

La ósmosis entre los relatos digitales personales y la relación educativa

Cristina Galván-Fernández*
Anna Martínez-Fernández**
Ana María Sossa***

Resumen

En el ámbito educativo, el término relato digital personal (*digital storytelling*) está asociado a estrategias, metodologías y resultados asociados a la comunicación, la narrativa y la subjetividad. También está asociado a lo digital, a lo que veremos en pantalla y a las emociones y reflexiones que nos suscita. El uso pedagógico de los relatos digitales personales varía ante las particularidades de cada contexto educativo, si bien, como revisaremos en este estudio, se enfatiza la relación educativa que se genera en cada uno de los micro-contextos. Presentamos una revisión de las distintas trayectorias que se dan en tres contextos educativos distintos. En primer lugar, en una intervención en la educación secundaria obligatoria. Seguidamente, en una intervención con estudiantes de máster en educación. Y, por último, con personas adultas en formación no formal. Del estudio se concluye que las actividades de aula que permiten aplicar la metodología de relatos digitales personales favorecen la relación educativa en cuanto a hospitalidad y empatía con los pares y educadores, así como practicar la pedagogía del don y desarrollar competencias específicas.

Palabras clave

Relatos digitales personales, relación educativa, pedagogía del don

Recepción original: 9 de enero de 2023

Aceptación: 28 de marzo de 2023

Publicación: 1 de julio de 2023

Introducción¹

En gran parte de la literatura sobre relatos digitales personales se ha profundizado en la metodología, en las competencias que se desarrollan y se han analizado casos desde la mirada de los participantes y las características de los relatos que generan. Como característica de relevancia de los relatos digitales personales es el contenido emocional (Lambert, 2010). Los temas recurrentes tanto en los relatos como en las redes sociales suelen abarcar sucesos personales que han tenido un significado en sus identidades (Londoño, 2013, Rodríguez-Illera, Martínez-Olmo, Rubio-Hurtado y Galván-Fernández, 2021). Esto significa que los educadores que acompañan el proceso de elaboración se encuentran

(*) Cristina Galván-Fernández es pedagoga, máster en Ensenyament i Aprenentatge Digital y doctora en Educació i Societat. Miembro del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual. Profesora lectora del Departament Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. ORCID 0000-0002-6354-4772. Dirección electrónica: cgalvan@ub.edu

(**) Anna Martínez-Fernández es comunicadora audiovisual, màster en Intervencions Sòcioeducatives i directora de la Fundació Salut Alta (Badalona). ORCID 0000-0002-0295-4196. Dirección electrónica: marfe.anna@gmail.com

(***) Ana María Sossa es consultora de empleo e igualdad en Daleph. Ingeniera en Telecomunicaciones con maestría en Entornos de Enseñanza y Aprendizaje mediados por Tecnologías Digitales y especialista en seguridad informática y en creación de contenido e-learning. ORCID 0000-0002-8736-9200. Dirección electrónica: a.sossa@daleph.com

(1) Artículo realizado en el marco del Proyecto PID2019-108924GB-I00, ref. MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

con una doble tarea: la de guiar el proceso de producción de un relato en formato video y la de acompañar un proceso con carga emocional.

Emotions is a kind of thought. Like any thought, it can go wrong: even Aristotle and Rousseau will insist that one have misplaced emotions, such as excessive concern for one's property or reputation...One will have to that if emotion is not there, neither is that judgement fully there...It means that in order to represent certain sorts of truths one must represent emotions. It also means that to communicate certain truths to one's reader one will have to write so as to arouse the reader's emotion. (Lipman, 2010, citando a Nussbaum, 1992, pp. 209-210)

Los guías, formadores o educadores que se encargan del acompañamiento de los relatos digitales pueden encontrarse con diversas situaciones, algunas más agradecidas y otras más difíciles de conllevar y de acompañar. El material formativo como los cursos impartidos por el propio *Storycenter* (Berkeley) y los manuales más conocidos como el de Lambert (2010) y el de Ohler (2013) tienen entre sus contenidos los beneficios de implementar los RDP en el ámbito educativo, la metodología docente y las actividades para aplicar con los participantes. Desde el equipo de investigación *Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge Virtual* hemos dedicado parte de nuestra labor a fundamentar la metodología y fomentar las buenas prácticas (Fuertes y Galván, 2019; Herreros, 2012; Londoño, 2012, 2013; Londoño y Rodríguez-Illera, 2009; entre otros).

El presente artículo pretende complementar la metodología de los relatos digitales personales (RDP) desde la perspectiva de la relación educativa mientras se trabajan competencias específicas que son esenciales en cada uno de los contextos analizados. Antes de entrar en ello, presentamos ciertas características clave para entender la metodología y la asociación con la relación educativa.

Una inmersión a los RDP en contextos educativos lleva a conocer los siete elementos del relato digital promovido por el *Storycenter* de Berkeley (California). Estos siete elementos los mantenemos en las distintas intervenciones llevadas a cabo por miembros del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (previamente referenciadas) los cuales son:

1. Punto de vista: la perspectiva de la persona.
2. Tema principal: suele ser un planteamiento o pregunta que se resolverá al final del relato, suele mantener la atención de la audiencia.
3. Contenido emocional: busca descubrir y comunicar entendimiento humano.
4. Don de la voz: personalizar el relato con el tono, el ritmo y el timbre, evocando las emociones de cada escena.
5. Poder de banda sonora: sonidos y música que dan sentido y profundidad al relato.
6. Economía: explicar y utilizar lo esencial en cuanto a recursos para transmitir el relato.
7. Ritmo: establecer sonidos, pausas, exclamaciones inflexiones en determinados momentos para mantener la atención en el relato.

Mantener estos siete elementos puede no ser intuitivo, sobre todo para alguien que realizará un relato digital personal por primera vez. Las personas más activas en redes sociales tienen la posibilidad de publicar videos previamente producidos y en directo, algunos bajo el nombre de *stories*, por lo que algunos de estos elementos los pueden

haber tenido en cuenta. No obstante, tanto las experiencias propias de los miembros del Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge Virtual como las experiencias propias de las autoras del artículo, utilizamos lo que llamamos una metodología para la elaboración de RDP (Fuertes y Galván, 2019; Lambert, 2010; Londoño, 2012). Una descripción detallada se encuentra en la tesis doctoral de Gloria Londoño (2012) y de Miguel Herreros (2019), también en el kit formativo desarrollado en el proyecto REDEA (Relatos digitales en la ecología del aprendizaje, Ministerio de Ciencia e Innovación, 2016-2019). El kit se encuentra disponible y es de libre acceso con el usuario *Guest* en (<https://greav.org/moo/course/view.php?id=3>), una síntesis se encuentra en Galván (2020). El mismo kit y las actividades explicadas han sido utilizadas en las intervenciones que ocupan los tres casos del estudio.

Para describir la relación educativa con la metodología de RDP nos centramos en la literatura del propio concepto y en la pedagogía del don. Cabe destacar que, durante la aplicación de la metodología, el desarrollo personal y profesional de los participantes toma presencia a medida que se genera una responsabilidad para y con el otro.

Introducción a la metodología de RDP en el ámbito educativo

Uno de los retos de los RDP es mantener el pensamiento afectivo. La educación afectiva pasa por trabajar el afecto y no solamente por deferencia (Lipman, 2010). Cualquiera de los participantes puede indignarse porque un extraño juzgue eventos del pasado. En el proceso de elaboración de los RDP, el estudiante se acostumbra a que otras personas sean acompañantes, más o menos directos, de su relato. Se presenta la «toma de conciencia racional» a la que Passeron (1967) hacía referencia acerca de las modificaciones fundamentales que se aportan con esta nueva actividad: se asumen gastos pedagógicos, consecuencias, obligaciones y limitaciones morales y materiales.

Desde la relación educativa

(...) el tiempo se hace humano a través del relato. No cuando contamos el tiempo que se nos acaba o que nos resta, sino cuando el tiempo vivido o por vivir nos permita contar un relato (...). El aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque en la aventura de aprender tiene lugar un acontecimiento, una revelación, un encuentro con alguien que no soy yo. (Bárcena, 2000, p. 12)

El propio concepto de RDP atiende a la perspectiva de una historia desde la subjetividad, desde el «yo». La inherencia de la metodología en RDP en contextos socioeducativos comporta trabajar desde lo individual y lo social por lo que analizaremos la relación educativa desde el modelo humanista y de orden afectivo. La relación educativa se convierte en el arquetipo de toda relación humana, donde los interlocutores presentes no serían ni opresores ni oprimidos y se comprometerían en un proceso continuo de liberación (Postic, 2000). Esta tendencia consiste en escuchar para liberar al otro, interroga sobre el sentido de la trayectoria y le considera un ser en continua evolución, intenta resolver el conflicto con él –para resolver incertidumbres, dudas, sugerencias...– y llegar a una conciliación.

Trabajar los RDP en contextos socioeducativos implica, generalmente, guiarlos y trabajarlos en un contexto en el que los *media* y redes sociales predominan a diferentes generaciones con modelos y competencias digitales muy diversas. El diálogo entre educadores y participantes puede ser no comprensible entre ellos, con conocimientos que

se escapan entre ambos agentes. Tanto Postic (1982) como De Peretti (1971) defienden la relación educativa desde el diálogo cultural en la que la finalidad es «establecer una puesta en comunicación lo más intensa posible, lo más viva, entre diferentes generaciones en el seno de una misma sociedad». Las diferencias generacionales serán vistas como relaciones de intercambio promoviendo la renovación cultural y elaborando símbolos entre adolescentes, jóvenes y mayores. Algo que también va implícito en esta mirada es la de situar y aflojar la relación de poder y la relación institucional entre el estudiante-cultura-enseñante. Se trata, pues, de dar voz al estudiante para que se muestre a través de los relatos a nivel expresivo, artístico y a través de su comportamiento con los demás.

Entre el grupo de estudiantes, Bejarano (1978) defiende que los participantes encuentran varios objetos transferenciales: el educador como transferenciante principal, los demás compañeros como transferencias laterales, el grupo como transferencia grupal y el mundo exterior (institución y comunidad educativa exterior). Estos objetos son sistemas de equilibrio que atraen transferencia positiva o negativa y que la misma proyección que se tiene hacia el comportamiento de los grupos puede ser una defensa y huir de las excitaciones desagradables. Cualquier acto no controlado puede ser hostil para cualquiera de los participantes y la calidad comunicativa –que depende de la madurez afectiva– puede reducir la transferencia negativa. En cualquier caso y sin profundizar en esta perspectiva de Bejarano ligada al psicoanálisis, la formación de formadores en la metodología de RDP está abierta a trabajar desde la sensibilidad educativa y el clima que se genera.

Fijándonos en Lévinas (2002), cuando la relación se orienta al intercambio de dones, su dimensión educativa se torna una alianza de responsabilidad y mutualidad, de estar o ser enfrente, de cara al otro y no de pensar juntos al otro. El educador puede aprender y vivir la relación educativa en el plano de la alteridad para *padecer-con* el otro, a sentirse identificado con todo lo que le ocurre al rostro que tiene en frente, no solo entenderlo sino compartir la situación y *padecerla-con* él. Esta mirada se aúna a la ética de la compasión, del reconocimiento del otro. Los estudiantes pueden sentirse expuestos imponiéndose la moralidad como un imperativo antes de que haya una comunicación bidireccional y siendo el otro también vulnerable (Pedreño, 2017).

La metodología vista desde los útiles y transacción de la relación educativa

De Peretti (2000) asume dos tipos de actitudes en la formación de los educadores: la actitud empática y positiva ante los estudiantes para la mejora de su desempeño y la actitud ante situaciones de carácter psicossociológicas. La segunda proposición De Peretti (2000) es que los formadores suelen tener problemas en la pedagogía diferencial, soliendo estar *desarmados*. En este sentido, la metodología de RDP no sería vista como un manual estricto a seguir sino más bien un compendio de actividades abiertas y adaptables para trabajar desde las competencias específicas como las relaciones en el aula. Tendría la etiqueta de una *pedagogía del proyecto* a los ojos de De Ketele (2000) a excepción de la particularidad de proyectos de contrato dado que al tratar relatos –bajo las características de subjetividad y personal– en un ambiente educativo se cuidará del estado del participante y de las decisiones tomadas en cualquiera de las actividades. Es en sí un proyecto de formación en el que se negocian los objetivos, las modalidades de formación, los plazos y los criterios de evaluación con los formadores –educadores en formación o docentes. Es también un proyecto cooperativo que busca un análisis continuo del ambiente y una práctica autogestionaria. Por último, se asume como proyecto educativo

en centros educativos, asignaturas y talleres donde aplica, más que un contrato, un diálogo en conjunto sobre las finalidades, tipos de objetivos, tipo de métodos, el clima institucional y el clima relacional que ha de privilegiar. En estos casos, De Ketele (2000) aboga por facilitar una transacción y no solamente una negociación y contrato entre quienes proponen la metodología y la reciben. Los trece indicadores que establece el autor para que la metodología se abra a modo de transacción y facilitar la relación educativa se encuentran entre las siguientes acciones:

1. Operación económica: la energía que invierte el estudiante le retribuye en que realiza una actividad individual pero cooperativa con sus compañeros, conoce otros aspectos de sus compañeros, tiene momentos de expresión de sus antecedentes e intereses personales, abre el flujo de contexto personal y contexto académico utilizando por ejemplo los modelos «digitales» y de redes sociales –algo cotidiano para ellos– en actividades académicas, entre otros.
2. Confrontaciones interpersonales: unos y otros transigen y conceden derechos y deberes recíprocos en tanto que explican, escuchan y ayudan desde sus relatos, historias de vida, y sus competencias e intereses.
3. Punto de equilibrio final equitativo: la visualización y socialización de los RDP en un visionado grupal sería un momento de culminación de este punto.
4. Obligaciones generales de los estudiantes: el RDP debe cumplir una serie de requisitos, así como algunas sesiones requieren de la participación del grupo-clase.
5. Negociación: cuando se decide implementar la metodología, tanto el equipo directivo como los formadores saben que se pueden marcar límites y que cada estudiante, lo puede vivir de manera distinta. También el grupo-clase considerará y respetará el bienestar de cada uno de los compañeros aunque las dinámicas pueden variar y no ser las mismas para cada participante.
6. Roles: según la naturaleza de las actividades tanto los estudiantes, educadores y personal externo toma un rol de guía, ayudante, compañero/a, de ayuda mutua...
7. Definir obligaciones y reglas del juego: se definen desde la explicación del concepto y metodología de RDP y se recuerdan sesión a sesión.
8. Clima de confianza recíproca según los recursos: hay una comprensión y ayuda mutua entre las instituciones, los educadores, las personas externas, así como con los estudiantes en reconocer las fortalezas, necesidades, debilidades y oportunidades que se brindan unos a otros para mejorar la acción educativa en cada uno de los estudiantes y para el grupo-clase, así como para llevar a cabo los RDP de cada uno.
9. Tomas de decisiones en función de la anticipación de los resultados probables de los actos sociales y no de los deseados: se anteceden actividades, acciones, comportamientos cuando se conoce el grupo-clase o ante posibles situaciones, fruto del conocimiento de personas externas, de personal de la institución como por la experiencia de los educadores en la metodología en RDP en otros microcontextos.
10. Tener en cuenta posibilidades actuales y futuras: los educadores que conducen la metodología en RDP tienen perspectiva de acción hacia nuevos aprendizajes necesidades y tendencias socioeducativas.

11. Significado: el RDP como objeto de transacción tiene un significado para el estudiante en tanto que expresa y comparte un relato personal con personas allegadas en su vida cotidiana, a la vez que se da a conocer a los demás y es significativo para el educador en tanto que conoce en profundidad al estudiante no solamente por el relato en sí sino con todo lo que ocurre durante las sesiones y actividades paralelas.
12. Aspirar a la transacción: se parte de la motivación de aportar al grupo-clase y a cada uno de ellos y de realizar actividades con respeto y que partan del diálogo con los agentes del microcontexto, así como de la sociedad por las competencias que se desarrollan.
13. Sentirse capaz de cumplir con la transacción: los formadores que orientan en la metodología tienen experiencia y tienen recursos mediadores.

Cualquiera de los trece criterios de De Ketele (2000) se ven inmersos en una relación educativa que surge desde la confianza que se va tomando entre los distintos agentes. Uno de los principales momentos es la entrada de los educadores externos a un aula en la que no conoce a los participantes. De manera bidireccional y progresiva hay un espacio de acogida en el aula. Cuando preguntamos por lo que evoca una imagen de un grupo alrededor de una fogata a muchos les inspira un clima cálido, contando historias, el sentirse protegido en un entorno desconocido, abrazo, de aprendizaje, de comunión y es que la acogida es, en términos de Gijón (2020), una experiencia de hospitalidad con independencia de la realidad y las motivaciones, se da un espacio de reconomiento y de apertura hacia la pedagogía. Esto ayuda a que la relación pedagógica busque la alteridad y trabaje sobre el modelo afectivo.

Desde la pedagogía del don

Durante toda la década y en cada una de las sesiones de trabajo se ha observado cómo cada uno de los participantes encontraba un espacio propio, privado, un no-lugar en el que reencontrarse con su propia vivencia. La inmersión de cada participante le ha inspirado a nuevas maneras de expresión a la vez que le ha promovido a explorar opciones para expresarse con las herramientas digitales (aplicaciones, bancos de imágenes y sonidos, elementos de ejemplo...). Cuando una persona está motivada por lo que está haciendo le sale compartir tanto sus aprendizajes como sus emociones y se abre una vía comunicativa con el otro.

Estando en espacios formativos con estudiantes y profesionales del ámbito socioeducativo, nos encontramos con personas que se dedican a valorar su aprendizaje en perspectiva hacia nuevas dinámicas de intervención. Las actividades asociadas a la metodología de RDP generan un ambiente de empatía, compasión, alteridad y colaboración por la cual valoran y se apropian de la misma para su cercana actividad profesional.

Este dinamismo formativo lo explican, en otras situaciones y contextos, Gijón, Martín García y Puig Rovira (2020) en términos de la pedagogía del don, la cual tomamos de ejemplo en el presente artículo. Nos sumamos a la valoración de la educación social bajo un modelo de acompañamiento en el que se crean vínculos y relaciones de proximidad desde la confianza y el fortalecimiento de la seguridad y proximidad. También nos suma-

mos a la pedagogía del don en la que tanto educador/a como receptor/a ofrecen y participan en la superación personal. Ese dar y recibir continuo que se percibe desde la primera actividad de la metodología de relatos digitales personales.

Un ejemplo lo empezamos a ver con la primera actividad de la metodología. Los participantes tienen muy reciente la explicación del concepto de RDP así como la visualización de algunos relatos. Se les deja un tiempo para pensar y compartir impresiones sobre qué les ha sugerido cada uno de los relatos vistos y se inicia el proceso de creación, en este momento ya hay obertura a la empatía. Una actividad inicial «tipo» sin ser concluyente para el resultado final es la siguiente:

A cada uno de los participantes se le entrega dos papeles de distinto color en el cual escribirán: en primera la hoja tres momentos de su vida que les evoque alegría o similar y en la segunda hoja tres momentos de su vida que les evoque tristeza o similar.

Posteriormente comparten algunos de estos momentos con sus compañeros haciendo una ronda, sin ser aún lo que se denomina el *story circle*.

Es aquí donde el primer ciclo del don de la pedagogía (Gijón *et al.*, 2020; Mauss, 2009) puede tener lugar. Es un momento de donación. Los formadores que llevan la sesión se responsabilizan de que todos los participantes se sientan escuchados, tengan su momento de expresión y de silencio.

Desde el ambiente de la clase se ofrece cuidado, se acogen las emociones, se respetan las decisiones de explicar desde y hasta donde se presten. Que los estudiantes se presten a explicar historias personales también requiere tiempo, proximidad y familiaridad y comprender que pueden expresarse con naturalidad (Gijón, 2020). Por esta razón, la actitud de los formadores de la sesión suele ser de entrega hacia cada uno de los participantes y el grupo. Cuando los participantes siguen la actividad y muestran compromiso con la misma y muestran confianza y complicidad con los formadores, así como a sus compañeros, la metodología de RDP se envuelve del segundo ciclo del don (Gijón *et al.*, 2020).

Desde esta primera actividad de apertura a la creación de un RDP, los propios participantes –estudiantes de educación secundaria como estudiantes universitarios– se apropian de la metodología y dan reconocimiento y afecto a los compañeros. Los participantes se entregan a la escucha de los demás. Mientras se realiza esta actividad, los participantes se escuchan, se miran, se reconocen en algunas historias y se comparten emociones, muchas veces reflejado en un silencio sentido y otras veces con alguna caricia o abrazo. Es en dos momentos más de la metodología en que la implicación mutua va en crecimiento: *story circle* y producción del relato.

Participar del *story circle* es asumir y celebrar que las personas se nutren de vivencias, de emociones y de aprendizaje. Los participantes ya han escogido (o casi) una historia para contar desde su punto de vista y en este momento comparten el borrador que han escrito previamente (aproximadamente entre una y dos páginas). Al leer el relato ya se pone en juego el ritmo, la economía de las palabras o de la información (a veces se recorta aún más en directo) y, ante todo, se pone en relieve el contenido emocional y el don de la voz en primera persona. Cuando cada estudiante aplica cómo ha pensado que será su relato, el resto le da sus impresiones y sugerencias acerca de las emociones, imágenes y sonidos, generalmente es un momento en el que se preguntan y se dan a conocer más de lo que tenían pensado.

En las siguientes sesiones hay más actividades de interacción entre compañeros en las que los objetivos son producir el relato y desarrollar la competencia digital. Durante la producción los estudiantes buscan y producen imágenes, integran imágenes y sonidos en un programa de video y se encuentran con habilidades no reconocidas, con opciones de edición que desconocían y colaboran entre ellos a conseguir los retos y compartir el progreso.

En estas dos actividades se contribuye a la mejora de competencias específicas, pero sobre todo se comparte, se colabora y se fortalece la identidad de cada uno dentro del gran grupo. Los estudiantes se convierten en los portadores de la sesión y contribuyen en la formación del resto. Sin perder de vista que los participantes son o serán futuros educadores, estos contribuyen a la generación de ideas para considerar en la metodología de RDP. Es aquí donde se percibe el altruismo, compañerismo y el cuidado del otro como forma de devolución e integración. Se observa también un proceso de emancipación a medida que se acerca el final del relato, siendo los propios participantes quienes se encargan, por decisión propia, de ayudar a que todos terminen, aportando sus habilidades en el sonido, la imagen y la expresión, para que todos mejoren y se sientan a gusto con sus relatos.

La puesta en práctica de la metodología de RDP, desde la adaptación de las siete fases de Lambert y el *Storycenter* de Berkeley ha puesto de relieve algunas consecuencias entre los participantes. Algunas de estas experiencias pertenecen a proyectos financiados como el REDEA (2016-2019) y otras han sido llevadas a cabo por la primera autora en asignaturas de máster mientras que otras han sido lideradas por estudiantes de máster (como la segunda y tercera autoras) en varios centros socioeducativos. Cada una de estas experiencias han tenido distintos objetivos principales si bien los resultados confluyen en tres aspectos: 1. el surgimiento de empatía y reconocimiento del otro; 2. mejora de la competencia digital; 3. aplicación en nuevos micro-contextos de aprendizaje.

Metodología

El estudio contempla el análisis de la acción educativa durante la metodología de RDP en tres contextos específicos: contexto 1. Un centro de educación secundaria obligatoria con estudiantes de doce-trece años, 2. Estudiantes de máster de Intervenciones socioeducativas y 3. Formación de adultos en centro cívico. En los tres contextos presentados, los participantes acceden a las asignaturas (o curso) de manera optativa. Además, en los tres casos la competencia digital está asociada a los objetivos principales de aprendizaje con diferentes fines. Las intervenciones contemplan las fases de la metodología de los RDP y los trece criterios de De Ketele (2000) para fomentar la transacción de la relación educativa. Se realizan sesiones de negociación y contrato entre los orientadores de la metodología y el centro educativo y se considera una persona externa para que lleve a cabo la intervención que conoce tanto la metodología como el centro junto a una docente del centro.

Contexto 1: educación secundaria obligatoria

En un contexto de educación formal en educación secundaria, pretendemos fomentar la relación educativa atendiendo a tres objetivos: reflexión sobre la propia identidad; ad-

quisición de competencias digitales; y, por último, estudiar la propia metodología propuesta en el fomento de la convivencia al aula, estableciendo vínculos en las relaciones personales.

El estudio es exploratorio a través de los siguientes instrumentos de recogida de datos: i) cuestionario inicial que incluye preguntas para conocer los intereses, prácticas de creación y consumo de contenidos en las redes sociales, así como las herramientas que tienen a su alcance, ii) observación participante de las sesiones: se registra un diario de trabajo por parte del equipo investigador y iii) análisis de los RDP elaborados: destacando elementos de los objetivos del estudio.

Se trata de una muestra no probabilística y por conveniencia, donde han participado diecinueve estudiantes de doce y trece años de una asignatura optativa de un centro educativo concertado de la provincia de Barcelona. Para ser una muestra compuesta por participantes menores de edad, el centro escolar ha firmado la conformidad de la recogida de datos siguiendo el código ético (Universitat de Barcelona, 2020) como conocedor del protocolo a seguir durante la intervención.

La intervención se ha llevado a cabo durante un trimestre (diciembre 2018-marzo 2019), con un total de 24 sesiones de una hora de duración: Fase 1 (seis sesiones), Fase 2 (siete sesiones), Fase 3 (seis sesiones), Fase 4 (cinco sesiones).

Además de los objetivos establecidos por la investigación, los contenidos específicos a trabajar en la asignatura son la comunicación oral y escrita; el conocimiento de la lengua catalana y el relato como género literario; la narrativa audiovisual desde un nivel teórico y práctico, con el conocimiento de las herramientas tecnológicas para la edición de video. Estos contenidos se trabajan en el proceso del taller, donde cada fase pone el foco en varias competencias personales recogidas en el currículum español (competencia lingüística, digital, de aprender a aprender, sociales y cívicas, así como el sentido de iniciativa, espíritu emprendedor, y la conciencia y expresión culturales).

Las sesiones se han estructurado en varias fases en un compendio de veinticuatro sesiones. La primera fase contempla la presentación e introducción a los RDP, con una parte más explicativa y de aprendizaje experiencial a través de un trabajo por parejas. La segunda fase incluye la parte creativa de pensar la idea y reflexionarla, escribiendo el guion. La tercera fase incorpora la producción y realización de los materiales, así como la edición técnica del video. Finalmente, la cuarta fase equivale a la presentación y/o proyección del relato, tomando conciencia del proceso llevado a cabo. Estas cuatro fases contemplan la integración de los siete elementos del RDP. La fase 1 acoge también la acogida bidireccional en el aula entre la educadora y el grupo-clase y la profesora del centro. También en esta fase y en las siguientes se procura la relación educativa y la pedagogía del don.

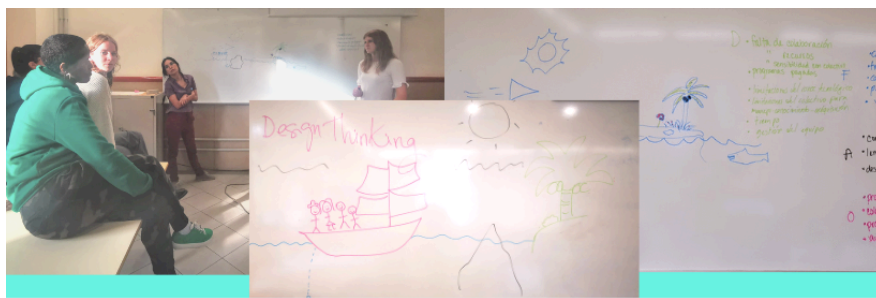
Contexto 2: estudiantes de Máster en Intervenciones socioeducativas

Durante dos cursos académicos, estudiantes del Máster en Intervenciones socioeducativas han aprendido la metodología de RDP mediante el aprendizaje experiencial elaborando uno propio. Con ellos hemos trabajado y reflexionado cada una de las fases propuestas en la metodología durante las mismas y tras realizar el visionado. Las sesiones han transcurrido semanalmente con algún descanso intermedio el cual ha propiciado la

dedicación y revisión de las fases anteriores, así como avanzar en el trabajo previo de las siguientes.

De esta experiencia vamos a destacar la actividad de apertura a la metodología. En esta ocasión, los estudiantes asocian la metodología como un proyecto de innovación abierta. Gran parte de los estudiantes se matriculan en la asignatura para mejorar su liderazgo con el uso de la tecnología, así como para mejorar la competencia digital. Una vez avanzado el proceso de elaboración de los RDP y de haber cooperado en el grupo-clase, se realiza una actividad de iniciación a la transferencia de la puesta en marcha. Se trata de realizar un DAFO como equipo para implementar la metodología. Se utiliza la técnica de *The sailboat* en la que se comparten las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que siente el grupo-clase y que se trasladan al objetivo de llegar a una isla (metáfora del proyecto de innovación). En el caso de la metodología sería: ¿Qué tenemos nosotras que nos ayuda a realizar este tipo de proyectos? ¿Con qué recursos contamos? ¿Qué nos limita o no nos ayuda a avanzar (interno, personal)? ¿Qué riesgos externos podemos encontrarnos que nos dificulte llegar? Esta actividad se ha realizado en dos semanas alternas para valorar un progreso en la confianza de las participantes para llevarlo a cabo. Una muestra del resultado y a modo de ejemplo de la dinámica se ve en la figura 1.

Figura 1. Muestra de la dinámica *The sailboat* para implementar la metodología



Otro aspecto diferenciador de los otros contextos es que las estudiantes han trabajado o participan con organizaciones socioeducativas y tienen experiencia en el desarrollo de proyectos y el trabajo con colectivos diversos (menores, mayores, inmigrantes de otras lenguas, pobreza energética, diversidad funcional...). Las actividades de mejora de la competencia digital (uso de imágenes, sonidos, escritura del guion, formas de visionado...) se asocian también al trabajo con estos colectivos como, por ejemplo: banco de imágenes, sonidos y videos de uso gratuito y libre, accesibilidad digital, acceso a las tecnologías, herramientas y ayudas con ciertas características y para determinadas necesidades...

En este caso, la metodología para analizar la relación educativa consiste en la observación participante y valoraciones finales al haber finalizado la asignatura.

Contexto 3: adultos en centro cívico

Se realiza con jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años inscritos en los programas formativos ofrecidos por el Sector Joven del Plan de Acogida de un barrio de Barcelona cuyo

objetivo es llevar a cabo un trabajo comunitario con acciones de apoyo, acompañamiento y formación que fomente el asociacionismo y el voluntariado en el barrio. Es un proyecto que está dirigido principalmente a personas inmigrantes y ofrece servicios de apoyo psicológico, jurídico y formativo para facilitar su inclusión en la sociedad. Este factor está muy ligado a las condiciones familiares y a la edad de los participantes ya que por lo general quienes son menores de edad y viven con la familia, se encuentran realizando estudios para terminar la ESO u homologar el título de bachillerato obtenido en su país de origen. Son personas jóvenes cuyo dominio tecnológico por lo general se concentra en el uso del móvil y no en el uso del ordenador ya sea por razones de accesibilidad limitada y/o formación previa desde sus países de origen. El proyecto fue socializado al finalizar el programa de formación trimestral con los jóvenes a los que como educadora voluntaria en el Plan de Acogida se les imparte clases de ofimática e informática, el objetivo de la socialización era invitarlos a participar en este proyecto de investigación. En la socialización se informó a nivel general de las etapas del proceso, así como el producto final que se buscaba, también se hizo especial énfasis en el compromiso de asistencia a las sesiones propuestas para dar término al proyecto. Luego de la socialización, cinco jóvenes por voluntad propia deciden e indican su interés y compromiso en participar del proyecto, al cual se daría comienzo en el siguiente trimestre al inicio de clases de ofimática e informática durante la primavera del año 2021. Entre los objetivos de esta implementación están la mejora de la competencia digital. Además de conocer el perfil de competencia digital y las motivaciones personales por el taller, con el fin de profundizar en los resultados y valoración de aprendizaje de los participantes, se utilizan los siguientes instrumentos de recogida de datos: i) grupo de discusión, ii) análisis de los RDP y iii) entrevista en profundidad.

Inicialmente, la metodología de RDP estaba planteada en sesiones presenciales si bien por motivos de la COVID-19 algunas de las sesiones se hicieron en línea. Como parte complementaria a las sesiones y para mantener la comunicación, antes de llevar a cabo la sesión presencial semanal, se enviaba un correo electrónico a los participantes con el objetivo de reforzar los aprendizajes de la última sesión, recordar el trabajo individual y avanzar el objetivo de la siguiente sesión.

Resultados

Contexto A: educación secundaria obligatoria

La intervención se ha ido registrando en un diario de trabajo desde diciembre 2018 a marzo 2019. El trabajo de la educadora (persona externa) tiene una parte de dirigir la acción. Entre las acciones educativas llevadas a cabo destacan: gestionar la privacidad de cada estudiante en cada una de las actividades y fases del relato. A partir del diario de observación se identifican algunos eventos que han dificultado la aplicación de la metodología de RDP:

- En las dinámicas grupales que se realizan en círculo para compartir relatos, cuesta que el alumnado dirija la mirada al gran-grupo.
- No se ha dedicado tiempo para reflexionar durante la producción del relato, en concreto en la fase de ambientación y familiarización en la que se conocen los intereses del grupo y se establecen acuerdos.

- Han faltado actividades previas para conocer las aplicaciones digitales de producción y sus posibilidades de diseño.

Una revisión general de la metodología utilizada en clase se asocia con el factor de confianza y expresión *en* y *con* el grupo-clase. En cuanto a las temáticas de los relatos, encontramos que varios de los estudiantes explican hechos de la infancia (un 26,5% son accidentes), un 15,8% ha narrado la experiencia de algún viaje realizado y en menor medida (10,5%) hacen relatos de decisiones personales y familiares. Las historias de vida, la cotidianidad u otros temas concretos como el acoso escolar o la amistad suponen un menor porcentaje (5,3%) cada una. El 63,2% ha reproducido su propia imagen en el relato, a través de fotos o videos mientras que el resto 36,9% ha utilizado imágenes de Internet o fotos propias donde no salía representado. La duración media es de 2,3 minutos, en concreto, un 35,3% ha dedicado más de 3 minutos; otro 35,3% de 2 a 3 minutos; un 23,5% entre 1-2 minutos y solo el 5,9% tiene una duración inferior a un minuto.

Si bien todos los RDP han incorporado la voz en primera persona, como principal característica solicitada, encontramos de nuevo otra diferencia respecto al mostrarse en el relato: el 47,4% narra su relato en voz en off y transición de imágenes –al estilo tradicional de los RDP–, y el 52,6% ha narrado grabándose en imagen y voz (formato video). Por otra parte, un 44,4% ha acompañado el relato con música y un 60% ha incorporado los créditos con la autoría de imágenes, sonidos y del propio relato. Según la autoevaluación, 14 estudiantes (de 19) han editado el relato a través de aplicaciones de dispositivos móviles personales (*smartphone* o *tablet*), vinculando sus dispositivos personales al contexto formal. El taller ha contado con un total de 19 RDP producidos de los cuales siete decidieron proyectarlo a los compañeros (36,8%). Ninguno de ellos publicará el relato en las redes sociales.

Contexto B: estudiantes de Máster en Intervenciones socioeducativas

Dos de las participantes no acudieron el día de explicación del relato si bien han tenido encuentros con la docente a modo de tutoría para comprender la finalidad de la actividad, tener el momento de acogida a la actividad e iniciar el vínculo necesario para el desarrollo del relato en clase. Desde el inicio, el grupo-clase ha compartido sus relatos, desde las ideas iniciales, como los guiones y producciones. Después de la primera actividad, consistente en escoger tres situaciones que evoquen alegría y tres que evoquen algún momento de tristeza o dolor, tres de los once participantes han cambiado la temática. Finalmente, las temáticas de los proyectos son: experiencias de viajes escolares y campamentos, cambios de ciudad y experiencias vitales y emociones a través de actividades lúdicas.

Uno de los cuidados que se tienen en la metodología con las participantes es dejar libertad de expresión y reforzar que los relatos tengan parte de reflexión sobre algún tema.

La actividad de apertura al proceso desde la dinámica *The sailboat* ha sido remarcada por cinco de los participantes de los dos grupos:

Por ello en clase estuvimos experimentando con instrumentos para potenciar la creatividad y de ahí crear algo para mejorar o transformar tanto si es educativo como social, un ejemplo fue crear el DAFO a partir de un caso con dibujos y en equipo eso fomentó nuestra unión de grupo, las ideas, la escucha activa. (Participante 3 curso 2021-22, cierre de la asignatura, p. 2)

Durante todo el proceso los participantes trabajan en su relato, a la vez que están disponibles cuando alguno de ellos tiene alguna duda, alguna dificultad o quiere mostrar su proceso para recoger impresiones que lo hagan mejorar. Se percibe una hospitalidad de acogida y de separación entre los participantes manteniendo el transcurso del propio relato a la vez que cada una de las futuras educadoras se nutre del ambiente de aula.

Todos proyectan el relato, lo introducen y el resto de las compañeras comentan al final por propia iniciativa.

Contexto C: Adultos en centro cívico

En el tercer contexto, los participantes elaboraron el relato digital personal como metodología escogida para trabajar la competencia digital y acreditar el nivel ACTIC 1 (nivel de Acreditación de Competencias TIC en Catalunya) después del momento de acogida y socialización que la educadora ofrecía. Se destaca la relación y encuentro que se establece entre el investigador y el análisis de las acciones y relaciones de un grupo de personas que comparten una situación y característica propia.

El grupo de discusión, con una duración de treinta minutos, creó un ambiente de participación en el que se escucharon percepciones, ideas o conocimientos del mundo digital. Este espacio permite desmitificar las percepciones que tienen de algunas plataformas digitales en beneficio de un uso educativo.

Discusión de resultados y conclusiones

En los tres contextos, hemos llevado a cabo una experiencia en la que a la metodología tradicional de RDP hemos añadido nuevas actividades negociadas con el contexto de uso. Partir con los recursos que los participantes conocen favorece que se apropien de su relato digital personal. Dar momentos de producción individual en una misma aula posibilita que se comparta los avances, los descubrimientos y las emociones. En varias ocasiones los estudiantes han compartido su proceso con el gran-grupo y con las educadoras a la vez que cuando alguien se ha estancado o no ha encontrado lo deseado ha surgido la colaboración y hospitalidad. Este tipo de actividades y acciones son una ligera muestra de que la metodología de relatos digitales ayuda a fomentar la relación educativa con los educadores y promover la pedagogía del don.

Al iniciar los RDP siempre está la incertidumbre de cómo será la acogida por parte de los participantes: qué les parecerá explicar algo personal, cómo será la participación y de cooperación con los demás... Valorando todas las experiencias, la metodología de relatos digitales personales ha resultado ser una actividad social y de empatía. Varios estudiantes comparten que les sirve para explicar cosas que no habían contado a nadie o que no sabían cómo, cuándo ni dónde expresarlo. El concepto de intimidad resurge en contextos complejos. ¿Qué hace que los estudiantes compartan sus relatos? En concordancia con Gardner y Davis en *La generación APP* (2014), es importante destacar que el relato digital es una metodología que permite poner en práctica el trabajo de la identidad, la imaginación y la intimidad. En esta línea, se puede analizar la oportunidad artística que conecta con los estudiantes más creativos y la oportunidad de expresión que se brinda en todo momento. Es importante dar el espacio y tiempo tal que como educadores nos adaptemos al ritmo, afectividad, sensaciones y emociones de cada participante. Realizar

relatos digitales personales en el aula reta a los estudiantes a reflexionar sobre el otro para comprenderlo, se acogen a un proceso de hospitalidad y caricia desde la mirada de Lévinas (2002). Se centran en la escucha y en la mirada de la persona que tienen en frente manteniendo el respeto y sabiendo que esa mirada partirá de sus propios esquemas.

Los participantes convergen en emociones, se reconocen y se opera con un dar-recibir constante que va más allá de la actividad pedagógica del RDP. De alguna manera se da un proceso de ósmosis dado que el ambiente en las sesiones de trabajo se empapa de relación educativa entre los educadores y los participantes y, de seguir fortaleciéndolo en el día a día, permanecerá en el tiempo.

Referencias

- Bárcena, F. (2000) «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender». *Enrahonar*, 31, p. 9-33.
- Bejarano, A. (1978) «Resistencia y transferencia en los grupos». En D. Anzieu, A. Bejarano, R. Kaës, A. Missenard y J.B. Pontalis, *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 118-123.
- De Ketele, J.M. (2000) «Contrato, transacción, negociación: los conceptos fundamentales en el contexto de la pedagogía del proyecto y para la mejora del clima educativo». En M. Postic, *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid, Narcea, pp. 140-143.
- De Peretti, A. (1971) *Las contradicciones de la cultura y de la pedagogía*. Madrid, Studium.
- De Peretti, A. (2000) «Los determinantes de la relación y los "útiles pedagógicos"». En M. Postic, *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid, Narcea, pp.143-147.
- Fuertes-Alpiste, M. y Galván Fernández, C. (2019) «Los relatos digitales en la formación de los operadores socioeducativos». En J. L. Rodríguez-Illera y G. Annacontini (Coord.), *Metodologías narrativas en educación*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 179-192.
- Galván, C. (2020) «Del *Personal Digital Storytelling* al *storydoing* en las aulas. Presentación del kit formativo para educadores». En J.L. Rodríguez-Illera y N. Molas-Castells (Coord.), *El presente y futuro de los relatos digitales*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 149-162.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014) *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona, Paidós.
- Gijón, M. (2020) «Pedagogia, somriure i reconeixement». *Compàs d'Amalgama*, 1, pp. 38-43.
- Gijón, M., Martín García, X., y Puig Rovira, J. M. (2020) «Educación social, relaciones y altruismo: pedagogía del don como factor de inclusión». En C. Lindín, M.B. Esteban, J. Bergmann, N. Castells, P. Rivera (eds.) *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos*. Barcelona, Institut de Recerca en Educació (IRE-UB), pp. 362-369.
- Herreros, M. (2012) «El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 68-79.
- Herreros, M. (2019) *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad personal (Self) en*

- bachillerato* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/668725> [Consulta el 9 de juny de 2023].
- Lambert, J. (2010) *Digital Storytelling Cookbook*. San Francisco, Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Lévinas, E. (2002) *Totalidad e Infinito*. Salamanca, Ediciones Sígueme (6ª ed.).
- Lipman, M. (2010) *Thinking in Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Londoño, G. y Rodríguez-Illera, J.L. (2009) «Los relatos digitales y su interés educativo». *EFT: Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 2 (1), pp. 5-18.
- Londoño, G. (2012) «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 19-36.
- Londoño, G. (2013) *Relatos digitales en educación* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/132316>
- Martínez-Fernández, A. (2019) *Relats digitals a Salut Alta* [Trabajo Final de Máster, Universitat de Barcelona].
- Mauss, M. (2009) *El ensayo sobre el don*. Buenos Aires, Katz.
- Nussbaum, M. (1992) «Emotions as judgements of value». *The Yale Journal of criticism*, 15(2), pp. 201-2012.
- Ohler, J. (2013) *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, Corwin Press (2ª ed.).
- Passeron, J.C. (1967) «La relation pédagogique et le système d'enseignement». *Prospective*, núm. 14, pp. 149-171.
- Pedreño, M. (2017, marzo) «Pedagogía de la relación educativa: la teoría Lévinas como modelo de educación moral en el aula». II Congreso Internacional *La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/80-pedagogia-de-la-relacion-educativa.pdf> [Consulta el 9 de juny de 2023].
- Postic, M. (1982) *La relación educativa*. Madrid, Narcea.
- Postic, M. (2000) *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid, Narcea.
- Rodríguez-Illera, J.L. (Coord.) (2016-2019) *REDEA, Relatos digitales en la ecología del aprendizaje* [Proyecto de investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación].
- Rodríguez-Illera, J.L., Martínez-Olmo, F., Rubio-Hurtado, M. J. y Galván-Fernández, C. (2021) «The content posting practices of young people on social networks». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 60, pp. 135-151.
- Sossa-López, A.M. (2021) *Desarrollo de la competencia digital en colectivos en riesgo de exclusión social digital a través de los relatos digitales personales*. [Trabajo final de máster, Universitat de Barcelona].
- Universitat de Barcelona (2020) *Codi d'integritat a la recerca de la Universitat de Barcelona*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.

L'osmosi entre els relats digitals personals i la relació educativa

Resum: En l'àmbit educatiu, el terme relat digital personal (*personal digital storytelling*) està vinculat a estratègies, metodologies i resultats associats a la competència comunicativa, a la narrativa i a la subjectivitat. També està associat al terme digital, al què veurem en pantalla i a les emocions i reflexions que ens suscita. L'ús pedagògic dels relats digitals personals varia per les particularitats de cada context educatiu i, com revisarem en aquest estudi, a la relació educativa que es genera en cadascun dels microcontextos. Presentem una revisió de diferents trajectòries donades en tres contextos educatius diferents. En primer lloc, en una intervenció a l'educació secundària obligatòria. Seguidament, en una intervenció amb estudiants de màster en educació. I, finalment, amb persones adultes en formació no formal. De l'estudi es conclou que les activitats d'aula que permeten aplicar la metodologia de relats digitals personals afavoreixen la relació educativa quant a hospitalitat i empatia amb els companys i educadors, així com practicar la pedagogia del do i desenvolupar competències específiques.

Paraules clau: Relats digitals personals, relació educativa, pedagogia del do

L'osmose entre les récits numériques personnels et la relation éducative

Résumé: Dans le domaine de l'éducation, l'expression « récit numérique personnel » (*personal digital storytelling*) est liée à des stratégies, à des méthodologies et à des résultats associés à la compétence communicative, à la narration et à la subjectivité. Elle est également associée au terme « numérique », à ce que nous voyons à l'écran, ainsi qu'aux émotions et aux réflexions qu'il suscite en nous. L'utilisation pédagogique des récits numériques personnels varie en fonction des particularités de chaque contexte éducatif et, comme nous le verrons dans cette étude, de la relation éducative générée dans chacun des micro-contextes. Nous présentons un examen des différentes trajectoires dans trois contextes éducatifs différents : tout d'abord, dans le cadre d'une intervention dans l'enseignement secondaire obligatoire ; puis dans le cadre d'une intervention auprès d'étudiants de master dans le domaine de l'éducation ; et enfin, avec des adultes dans le cadre de l'éducation non formelle. L'étude conclut que les activités en classe qui permettent l'application de la méthodologie des récits numériques personnels favorisent la relation éducative en termes d'hospitalité et d'empathie avec les pairs et les éducateurs, ainsi que la pratique de la pédagogie du don et le développement de compétences spécifiques.

Mots clés: récits numériques personnels, relation éducative, pédagogie du don

The osmosis between personal digital stories and the educational relationship

Abstract: In the educational field, the term personal digital story is coined to strategies, methodologies and results associated with communication, narrative and subjectivity. It is also associated with the digital, with what we will see on the screen and with the emotions and reflections that arouses in us. The pedagogical use of personal digital stories transfers to the particularities of each educational context and, as we will review in this study, to the educational relationship that is generated in each of the microcontexts. We present a review of different trajectories in projects carried out in three different contexts. In the first place, with an intervention in compulsory secondary education. Then, in an intervention with master's students in education. And, finally, with adults in non-formal training. From the study it is concluded that the classroom activities that allow applying the methodology of personal digital stories favor the educational relationship in terms of hospitality and empathy with peers and educators, as well as practicing the pedagogy of the gift and developing specific skills.

Key words: Personal digital stories, educational relationship, methodology