

Los relatos digitales y su interés educativo

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA, GLORIA LONDOÑO MONROY

Universitat de Barcelona

jlrodriguez@ub.edu, glorianalondono@yahoo.com

Resumen: Este artículo revisa el campo y el interés de la aplicación educativa de los relatos o narrativas digitales. Para ello los sitúa en la tradición de la narrativa, como una forma de conocimiento humano, y explica lo específico de ellos. A continuación se examina su forma de clasificación, así como algunas interpretaciones recientes. Finalmente se describe una experiencia realizada con estudiantes universitarios y sus implicaciones educativas.

Palabras-clave: Relatos digitales, narrativa digital, historias de vida, alfabetización digital avanzada

1. INTRODUCCIÓN

Hay un interés renovado por la narrativa, que proviene de su reconocimiento en varios ámbitos (Mitchell, ed., 1981) y especialmente en la psicología (Bruner, 1991), como un mecanismo organizador de la experiencia y una forma de inteligencia. Narrar es, ante todo, relatar de manera oral o escrita, explicar qué ha ocurrido y cómo, mostrar las diferencias entre un principio y un final, y de esa manera comprender los motivos, las razones, por los que algo se ha hecho u ocurrido, en definitiva: darle sentido.

A esta actualidad de la narrativa habrían contribuido muchas disciplinas y enfoques: la semiótica de Greimas y su grupo (Greimas, 1966; Greimas y Courtès, 1979) que, partiendo del análisis de Propp sobre la literatura

fantástica rusa que había esquematizado sus funciones narrativas ya en 1928, ha reducido el número de funciones y las ha generalizado a lo que denomina el *esquema narrativo*. Sus estudios multidisciplinares insisten siempre en el valor del análisis narrativo para comprender el sentido de los textos. También Schank (1999) ha sido un defensor de la importancia de las historias y relatos como formas complejas de almacenamiento en la memoria y, en general, de nuestra manera de enfrentarnos a las situaciones de la vida cotidiana. Schank (1990) ha llegado incluso a proponer metodologías de enseñanza y de aprendizaje basadas en la construcción de historias. Así mismo, la psicología educativa y del desarrollo (McAdams et al., eds, 2006) ha aportado su enfoque, así como una denominada *psicología narrativa*, enfatizando el interés que tiene considerar los relatos y las historias de vida como una parte esencial en la construcción de la identidad personal. Otras disciplinas, como la antropología, la sociología o los *Media Studies*, también han insistido en la importancia de la narrativa como una forma de conocimiento y organización de la experiencia (Lundby, ed, 2008)

El núcleo del argumento que sostienen todos ellos es que la mente tiene una estructura narrativa (o, a la vez, lógica y narrativa para ser exactos, como dice Bruner), es decir que la forma de dotar de significado a la experiencia del mundo es mediante el recurso a narraciones, relatos o historias que dan cuenta de las acciones y los cambios ocurridos, y de los motivos de las personas o las causas naturales que han llevado a término esos cambios. Las narraciones estarían ligadas a una *gramática* profunda de la acción y del tiempo, a estructuras significativas para comprender la

realidad, con elementos siempre presentes: agentes, motivaciones, acciones, situaciones, medios, consecuencias. Se dan en todas las culturas y en todas las lenguas, aparecen de manera temprana y son inculcadas también en todas las formas de socialización primaria y secundaria. Serían una especie de universal.

Como es habitual (McLuhan), los nuevos medios re-medían a los anteriores, es decir ponen los mismos o parecidos contenidos en nuevos formatos de expresión y comunicación. Las tecnologías digitales no son una excepción, al contrario, en su multiplicidad recrean las historias y narrativas con formatos muy variados, por lo que no es de extrañar que las narrativas digitales sean ubicuas, estén en casi todos los nuevos medios, aparezcan y se renueven cada vez que hay un pequeño giro tecnológico. Así, primero han sido los textos y libros electrónicos, hace menos años los podcasts, luego los blogs, después los videoblogs o simplemente los vídeos digitales en YouTube. Su multiplicidad, cantidad y expansión abruman y llenan todos los espacios de comunicación imaginables. Al igual que la escritura y la revolución tecnológica y social de la imprenta, que difundió los libros de una forma impensable hasta ese momento, en pocos años (Eisenstein, 1983), la revolución digital está difundiendo las narrativas digitales también en un período de tiempo muy corto. Pero si bien la imprenta era, por sus propios condicionantes, un mecanismo de producción y difusión unidireccional, de uno a muchos, las distintas tecnologías digitales de comunicación e información, sintetizadas en los ordenadores conectados a Internet, producen y difunden de manera casi inmediata y bidireccionalmente, de uno o muchos a uno o muchos y viceversa. Por eso vivimos ahora en una especie de *noosfera* plagada de historias y relatos, foros y wikis, vídeos y blogs, páginas web y podcasts, en la que estamos inmersos como nunca antes, mezclando formas orales, escritas y visuales de comunicación. Si los relatos eran importantes, ahora son material diario.

2. TIPOS Y USOS DE LOS RELATOS DIGITALES

Por su propia naturaleza, en evolución y cambiante, es difícil definir qué son los relatos digitales. Ya hemos enumerado algunas de sus formas y no resulta fácil abstraer rasgos comunes como si fueran una clase lógica;

más bien parecen una colección de mensajes o discursos en soporte digital que comparten el tener una estructura narrativa (algo redundante). Tampoco se diferencian mucho de los relatos o narrativas pre-digitales que son igualmente difíciles de clasificar.

Para la visión clásica de la narrativa, quizá lo más sorprendente de los relatos digitales es la incorporación de la idea de que pueden ser interactivos, aunque hay una cierta contradicción interna entre narratividad e interactividad como se ha señalado (Rodríguez Illera, 2005), o, en realidad, entre determinados tipos de una y otra.

No obstante, si se entiende por interactividad la posibilidad de participación o acción de usuario con el medio de comunicación –en este caso con una historia digital sobre un hecho ficticio o real–, se puede reconocer que estos relatos pueden ser de dos tipos (Miller, 2008): los tradicionales, por esencia no interactivos, y los interactivos en mayor o menor grado. Los primeros ofrecen historias preconstruidas por un autor –único creador–, con una trama lineal y elementos que no pueden ser cambiados o alterados en ningún momento, y menos por quien, de forma pasiva, observa o escucha el relato. Los segundos, en cambio, no están preconcebidos desde el inicio y, por lo tanto, pueden tener tramas no lineales y no cronológicas, y ser modificables por el usuario, quien se convierte en un coautor con posibilidades, incluso, de definir el final o los finales de la misma historia.

Por nuestra parte, nos centraremos en los relatos más tradicionales, aquellos que tienen funciones parecidas a la narrativa clásica pero en el mundo digital. Y dentro de este amplio número, examinaremos sobre todo (pero no de manera exclusiva) aquellos que contemplan la creación de narrativas para contar historias personales, vividas, auténticas, o bien que se crean en contextos educativos.

Quizá es mejor comentar algunos de los usos encontrados que se pueden considerar de interés para las instituciones educativas, no sólo escolares.

Por una parte, en la formación del profesorado como agente adyuvante en el proceso para producir los relatos digitales. Sadik (2008) lo ha relatado

en detalle, mostrando cómo la implicación de los profesores es un aspecto central en el proceso. Si los relatos tienen que producirse en escuelas o institutos, el papel de los profesores está fuera de duda, y requiere una metodología para la formación que resalte la importancia de este tipo de relatos y su inclusión curricular.

También está el caso de la construcción de historias de vida en personas mayores. Como es lógico, tienen muchas que contar y, en términos generales, es un grupo social al que se le presta poca atención. La posibilidad de utilizar los relatos digitales con ellos, dándoles los elementos y apoyándolos durante el proceso produce muy buenos resultados (Citilab, 2009).

Por último cabe mencionar el uso frecuente para posibilitar la conexión de las TIC al currículum 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 los sujetos, entre otros beneficios (Ohler, 2008; Robin, 2005).

En general, muchos de estos enfoques utilizan la técnica desarrollada por el Center for Digital Storytelling (CDS) de Berkeley, con la que se han esquematizado los elementos claves de los relatos digitales de tipo personal (en inglés, *Digital Storytelling*) y las indicaciones para su producción. Bull y Kajder (2004) la explican con detalle, así como otros autores, aunque hay variaciones sobre los pasos en los que se divide todo el proceso. No obstante, coinciden en que tienen siete elementos constitutivos fundamentales:

1. *El punto de vista del autor-narrador*: personal y directo, empleando siempre la primera persona del singular al hablar, “yo...”, puesto que lo que se busca es experimentar el poder de la expresión propia a partir de la experiencia o vivencia personal y la comprensión del autor.
2. *Cuestión dramática*: plantear una o varias preguntas a los perceptores sobre lo que pasará, para que éstos traten de resolverlas a lo largo del relato; esto permite que se mantenga el interés y la atención.
3. *Contenido emocional*: involucrar elementos o efectos emocionales, que hagan llorar, reír o evocar algún sentimiento.

4. *La voz propia*: es también importante aportar el tono, la inflexión y el timbre de la propia voz para transmitir significado y la intención de una manera muy personal.
5. *El poder de la banda sonora*: la música y los efectos de sonido dan relieve a la historia, añadiendo complejidad y profundidad a la narración.
6. *La economía* en los detalles de la historia: para presentar los aspectos más relevantes en poco tiempo, usando diversos recursos de representación (fotos, textos, voz) que se complementen. No todos ellos deben “contar” lo mismo, sino complementarse para enriquecer el relato.
7. *Y el ritmo* de la narrativa: mezclar ritmos para que se mantenga el interés y se dinamice la historia.

Esos elementos se deben considerar durante todo el proceso productivo, que Bull y Kajder sintetizan también en siete etapas o fases secuenciales:

1. Escribir un primer guión o guión literario inicial, es decir, el posible texto de la historia.
2. Diseñar un *storyboard* que presente de forma secuencial, un conjunto de imágenes que ilustrarían ese primer guión literario, con el objetivo de servir de guía para entender la historia y previsualizarla.
3. Discutir, revisar y corregir el guión.
4. Realizar la secuencia de las imágenes en el editor de vídeo (hacer un primer montaje con base en el *storyboard*).
5. Añadir la pista narrativa (la locución previamente grabada).
6. Añadir efectos especiales y transiciones.
7. Y añadir una banda sonora, si el tiempo lo permite.

El establecimiento de esa secuencia –que nosotros ampliamos y complementamos, como se explica más adelante–, al incluir tareas bien enmarcadas y definidas durante cada fase, permite según esos autores, facilitar el tiempo de instrucción, de planificación y de laboratorio o práctica,

y en el caso de docentes, seguir fácilmente los progresos individuales.

3. INTERÉS EDUCATIVO

El interés educativo de los relatos digitales se deriva de varios aspectos que coinciden de forma simultánea. Algunos son genéricos, o, mejor, comunes a la narrativa tradicional: su interés como medio de expresión, la necesidad de explotar la forma oral, muchas veces tan descuidada en el sistema escolar, pero también la escrita, como guión previo a la realización, y, en los casos de los relatos personales, su potencial como forma de construcción (pública) de la identidad. Por sí solos estos aspectos ya muestran que el realizar narraciones con los estudiantes, de primaria y de secundaria o incluso universitarios, es un instrumento con un gran potencial por la movilización de recursos que conlleva.

En el caso de los relatos digitales hay, además, otras ventajas educativas añadidas. En primer lugar, su relación con las prácticas digitales avanzadas, o formas de alfabetización digital avanzada. Por *avanzadas* entendemos aquí el paso de un uso básico de las herramientas, y 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. También el uso crítico, en el sentido de tomar decisiones (y reflexionar sobre ellas) sobre las formas de representación y expresión más adecuadas para lograr transmitir mejor lo que se desea. La idea central es, pues, que 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 que este desafío conlleva la construcción de mensajes multimodales avanzados.

Los relatos digitales suelen facilitar la motivación. Casi a cualquier edad, las personas quieren explicar sus historias y los medios digitales les permiten hacerlo apoyándose en fotografías y en su propia voz. Hay que reflexionar sobre la novedad que esto supone, pues hasta hace muy poco este tipo de producciones no estaba al alcance de cualquier persona; en ese sentido, las tecnologías digitales democratizan el acceso a herramientas de producción muy poderosas. Creemos que este aspecto también contribuye

decisivamente a la motivación.

Otro aspecto que consideramos central es que la implicación personal de preparar y producir un relato digital se da en un contexto de trabajo por proyectos. Es decir que el aprendizaje de las tecnologías se realiza como medio (pero no como un fin en sí mismo) para alcanzar un objetivo más amplio, concreto, y normalmente unido a intereses personales o grupales. La fuerza de trabajar por proyectos, y también por problemas, radica en hacer explícito el objetivo final, o el fin, al que se dirigen todos los esfuerzos y actividades que se van a realizar, de tal manera que todos los agentes, estudiantes y profesores, conocen y asumen el sentido de lo que hacen –no como en otros enfoques curriculares en los que la enseñanza y el aprendizaje están poco o nada vinculados con objetivos explícitos y consensuados–.

Los proyectos de relatos digitales conllevan otras ventajas asociadas, quizá la principal es la de *anclar* y *situar* el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991), haciéndolo significativo para quien lo realiza mediante su implicación en actividades (todas las que componen el proceso de construcción de los relatos) que son importantes para ellos. Que el aprendizaje sea situado no elimina sus otros aspectos, cognitivos y sociales, sino que los supedita a los objetivos contextuales del proceso mismo del aprendizaje, a la vez que modula la motivación personal por contar una historia al objetivo más general del proyecto –contar la historia de manera digital, con los condicionantes que supone la metodología de puesta en práctica de los relatos digitales, sus fases y sus restricciones–.

Pensar los relatos digitales como proyectos educativos es también hacerlo desde el punto de vista de quien los narra. O *centrarlos* en los estudiantes, en sus necesidades, sus maneras de hacer, sus intereses. Esta aproximación de *learner-centered* (Weimer, 2002) es central en la definición de los relatos digitales personales, como es obvio, pero también en todos los relatos pues aquellos que no narran una historia personal sino que se ciñen a descripciones o a relatos en tercera persona, también han sido elegidos en su temática y en sus detalles. Los relatos son siempre de sus autores y entenderlo de esa manera es primordial para que el proceso de su construcción se realice de manera satisfactoria, pero también como una consideración ética por parte de los profesores: por el respeto que se debe a

quienes cuentan historias personales, no intentando modificarlas ni ejerciendo de censores sobre los temas tratados, ayudando en cuestiones expresivas y de uso de las tecnologías, asumiendo, en fin, un papel más secundario del habitual y dejando que sean los propios estudiantes quienes controlen gran parte del proceso. Esta cesión del control por parte de los docentes tiene grandes consecuencias también sobre la motivación mantenida, así como sobre la negociación inicial del tema y el enfoque del relato propuesto.

Sin duda, los relatos digitales articulan una cuestión central en la vida de las personas y que no suele tener ese lugar en las prácticas educativas tradicionales. Nos referimos a la construcción de la identidad personal a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos (McAdams et al, eds, 2006) y a cómo la comunicamos a los otros. Esta articulación entre lo que se considera personal (y, a veces, íntimo) y su presentación social es algo que puede ser problemático en muchas ocasiones. No sólo porque la *identidad*, lo *personal* y lo *social* sean conceptos ampliamente discutidos en las ciencias sociales, poco claros o demasiado polisémicos, sino también y sobre todo, porque intentan recubrir un campo de experiencia que es, en sí mismo, complejo y difícil, que muestra los avatares de las distintas etapas de la vida y de sus múltiples circunstancias. Los relatos digitales son un simple punto en ese largo recorrido, que contienen un núcleo de identidad narrada y una presentación social (dirigida a un destinatario o lector implícito en la mayoría de los casos), y que a veces son vistos como puntos de inflexión para quien los realiza por la simple necesidad de narrarlos de manera multimodal, aportando su voz y sus fotografías por vez primera, y con el horizonte de poder ser vistos a través de Internet.

Este carácter social ampliado, no dirigido únicamente al entorno social más inmediato como los relatos tradicionales, es también un aspecto a considerar desde varios puntos de vista: por lo que supone para quien lo publica y hace partícipe de su relato a una audiencia indeterminada, algo que las herramientas de la Web 2.0 ha generalizado (Blogs, YouTube, Flickr) aunque no de manera tan personal como lo que suponen los relatos digitales; publicar los relatos personales es, de alguna manera, algo que antes estaba reservado a escritores y artistas, que mostraban o relataban su visión del mundo o sus pensamientos más personales, y que ahora está al alcance de

todos. Pero también es una señal de advertencia para los autores de los relatos digitales, pues de alguna manera hacen pública una parte de su identidad, de manera *escrita* (en el sentido de perdurable) y no simplemente hablada —algo que muchos no quieren necesariamente hacer. Internet puede ser un aliciente para algunos y una barrera para otros.

4. ESTUDIO DE UN CASO

Pasaremos a concretar este marco general sobre los relatos digitales y su interés educativo mediante un estudio de caso. En términos generales hay poca investigación realizada sobre estos relatos en el campo educativo, porque se han visto más como un medio didáctico que como una cuestión de investigación. Así, muchas de las indicaciones que se siguen para ponerlos en práctica (Lambert, 2007) son fruto de la experiencia acumulada y de la reflexión sobre la misma, pero sigue faltando un análisis más sistemático, lingüístico y comunicativo, psicológico y pedagógico, de la multiplicidad de relatos, de sus usos y de sus apropiaciones. Aunque hay algunos ejemplos interesantes, que provienen de algunas de estas disciplinas, como es el ya citado de Sadik (2008), los contenidos en Lundby (ed, 2008) o en McAdams et al. (eds, 2006).

Nuestro interés por comprender los relatos digitales se inició con una prueba con estudiantes universitarios en 2004, y con un estudio exploratorio más completo iniciado en el 2007 —una investigación que los contemplaba como forma emergente de enseñanza y de aprendizaje, y como estrategia para lograr el desarrollo de competencias asociadas a la alfabetización digital avanzada o multialfabetización digital—. En 2009 los realizamos con estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de 12 a 16 años, con grupos muy diferenciados.

Nos centraremos únicamente en la experiencia analizada durante 2007-2008, con 20 alumnos universitarios de la asignatura Multimedia y Telemática Educativa dentro de la licenciatura de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. Esta asignatura es de carácter obligatorio y se imparte durante el tercer año, utilizando una metodología pedagógica semipresencial o híbrida, que privilegia los procesos de

aprendizaje frente a los de enseñanza, y favorece procesos didácticos prácticos basados en proyectos. Entre sus objetivos están el desarrollo de capacidades para analizar y diseñar materiales multimedia educativos, y la adquisición o mejora de las competencias *digitales* (para el uso seguro y crítico de las TIC; para el trabajo, el ocio y la comunicación).

4.1. Objetivos y proceso

Nuestro objetivo general era analizar tanto el proceso de producción como los resultados (las historias digitales) para identificar y describir factores limitantes o favorecedores que pueden influir en el desarrollo de proyectos de aprendizaje consistentes en la realización de relatos de este tipo, así como los posibles impactos sobre las competencias de los aprendices relacionadas con su alfabetización digital. Específicamente, buscábamos identificar y analizar:

- (a) factores intrínsecos o extrínsecos al proyecto, que pueden facilitar o dificultar la aplicación en contextos y con objetivos formativos;
- (b) impactos positivos o negativos sobre las competencias asociadas a la multialfabetización digital: técnicas (para el uso eficiente y efectivo de las TIC: para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información; comunicarse y participar en redes de colaboración haciendo uso de las TIC), éticas (para el uso seguro y crítico de las TIC), investigativas y de gestión de la información; comunicativas (para la comunicación creativa multimedial, y para la adquisición y el mejoramiento de las competencias narrativas) y sociales (para la participación en la Sociedad de la Información y el Conocimiento);
- (c) otros efectos importantes en el proceso de aprendizaje.

Para lograr los objetivos, fusionamos las propuestas del CDS (Lambert, 2007) y de otros autores [Moreno (2002), Bull y Kajder (2004), Miller (2008), Robin (2005), Lasica (2006), Ohler (2008)], y establecimos las siguientes etapas para la realización del proyecto:

- *Etapas de acercamiento a los relatos digitales personales*: consiste en familiarizar a los autores con los tipos de historia posibles y con los

elementos característicos y, a través de esa adaptación y de la visualización de ejemplos o modelos, en empezar a estimular su memoria y su creatividad.

- *Etapas de conceptualización y planificación*: busca que el autor identifique o defina el tema, el conflicto central de la narración y su estructura narrativa, dramática y de mediación, y que luego planee formalmente su historia. En la conceptualización se realizan actividades para despertar la memoria, la sensibilidad y la capacidad natural de la persona como narradora, y otras para la definición del hecho que se desea contar. En la planificación se empieza a estructurar la historia a partir de una investigación previa y de los detalles recordados sobre el hecho, se preparan los guiones literario y audiovisual (*storyboard*), se identifican materiales adecuados para plasmarla, y se hacen ejercicios individuales o grupales que permitan controlar y corregir los procesos antes de pasar a la producción.
- *Etapas de producción*: recopilar, seleccionar y crear los elementos gráficos, audiovisuales o simbólicos que se necesiten para el montaje de la historia (fotos, dibujos, vídeos, animaciones, pistas musicales, efectos de sonidos, locuciones, etc.)
- *Etapas de posproducción*: conocer o reconocer las herramientas para la edición del relato final (programas como Adobe Photoshop, iMovie, Macromedia Fireworks, Microsoft Photo Story, Audacity para el sonido, entre otros) y hacer el montaje o la edición final del relato en el ordenador, añadiendo los efectos y transiciones.
- *Etapas de difusión y evaluación final*: compartir y valorar la historia propia y la de los demás, y realizar ejercicios de autoevaluación que permitan identificar los logros alcanzados con el proyecto.

Después de la primera etapa, los estudiantes eligieron el hecho sobre el cual contar su historia y elaboraron una sinopsis de la misma en la cual definieron el tema, sus objetivos, el público al que se dirigirían, la(s) pregunta(s) dramáticas que intentarían resolver y los recursos que necesitarían para recrearla. Recibieron la tutoría necesaria para enfocar los relatos como personales y evitar que realizaran relatos de otro tipo, antes de

pasar a producción y posproducción.

Una vez finalizados los relatos, fueron publicados en un sitio web (<http://greav.ub.edu/relatosdigitales>).

ILUSTRACIÓN 1: Pantalla sitio web



4.2. Instrumentos

El ejercicio nos permitió obtener 18 anteproyectos –documentos que resumen la planificación del trabajo, los conocimientos previos, las intenciones y las motivaciones– e igual número de relatos audiovisuales –16 hechos de forma individual y 2 en pareja–, que analizados con matrices diseñadas para ello. Adicionalmente hicimos 17 *encuestas con preguntas cerradas* –al final del proyecto, para establecer conocimientos previos, agentes limitantes o favorecedores durante cada etapa del proceso productivo o con los componentes de los relatos, efectos sobre la motivación, las competencias y otros factores– y 9 *entrevistas semiestructuradas* –al

terminar la posproducción, para completar el perfil de los estudiantes, ahondar en las respuestas de la encuesta y analizar con profundidad el trabajo hecho–.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de información, que consideraban diversas categorías y subcategorías de análisis (Tabla 1) seguimos el modelo de análisis cualitativo sugerido por Miles y Huberman (1994): reducción de datos de cada instrumento para identificar temas, definir unidades de análisis (contexto y registro), reestablecer o revisar las categorías predefinidas, y agrupar unidades que formaban parte de una misma categoría; exposición o representación resultados parciales de cada instrumento a través de tablas y gráficos; análisis individual de resultados de cada instrumento; análisis comparativo entre los resultados individuales para la obtención de resultados globales, y elaboración de conclusiones tras observar patrones, temas y categorías intervinientes.

TABLA 1: Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Temática de la historia personal	<ul style="list-style-type: none"> - Historia de acontecimientos (aventura, realización o reto o recuperación) - Historia sobre lugares - Historia sentimental - Historia de personajes - Historias de descubrimiento o conocimiento - Historia de lo que hacemos
Elementos de los relatos personales	<ul style="list-style-type: none"> - Punto de vista del narrador - Pregunta dramática (o preguntas) - Contenido emocional - Voz del autor - Banda sonora - Economía y ritmo - Otros: propósito total o justificación de la historia y calidad de las imágenes

Categoría	Subcategoría
Etapas o proceso de realización	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización y planificación - Preproducción - Producción - Posproducción
Impacto en: <ul style="list-style-type: none"> - Competencias técnicas o informáticas - Competencias investigativas y de gestión de la información - Competencias comunicativas - Otros factores 	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto positivo - Impacto negativo
Agentes favorecedores	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos de los estudiantes - Otros
Factores limitantes	

Por último, para evitar la subjetividad o los errores en la interpretación, y garantizar la validez, utilizamos estrategias recomendadas por Sandín Esteban (2003): relacionamos los datos obtenidos con las categorías o subcategorías definidas en cada instrumento y con la teoría, durante el análisis individual o independiente y, luego, durante el análisis comparativo (entre los resultados de los distintos instrumentos).

4.3 Resultados

a. Factores favorecedores y limitantes

Para identificar y describir factores intrínsecos (directamente relacionados con el desarrollo de proyectos educativos y, concretamente, con este tipo de relatos) y extrínsecos (ajenos al proceso formativo o indirectamente relacionados con el tipo de proyecto), analizamos el perfil de los estudiantes, sus competencias previas, el tipo de historias, el manejo

dado a los elementos constitutivos, el proceso de producción y sus opiniones sobre los agentes que facilitaron o agregaron dificultad durante el desarrollo del proyecto.

Perfil y competencias previas de los estudiantes:

Del total de participantes, 12 eran hombres (60%) y 8 (40%), mujeres, todos jóvenes entre los 22 y los 30 años (sólo uno tenía más de 30). Nueve de ellos (45%) estudió en su primer ciclo de formación universitaria, carreras como Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, Periodismo o Bellas Artes, las cuales apuntan a desarrollar diversas capacidades narrativas y expresivas, lo que les pudo proporcionar experiencias y conocimientos previos útiles para pensar y desarrollar el relato; en ellos suponíamos ya existentes, competencias medias y avanzadas comunicativas, investigativas y de gestión de la información. Así mismo, en ellos y en dos (20%) que estudiaron ingenierías (en Telecomunicaciones y en Informática de Gestión), competencias informáticas medias o avanzadas para el manejo de los recursos técnicos necesarios para realizar los relatos digitales. Los demás (otro 45%) habían estudiado Ciencias Empresariales, Educación social, Historia, Ciencias Políticas o Filosofía, por lo que supusimos que tenían competencias informáticas básicas, y comunicativas, investigativas y de gestión de la información medias.

Estos supuestos sobre las competencias previas que podían facilitar el trabajo y el cumplimiento de los objetivos del proyecto, fueron ratificados con los instrumentos (especialmente con las entrevistas, las encuestas y el análisis de los relatos finales). La información resultante fue comparada también con los agentes favorecedores o limitantes identificados, y con el manejo dado a los elementos y principios del relato.

Tipo de historias:

La encuesta y el análisis de los productos evidenciaron que el tipo de historia preferido resultó ser el de *acontecimientos*, de la clase *retos* o *recuperación* (53.57%) siguiéndole, en su orden, las historias de *personajes* (14.29%), las de *reflexión u opinión sobre un tema o fenómeno que inquieta* (10.71%), las de *aquello que hacemos*, las *de lugares* y las de

descubrimiento o aprendizaje (7.14% respectivamente). No se realizaron *historias sentimentales* (de amor o amistad), lo que se puede explicar por aspectos psicológicos relacionados con la edad de los autores y por ser algo demasiado íntimo como para ser explicado en público (a compañeros de estudio poco conocidos o a los usuarios del sitio web).

Sin embargo, al analizar la predilección por el tipo de relatos personales, mediante la pregunta “hubieras preferido realizar un relato a partir de un hecho ajeno o ficticio, u otro tipo de narrativa”, algunos sí lo manifestaron en la entrevista, argumentando que “*son más fáciles*” y que tenían experiencia en producción de ficciones. Esto se explica por los ficticios o no personales son el tipo de relatos que se suelen ver en los medios audiovisuales y hacer como prácticas en la universidad, pero de todas formas, el reto de hacer una historia de vida personal, lejos de disminuir la motivación o el interés, resultó tener mucha aceptación y proyección, en tanto la mayoría de los estudiantes entrevistados, afirmó querer hacer otros relatos digitales personales y seis de ellos (30%), estar ya en la fase de planificación.

Por otra parte, los anteproyectos, la encuesta y la entrevista permitieron, del mismo modo, establecer algunos motivos para la preferencia de este tipo de proyectos prácticos, frente a otros posibles como la realización de libros electrónicos o proyectos multimediales. Entre las razones que identificamos están:

- Interés por la Comunicación Audiovisual. Algunas respuestas que avalan esta afirmación son: “Porque de las tres opciones, la de usar imagen, el audiovisual, era la más atractiva”, “Porque ésta es la más cercana al mundo audiovisual, ya que permite trabajar la imagen y el guionaje, entre otros aspectos” y “Porque me permitía desarrollar facetas como la filmación o el montaje de vídeos, que es la parte que más interesa de la comunicación audiovisual.”
- Interés por comunicarse, por desarrollar o mejorar la capacidad narrativa o de expresión. Estos testimonios así lo indican: “Me atrajo la idea de presentar una historia narrativa, y encontré más cercano el tema del storytelling a la hora de comunicar”, “Porque desde siempre me gusta escribir y ésta es su variante audiovisual. Era la propuesta que me parecía

más atractiva” y “Porque me atraía más algún trabajo con un poco de video, foto, letra... Me gusta narrar historias”.

- 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”, “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.”
- Atracción por las actividades que suponen una mayor implicación en los trabajos o las actividades realizadas en el ámbito educativo (más práctica e implicación creativa): “Porque me parecía más interesante producir a efectos prácticos y técnicos, un trabajo audiovisual en el que se involucrarán programas como Final Cut.”
- Curiosidad y atracción por aprender algo nuevo (por complementar o mejorar los aprendizajes): “Considero que es la propuesta más interesante, ya que permite más creatividad y la implicación del autor es mucho mayor”, “Por la implicación personal que suponía, me resultó más interesante”, “Tanto el libro electrónico como el planteo del proyecto multimedia son propuestas más frías y lejanas en relación con el espectador.”
- Porque la actividad se percibe como novedosa, no asociada a la educación tradicionalmente centrada en el docente: “(...) ¡Además era la opción menos educativa o pedagógica y la más personal!”.
- Por estar relacionada con 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”, “Tengo experiencia en montaje y edición de vídeos, así que la elección fue fácil.”

Todas estas razones expresan una influencia positiva sobre el interés y la motivación, que es uno de los factores importantes dentro de todo proceso de aprendizaje.

Manejo de los elementos constitutivos de los relatos personales:

Las respuestas y los datos de la matriz de análisis de los vídeos,

mostraron que todos los elementos fueron tenidos en cuenta de una u otra manera. Algunos estudiantes, justo los que no habían estudiado carreras afines a la comunicación, tuvieron mayores dificultades con comprender el sentido de unos y plasmarlos en el relato. Los elementos que mayor dificultad dieron fueron el punto de vista y las cuestiones dramáticas, en cambio la emotividad en la historia, la propia voz, la banda sonora, la economía, el ritmo, y la calidad del lenguaje oral o visual empleado, fueron bastante considerados. Lo anterior parece indicar que los elementos de más difícil definición o comprensión, son aquellos que se trabajan durante la primera fase del proceso, es decir, durante la conceptualización y planificación.

Opiniones sobre el proceso de producción:

Ninguna de las etapas y actividades representó un obstáculo o una limitación excesiva o importante para usar este tipo de proyectos didácticos con estudiantes universitarios que posean las mismas características de los de este estudio de caso.

La etapa *Conceptualización y Planificación*, que incluye varias actividades (Definir el tema de la historia y sus elementos, Realizar la investigación previa para evocar la memoria y los detalles de la historia, Intentar localizar los recursos audiovisuales existentes y Realizar guiones: Literario y storyboard), tuvo un grado de dificultad *bajo*, afirmación que se basa en un 45.59% que afirma que sus actividades son poco difíciles; un 30.88%, que las considera medianamente difíciles y un 14.71%, nada difíciles. En esta parte sólo la conceptualización (definir el tema y los elementos) fue la que más inconvenientes o tiempo reportó a los estudiantes, especialmente a aquellos que no habían cursado previamente carreras no relacionadas con la comunicación, según lo indicaron las respuestas de la entrevista.

Las etapas *Producción y Posproducción*, con sus actividades (Conseguir el software y el hardware necesario, Reconocer/usar el software, Crear nuevos materiales audiovisuales (imágenes, audios, textos), Editar o integrar el vídeo, Hacer las correcciones necesarias y Crear la versión final del vídeo digital) se analizaron conjuntamente. Para la mayoría de los

estudiantes, fueron poco difíciles (42.02%%), siendo las opciones medianamente difícil (23.53%) o nada difícil (22.69%) las que siguieron en preferencia. Sólo el crear los materiales nuevos o crear la versión final del producto digital (especialmente los procedimientos de compresión del archivo para adaptarlo a los requerimientos de tamaño y peso del archivo) fueron actividades medianamente difíciles. Esto también se evidenció durante las entrevistas.

Opinión sobre los agentes favorecedores o limitantes:

Acerca de los factores que facilitaron la actividad, se puede decir que por las entrevistas identificamos los siguientes –además de las capacidades comunicativas e inclinaciones narrativas que se tenían previamente, y las experiencias anteriores, realizando otro tipo de relatos audiovisuales, como dijimos anteriormente–:

- Una buena planificación del trabajo: “*Tener las ideas claras*”
- La orientación recibida mediante el material explicativo de la actividad (PowerPoint y ejemplos y documentos disponibles en Internet): “*La claridad de los conceptos expuestos para realizar el proyecto.*”
- Facilidad en la consecución de los recursos y/o 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, especialmente, la motivación e interés por la actividad (crear un producto audiovisual): “*La motivación en la creación de audiovisuales.*”
- También tres personas manifestaron que se facilitó el proyecto al trabajar colaborativamente (“*Realizar el trabajo en equipo. Las tareas se dividen, puedes contrastar opiniones, compartir motivaciones, etc.*”) pero como sólo dos de los vídeos fueron realizados en pareja, la respuesta no se puede generalizar.

Sobre los *agentes limitantes*, como ya explicamos, hallamos dificultades en las etapas de conceptualización y planificación (para definir el tema y conceptualizar la historia, para seleccionar lo que iría en el guión y

para conseguir recursos técnicos de calidad), y durante la posproducción (por no conocer todas las posibilidades de las herramientas, especialmente en lo que tiene que ver con compresión y formatos de vídeos).

b. Impactos sobre competencias asociadas a la multialfabetización digital

Se destacan los efectos positivos sobre las competencias técnicas para el uso de TIC. Se puede decir que, por los conocimientos y experiencias de estos estudiantes, este proyecto sólo permitió mejorar los conocimientos y habilidades informáticas a aquellos que tenían poca experiencia con la edición de vídeo o audio. Sobre las competencias comunicativas, pudimos deducir que este tipo de proyectos didácticos prácticos tiene efectos muy positivos en los estudiantes, en el desarrollo de conocimientos y destrezas para la comunicación oral y audiovisual; permite que comprendan el sentido y la utilidad de sus creaciones, de su propia voz, de expresar su punto de vista personal. Y sobre el impacto en las competencias investigativas y de gestión de la información, más que desarrollar nuevas competencias, en este caso el proyecto sirvió para mejorarlas, al obligar a los aprendices a recurrir a fuentes primarias y secundarias, identificar recursos ya existentes, utilizar bases de datos en Internet, definir y emplear criterios de selección, hacer un ejercicio de elección crítica con base en los objetivos; manipular los elementos de tal forma que, durante el proceso, estuvieran fácilmente disponibles; controlar los aportes de los recursos y evaluar el resultado final.

c. Otros efectos importantes

En este aspecto se puede afirmar que en este estudio de caso, los relatos digitales tuvieron impactos muy positivos, especialmente sobre el interés o motivación. Entre otras razones distintas a las ya expuestas, por la *posibilidad de expresión multimedial o artística* (47.06% de los encuestados, por ejemplo, estuvo de acuerdo con esta posibilidad), y por *el reconocerse como autores*, por las posibilidades de creación, expresión o participación (la mayoría de los encuestados estuvo bastante de acuerdo, 52.94%, o medianamente de acuerdo o muy de acuerdo, con un 23.53% respectivamente, cuando se les preguntó si consideraban que ésta era una razón). Las encuestas también reflejaron que el proyecto motivó a los estudiantes a aprender más sobre el tema general de la asignatura (la mayoría

estuvo bastante de acuerdo, con un 41.18%, o de acuerdo, 23.53%, aunque también el 23.53% estimó que estaba poco de acuerdo con esa aseveración), aspecto que se confirmó con las entrevistas, las cuales, a su vez, afirmaron que el hecho de realizar un relato digital a partir de una historia personal, propia y real, aunque puede ser dificultoso, no es un obstáculo, y supone un reto que, antes de disminuir la voluntad y la curiosidad, es un aliciente para desarrollar la actividad.

Sin embargo, la posibilidad de socializar la experiencia, de exponer el producto, de interactuar con otros compañeros a partir de la historia realizada, no resultó ser lo que más motivara a los estudiantes, pero no son reacios a ello; incluso, encontraron razones por las que a algunas personas que no conocen sus historias, pueden interesarse o sentirse identificadas con sus relatos.

4.4. Conclusiones de este estudio de caso

Este estudio de caso nos permitió identificar más efectos positivos que negativos en los participantes, así como algunos factores limitantes y favorecedores que se deben considerar al planear y desarrollar proyectos de aprendizaje de este tipo, especialmente en el diseño instruccional de la actividad y durante la tutoría ofrecida por el profesor. Entre los impactos positivos están el aumento en la motivación y la implicación del estudiante; el desarrollo o mejoramiento de la creatividad y de competencias necesarias en procesos de alfabetización digital. Efectos negativos no se encontraron, salvo los relacionados con algún descenso en el nivel de motivación cuando se despedía cambiar la historia o modificarla para adaptarse a las orientaciones metodológicas, 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 informáticos. Las experiencias y los conocimientos previos, la familiaridad con el tema, una buena planificación, la facilidad en la consecución de recursos expresivos y/o la gestión adecuada de éstos, son los principales agentes favorecedores, mientras que la fase de conceptualización del relato (en la que se asume el papel de autor y se definen los elementos), el acceso a las TIC y la falta de práctica con las herramientas informáticas,

resultaron ser las limitaciones más notorias.

5. PERSPECTIVAS

El caso que hemos analizado, junto a otras experiencias, nos muestra un primer paso para comprender el proceso de producción de los relatos digitales. Sin duda faltan por analizar otras situaciones y parámetros, así como ampliar los puntos de vista para su comprensión. El análisis abre también algunas perspectivas sobre el interés educativo de los relatos digitales, confirmando las potencialidades de la metodología para el trabajo por Proyectos, la mejora de la alfabetización digital ya avanzada, o el aumento de la motivación en los estudiantes.

Los relatos digitales se muestran también como una arena de investigación particularmente prometedora, algo que quizá no ha focalizado su estudio hasta este momento. Pero lo cierto es que añaden complejidad a los relatos tradicionales, por su carácter multimodal, pero también por sus posibilidades de difusión globalizada. Estas relaciones a explorar entre la identidad personal (narrada) y la construcción de relatos para ser publicados y difundidos se nos muestra también en otras prácticas digitales de la Web 2.0, aunque no de una manera tan intencional como en los relatos digitales. Y algo parecido ocurre con la introducción de herramientas, tecnológicas pero también sociales, y sistemas de representación multimodales en la producción de los relatos: las herramientas no sólo posibilitan nuevas formas de expresión sino que también condicionan las anteriores y exclusivas (el lenguaje escrito), en formas todavía por investigar, a la vez que cambian los procesos psicológicos implicados en la generación de la narración.

En conjunto, los relatos digitales despiertan un interés renovado por la narrativa, teórico y educativo para los investigadores, y personal para sus autores, por las grandes potencialidades que ofrecen.

6. BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza

BULL, G. & KAJDER, S. (2004). Digital Storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology* 4 (32), 46-49.

Disponible en:

http://cs2.cust.educ.ubc.ca/csed/400/csed_readings/display%2024.pdf.

Consultado el 22 de septiembre de 2008.

CITILAB (2009). Web: <http://www.citilab.eu>

EISENSTEIN, E. L. (1983). *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

GREIMAS, A. J. & COURTÈS, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné*. Paris: Hachette.

GREIMAS, A. J. (1966). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos, 1970.

LAMBERT, J. (ed, 2007). *Digital Storytelling Cookbook* [Resumen en línea]. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling, Digital Diner Press. Disponible en:

www.storycenter.org/memvoice/pages/cookbook.html Consultado el 12

de noviembre de 2007

LASICA, J.D. (2006). *Historias contadas en formato Digital – Digital storytelling*. Disponible en www.ourmedia.org/node/258029.

Consultado el 3 de octubre de 2007

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

LUNDBY, K. (ed, 2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

McADAMS, D. P., JOSSELYN, R. & LIEBLICH, A. (eds, 2006). *Identity And Story: Creating Self in Narrative*. American Psychological Association.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.

MILLER, C. H. (2008). *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Burlington: Focal Press.

- MITCHELL, W. J. (ed, 1981). *On Narrative*. Chicago: Chicago University Press.
- MORENO, I. (2002). *Musas y Nuevas Tecnologías. El relato hipermedia*. Barcelona: Paidós
- OHLER, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- ROBIN, B. (2005). The Educational Uses of Digital Storytelling. En: University of Houston. (2005). *Educational Uses of Digital Storytelling Website*. Disponible en: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/> Consultado el 14 de noviembre de 2007.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (2005). Interactive Multimedia and AIDS Prevention: A Case Study. En: *Interactive Multimedia in Education and Training*. Hershey (PA): Idea Group, 271-288.
- SADIK, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56, 487-506.
- SANDÍN ESTEBAN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SCHANK, R.C. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- SCHANK, R.C. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEIMER, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Abstract: This article reviews the field and the interest of the educational application of digital storytelling. Placing it in the tradition of storytelling as a form of human knowledge, the text give us some recent interpretations of the concept and as well a set of elements for its classification. Finally describes an experiment conducted with college students and their educational implications.

Keywords: Digital stories, digital narrative, histories of life, digital alphabetization.

Texto:

- Submetido em Abril de 2009
- Aprovado em Maio de 2009

Como citar este texto:

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis & LONDOÑO, Gloria (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (1); pp. 5-18, Maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>.