITILAB), orientado por NOMBRE Y APELLIDOS DEL TUTOR O LOS TUTORES DEL TALLER DE RELATOS DIGITALES, he sido informado de los motivos formativos e investigativos por los cuales: (a) realicé mi historia digital, en la que aparece mi imagen y/o se escucha mi voz y (b) se hicieron fotos o vídeos en los que aparezco, durante el proceso de realización de relato.

Por ello autorizo a la(s) entidad(es) anteriormente mencionadas a usar, reproducir y difundir mi relato, los guiones que hice y dichas fotografías, en Internet o en otros medios de comunicación, sin ánimo de lucro y únicamente con finalidades educativas, investigativas o divulgativas.

Las entidades mencionadas, a cambio, no cederán esos materiales terceros, y no las podrán usar para fines no educativos o investigativos, aun sin ánimo de lucro, sin mi consentimiento expreso, y se comprometen a retirar lo antes posible los materiales de sus sitios Web si así lo solicito.

Y para que así conste, firmo en CIUDAD Y PAÍS, a DÍA, de MES de AÑO,

(Firma, NIE/NIF/Pasaporte)

Datos de contacto:

Dirección:

Teléfono fijo:

Móvil:

Correo electrónico:

Otro dato de contacto:

D. Tutoriales creados para apoyar las intervenciones

Se anexan (en DVD) los siguientes tutoriales realizados durante la investigación. Forman parte, a su vez, del proyecto *Creando Historias Digitales* (Edulab1) y/o de las indagaciones o iniciativas de innovación docente relacionadas impulsadas por el OED, y el GREAV de la UB. Todos están disponibles en línea, en catalán y castellano, en: <http://greav.ub.edu/relatosdigitales> y en <http://storytelling.greav.net/>

1. **Cómo crear un guión audiovisual (*storyboard*) con Comic Life** (Tutorial en PDF)
Autoras: Miriam Gómez V. y Gloria Londoño M.
Traducido al catalán por: Miriam Gómez V. y Marc Fuertes A.
Año: 2010
2. **Cómo editar el audio del relato personal (la locución) usando Audacity** (Tutorial en PDF)
Autoras: Marina Vilarnau y Gloria Londoño M.
Traducido al catalán por: Marina Vilarnau y Marc Fuertes A.
Año: 2009
3. **Cómo editar un relato digital usando Microsoft Movie Maker** (Tutorial en PDF)
Autoras: Marina Vilarnau y Gloria Londoño M.
Traducido al catalán por: Marina Vilarnau y Marc Fuertes A.
Año: 2009
4. **Ejemplo de *storyboard* hecho con Comic Life: Aquel día** (PDF)
Ejemplo elaborado por Miriam Gómez V. y Gloria Londoño M a partir del guión literario del relato *Aquel día*, realizado por Miguel Herreros Navarro.
Año: 2010
5. **Ejemplo de *storyboard* hecho con Comic Life: Un sueño** (PDF)
Ejemplo elaborado por Miriam Gómez V. y Gloria Londoño M a partir del guión literario del relato *Un sueño*, realizado por G. Newey
Año: 2010
6. **Ejemplo de *storyboard* (Tabla gráfica) hecho con Microsoft Word: Aquel día** (PDF)
Ejemplo elaborado por Miriam Gómez V. y Gloria Londoño M a partir del guión literario del relato *Aquel día*, realizado por Miguel Herreros Navarro.
Año: 2010

7. **Ejemplo de *storyboard* (Tabla gráfica) hecho con Microsoft Word: Un sueño** (PDF)
Ejemplo elaborado por Miriam Gómez V. y Gloria Londoño M a partir del guión literario del relato *Un sueño*, realizado por G. Newey
Año: 2010
8. **Formatos de consentimiento informado para participación en talleres de relatos digitales personales y para publicación y uso de guiones, imágenes e historias** (PDF)
Autora: Gloria M. Londoño M.
Año: 2012
9. **Indicaciones básicas y ejemplos para elaborar el guión literario de un relato digital con un enfoque personal** (Tutorial en PDF)
Autora: Gloria Londoño M.
Traducido al catalán por: Miriam Gómez V. y Marc Fuertes A.
Año: 2010
10. **Listado de programas y recursos para crear o publicar un relato digital**
Autora: Gloria M. Londoño Monroy.
Año: 2011
11. **Uso de bancos de imágenes y sonidos gratuitos, en historias digitales realizadas con fines y en contextos educativos** (Tutorial y base de datos en PDF)
Autora: Gloria M. Londoño Monroy
Traducido al catalán por: Miriam Gómez Vallés y Marc Fuertes A.
Año: 2010

E. Evidencias de comunicación de avances y resultados

Con el objetivo de dar a conocer los avances del proyecto y, en algunos casos, para que la evaluación de los pares académicos o la opinión de otros profesionales interesados en el tema, contribuyera a mejorar el proceso de indagación, el análisis realizado o el diseño del producto, durante la investigación se realizaron publicaciones en medios impresos, se presentaron comunicaciones en congresos u otro tipo de certámenes académicos, se coorientó un taller y se ofrecieron varias charlas.

En el Cd adjunto se anexan copias de los certificados y/o de las publicaciones. Las referencias son las que siguen.

E1. Publicaciones

Capítulo de libro

- Rodríguez Illera, J.L., Fuertes Alpiste, M. & Londoño Monroy, G.M. (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.
- Rodríguez Illera, J.L. & Londoño Monroy, G. (2010). Los relatos digitales como textos multimodales. *Memorias 18 Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares: El eBook y otras pantallas: nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura*. Salamanca (España): Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fuertes Alpiste, M. & Londoño Monroy, G. (2013, en prensa). Diseño y creación de Relatos Digitales Personales como actividad de aprendizaje en la asignatura "Usos, Posibilidades y Límites de las TIC" del Grado en Educación Social de la Universitat de Barcelona. En: C. Gregori Signes & M. Alcantud Díaz. *Experiencias con el Relato Digital* [Libro digital]. Valencia: Editorial JPM.
- Londoño Monroy, G. & Rodríguez Illera, J.L. (2013, en prensa). Relatos Digitales Personales en procesos de Educación Formal. En: C. Gregori Signes & M. Alcantud Díaz. *Experiencias con el Relato Digital* [Libro digital]. Valencia: Editorial JPM.

Artículos

- Londoño Monroy, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review, DER*, 22, 19-36. En línea: <http://greav.ub.edu/der/index.php/der>
- 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. & Londoño Monroy, G. (2010). Explicar històries... digitalment. *Perspectiva Escolar, Associació de Mestres Rosa Sensat*, 344, 47-51.

Comunicaciones en congresos y eventos

- Londoño Monroy, G. & Garbelota, N. (2011). Creando Historias Digitales con estudiantes de ESO. Trabajo presentado en: *Creant Històries Digitals, I Jornada sobre els usos educatius dels relats digitals multimedials*. Cornellà de Llobregat: Observatori de l'Educació Digital de la UB y Citilab, 17 de febrero. Programa y resumen de ponencias en línea: <http://greav.ub.edu/relatosdigitales/jornada/>
- Londoño Monroy, G. (2010). Relatos digitales en educación: usos y aportes en contextos educativos formales. Trabajo presentado en: *Seminario Doctoral de TicEduca 2010, I Encontro Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 18 de noviembre.
- Londoño Monroy, G. (2012). Relatos digitales personales en educación secundaria obligatoria. Estudio sobre su uso y propuesta para su aprovechamiento en procesos de aprendizaje por proyectos. Trabajo presentado en: *International Conference on Digital Storytelling*. The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & the Departament de Filologia Anglesa i Alemanya of the Universitat de València. Valencia, España: 21-23 de marzo.

E2. Talleres y charlas

- Londoño Monroy, G. & Fuertes Alpiste, M. (2012). Introducción al relato digital personal en procesos educativos. Taller ofrecido en: *International Conference on Digital Storytelling*. The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & Departament de Filologia Anglesa i Alemanya - Universitat de València. Valencia, España: 23 de marzo.
- Londoño Monroy, G. (2009). *Relatos Digitales Personales (Digital Storytelling) en el contexto de la ESO, como metodología pedagógica innovadora. El proyecto Creando Historias Digitales*. Charla a los investigadores, colaboradores, asistentes de investigación y becarios del GREAV. España: Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 15 de diciembre.
- Londoño Monroy, G. (2011). *Los relatos digitales y su interés educativo. Descripción de intervenciones con alumnos de ESO*. Charla en el marco de la asignatura *Disenya i Avaluació dels Processos d'Ensenyament i d'Aprenentatge* del Grado de Pedagogía (profesoras Carme Oliver Vera y Victoria Martín). España: Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 23 de noviembre.
- Londoño Monroy, G. (2011). *Visió personal de la recerca educativa. Procés de disseny i realització de la meva tesi doctoral sobre els relats digitals en educació*. Charla en el marco de la asignatura *Estratègies Creatives per a l'Ecoformació* (profesora Núria Rajadell Puiggròs). España: Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 4 de abril.
- Londoño Monroy, G. (2012). *Creando relatos digitales personales con alumnos de ESO*. Charla en el marco de la asignatura *Disenya i Avaluació dels Processos d'Ensenyament i d'Aprenentatge* del Grado de Pedagogía (profesoras Carme Oliver Vera y Victoria Martín). España: Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, 3 de diciembre.

E3. Sitios Web

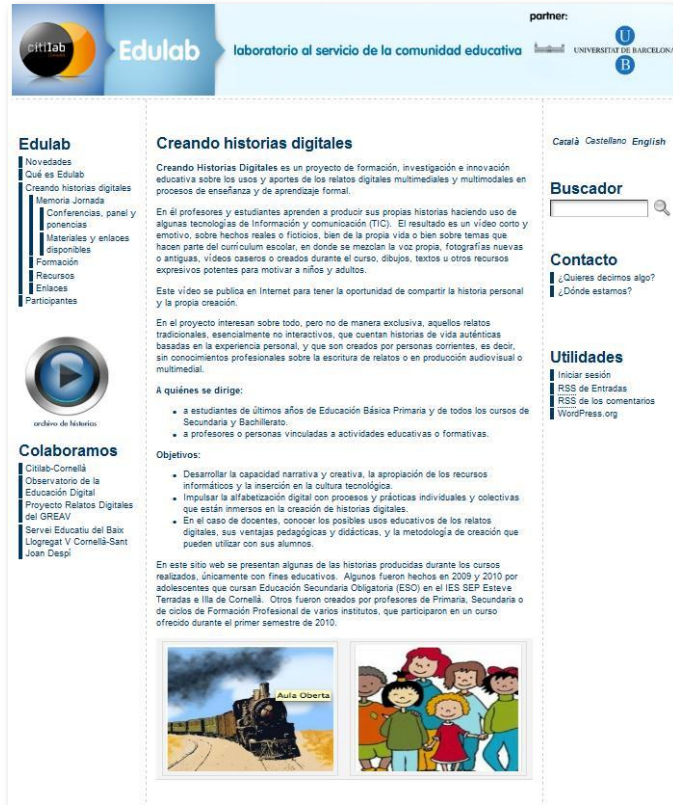
Se publicaron los materiales diseñados para apoyar las intervenciones, las narraciones obtenidas –previo consentimiento de sus autores y, en el caso de los estudiantes de ESO, de padres y docentes– y otros recursos que han sido fruto de la investigación, en tres sitios Web:

- *Relatos Digitales*, publicado por el OED con el apoyo del GREAV:
<http://greav.ub.edu/relatosdigitales/>
- *Creando Historias Digitales*, publicado por el Citilab y la UB:
<http://projectescitilab.eu/edulab>
- *Digital Storytelling*, comunidad virtual de personas e instituciones interesadas en divulgar y compartir todo tipo de relatos digitales cortos, centrados en las vivencias, memorias, anhelos, visiones o investigaciones de sus autores, creados con diversos propósitos, especialmente educativos, sociales o culturales.
<http://storytelling.greav.net/es/>

La autora de esta tesis, además, se desempeña como coordinadora y administradora de contenidos de dichos sitios Web. Se anexa copia de las pantallas.



Gráfica 2: Copia de pantalla del sitio Web Relatos Digitales, creado por el OED
<http://greav.ub.edu/relatosdigitales>



Gráfica 3: Copia de pantalla del sitio Web del Edulab <http://projectescitilab.eu/edulab>



Gráfica 4: Copia de pantalla de la comunidad virtual Digital Storytelling <http://storytelling.greav.net/es/>

APÉNDICES

B. Códigos de las intervenciones

Con Adolescentes (N):

- N1** Con estudiantes del aula ordinaria (primer curso) de ESO, en el IES SEP Esteve Terradas i Illa de Cornellà de Llobregat.
Año académico: 2009-2010
- N2** Con estudiantes del aula de acogida de ESO, del mismo instituto.
Año académico: 2009-2010
- A3** Con estudiantes del aula abierta de ESO, del mismo instituto.
Año académico: 2009-2010
- N4** Con estudiantes del aula abierta de ESO, del mismo instituto.
Año académico: 2010-2011
- N5** Con estudiantes del aula abierta de ESO, del mismo instituto.
Año académico: 2011-2012

Con Adultos (A), incluyendo jóvenes universitarios:

- A1** Con estudiantes del programa de segundo ciclo Licenciatura en Comunicación Audiovisual, adscrito a la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona (UB).
Año académico: 2007-2008
- A2** Con estudiantes del máster oficial Ensenyament i Aprenentatge en Entorns Digitals (EAED), Facultad de Pedagogía de la UB.
Año académico: 2009-2010
- A3** Con docentes de ESO (de varios institutos del Baix Llobregat: Cornellà de Llobregat y Sant Joan Despí)
Año: 2010
- A4** Con estudiantes del máster EAED
Año académico: 2010-2011
- A5** Con estudiantes del máster EAED
Año académico: 2011-2012

C. Siglas y abreviaturas

- APA** American Psychological Association (EEUU).
Organización científica y profesional de psicólogos que busca el avance en la creación, comunicación y aplicación del conocimiento psicológico para beneficio de las personas y la sociedad. Web: <http://www.apa.org/>
- ARCE** Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona).
En castellano: Agrupación de Investigación en Ciencias de la Educación. Unidad de coordinación de las actividades investigativas de las facultades de Formación del Profesorado y de Pedagogía.
Web: <http://www.ub.edu/pdggfpro/Recerca/queeslarce.html>
- CDS** Center for Digital Storytelling (Berkeley, California, EEUU).
Entidad sin ánimo de lucro que impulsa la investigación, la capacitación, la creación de asociaciones comunitarias y la divulgación en torno al tema de los relatos digitales personales. Web: <http://www.storycenter.org/>
- Citilab** Centro experimental y laboratorio digital ciudadano, que reúne a investigadores, emprendedores, universitarios, empresas e instituciones educativas que colaboran en proyectos comunes, para la difusión activa de la cultura tecnológica. Fue creado por la Fundació Privada pel Foment de la Societat del Coneixement, creada por el Ayuntamiento de Cornellà de Llobregat (Baix Llobregat, provincia de Barcelona, Cataluña). Web: <http://www.citilab.eu/>
- EAED** Màster oficial Ensenyament i Aprenentatge en Entorns Digitals (Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona).
En castellano, máster Enseñanza y Aprendizaje en Entornos Digitales.
- EC** Estudio de Casos.
- EduLab** Laboratorio al servicio de la comunidad educativa creado por el OED y el Citilab, que tiene como objetivo favorecer la innovación en la enseñanza y en el aprendizaje, mediante el uso de TIC y metodologías específicas; no está orientado a la producción de materiales educativos para los estudiantes, sino a facilitar herramientas profesionales y propuestas pedagógicas y didácticas al colectivo de docentes y al conjunto del entorno educativo. Su área de influencia principal es el municipio de Cornellà de Llobregat, aunque también otros municipios próximos de la comarca del Baix Llobregat, como Sant Joan Despí. Web: <http://edulab.projectescitilab.eu/>

- EduLab1** Referencia del proyecto *Creando Historias Digitales* desarrollado por el EduLab, laboratorio al servicio de la comunidad educativa creado por el OED y el Citilab.
- EEES** Espacio Europeo de Educación Superior
Ámbito organizativo que se inició en el año 1999 con la Declaración de Bolonia, y que bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, busca armonizar la oferta educativa, el incremento del empleo y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Actualmente hacen parte de él 46 países, no necesariamente de la Unión Europea.
- ESO** Educación Secundaria Obligatoria.
- FBG** Fundació Bosch i Gimpera.
Centro de Transferencia de Conocimiento, Tecnología e Innovación, orientado a contribuir a desarrollar una de las misiones de la Universitat de Barcelona: la transferencia de conocimiento y la tecnología, mediante el establecimiento de vínculos entre la universidad, la empresa o industria y la sociedad. Web: <http://www.fbg.ub.edu/>
- FP** Formación Profesional (ciclos formativos de grado medio o superior).
- GREAV** Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (Universitat de Barcelona).
En castellano, Grupo de investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual. Consolidado en el Plan de Investigación de Cataluña desde 1994, y dedicado al estudio de las nuevas formas emergentes de la enseñanza y del aprendizaje en los entornos digitales. Web: <http://greav.ub.edu/>
- HPL** *How People Learn*.
En castellano, *Cómo aprenden las personas*.
- IBD** Investigación basada en Diseño.
En inglés, DBR: *Design-based Research*.
- IES** Instituto de Educación Secundaria.
En España, sigla que identifica a aquellos centros educativos que ofrecen educación secundaria obligatoria (ESO) y no obligatoria (Bachillerato) y, en algunas ocasiones, ciclos de formación profesional de grado medio y superior (FP).

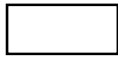
- INS** Instituto.
Sigla que abarca a cualquier instituto educativo que ofrezca, educación secundaria obligatoria (ESO), no obligatoria (Bachillerato) o ciclos de formación profesional de grado medio y superior (FP). Equivale a la sigla IES. Es de uso frecuente en Cataluña.
- LOE** Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España).
- MiTE** Multimèdia i Telemàtica Educativa.
En castellano: Multimedia y Telemática Educativa, asignatura del programa de segundo ciclo Licenciatura en Comunicación Audiovisual, adscrito a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.
- OED** Observatori de l'Educació Digital (Universitat de Barcelona).
En castellano, Observatorio de la Educación Digital.
Orientado a analizar el impacto de las TIC y de la Sociedad de la Información en la educación y, concretamente, en las nuevas formas de alfabetización y de aprendizaje. Web: <http://oed.ub.edu/>
- OSS** *Open-source software*.
En castellano, programa de código abierto.
- RD** Relatos digitales de cualquier tipo.
- RDP** Relatos Digitales Personales.
- SEP** Institut d'Educació Superior d'Ensenyaments Professionals.
En Cataluña identifica a los institutos que ofrecen educación superior de enseñanzas profesionales (ciclos de formación profesional de grado medio y superior).
- TIC** Tecnologías de Información y Comunicación.
En inglés, ICT: *Information and Communications Technology*.
- UB** Universitat de Barcelona (Cataluña, España).
Institución académica pública con sede en Barcelona, fundada en el año 1450. Web: <http://www.ub.edu/>

D. Símbolos

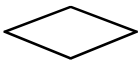
Los significados de los símbolos empleados en los flujogramas que se presentan en este documento, son:



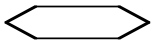
Inicio y término del proceso



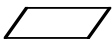
Actividad o ejecución de una o más actividades o procedimientos



Decisión o alternativa



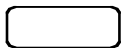
Preparación de un proceso



Datos que alimentan o se generan en el procedimiento



Documento



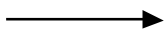
Actividad o proceso alternativo



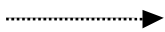
Conector o enlace de una actividad con otra no secuencial



Conector de página



Secuencia en el proceso actual



Posible secuencia (en el futuro)

E. Glosario

Script: en medios de comunicación audiovisual, es el guión que contiene los textos que será narrados, es decir, el o los parlamentos –aspectos literarios propiamente dichos– y, al mismo tiempo, y si lo desea el guionista, algunas anotaciones que permiten dar a conocer o definir detalles necesarios para su realización o puesta en escena, como indicaciones sobre el tono de voz que el personaje debe usar, sugerencias de escenografía, de iluminación o sonido de fondo, etc. –aspectos creativos–.

Cabecera, cabezote o header: en radio o en televisión, la parte inicial de un programa donde se hace la presentación del título y se ofrecen algunos créditos, advertencias u otro tipo de informaciones importantes. Permite identificar al medio de comunicación, por su componente visual o gráfico y/o sonoro.

Cortinilla: en medios audiovisuales, especialmente en televisión, es un separador visual y/o sonoro entre un bloque temático o narrativo y otro, o entre dichos bloques y la franja de anuncios. En este último caso, puede ser de entrada o de salida a publicidad. Generalmente el audio y el componente gráfico tienen relación con la imagen corporativa de la entidad que emite, o con la imagen distintiva del programa establecida en la cabecera y en otros componentes, como los créditos.

Storyboard: en medios de comunicación, se refiere al guión técnico, o también, al gráfico o audiovisual. Consiste en definir y presentar de forma secuencial: las imágenes sugeridas para ilustrar o acompañar los parlamentos o los textos definidos en el guión literario (*Script*) –no las definitivas, sino un boceto de las que se pretenden–, el tipo de encuadre o ángulo de cámara a emplear, las transiciones que las enlazarán o los efectos visuales que tendrán, y las piezas musicales o los efectos de sonido que acompañarán a una imagen o transición, La finalidad es entender la historia, organizar la narración, previsualizarla y ayudar a planificar sus elementos antes de pasar a la producción, para ahorrar tiempo y recursos humanos, técnicos o financieros. El concepto surgió en el estudio de Walt Disney hacia 1930.

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC): En inglés, *Information and Communication Technology* (ICT) Sistema tecnológico que facilita el intercambio y la gestión de datos e información y los procesos de comunicación entre máquinas –del mismo sistema o de otro diferente– y/o entre personas –sea comunicación sincrónica, asincrónica o semisincrónica, o bien bilateral o multilateral–. Está compuesto por el *hardware*, es decir, por los equipos o recurso técnicos, informáticos o de telecomunicaciones, que se emplean en el procesamiento y la transmisión de los datos; el *infoware*, tanto los programas que se usan, como los datos, informaciones o contenidos que se crean, procesan o gestionan con ellos; el *humanware*, las personas involucradas; el *orgware*, la estructura organizativa y el contexto organizacional en el que el *humanware* utiliza el *hardware* y el *infoware*; y el *moneyware*, el factor

financiero que impulsa, facilita o limita el funcionamiento del sistema. Por tanto, en esta investigación no se comprende el concepto sólo relacionándolo con los aspectos técnicos, con los programas o los equipos, sino de una forma más holística, como lo hacen González, Gisbert, Guillen, Jiménez, Lladó & Rallo (1996): como un conjunto de procesos culturales, ideológicos, sociales, políticos, económicos, industriales y de otro tipo que se producen en el sistema, en las sociedades que las utilizan¹⁵⁸.

Transición: en medios audiovisuales, es un efecto visual que, durante la edición, permite unir o empatar dos clips de vídeo. Las transiciones pueden ser con animaciones suaves, como los barridos o las atenuaciones, o más pronunciadas, como los desplazamientos o los efectos que deforman las imágenes. Cuando no hay un efecto evidente, se denomina *transición por corte*.

Voz en in: en productos audiovisuales o multimediales, cuando se ve al personaje o locutor que habla. En ese caso, la voz o las voces, acompañan la imagen de quien o quienes las emiten.

Voz en off: en productos audiovisuales o multimediales, cuando sólo se escucha la voz del personaje o el locutor; la persona que habla no está delante de la cámara y no se ve en la pantalla. En ese caso, la voz humana, o las voces, acompañan las imágenes.

¹⁵⁸ González Soto, A.P., Gisbert, M., Guillen, A., Jiménez, B. Lladó, F. & Rallo, R. (1996). Las nuevas tecnologías en la educación. En: A., Salinas (Coord.). Redes de comunicación, redes de aprendizaje (pp. 409-422). Palma: Universitat de les Illes Balears.

F. Listado de tablas

Tabla 1. Principios psicológicos del Aprendizaje centrado en el Aprendiz, definidos por la APA (McCombs y Whisler, 2000).....	90
Tabla 2. Intervenciones, número de participantes y cantidad de relatos obtenidos durante el ciclo iterativo de pruebas y ajustes	129
Tabla 3. Competencias esperadas en la ESO (Según Decreto 143/2007 de la Generalitat de Catalunya).....	136
Tabla 4. Temas, variables, categorías y subcategorías de análisis	149
Tabla 5. Relación de técnicas (estrategias, instrumentos y medios) empleadas y propósito de uso	154
Tabla 6. Técnicas de obtención de información aplicadas en cada caso	156
Tabla 7. Equipo de investigación en cada intervención	165
Tabla 8. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del CDS (antes de 2009)	186
Tabla 9. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del CDS (después de 2009)	190
Tabla 10. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del proyecto Capture Wales de la BBC	198
Tabla 11. Resumen del trayecto de actividades en la metodología de Creative Narrations.....	204
Tabla 12. Resumen del trayecto de actividades en la metodología del proyecto DigiTales.....	210
Tabla 13. Resumen del trayecto de actividades en la metodología de la KQED Digital Storytelling Initiative	212
Tabla 14. Resumen de aspectos claves en las metodologías existentes para la creación de RDP.....	234
Tabla 15. Distribución de participantes en los casos N por rango de edad.....	243
Tabla 16. Distribución de participantes en los casos N por género	244

Tabla 17. Distribución de alumnos en los casos N por país de procedencia	246
Tabla 18. Distribución de alumnos en los casos N por idioma materno	248
Tabla 19. Distribución de participantes en los casos N por tipo de aula	248
Tabla 20. Distribución de participantes en los casos N por curso de la ESO.....	249
Tabla 21. Gusto por consumir relatos en los casos N	250
Tabla 22. Gusto por contar relatos en los casos N	251
Tabla 23. Distribución de participantes en los casos A por rango de edad	254
Tabla 24. Distribución de participantes en los casos A por género	255
Tabla 25. Estudios de primer ciclo universitario realizados por los participantes en A1	256
Tabla 26. Distribución de participantes en los casos A por rol habitual en el contexto académico	256
Tabla 27. Componentes de la estrategia didáctica diseñada	259
Tabla 28. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo en A1	266
Tabla 29. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en los casos A2, A4 y A5.....	273
Tabla 30. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en los casos A3.....	279
Tabla 31. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en N1, N2 y N3.....	296
Tabla 32. Ejemplos presentados en N1, N2 y N3, y número de veces que se visualizaron	299
Tabla 33. Distribución de las etapas del prototipo por sesiones de trabajo, en N4 y N5.....	306
Tabla 34, Referencia de los productos obtenidos en los casos N	316
Tabla 35. Temáticas de las historias en los casos N por rango de edad	322
Tabla 36. Temáticas de las historias en los casos N por género	323
Tabla 37. Temáticas de las historias en los casos N por procedencia del autor	323

Tabla 38. Temáticas de las historias en los distintos casos N	324
Tabla 39. Temáticas de las historias en los casos N por forma de trabajo	325
Tabla 40. Vector temporal alternativo, por cada eje temporal dominante, en los casos N	330
Tabla 41. Vector temporal dominante, según la temática de la historia, en los casos N	331
Tabla 42. Vector temporal alternativo en las historias sobre <i>Acontecimientos</i> , en los casos N	332
Tabla 43. Vector temporal alternativo en las historias sobre <i>Aficiones</i> , en los casos N	332
Tabla 44. Vector temporal alternativo en las historias sobre <i>Comparaciones</i> , en los casos N	332
Tabla 45. Vector temporal alternativo en las historias sobre <i>Lugares</i> y en las de <i>Hechos ficticios</i> , en los casos N	332
Tabla 46. Vector temporal alternativo en las historias sobre <i>Personajes</i> , en los casos N	332
Tabla 47. Vector temporal alternativo en la historia sobre <i>Reflexiones</i> , en los casos N	333
Tabla 48. Vector temporal alternativo en las historias sobre <i>Sueños/deseos</i> , en los casos N	333
Tabla 49. Vector temporal dominante, por rango de edad, en los casos N	334
Tabla 50. Vector temporal dominante, por género, en los casos N	335
Tabla 51. Vector temporal dominante, por procedencia, en los casos N	335
Tabla 52. Vector temporal dominante en las historias, en los distintos casos N	335
Tabla 53. Vector temporal dominante, por forma de trabajo, en los casos N	336
Tabla 54. Estilo comunicativo, según la temática de la historia, en los casos N	339
Tabla 55. Estilo comunicativo dominante, por rangos de edad, en los casos N	340
Tabla 56. Estilo comunicativo dominante, por género, en los casos N	340

Tabla 57. Estilo comunicativo dominante, por procedencia del autor, en los relatos de los casos N.....	341
Tabla 58. Estilo comunicativo dominante, en los distintos casos N.....	341
Tabla 59. Estilo comunicativo dominante, por forma de trabajo, en los casos N	342
Tabla 60. Recursos visuales o audiovisuales usados en cada los casos N, por rango de edad (datos promedio)	348
Tabla 61. Recursos visuales o audiovisuales usados en cada los casos N, por procedencia del autor (datos promedio).....	348
Tabla 62. Recursos visuales o audiovisuales usados en los distintos casos N (promedio por cada tipo de recurso).....	349
Tabla 63. Recursos visuales o audiovisuales usados en cada tipo de historia en los casos N (Cantidad promedio por cada tipo de recurso)	349
Tabla 64. Estructura u organización del discurso en los distintos tipos de casos N	358
Tabla 65. Orden temporal de los relatos según el estilo comunicativo, en los casos N	360
Tabla 66. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por rango de la edad	365
Tabla 67. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por género	366
Tabla 68. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por procedencia del autor.....	366
Tabla 69. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos N, por tipo de aula	366
Tabla 70. Resumen de temáticas considerando el perfil de los participantes, en los casos N	368
Tabla 71. Subtemas por cada temática central de las historias en los casos N.....	372
Tabla 72, Referencia de los productos obtenidos en los casos A	384
Tabla 73. Temáticas de las historias, por rangos de edad, en los casos A	390
Tabla 74. Temáticas de las historias, por género, en los casos A.....	391
Tabla 75. Temáticas de las historias en los casos A por nivel académico	392

Tabla 76. Vector temporal alternativo, por cada eje temporal dominante, en los casos A	402
Tabla 77. Vector temporal dominante por temática de la historia, en los casos A	403
Tabla 78. Vector temporal dominante, por rango de edad, en los casos A	405
Tabla 79. Vector temporal dominante, por género, en los casos A	406
Tabla 80. Vector temporal dominante en las historias, por nivel académico, en los casos A	407
Tabla 81. Estilo comunicativo dominante, por rango de edad, en los casos A	410
Tabla 82. Estilo comunicativo dominante, por género, en los casos A	411
Tabla 83. Estilo comunicativo dominante, por nivel académico, en los casos A.....	412
Tabla 84. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos A, por rangos de edad (promedio de piezas usado por cada participante en su producto) ...	420
Tabla 85. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos A (promedio de piezas usado por cada participante en su producto)	421
Tabla 86. Estructura u organización de las historias en los casos A.....	429
Tabla 87. Tiempo promedio de los relatos, por rango de edad, en los casos A.....	433
Tabla 88. Tiempo promedio de los relatos, por género, en los casos A	433
Tabla 89. Tiempo promedio de los relatos y cantidad de palabras en el guión literario, en los casos A, por tipo de aula.....	433
Tabla 90. Subtemas por cada temática central de las historias en los casos A.....	436
Tabla 91. Razones de satisfacción con el proceso en N1, N2 y N3.....	442
Tabla 92. Razones de insatisfacción con el proceso en N1, N2 y N3	442
Tabla 93. Razones de satisfacción con el proceso en N4 y N5	443
Tabla 94. Recordación de las fases y actividades del proceso en N1, N2 y N3	445
Tabla 95. Actividades que más gustaron en N1, N2 y N3.....	446
Tabla 96. Actividades que más gustaron en N4 y N5	447
Tabla 97. Actividades que menos gustaron en N1, N2 y N3	450

Tabla 98. Actividades que menos gustaron en N4 y N5	451
Tabla 99, Razones o mecanismos para la elección del tema y de la historia en N1, N2 y N3	452
Tabla 100. Acciones realizadas por los alumnos para recordar la historia y/o desarrollar su guion, en N1, N2 y N3	454
Tabla 101, Razones o mecanismos para la elección del tema y de la historia en N4 y N5	455
Tabla 102. Percepción sobre el grado de facilidad/dificultad de la escritura del guión literario, en N1, N2 y N3	455
Tabla 103. Percepción sobre el grado de facilidad/dificultad de la escritura del guión literario, en N1, N2 y N3	457
Tabla 104. Grado de claridad sobre el mensaje final que se quería transmitir con la historia, en N1, N2 y N3	458
Tabla 105. Grado de claridad sobre el mensaje final que se quería transmitir con la historia, en N1, N2 y N3	459
Tabla 106. Razones para el uso de imágenes ajenas manifestadas por los alumnos de los casos N1, N2 y N3	461
Tabla 107. Opinión sobre programa de edición de vídeo, en N1, N2 y N3	469
Tabla 108. Opinión sobre programa de edición de vídeo, en N4 y N5	470
Tabla 109. Opinión sobre la publicación del vídeo en Internet, en N1, N2 y N3	474
Tabla 110. Percepción sobre el trabajo propio, en N1, N2 y N3	476
Tabla 111. Percepción sobre si serían capaces o no de hacer un RD en el futuro, en N1, N2 y N3.....	480
Tabla 112. Algunos agentes facilitadores o problemas identificados por los alumnos de los casos A.....	514

G. Listado de gráficas

Ilustración 1. Esquema de componentes esenciales de un relato según los estructuralistas franceses (Autoría propia con base en las explicaciones de Chatman, 1990)	22
Ilustración 2. Esquema de componentes esenciales de un relato según Chatman (Autoría propia con base en las explicaciones del autor, 1990)	25
Ilustración 3. Mapa de una historia sugerido por Ohler, inspirado en el de Dillingham (Ohler, 2008)	30
Ilustración 4. Pirámide de Freytag	31
Ilustración 5. Esquemas de los niveles de complejidad de la organización narrativa propuestos por Botvin y Sutton-Smith (1977).	33
Ilustración 6. Distribución de participantes en los casos N por rango de edad	242
Ilustración 7. Distribución de participantes en los casos N por género.....	244
Ilustración 8. Distribución de participantes en los casos N por país de procedencia...	245
Ilustración 9. Distribución de participantes en los casos N por idioma materno	247
Ilustración 10. Distribución de participantes en los casos N por nivel académico (curso de la ESO).....	249
Ilustración 11. Distribución de participantes en los casos A por rango de edad.....	253
Ilustración 12. Distribución de participantes en los casos A por género	254
Ilustración 13. Distribución de participantes en los casos A por país de procedencia .	255
Ilustración 14. Distribución de participantes en los casos A por nivel académico	255
Ilustración 15. Forma de trabajo en los casos N	314
Ilustración 16. Forma de trabajo en los casos A	315
Ilustración 17. Relación de la historia con la propia vida, en los casos N	320
Ilustración 18. Temáticas de los las historias, elegidas por los alumnos de los casos N	322
Ilustración 19. Cantidad de relatos por cada temática, en los casos N.....	326
Ilustración 20. Vector temporal dominante en las historias de los casos N.....	330

Ilustración 21. Vector temporal alternativo en las historias de los casos N.....	330
Ilustración 22. Estilos comunicativos utilizados en los casos N	338
Ilustración 23. Voces narrativas dominantes utilizadas en los casos N.....	342
Ilustración 24. Voces narrativas de apoyo o secundarias, cuando la voz narrativa principal fue la primera persona del singular, en los casos N.....	344
Ilustración 25. Uso de la voz propia por parte de los alumnos de los casos N.....	345
Ilustración 26. Uso de la imagen propia por parte de los alumnos de los casos N	346
Ilustración 27. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos N (promedio por cada tipo de recurso).....	347
Ilustración 28. Uso de transiciones en los casos N.....	353
Ilustración 29. Autoría de los sonidos, aparte de la voz, usados en los casos N (promedio por cada tipo de recurso).....	354
Ilustración 30. Tipo de recursos sonoros, aparte de la voz, usados en los casos N....	354
Ilustración 31. Organización estructural del discurso en los casos N	357
Ilustración 32. Orden temporal del discurso en los casos N	359
Ilustración 33. Tipos de orden temporal lineal o secuencial, usados en algunos casos N	359
Ilustración 34. Presentación personal –nombre y otros datos identificatorios–, en los relatos de los casos N.....	361
Ilustración 35. Idiomas empleados para escribir el guión literario, en los casos N.....	363
Ilustración 36. Idiomas empleados para grabar la locución, en los casos N.....	364
Ilustración 37. Relación de la historia con la propia vida, en los casos A.....	387
Ilustración 38. Temáticas de los las historias, elegidas por los alumnos de los casos A.....	389
Ilustración 39. Vector temporal dominante en las historias de los casos A	401
Ilustración 40. Vector temporal alternativo en las historias de los casos A.....	402
Ilustración 41. Estilos comunicativos utilizados en los casos A	408

Ilustración 42. Voces narrativas dominantes utilizadas en los casos A.....	413
Ilustración 43. Voces narrativas de apoyo o secundarias, cuando la voz narrativa principal fue la primera persona del singular, en los casos A.....	414
Ilustración 44. Uso de la voz propia por parte de los alumnos de los casos A	416
Ilustración 45. Uso de la imagen propia por parte de los alumnos de los casos A	417
Ilustración 46. Recursos visuales o audiovisuales usados en los casos A (promedio y porcentaje por cada tipo de recurso, usado por cada participante)	418
Ilustración 47. Formas multimediales como los autores de los casos A, plasmaron sus relatos (cantidad de alumnos y porcentaje)	419
Ilustración 48. Uso de transiciones en los casos A	422
Ilustración 49. Uso de cortinillas internas en los casos A	422
Ilustración 50. Autoría de los sonidos, aparte de la voz, usados en los casos A (promedio de piezas y porcentaje por cada tipo de recurso, usado por cada participante)	424
Ilustración 51. Tipo de recursos sonoros, aparte de la voz, usados en los casos A	424
Ilustración 52. Uso de textos en el cuerpo del relato, por parte de los alumnos de los casos A	425
Ilustración 53. Organización estructural del discurso en los casos A.....	428
Ilustración 54. Orden temporal del discurso en los casos A.....	430
Ilustración 55. Tipos de orden temporal lineal o secuencial, usados en algunos casos A.....	430
Ilustración 56. Presentación personal –nombre y otros datos de identificación–, en los relatos de los casos A.....	430
Ilustración 57. Idiomas usado por los alumnos de los casos A.....	432
Ilustración 58. Ejemplos de <i>Storyboard</i> realizados por alumnos de los casos N	486

H. Listado de fotografías

Fotografía 1. Alumnos del caso N1 buscando recursos en Internet para sus relatos ..	293
Fotografía 2. Alumnos de N1 trabajando en pareja, así su relato fuera individual	293
Fotografía 3. Alumnas de N3 actuando para representar una escena sobre acoso escolar, necesaria para el relato de una de sus compañeras; un compañero graba la imagen	294
Fotografía 4. Alumno del caso N1 grabando la voz con ayuda de la investigadora.....	294
Fotografía 5. Difusión externa de los casos N1 a N3, en la Jornada Creando Historias Digitales	296
Fotografía 6. Una de las alumnas de N3 presentaba su trabajo en la Jornada Creando Historias Digitales	296
Fotografía 7. Alumno creando el <i>storyboard</i> con Comic Life	304
Fotografía 8. Alumna ensayando la grabación de su guión literario	304
Fotografía 9. Alumno realizando algunos dibujos para ilustrar su relato	304
Fotografía 10. Alumnas trabajando en la reproducción de su relato, mientras que la docente acompañaba o supervisaba el proceso	304
Fotografía 11. Alumna editando el audio con Audacity, en el Instituto.....	305
Fotografía 12. Entrega de diplomas a alumnos de aula abierta.....	305
Fotografía 13. Acto de presentación de los RDP de N4, en el Instituto.....	305
Fotografía 14. Aula del Citalab donde se hicieron las intervenciones (Foto suministrada por su equipo de Comunicaciones)	307

I. Resumen en otros idiomas

I1. Resum

Aquesta tesi doctoral dona compte d'una recerca qualitativa, el focus d'interès general de la qual són els Relats Digitals –Digital Storytelling– en Educació, més concretament els de tipus amateur, multimedial, multimodal, no interactius i, sobretot, de caràcter personal, quan són desenvolupats per diferents tipus d'estudiants, en un marc d'Educació Formal.

Des d'una visió interpretativa i participativa, especialment, i combinant com a mètodes la Recerca basada en Disseny i l'Estudi de Casos instrumental i múltiple, es presenten, descriuen i analitzen deu (10) propostes metodològiques existents per a la creació de relats digitals personals, i deu (10) intervencions planificades i orientades per la mateixa investigadora, o amb el seu acompanyament, amb diversos tipus d'educands, a Catalunya (Espanya), entre 2008 i 2012, per complir els objectius proposats: el primer, descriure i comprendre: (a) les característiques del procediment de realització i dels productes resultants, (b) les condicions o les limitacions de l'aplicació en el context acadèmic, (c) els possibles usos o aplicacions didàctiques, i (d) els beneficis pedagògics que poden oferir aquests relats, quan es realitzen com a projectes pràctics d'aprenentatge; el segon, dissenyar, implementar i perfeccionar, basant-se en la teoria, les propostes preexistents, i l'ocorregut en les mateixes pràctiques desenvolupades durant la recerca, una metodologia o estratègia didàctica que permeti orientar la seva creació, així com els seus possibles usos i aplicacions, en processos d'ensenyament i d'aprenentatge centrats en l'alumnat. Això últim, almenys amb aprenents o en contextos formatius similars als de les pràctiques analitzades.

La recerca es fonamenta teòricament i pedagògica, en els postulats de les teories educatives constructivistes i socioculturals, especialment en allò que té relació amb l'Aprenentatge centrat en l'Aprenent –i amb un dels mètodes que ho fan possible, l'Aprenentatge per Projectes–, l'Aprenentatge Situat, l'Aprenentatge per l'Acció o l'Experiència, i el plantejament conegut pel seu nom original, How People Learn (Com aprenen les persones). Així mateix, parteix del reconeixement de les funcions, la importància i els usos dels relats en la vida de les persones i, de forma genèrica, en l'educació; de l'aclariment entre els conceptes Relat, Narració i Història; de les característiques comunes i diferencials dels relats digitals i analògics; de les particularitats i tipologies dels relats digitals que estan enfocats a les vivències o a la visió dels autors; dels projectes o casos d'aplicació en diversos àmbits, i de les aportacions i limitacions identificades, quan s'han realitzat amb propòsits educatius.

Per la seva banda, el treball de camp de l'estudi està compost per cinc (5) intervencions amb 53 adolescents, alumnes d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), i per cinc (5) altres amb 38 joves i adults, de llicenciatura o màster, o docents d'ESO en

procés de formació-. Es descriu el prototip de l'estratègia metodològica empleada en cadascuna de les intervencions, es presenten els resultats, i es discuteix sobre les troballes més rellevants, analitzant cada cas per separat, o establint comparacions entre unitats i subunitats d'anàlisis similars, tenint en compte la impossibilitat de contrastar alguns aspectes per les diferències en el perfil dels participants o per les condicions en les quals es va desenvolupar cada experiència.

Aquest treball es va realitzar sota la direcció del Dr. José Luis Rodríguez Illera, dins el programa Multimèdia Educatiu del Departament de Teoria i Història de l'Educació, de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, amb el suport de diverses de les seves dependències: l'Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació (ARCE), l'Observatori de l'Educació Digital (OED) i el Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV). Igualment, de la Fundació Bosch i Gimpera, de la Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab, i de l'IES SEP Esteve Terradas i Illa de Cornellà de Llobregat (Catalunya).

Al document s'ofereixen, en aquest ordre: la introducció, el marc teòric i referencial, el plantejament de la recerca –formulació i justificació del problema–, el marc i el disseny metodològic, el resum de les principals propostes metodològiques existents per a la realització de RDP, la descripció del treball de camp –incloent el perfil dels participants, i l'estratègia didàctica prototip, dissenyada i aplicada en cada cas–, la presentació, l'anàlisi i la discussió de les troballes rellevants, les conclusions –entre les quals s'explica la proposta final– i alguns suggeriments per a futures indagacions, les referències bibliogràfiques, els annexos –materials empleats o derivats de l'estudi– i, finalment, els apèndixs –que pretenen facilitar la lectura i comprensió d'aquest text–.

Es pretén contribuir al coneixement de la relació entre narrativa digital i educació i, alhora, facilitar i potenciar l'aprofitament a l'aula tant de l'expressió, les vivències i les visions de les persones que aprenen, així com de les possibilitats de multimedialidad i multimodalitat que es potencien amb les tecnologies de la informació i la comunicació.

Paraules clau: Relats digitals; Digital Storytelling; Narrativa personal; Aprenentatge centrat en l'estudiant; Aprenentatge per projectes; Metodologia didàctica; Multimèdia educatiu.

I2. Abstract

This doctoral thesis presents a qualitative investigation whereby general focus of interest is Digital Storytelling-in Education, more concretely of the amateur type, multimedia, multimodal, non-interactive and especially with personal character, when they are developed by different types of students, in a formal education framework.

From an interpretive and participative vision, specially, and combining methods as the Investigation based on Design and the Study of Cases, ten (10) methodological existing proposals for the creation of digital personal stories have been presented, described and analyzed, and ten (10) interventions planned and orientated by the same investigator, or with her accompaniment like diverse types of pupils, in Cataluña (Spain), between 2008 and 2012, to fulfill the proposed aims. The first one, to describe and to understand: (a) the characteristics of the realization procedure and of the resulting products, (b) the conditions or limitations of the application in the academic context, (c) the possible uses or didactical applications and, (d) the pedagogical benefits that those stories may offer when they are carried out as practical learning projects. The second, to design, to implement and to improve, based in the theory, preexisting proposals, and what happened in the same practices that were developed during the investigation, a methodology or a didactical strategy that permits to orientate its creation, and also its possible uses and applications in teaching and learning processes that are focused in the alumni. The latest must be done at least with apprentices or in formative contexts that are similar to the analyzed practices.

The investigation is based theoretically and pedagogically in the postulate of the educative theories: constructivists and socio-cultural, especially when they are related with the learning that is focused in the Apprentice - and with one of the methods that makes it possible which is the Learning by Projects, The Situated Learning, the Learning by the Action or the Experience, and the putting into execution known as How People Learn. Therefore, the investigation started from the recognition of the functions, the importance and uses of the stories on the life of the people and generically in the education; from the clarification between the concepts of Story, Narration and History; from the common characteristics and the differences of the digital and analogical stories; from the particularities and typologies of the digital stories that are focused in living experiences or in the vision of the authors; from the projects or cases of application on diverse contours and from the identified contributions and limitations when they have been realized with an educative purposes.

Meanwhile, the fieldwork of the study has five (5) interventions with 53 adolescents from Obligatory Secondary Education, and has (5) more with 38 youths and adults from degree or master or teachers in a formative process. The applied methodological strategy prototype is described in each intervention, the results are presented, and the more relevant aspects are discussed analyzing each of the cases separately or establishing comparisons between the units and the sub-units from similar analysis,

given the impossibility of contrasting some aspects due to the differences in the participants' profile and by the conditions that each of the experiences was developed.

This work was made under the direction of Dr. José Luis Rodríguez Illera, on the Educational Multimedia Program from the Theory and History Education Department and the Pedagogy Faculty at Barcelona University, with the support of the Association for Research in Education Sciences (ARCE), The Digital Education Observatory (OED), the Research Group Education and Virtual Learning (GREAV), The Bosch i Gimpera Foundation (FBG), Fundació per a la Societat del Coneixement-Citilab, and IES SEP Esteve Terradas i Illa school.

The pretention is to contribute to the knowledge relation between digital narrative and education and at the same time to facilitate and to enhance in the classroom the use of the expression as well as living experiences and visions of the people that learn, also the possibilities of multimediality and multimodality that are potentiated with the Information and Communication Technologies.

Keywords: Digital Stories, Digital Storytelling, Personal Narrative, Student centered Learning, Learning projects, Didactic methodology, Educational Multimedia.