

# Jóvenes que aprenden en colaboración sobre su sentido de ser a partir de narrativas biográficas digitales

María Domingo-Coscollola

Universitat Internacional de Catalunya, Facultat d'Educació

Fernando Hernández-Hernández

Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts, Unitat de Pedagogies Culturals

Juana M. Sancho-Gil

Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació

Carlos Canales-Bonilla

Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts, Unitat de Pedagogies Culturals

## Resumen

En este artículo, damos cuenta del proceso formativo llevado a cabo con dos grupos de jóvenes de Cataluña que participaron en los talleres organizados en el marco del proyecto europeo *Show your own gold (SYOG): A European Concept to Visualize and Reflect One's Vocational Biography Using Digital Media*. También han formado parte de esta iniciativa jóvenes de Alemania, Gales, Portugal, Eslovenia y Rumanía. Todos ellos son jóvenes sin empleo y sin certificado de educación secundaria obligatoria. En los talleres, planteados desde una perspectiva de indagación viva o *living inquiry*, ellos crearon sus narrativas biográficas digitales que presentaron en un acto público en la Universitat de Barcelona (UB). Los procesos y los resultados ponen de manifiesto cómo las narrativas biográficas digitales facilitan la adquisición de competencias, especialmente aquellas vinculadas con la autoestima, el aprender a narrarse, el trabajo colaborativo, el

reconocer los propios valores y posibilidades reflejándolos en un relato visual. Las conclusiones evidencian la necesidad de elaborar propuestas formativas que faciliten un aprendizaje real, profundo y transformador para los jóvenes a partir de la creación de experiencias colaborativas que contribuyan a desarrollar su capacidad para re-pensarse y buscar su propio sentido de ser.

## Introducción

Uno de los objetivos del *proyecto Erasmus+ Show Your Own Gold (SYOG): A European Concept to Visualize and Reflect One's Vocational Biography Using Digital Media* es la producción de narrativas biográficas digitales por parte de jóvenes europeos inscritos en programas de formación e inserción laboral. Los jóvenes participantes, desempleados y sin haber finalizado la educación secundaria obligatoria, pertenecen a seis países europeos: Alemania, Reino Unido, Portugal, Eslovenia, Rumanía y España. En este artículo, damos cuenta de cómo los jóvenes de Cataluña (España) han producido y compartido sus narrativas biográficas (Pimenta & Poovaiah, 2010, p. 30) digitales en las que reflejan cualidades personales y competencias profesionales.

Varios autores, como Bruner (2006) y Ricoeur (1995), han destacado el papel de los relatos (míticos y biográficos) en la historia de la humanidad y en el sentido de ser de las personas como facilitadores y mediadores de conocimientos y experiencias. Actualmente, la narrativa digital integra medios audiovisuales en el proceso narrativo de los relatos. Los recursos digitales y la información visual apoyan las experiencias de narración digital y facilitan el intercambio y la colaboración (Liu, Liu, Chen, Lin & Chen, 2011) usando aplicaciones digitales para un diseño multimodal (Yang, 2012). Con el aumento de la autopublicación en Internet, las historias digitales han prosperado fomentando la participación, el aprendizaje, la indagación y la creatividad. La narrativa digital surgió en Estados Unidos, en la década de 1990, promovida por el Centro de Narración Digital y se aplica principalmente en el campo de la terapia, el trabajo, la educación y la investigación.

Según Lambert (2010) y Robin (2006), la narrativa digital es una historia corta que combina los modos tradicionales de narración con prestaciones multimedia (gráficos, audio, video, animación...) y la publicación en línea. Una característica

significativa es que el autor narra la historia con su propia voz y expande su sentido con los referentes digitales que incorpora. La duración limitada de estas narrativas multimedia requiere capturar momentos claves de la vida del autor o puntos de inflexión (Lambert, 2013). En educación, la narrativa digital (Robin, 2006) promueve la actitud participativa de sus autores favoreciendo su relación con el mundo y las experiencias de conocer.

Basándonos en el desarrollo del proyecto SYOG, en este artículo exploramos las posibilidades de la narración autobiográfica digital como recurso para fomentar el auto-reconocimiento y el aprendizaje de los jóvenes a partir de un enfoque relacional vinculado con su preparación profesional y su desarrollo personal. Esta propuesta (holística, participativa y creativa) integra narración y elementos visuales como dispositivo de aprendizaje e indagación de formas de conocimiento (Seely & Reason, 2008; Yorks & Kasl, 2006). En este sentido, una narrativa visual se puede definir como una representación visual que narra de forma explícita una historia y donde lo visual significa algo que se puede ver mediante el ojo humano (Pimenta & Poovaiah, 2010).

La integración de la narrativa biográfica de los jóvenes con los medios digitales puede facilitar su desarrollo personal y profesional y una transición al mundo laboral. Además, puede facilitar un aprendizaje transformador (Coulter, Michael & Poynor, 2007; Dirkx, 2006, 2012) cuando las presentaciones permiten que "nuestra creatividad e imaginación activa ofrezca guías para nuestro crecimiento, curación, transformación y desarrollo del autoconocimiento" (Dirkx, 2006, p. 32).

La creación de relatos autobiográficos digitales involucra a los jóvenes en un modo de aprender que Atkinson (2012) denomina aprendizaje real cuando genera "una alteración de las formas establecidas de conocer, a través de eventos de aprendizaje" (Atkinson, 2012, p. 10). La reflexión sobre sus experiencias para llevarlas a un relato digital requiere una investigación productiva por parte de los jóvenes. Además de poner en juego sus habilidades de pensamiento crítico afrontando qué consecuencias para su sentido de ser tienen las experiencias que narran. En este proceso, ellos seleccionan la información, la organizan y la revisan para crear un producto final (sus relatos). Las transiciones entre el compartir experiencias y las narraciones visuales (apoyadas por la exploración, investigación, visualización y modelado) conducen a una comprensión conceptual mejorada y a

un aprendizaje profundo (Barrett, 2006) donde los jóvenes se sienten involucrados y, en cierta forma, transformados.

Finalmente, también cabe considerar que la creación de relatos digitales contribuye al desarrollo de competencias lingüísticas, de comunicación, de gestión de la información, de autonomía, de iniciativa personal, de creatividad y las culturales y sociales. En especial, la del proceso de escritura (Xu, Park & Baek, 2011). Además, su transformación en relato visual facilita la toma de decisiones sobre los elementos multimedia, las competencias artísticas y la alfabetización digital que, a su vez, incluyen competencias de comunicación, colaboración, resolución de problemas, y de pensamiento crítico y creativo.

## Material y método

Dentro del contexto del proyecto SYOG, en Cataluña han participado 26 jóvenes de dos programas de cualificación profesional inicial. Son jóvenes de Barcelona y de su área metropolitana. Sus mentores o profesores han destacado algunas características significativas de sus grupos coincidiendo en que las relaciones dentro de cada grupo son buenas:

- Institut Anna Gironella de Mundet de Barcelona. Son doce jóvenes (ocho chicas y cuatro chicos) de dieciséis a veintiún años que desean convertirse en asistentes de confección textil y marroquinería. Se muestran activos, emprendedores con una inteligencia viva y con interés por aprender.
- Plan de Transición al Trabajo de Sant Joan Despí (Barcelona). Son catorce jóvenes (ocho chicas y seis chicos) de dieciséis a dieciocho años que desean convertirse en asistentes de ventas y de servicio al cliente. Algunos muestran un comportamiento pasivo de manera que su motivación necesita ser reforzada.

Inicialmente, previo al encuentro con los jóvenes, los mentores de cada centro y los investigadores del proyecto realizamos un taller formativo durante cinco días. En este taller, ahondamos en la comprensión de los desafíos del proyecto con la realización de nuestra propia narrativa biográfica digital (la misma tarea que se plantearía más tarde a los jóvenes). Esto permitió profundizar sobre las implicaciones personales y formativas del proyecto.

Posteriormente, durante 12 semanas, habitualmente cuatro investigadores y un mentor realizamos talleres con y para cada grupo de jóvenes. En estos talleres, pretendíamos que los jóvenes aprendieran a identificar, contar y a reconocer sus cualidades y competencias y que las proyectaran en una narrativa biográfica en formato digital. Los talleres se plantearon desde la metodología de indagación viva o *living inquiry* (Meyer, 2006, p. 165, citado en Meyer, 2010, p. 96). La indagación viva ofrece un espacio para que los jóvenes exploren y empiecen a entender su propia relación con el mundo y, al hacerlo, puedan desestimar la idea de que su vida ya está predeterminada (Meyer, 2010, p. 88).

El guion del taller se desarrolló en interacción con los jóvenes y adaptándose a sus posibilidades y a las respuestas que iban dando en cada sesión de los talleres. Esta flexibilidad permitió tejer un diálogo con la situación que se iba desarrollando. Durante este proceso, se priorizó desarrollar competencias asociadas con la autoestima personal, el aprender a narrarse, el reconocer los propios valores y posibilidades para su proyección en una narrativa visual biográfica. Las interpretaciones visuales y textuales se referían a las experiencias vividas por los jóvenes (Meskimmon, 2003 en Springgay, Irwin & Wilson, 2005, p. 902). A continuación, destacamos las fases principales de proceso realizado en estos talleres:

1. *Presentación del proyecto y de los participantes.* Inicialmente, los jóvenes se presentaron. También lo hicimos los investigadores que acompañábamos cada grupo. Seguidamente, se les invitó a realizar una investigación y a comentar aspectos sobre sus intereses. También, podían preguntar dudas ante nuestra propuesta que presentamos como punto de partida y sin que fuera un camino prefijado. Así, ellos podían contribuir desde sus aportaciones a reconfigurar su participación e implicación. Finalmente, se solicitó su consentimiento para grabar y registrar visualmente las sesiones de trabajo y se les recordó su derecho a dejar de participar en cualquier momento. Todo ello quedó reflejado en el documento de consentimiento de su participación. También, se les pidió que para el siguiente encuentro trajeran algún objeto que fuera significativo para ellos.
2. *Construcción de la imagen personal a partir del retrato fotográfico.* Al inicio, los jóvenes compartieron historias de los objetos que habían traído. Después, nosotros mostramos fotografías de retratos para poder conversar

en torno a aspectos expresivos, evocativos y comunicativos. A continuación, un fotógrafo profesional realizó diferentes fotografías de grupo en las que se reflejaban sus historias con la posibilidad de incluir los objetos significativos para ellos. Era un posible contraste con las fotografías que ellos colocaban en las redes digitales y que siguen pautas de representaciones vinculadas con imaginarios sociales de belleza, corporeidad... Frente a este imaginario, después se les propuso posar individualmente para una fotografía que realizaría el fotógrafo de cada uno de ellos. A partir de esta acción, se les invitó a presentar otros modos de mostrarse que fueran desvelando cómo uno es.

3. *Narración de historias personales a partir de la estrategia de la “foto desencadenante”*. Se inició un diálogo en grupo a partir de cada una de las fotografías de los jóvenes (eran las fotografías realizadas por el fotógrafo y que les habíamos regalado). Durante el diálogo, una de las preguntas significativas fue: “qué dice esta imagen de mí” para posibilitar el inicio de modos de narrarse y la aportación colectiva de las cualidades personales que emergen de las historias personales presentadas. Seguidamente, cada uno de los jóvenes (con el acompañamiento por parte de los mentores) transformó en relato escrito la historia que se derivaba de la fotografía y/o de las aportaciones de sus compañeros. Este proceso de reconstrucción personal se presentó al grupo en forma de lectura compartida para generar empatía y reconocimiento de la experiencia de los otros. En esta sesión, se activó la estrategia de usar la imagen como “foto desencadenante” de conversaciones y relaciones (Kaplan & Howes, 2004).
4. *Aportación colectiva de las cualidades personales que emergen de las historias*. Después de la lectura del relato de cada joven, cada uno de sus compañeros escribió en *post-its* las cualidades que se relacionaban con la historia u otras que identificaban y reconocían a cada joven. De esta manera, desde la mirada de los otros, surgieron las cualidades (los *golds*, los tesoros...) a los que se refiere el proyecto. Estos valores se colocaron en hojas de tamaño DINA3 de manera que cada participante tenía un mapa que le representara. Así, el proceso de creación de las historias se hizo interactivo y compartido, a pesar de que el producto final fuera individual (McWilliam, 2009).

5. *Realización de un guion, por parte de cada joven, sobre la historia a contar digitalmente desde un acompañamiento.* A partir de su conjunto de valores obtenidos (los *golds*), los jóvenes empezaron a escribir una nueva historia en formato de *storyboard* que permitiera (desde la combinación de imágenes, textos y música) mostrar sus *golds* a otras personas y explorar un nuevo registro narrativo al poner una serie de conceptos en relación con imágenes o música e inscribirlos en una historia. En esta fase, el acompañamiento de los investigadores y los mentores fue fundamental. La selección de textos, imágenes y música se incorporó en una aplicación digital que permitiera hilvanar la historia en formato vídeo o en proyección de imágenes consecutivas.
  
6. *Presentación pública de las historias digitales y valoración conjunta del proceso.* Al final del recorrido, se invitó a los dos grupos que presentaran sus narrativas digitales en la sala de Grados de la Facultad de Educación de la UB. Allí, nos reunimos acompañados de amigos, familiares, y representantes del Consorcio de Educación de Barcelona y del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña (imagen 1). Este acto también tenía la finalidad de poner en acción la propuesta que nos dice que los jóvenes aprenden con sentido cuando hacen público sus trayectos de aprendizaje (van Gils, 2005).



*Imagen 1. Jóvenes y acompañantes al finalizar su presentación en la UB.*

Antes de esta presentación pública, se realizó otra en cada grupo donde, además de compartir las narrativas, se valoró con los jóvenes todo el proceso. Sus comentarios se recogieron en un vídeo que se mostró en la presentación de la UB. Unos meses después hubo otro encuentro para reconstruir los efectos del proyecto, del sentido de ser y de cómo habían aprendido a mirarse.

Durante nuestra relación con los jóvenes, dos estudiantes de máster de la UB realizaron la documentación visual (fotografías y vídeo) de los talleres y además enfocaron su investigación sobre el papel de las imágenes en la construcción de la subjetividad de los jóvenes (Olivares-Mardones, 2016; Suárez, 2016). También, los investigadores que acompañábamos a cada grupo realizamos notas de campo de cada una de las sesiones. Todo este material permitió formular preguntas sobre:

- Qué efecto tiene en un proceso de formación la formulación de preguntas sobre la transformación de la experiencia personal en conocimiento sobre sí y de sus relaciones.
- Cómo los jóvenes se autorizan y qué estrategias lo hacen posible, para dar cuenta de sus propias voces y compartirlas con otros.
- Qué aporta la documentación cuando se utiliza para ilustrar, narrar, construir relaciones, y hacer emerger conceptos.
- Cómo la perspectiva de *living inquiry* posibilita educarse y hacer visible lo invisible.
- Qué nos dice la cultura visual de los jóvenes sobre sus imaginarios de identidad respecto al papel del cuerpo, la sexualidad, el género, las relaciones, el trabajo, la moda...
- Qué modos de relación hacen posible ampliar los significados de los recuerdos y experiencias personales.

Ahora, en este artículo, nos centramos en analizar el papel que los relatos visuales digitales tuvieron en la reconstrucción del sentido de ser de los jóvenes y en su aprendizaje. Para ello hemos usado las siguientes fuentes y focos de análisis:

- Fotografías y vídeos (realizados por investigadores, jóvenes y estudiantes de máster) que nos permiten explorar la corporalidad de los jóvenes, sus gestos, posturas y expresiones, y entre otras las relaciones con el espacio entre ellos y con los adultos.
- Narrativas escritas de los jóvenes en las que se señalan los temas emergentes, cómo se estructuraba cada uno, qué decían los jóvenes de sí mismos, qué nombraban, qué decían entre líneas y qué no aparecía.

- Narrativas visuales biográficas digitales de los jóvenes que permiten destacar los *golds* de los jóvenes para explorar cómo se definen y cómo lo representan. Además de cómo se articula el proceso de inserción de textos e imágenes en los relatos.

## Resultados

En este apartado, aportamos resultados sobre el papel de las narrativas biográficas digitales en el proceso formativo de los jóvenes y en los tránsitos que experimentan en su sentido de ser y en la manera de mirarse y presentarse ante los demás.

Todos los jóvenes han incluido experiencias biográficas en su narrativa visual digital en las que reflexionan sobre alternativas personales y profesionales dentro de un marco que podría contribuir a generar un aprendizaje real (Atkinson, 2012). Por lo tanto, los 26 jóvenes crearon sus narrativas. Además, la mayoría de ellos (excepto dos) las presentaron en la UB. Destacamos un contexto inicial de partida favorable:

“Hoy los jóvenes comenzaron a escribir sus historias. Una cuestión que me llamó la atención es que nadie se pronunció en no querer hacerlo. Sí, solicitaron ayuda o preguntas tales como *¿Qué escribo?* y respuestas como: *tú historia...*” (Nota de campo, 28 de enero 2016).

### ***Aprendizaje durante la creación de narrativas biográficas digitales***

Los jóvenes señalaron que, antes de participar en este proyecto, sus experiencias en prácticas narrativas digitales en el centro educativo eran inexistentes o habían sido pasivas o consumistas. Además, una mayoría de ellos destacó que al inicio pensaron que no realizarían su narrativa digital, pues no serían capaces. En general, todos compartían la idea de que el proyecto sería “un fracaso más” aunque ellos habían decidido participar y ya utilizaban fuera del centro contenidos multimedia (música, películas...). Un joven comentó “nunca he participado en diseñar contenidos multimedia, normalmente uso contenidos hechos”.

Al principio, los participantes se sintieron influenciados por el hecho de pensar a quién iba dirigida su historia (Lambert, 2010) y si se haría pública o no. Esto supuso que, inicialmente, el conocimiento a compartir estaba determinado y la

implicación de los jóvenes era baja o expectante. Pero la situación fue variando progresivamente a medida que los jóvenes se involucraron más en la historia a contar. De entrada, todos los jóvenes quisieron posar para que un fotógrafo profesional les hiciese una fotografía. A título de ejemplo, un comentario de uno de ellos: “hazme una foto en la que me vea guapo... quiero verme así” (Nota de campo, 12 enero de 2016).

Durante la aportación colectiva de las cualidades personales que emergen de las historias, su participación fue activa. También, todos los jóvenes obtuvieron cualidades (los *golds*) a los que se refiere el proyecto que se colocaron en hojas de DINA3 para que cada participante tuviera un mapa que le representara. Por ejemplo: “empatía, esfuerzo, capacidad y paciencia, amor propio, fuerza y valentía” (Adrián); “Amabilidad para ayudar a quienes lo necesitan. Creatividad, fuerza y valor” (Eric). “Ordenado, respetuoso, tranquilo, sociable, trabajador en equipo, paciente, persistente, fuerte, constante, terco, introspectivo, reflexivo, sensible, familiar y responsable” (Jordi). “Madura, fuerte, esforzada, con espíritu de superación, creativa y con capacidad de adaptación” (Kautar).

Después, hasta el final de su participación, durante la realización del guion (por parte de cada joven), el foco de su preocupación se centró principalmente en qué explicar y cómo explicarlo, sin importar si se haría público o no. Lo que supuso una mejora de su participación e implicación, al tiempo que iban apareciendo nuevas tensiones relacionadas con las dificultades para crear las narrativas digitales. En este momento, se hizo evidente que cuando los jóvenes se expresan de forma narrativa o muestran sus producciones (fruto de interacciones intra e intersubjetivas), remodelan, reevalúan y reconstruyen sus experiencias posibilitando un cambio en ellos mismos y en sus relaciones con los demás (McDrury & Alterio, 2003). A la vez, apreciamos cómo se evidenciaban las aportaciones de Lambert (2010) sobre los elementos básicos de las historias digitales (punto de vista, complicación, tensión dramática, regalar la propia voz, poder de la banda sonora, economía de detalle y ritmo). Además, de los pasos que se requieren para hilvanar y completar la historia: asumir diferentes puntos de vista y sus emociones, encontrar un foco, ver, escuchar, montar y compartir la historia.

También, durante la creación de las narrativas, se vivió un proceso cooperativo e interactivo (Barrett, 2004 en Gregori-Signes, 2014) entre investigadores, jóvenes y

mentores. Se construyó un modo de relación, desde el diálogo y su implicación, que posibilitó formas de acompañamiento que hicieron posible realizar las narrativas digitales. Esto es relevante, porque solo algunos jóvenes señalaron tener experiencia en el uso de programas de edición (por ejemplo, *Power Point*). El diseño multimodal y el uso de herramientas y recursos digitales lo asociaban a sus actividades de tiempo libre (videojuegos, música...). Por esto, se describieron como usuarios modestos de narraciones y de recursos TIC para el aprendizaje, tal como explica uno de los participantes: "Para la clase he usado PowerPoint con plantillas previamente preparadas sin diseñar".

Los jóvenes, durante la realización de sus producciones, comenzaron a explorar lentamente un modo de enseñanza y aprendizaje, a través del diseño multimodal de su narrativa con un proceso en el que los dispositivos tecnológicos, sus historias personales y la narración digital se entrelazaban. Ellos fueron aprendiendo que para llevar a cabo el diseño de la narración se requiere la estructuración de la historia que se pretende contar (un relato con coherencia y cohesión) y la combinación de varios modos de bosquejo para sus producciones. Estos tránsitos les resultaron difíciles, lo que les hizo moverse con lentitud y optar, como primera alternativa, en poner el énfasis en los aspectos estéticos más que en los narrativos. También, encontraron dificultades con la articulación y la estructuración de la historia a contar, en las frases que le daban sentido, en la selección y edición de imágenes y la inclusión de una música significativa para su historia.

Hacia el final, los jóvenes estuvieron de acuerdo que la narrativa visual digital era una buena estrategia para hablar de ellos mismos y aprender de los otros y con los otros. Así como también para mejorar la competencia comunicativa y la alfabetización digital de cada uno de ellos avanzando gradualmente en la producción de contenidos multimedia desde la creatividad. También, descubrieron que un buen dominio de las aplicaciones no es suficiente para garantizar una buena historia. Finalmente, una gran mayoría de los jóvenes destacó que era importante la estética, pero también el contenido de su historia.

### ***Presentación de las narrativas de los jóvenes con valoraciones***

Las producciones de narrativas digitales de los jóvenes proporcionaron una información detallada sobre sus realidades, tal como muestran los siguientes

ejemplos que sirvieron de punto de partida para las historias que más tarde se reflejaron en sus producciones:

Soy X de Ucrania, la vida allí no es nada fácil y por eso mi madre hace 7 años se vino aquí, a España, en busca de trabajo, dejándonos a mí y al resto de mi familia. (X, relato de vida).

Hola me llamo Y tengo 16 años. Vivo en Sant Joan Despí y nací el día 2 de noviembre. Mis padres se separaron en el 2009 y es algo que aún no he superado del todo. (Y, relato de vida).

Soy Z de Honduras, llevo casi dos años aquí. No sabía cómo empezar mi historia. Bueno, de mi pasado hay cosas que no me han gustado mucho, cosas muy feas que no contaré esta vez. (Z, relato de vida).

Estas presentaciones, y otras que fueron apareciendo, nos hablan de rupturas y tensiones en sus experiencias de vida. El desafío era cómo trasladarlas a las narrativas biográficas digitales que iban a hacerse públicas protegiendo la confianza de los jóvenes sobre lo personal que compartían en los grupos.

Durante la presentación en la UB, todos los jóvenes se manifestaron contentos y con una alta implicación en el relato de sus experiencias, destacando que habían formado parte de una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1990) con capacidad de promover el aprendizaje. Este acto concluyó con valoraciones positivas por parte de quienes participaron en el proyecto (jóvenes, investigadores y mentores). Muchos de los jóvenes argumentaron que estaban satisfechos por varios motivos:

Las narraciones autobiográficas digitales son expresiones auténticas de la experiencia vivida.

- La creación de una narración (integrando diversas formas de expresión) es una actividad de aprendizaje motivadora e indagadora que aumenta la propia voz y la adquisición de competencias (especialmente de comunicación y de expresión multimodal).
- La narrativa digital facilita la creatividad y la expresión personal en el proceso de aprendizaje y las conexiones con las experiencias previas y los esquemas necesarios para construir conocimiento.

- La narración digital proporciona oportunidades de cocreación entre los jóvenes y los acompañantes (investigadores y mentores).
- El diseño multimodal y la narración digital es una estrategia satisfactoria. Como un joven sugirió: "*La narración digital fomenta la imaginación y un ambiente de compartir agradable*".

Finalmente, los jóvenes manifestaron que la realización de narraciones digitales posibilitó mejorar competencias especialmente aquellas vinculadas con la autoestima, el aprender a narrarse, el trabajo colaborativo, y el reconocer los propios valores y posibilidades. En este trayecto, los jóvenes fueron capaces de favorecer su autoconocimiento y otros modos de aprendizaje replanteando situaciones desfavorables.

## Conclusiones y discusión

El proceso promovido por este proyecto ha favorecido experimentar los beneficios educativos de la creación de narrativas biográficas digitales (Gregori-Signes, 2014; Lowenthal, 2009 en Frazel, 2010). También, ha permitido gestionar los estados de incertidumbre o de no-saber (Atkinson, 2012) que surgen en un proceso donde se va elaborando el recorrido de un proyecto y las decisiones que se toman cuando se avanza en él.

Los jóvenes han compartido trayectorias personales en una comunidad donde han descubierto valores en sus historias biográficas y en las de sus compañeros. Esto ha significado que se han autorizado a dar cuenta de sus propias voces y de compartirlas con otros generando "una alteración de las formas establecidas de conocer" (Atkinson, 2012, p. 10), al tiempo que los investigadores aprendíamos con y sobre los jóvenes (Domingo-Coscollola, Sánchez-Valero, & Sancho-Gil, 2014; Domingo-Coscollola & Hernández-Hernández, 2015) mientras que a la vez también transitábamos en la tensión del no saber.

Hemos tratado de avanzar en la investigación autobiográfica desde la indagación viva considerada como "un encuentro estético, donde el proceso de creación de significado y de ser está inextricablemente conectado a una toma de conciencia y la comprensión del arte" (Springgay et al., 2005, p. 902). El proyecto SYOG ofrece a los jóvenes la oportunidad de participar en una experiencia de investigación donde

la indagación viva deviene un encuentro corporeizado que se constituye a través de formas de comprensión y experiencias visuales y textuales en lugar de meras representaciones visuales y textuales. En realidad, no se pueden separar, por medios abstractos, interpretaciones visuales y textuales de las experiencias vividas (Springgay et al., p. 902).

Los jóvenes han producido historias de experiencia y conocimiento en las que han aprendido a reconocerse a partir de diferentes estrategias narrativas (fotografía inicial, relato desencadenante, valores que emergen, historia que quieren contar, diseñar el relato biográfico digital, reflexionar sobre el proceso y presentarlo en público) y también han aprendido a ponerlas a debate en grupo y con los investigadores y mentores (Ko, Schallert & Walters, 2003). Por ello, en nuestro caso, resultó beneficioso comprometer a los jóvenes en reflexiones profundas y críticas para elevar la conciencia de sí y de lo realizado y a la vez ir resolviendo las dificultades que se iban encontrando. También les permitió mejorar las competencias indicadas favoreciendo su autoconocimiento y otros modos de aprendizaje. En este trayecto, los jóvenes fueron capaces de identificar retos y replantear situaciones desfavorables desarrollando su capacidad de resiliencia (Oswald, Johnson, & Howard, 2003; Gu & Day, 2007).

Inicialmente, los jóvenes manifestaron poca motivación y participación en nuestra propuesta (creación de medios digitales), pero progresivamente su participación e implicación aumentó debido al clima de colaboración y a la actitud de acompañamiento que percibieron en los adultos. También, por el atractivo que para ellos suponía utilizar fotografías, imágenes y diferentes recursos digitales. Esta realidad es similar a la que presenta Ng (2012), quien señala que los estudiantes reconocieron un mayor beneficio cuando las actividades de aprendizaje requerían del uso de herramientas digitales de una forma creativa (Lei, 2009; Ng, 2012). Nuestros resultados también están en línea con los obtenidos por Yang (2012), quien apunta que los jóvenes perciben la narración digital como un medio para interpretar y expresar el contenido de una manera personal, más significativa y creativa.

Las actividades de aprendizaje realizadas en los talleres nos muestran cómo los participantes (a través de sus narrativas y de las relaciones cruzadas realizadas) desarrollaron modos de aprendizaje profundo. Entre ellos, destacan la conciencia de sus posibilidades y límites, la visualización de conceptos, la síntesis y la

expansión narrativa, la interacción del relato del yo en relación con los otros, el planteamiento y resolución de problemas... (Jenkins & Lonsdale, 2007). A ello contribuyó la integración de imágenes y de métodos artísticos en el proceso de exploración y en la síntesis que recogen las narrativas visuales digitales, reforzando algunos de los elementos de la taxonomía de Yorks & Kasl (2006) sobre el conocimiento expresivo como medio para fomentar el aprendizaje transformador.

Algunos jóvenes señalaron el peligro de quedarse estancados frente a las posibilidades y dificultades técnicas que se les presentaban y a no prestar, por ello, suficiente atención a los procesos de construcción de sus historias. Esto indica su dificultad en transitar entre diferentes modos de expresión e indagación y entre las diferentes representaciones que tenían que usar en la elaboración de sus narrativas digitales.

A la espera de poner en relación los resultados obtenidos con los otros países que han participado en el proyecto, los dos grupos de jóvenes de Cataluña que aquí hemos presentado muestran que la narración digital autobiográfica es una estrategia pedagógica que promueve la autoexpresión, el reconocerse y el aprender de los otros y con los otros. A título de cierre, destacamos la valoración realizada por uno de los jóvenes durante su presentación y que sintetiza su relación con la experiencia (mayoritariamente compartida con el resto de jóvenes) propiciada por este proyecto especialmente desde los talleres: “Ha sido una experiencia brutal de conocimiento propio y de conocimiento sobre nuestros compañeros”.

## Referencias

- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01724
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. En C. M. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. A. Willis (Eds.). *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: an unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103–122. doi: 10.1111/j.1467-873x.2007.00375.x

- Dirkx, J. M. (2006). Authenticity and imagination. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(111), 27-39. doi: 10.1002/ace.225
- Dirkx, J. M. (2012). Nurturing soul work: A Jungian approach to transformative learning. En E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 116-130). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Domingo-Coscollola, M., & Hernández-Hernández, F. (2015). Jóvenes que investigan en educación secundaria: Alternativas para aprender. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(2), 133-146.
- Domingo-Coscollola, M., Sánchez-Valero, J. A., & Sancho-Gil, J. M. (2014). Researching on and with Young People: Collaborating and Educating. *Comunicar*, 42, 157-164. doi: 10.3916/C42-2014-15
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching & Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. doi: 10.1016/j.tate.2006.06.006
- Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for Student reflection. *Proceedings ASCILITE 2007 - ICT: Providing choices for learners and learning Singapore* (pp. 440-444). Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/jenkins.pdf>
- Kaplan, I., & Howes, A. (2004). "Seeing through different eyes": exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155. doi: 10.1080/03057640410001700534
- Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37, 303-324. doi:10.2307/3588506
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. New York: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge: New York, NY.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-98.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, W. H., Lin, C. P., & Chen, G. D. (2011). Collaborative storytelling experiences in social media: influence of peer-assistance mechanisms. *Computers & Education*, 57(2), 1544-1556. doi: 10.1016/j.compedu.2011.02.002
- McDrury, J., & Alterio, M. G. (2003). *Learning through storytelling in higher education: using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.
- McWilliam, K. (2009). The global diffusion of a community media practice. Digital storytelling online, En J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 37-76). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meyer, K. (2010). Living inquiry. Me, my self, other. *Journal of Curriculum Theorizing* 26(1), 85-96.
- Ng, W. (2012). *Empowering scientific literacy through digital literacy and multiliteracies*. New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.

- Olivares-Mardones, C. (2016). *La referencialidad en las imágenes con jóvenes y las formas de ver desde ojo del investigador*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Memoria del TFM no publicada.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70(1), 50-64. doi: 10.7227/RIE.70.5
- Pimenta, S., & Poovaiah, R. (2010). On defining visual narratives. *Design Thoughts*, 3, 25-46.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Robin, B. R. (2006). *The Educational uses of Digital storytelling*. Recuperado de <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Seely, C., & Reason, P. (2008). Expressions of energy: An epistemology of presentational knowing. En P. Liamputtong & J. Rumbold (Eds.), *Knowing differently: Arts-based and collaborative research* (pp. 2-22). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Springgay, S., Irwin, R., & Wilson, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. doi: 10.1177/1077800405280696
- Suárez, L. (2016). *Volver a la experiencia: una mirada otra de los jóvenes del proyecto Show Your Own Gold*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Memoria del TFM no publicada.
- van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *3rd twente Student conference on IT*. Recuperado de [http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VS/Frank\\_van\\_Gils.pdf](http://wwwhome.ctit.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf)
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A New Approach toward Digital Storytelling: An Activity focussed in writing self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology and Society*, 14(4), 181-191.
- Yang, Y. F. (2012). Multimodal composing in digital storytelling. *Computers and Composition*, 29(3), 221-238. doi: 10.1016/j.compcom.2012.07.001
- Yorks, L., & Kasl, E. (2006). I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Learning*, 4(1), 43-64. doi:10.1177/1541344605283151

## Nota

Este trabajo forma parte del Proyecto Erasmus+ *Show Your Own Gold (SYOG): A European Concept to Visualize and Reflect One's Vocational Biography Using Digital Media*. European Commission. Key Action: Cooperation for innovation and the exchange of good practices. 2014-1-DE02-KA202-001430. 2014-2017.

Los autores son miembros del grupo de investigación ESBRINA – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 00632): <http://esbrina.eu> y también miembros de REUNI+D – Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. MINECO. EDU2015-68718-REDT: <http://reunid.eu>

# **Relatos Digitales en Educación Formal y Social**

**Gloria Londoño Monroy  
José Luis Rodríguez Illera  
(Comps.)**

Relatos Digitales en Educación Formal y Social.

1. Gloria Londoño Monroy. 2. José Luis Rodríguez Illera (Comps.)

1. Sociedad digital. 2. Relatos digitales. 3. Digital Storytelling,

4. Educación formal. 5. Educación social.

DOI: 10.1344/105.000003160



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

© UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2017

Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual

Observatori de l'Educació Digital

REFERENCIA RECOMENDADA:

Londoño Monroy, G. & Rodríguez Illera, J.L. (comps.) (2017). *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160

Este libro y los capítulos que lo componen se rigen por un tipo de licencia de autoría, cesión de derechos de propiedad, y formas de distribución, denominada "Creative Commons". Más información en: <http://es.creativecommons.org/blog/>

Licencia Creative Commons

Reconocimiento (by) - No Comercial (by-nc) - Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Una manera de hacer Europa