



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling:

el Digital Storytelling como herramienta para trabajar
la identidad personal (*Self*) en bachillerato

Miguel Herreros Navarro



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling

Doctorando: Miguel Herreros Navarro



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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

Programa de doctorat en Educació i Societat

Facultat d'Educació

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Doctorando: **Miguel Herreros Navarro**

Director y Tutor: **José Luis Rodríguez Illera**

2019. Barcelona

“Our fundamental tactic of self-protection, self-control, and self-definitions not spinning webs or building dams, but telling stories, and more particularly concocting and controlling the story we tell others — and ourselves— about who we are”.

Daniel Dennett (1991: 418).

AGRADECIMIENTOS

Al profesor José Luis Rodríguez Illera, por haberme sugerido esta línea de trabajo y por haber hecho posible que lo llevara a cabo gracias a su sabiduría, su apoyo y saber estar, y a su paciencia.

A Gloria Londoño Monroy, por su complicidad y su colaboración a lo largo de todos estos años trabajando relatos digitales.

A todos y cada uno de los alumnos que de manera voluntaria trabajaron en el proyecto de relatos digitales personales, por lo que me enseñaron y por lo que me aportaron con su trabajo.

A los miembros del GREAV, con los que me adentré en el campo de la pedagogía y con los que compartí intereses y conocimientos: José Luis Rodríguez Illera, Gloria Londoño, Nuria Molas, Marc Fuertes, Cristina Galván, María José Rubio, Jordi Quintana, Francesc Martínez, Anna Martínez.

A todos aquellos que, participando en las diferentes jornadas de relatos digitales, me hicieron aprender de sus prácticas, y en especial a los que promovieron y organizaron con tu trabajo y esfuerzo esas jornadas que han sido, son y serán lugares de encuentro para compartir experiencias: José Luis Rodríguez Illera, Gloria Londoño Monroy, Carmen Gregori Signes.

A Olga Viñuales Sarasa, que desde que la conozco se ha dedicado a promover libros de relatos de vida, invitándome a acompañarla en alguna de esas aventuras literarias, con la que compartí risas y comentarios sobre libros.

A *Amazon e Iberlibro*, por ser mis brazos y hacerme llegar multitud de ejemplares, incluso de allende los mares, que de otra manera me hubiera sido imposible leer.

A los libros, con los que compartí muchas horas de silencio y concentración, y que fueron vehículo del conocimiento que depositaron en ellos sus autores para que un día llegara a mí.

A mis personas más queridas, a las que les “robé” horas de mi presencia para dedicárselas a los relatos, pero que siempre me apoyaron y estuvieron ahí para acogerme en sus brazos.

E soprattutto a quella bella donna dai capelli neri e lisci, dal largo sorriso, dall'aspetto profondo, dalle belle curve, dalle mani piccole e laboriose, che custodisce un grande cuore e un cervello meraviglioso, per il suo sostegno incondizionato.

ABSTRACT (english)

The current doctoral thesis addresses a *qualitative research* concerning the Construction of the self through Personal Digital Storytelling in Formal Education. They are carried out by late teenage students (17-19 years old) during the study of a curricular subject (psychology-sociology) given in their sixth form.

The research takes as its starting point how it was developed with an *Action Research Methodology*. It is a specific methodology to work on the «self» through the process of creation and reception of personal digital storytelling developed by students.

This working methodology of the «self» and personal digital storytelling are used for a *Case Study* from an interpretative and participative point of view, combining the *Case Studies* and the *Biographical Narrative Inquiry*. The study case is the personal digital storytelling creation process and receipt during the 2015-16 school year.

The methodology to work on the «self» with digital storytelling, as an instrument for the education-learning which has been introduced in class, is pedagogically based on the Social Constructionism theory (the digital storytelling as a way of learning through projects in the digital environment, learning focused on the student, community of practice), on Bruner's Cognitivism theory (the spiral curriculum, individualized learning, conscious reflection skill, pedagogical material design) and on Bandura's Social cognitive theory (observational learning, vicarious learning).

The research is theoretically based on the narrative identity theory (Arendt, Ricoeur, MacIntyre, Taylor, Polkinghorne, Bruner, McAdams); on psychological (Erikson) and neuroscientific theories (Siegel, Blakemore) of the adolescence; on psychological theories of the memory (Neisser, Schacter, Conway); on the narrative theory (autobiography, self-narrative), on the cinematographic theory (emotional reception of storytelling, identification and implication processes of the audience, emotional involvement of the audience); on sociological (Beck, Bauman, Goffman), anthropological (Plummer), psychological (Castilla del Pino) and philosophical theories (Arendt, Aranguren) about the intimate, the private and the public; and on the orientation and empowerment theory (Bandura, Batini). From these theories, applied to the personal digital storytelling, we can understand the importance of personal storytellings to construct the self-representation, a relevant issue to teenagers. Personal digital storytelling makes them recall the memories and feelings from which they can write the storytelling and manage their identity, deciding on what they consider intimacy

and privacy, choosing what to say, to whom and how. All this generates an empathy feeling and awakens identification process from the audience, catching the audience attention and making easier the vicarious learning of themselves thanks to the other people's experiences.

The field research addresses a case study carried out by a professor-researcher with twenty teenage students between 17 to 19 years old. They have applied this working methodology about the «self» and personal digital storytelling during their sixth form (2015-16 school year). The applied methodology is described, the suitability that this method has to create a digital storytelling that makes the students reflect about themselves during the creation and reception process is valued too. Besides, personal identity elements in a digital storytelling and self-representation through storytelling are described. Moreover, the type of implication and self-learning that comes with the digital storytelling reception is also analysed.

The present work has been carried out under the direction of the Dr. José Luis Rodríguez Illera, the director of the Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona, as part of the doctorate program “Educació i Societat”. It relies on the support of Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) and the public High School of Barcelona's Metropolitan Area road where the study was conducted.

This work aims at contributing to the integration in class of the students' personal experiences as a curricular element, developing the students' self-reflection from their experiences and from their classmates, promoting the digital tools during the formal education and learning process and improving the oral and written narrative as a central concept for learning.

Keywords: Personal Digital Storytelling, Digital Storytelling, self, personal identity, narrative identity, Self-Narrative, memory and the self, self-reflection, empathy, identification, vicarious learning.

ABSTRACT (español)

Esta tesis doctoral da cuenta de una *investigación cualitativa* cuyo foco de interés es la Construcción del Yo a través de los Relatos Digitales Personales en Educación Formal desarrollados por alumnos de la tardo-adolescencia (17-19 años) dentro del desarrollo de una asignatura curricular (psicología-sociología) impartida en el nivel de segundo de bachillerato.

Como punto de partida, la investigación da cuenta de cómo se elaboró y desarrolló, utilizando una metodología de *Investigación-acción*, una metodología específica para trabajar en «yo» a través del proceso de creación y recepción de relatos digitales personales elaborados por el alumnado.

Desde una visión interpretativa y participativa y combinando el *Estudio de Caso* y la *Investigación Biográfico-Narrativa*, se aplica esa metodología de trabajo del «yo» con relatos digitales personales al estudio de un caso, a saber, la creación y recepción de relatos digitales personales durante el curso 2015-2016.

La metodología para trabajar el «yo» con relatos digitales como instrumento para la enseñanza-aprendizaje implantado en el aula se fundamenta pedagógicamente en los postulados de las teorías constructivistas (el relato digital como aprendizaje por proyectos mediado por entornos digitales, el aprendizaje centrado en el alumno, y la comunidad de practica), en el cognitivismo de Bruner (currículum en espiral, personalización del conocimiento, capacidad de reflexión consciente, y en el diseño del material pedagógico) y en la teoría cognitivo-social de Bandura (aprendizaje por observación, aprendizaje vicario).

La investigación se fundamenta teóricamente en la teoría de la identidad narrativa (Arendt, Ricoeur, MacIntyre, Taylor, Polkinghorne, Bruner, McAdams); en teorías psicológicas (Erikson) y neurocientíficas (Siegel, Blakemore) de la adolescencia; en teorías psicológicas de la memoria y el recuerdo (Neisser, Schacter, Conway); en la teoría narrativa (la autobiografía, la narrativa del yo), en la teoría cinematográfica (recepción emotiva de los relatos, los procesos de identificación y proyección en el espectador, la implicación emotiva de la audiencia); en teorías sociológicas (Beck, Bauman, Goffman), antropológicas (Plummer), psicológicas (Castilla del Pino) y filosóficas (Arendt, Aranguren) sobre lo íntimo, lo privado y lo público; y en la teoría de la orientación y el empoderamiento (Bandura, Batini). A partir de esas teorías, aplicadas al relato digital personal, se comprende la importancia de los relatos personales para construir una representación del yo, siendo el tema de la construcción del yo fundamental para los adolescentes. Los relatos digitales personales los llevarán a evocar recuerdos y sentimientos personales a partir de los que construir su relato y gestionar su

identidad decidiendo qué consideran íntimo y privado y seleccionando lo que dicen, a quién y cómo. Todo ello genera el sentimiento de empatía y despierta procesos de identificación en la audiencia, captando la atención del espectador y facilitando el aprendizaje vivario de sí mismo a partir de las experiencias ajenas.

El trabajo de campo realiza un estudio de caso llevado a cabo por el profesor-investigador con 20 alumnos adolescentes entre 17 y 19 años que durante todo un curso de segundo de bachillerato (2015-2016) aplicaron la metodología de trabajo del «yo» con relatos digitales personales. Se describe la metodología empleada, se valora la adecuación de dicha metodología para crear relatos digitales que hagan que el alumnado reflexione sobre sí mismo en el proceso de creación y recepción de los mismos, se describen los elementos de identidad personal presenten en los relatos digitales, se describen la representación del «yo» que se hace a través de los relatos, y analiza el tipo de implicación y aprendizaje sobre sí mismo que supone la recepción de relatos digitales.

Este trabajo se realizó bajo la dirección del Dr. José Luis Rodríguez Illera director del Departament de Teoria i Historia de l'Educació de la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona, dentro del programa de doctorado “Educació i Societat”, con el apoyo de Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV). E igualmente con el apoyo del instituto público del cinturón de Barcelona donde se realizó el estudio.

Con este trabajo se pretende contribuir a la integración en el aula de las experiencias personales del alumnado como elemento curricular, potenciar la reflexión del alumnado sobre sí mismo a partir de sus experiencias y las de sus pares, impulsar de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, y potenciar la narrativa oral y escrita como eje vertebrador del aprendizaje.

Palabras Clave: relato digital personal, Digital Storytelling, yo, self, identidad personal, imagen de sí mismo, identidad narrativa, narrativa del yo, recuerdo de sí mismo, reflexión sobre sí mismo, empatía, identificación, aprendizaje vicario.

ABSTRACT (italiano)

La presente tesi dottorale tratta una *ricerca qualitativa* il cui centro d'interesse è la Costruzione dell' Io tramite i Narrazioni Digitali Personali nell' Educazione Formale sviluppati da allievi nel periodo tardo-adolescenziale (17-19 anni) nel corso dello svolgimento di una materia curriculare (psicologia-sociologia) impartita nel quinto anno delle superiori.

Come punto di partenza, la ricerca spiega come la tesi è stata elaborata e sviluppata, utilizzando una metodologia di *Ricerca-azione*, una metodologia specifica per lavorare nell'«io» attraverso un processo di creazione e ricezione di narrazioni digitali personali realizzate dagli studenti.

Da una prospettiva interpretativa e partecipativa e collegandolo allo *Studio di Caso* e la *Ricerca Biografico-Narrativa*, questa metodologia di lavoro dell'«io» con narrazioni digitali in prima persona si applica allo studio di un caso, vale a dire, la creazione e ricezioni di narrazioni digitali in prima persona durante l'anno scolastico 2015-2016.

La metodologia per elaborare l'«io» con narrazioni digitali, come uno strumento per l'insegnamento-apprendimento introdotto in classe, si basa pedagogicamente sui postulati delle Teorie Socio-Costruttiviste: le narrazioni digitali come apprendimento mediante progetti in ambienti digitali, l'apprendimento focalizzato sullo studente, e la comunità di pratica. Ha, inoltre, come base la Teoria cognitivista di Bruner: curriculum a spirale, personalizzazione dell' apprendimento, capacità di riflessione autocosciente, e disegno del materiale pedagogico; nonché sulla Teoria sociale cognitiva di Bandura: apprendimento per osservazione, apprendimento vicario.

La ricerca si fonda a livello teorico sulla teoria dell' identità narrativa (Arendt, Ricoeur, MacIntyre, Taylor, Polkinghorne, Bruner, McAdams); sulle teorie psicologiche (Erikson) e neuroscientifiche (Siegel, Blakemore) dell'adolescenza; sulle teorie psicologiche della memoria (Neisser, Schacter, Conway); sulla teoria narrativa: l'autobiografia, la narrativa dell' io; sulla teoria cinematografica: coinvolgimento emotivo delle narrazioni, i procedimenti d'identificazione e proiezione sullo spettatore, coinvolgimento emotivo del pubblico; sulle teorie sociologiche (Beck, Bauman, Goffman), antropologiche (Plummer), psicologiche (Castilla del Pino) e filosofiche (Arendt, Aranguren) sull'intimo, il privato e il pubblico; sulla teoria dell'orientamento ed empowerment (Bandura, Batini). Partendo da queste teorie, applicate alla narrazione digitale in prima persona, si può capire l'importanza delle narrazioni in prima persona per costruire una rappresentazione dell'io, essendo l'argomento della costruzione dell'io qualcosa di fondamentale per gli adolescenti. Le narrazioni digitali in

prima persona saranno fondamentali nell'evocazione di ricordi e sentimenti personali da cui costruire la loro narrazione e gestire la loro identità, decidendo cosa considerano intimo e privato e scegliendo cosa dire, a chi e come. Tutto ciò suscita un sentimento di empatia e sveglia processi d'identificazione nel pubblico, attirando la loro attenzione ed agevolando l'apprendimento vicario di se stesso a partire dalle esperienze altrui.

La ricerca sul campo realizza uno studio di caso portato a termine dal professore-ricercatore con 20 studenti adolescenti di età comprese tra i 17 e i 19 anni che hanno messo in pratica la metodologia di lavoro dell' «io» con narrazioni digitali in prima persona durante tutto il quinto anno superiori (2015-2016). Si descrive la metodologia utilizzata, viene valutata la sua adeguatezza per produrre narrazioni digitali che facciano riflettere gli studenti su se stessi nel processo di creazione e ricezione degli stessi, si delineano gli elementi di identità personale presenti nelle narrazioni digitali, si descrive la rappresentazione dell' «io» fatta attraverso le narrazioni, ed inoltre analizza il tipo di coinvolgimento e apprendimento su se stesso che comporta la ricezione di narrazioni digitali.

Questo elaborato è stato realizzato sotto la direzione del Dr. José Luis Rodríguez Illera direttore del Departament de Teoria i Historia de l'Educació de la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona, dentro del programma di dottorato “Educació i Societat”, con il sostegno di Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual (GREAV) e il liceo pubblico della cintura di Barcelona dove lo studio è stato effettuato.

Con questo lavoro si cerca di contribuire all'integrazione in classe delle esperienze personali degli studenti come elemento curriculare, potenziare la riflessione degli allievi su se stessi dalle loro esperienze e quelle dei loro pari, promuovere l'uso degli strumenti digitali nel processo d'insegnamento-apprendimento formale, e potenziare la narrativa orale e scritta come perno dell'apprendimento.

Parole Chiave: narrazione digitale in prima persona, Digital Storytelling, io, self, identità personale, immagine di se stesso, identità narrativa, narrativa dell'io, memoria di se stesso, riflessione su se stesso, empatia, identificazione, apprendimento vicario.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	I
ABSTRACT (ENGLISH)	III
ABSTRACT (ESPAÑOL)	V
ABSTRACT (ITALIANO)	VII
LISTADO DE ABREVIATURAS	XVII
ÍNDICE DE FIGURAS	XVIII
ÍNDICE DE RÚBRICAS	XVIII
ÍNDICE DE TABLAS	XIX
1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.2. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	7
1.3. ASPECTOS DE REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN	14
2. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	19
<i>I. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	19
2.1. LOS RELATOS PERSONALES EN NUESTRA ÉPOCA	19
2.1.1. GIRO NARRATIVO: HISTORIAS E IDENTIDAD	19
2.1.2. GIRO NARRATIVO Y EDUCACIÓN: LOS RELATOS DIGITALES	25
2.1.3. ÁREAS DE APLICACIÓN DE LA AUTOBIOGRAFÍA COMO RE-CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	29
2.1.4. RELEVANCIA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN	32
<i>II. LA IDENTIDAD</i>	37
2.2. APROXIMACIÓN AL TEMA DE LA IDENTIDAD Y SU PROBLEMÁTICA	37
2.2.1. ACLARACIÓN CONCEPTUAL: «IDENTIDAD» Y «YO»	37
2.2.2. PROBLEMÁTICA DE LA IDENTIDAD	41
2.3. LA IDENTIDAD NARRATIVA	46
2.3.1. POSICIONAMIENTO SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL «YO»	46
2.3.2. EL CONCEPTO «IDENTIDAD NARRATIVA»	48
2.3.3. HOMBRE, RELATO, VIDA, YO	52
2.3.4. DIMENSIONES DE LA IDENTIDAD NARRATIVA	68
2.3.5. ASPECTOS DE LA IDENTIDAD NARRATIVA	71
2.4. LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA	84
2.4.1. LA ADOLESCENCIA	84
2.4.2. CAPACIDADES COGNITIVO-NARRATIVAS EN LA ADOLESCENCIA	89
2.4.3. LA INFLUENCIA DEL GRUPO EN LA IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE	91
2.4.4. ADOLESCENCIA E IDENTIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL	94
2.4.5. ADOLESCENCIA, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN	96
2.5. IDENTIDAD E HISTORIAS DE LOS MEDIA	98
2.5.1. MEDIA, MEDIOS Y TIPOS DE IDENTIDADES	98
2.5.2. EXPERIENCIAS E IDENTIDAD	101

2.5.3. LAS HISTORIAS DE LOS MEDIA COMO EXPERIENCIAS FÍLMICAS	107
2.5.4. EL VALOR EDUCATIVO DE LAS HISTORIAS MEDIALES	111
III. MEMORIA E IDENTIDAD	113
2.6. MEMORIA, RECUERDO E IDENTIDAD PERSONAL	113
2.6.1. EL PROCESO DE REMEMORACIÓN	113
2.6.2. LOS RECUERDOS	120
2.6.3. ASPECTO NARRATIVO DEL RECUERDO	123
2.6.4. LA FIABILIDAD DE LA MEMORIA	124
2.6.5. LA MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA	125
2.6.6. LOS RECUERDOS AUTOBIOGRÁFICOS	129
2.7. MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA PERSONAL, COLECTIVA E HISTÓRICA	131
2.7.1. TRES NIVELES DE LA MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA	131
2.7.2. MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA DESDE EL PUNTO DE VISTA PERSONAL	134
2.7.3. MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA DESDE EL PUNTO DE VISTA SOCIAL	141
2.7.4. MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA DESDE EL PUNTO DE VISTA HISTÓRICO	144
IV. LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES O AUTOBIOGRÁFICOS	147
2.8. LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS	147
2.8.1. LAS ESCRITURAS DEL YO	147
2.8.2. LOS RELATOS DIGITALES COMO TECNOLOGÍA DEL YO	150
2.8.3. EL GÉNERO AUTOBIOGRÁFICO	152
2.8.4. EL GÉNERO LITERARIO EN EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO	155
2.8.5. EL PACTO EN LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	157
2.9. LOS DIGITAL STORYTELLING Y DIMENSIÓN IDENTITARIA	158
2.9.1. DEFINICIÓN DE RELATO DIGITAL	158
2.9.2. TIPOLOGÍA DE LOS RELATOS DIGITALES	160
2.9.3. EL CONCEPTO DE DIGITAL STORYTELLING	165
2.9.4. RELATOS DIGITALES PERSONALES E IDENTIDAD PERSONAL	177
2.9.5. LAS CUATRO DIMENSIONES DE LA IDENTIDAD NARRATIVA EN LOS RELATOS DIGITALES AUTOBIOGRÁFICOS	183
2.10. LA CONSTRUCCIÓN DEL «YO» MEDIANTE EL RELATO DIGITAL PERSONAL	184
2.10.1. LA AUTOBIOGRAFÍA COMO TEXTO NARRATIVO DEL «YO»	185
2.10.2. EL «YO» Y LA ESTRUCTURA DEL RELATO	195
2.10.3. EL «YO» Y SU SENSIBILIDAD AL CONTEXTO: «YO SITUACIONAL»	200
2.10.4. LA IMAGEN NARRATIVA DEL «YO»	202
2.10.5. TRES ASPECTOS DEL «YO» EN EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO	221
2.10.6. CONSTRUCCIÓN Y COMPRESIÓN DEL «YO» POR EL NARRADOR DESDE TRES PERSPECTIVAS DE RELATO	228
2.11. LA RECEPCIÓN DEL RELATO DIGITAL PERSONAL COMO EXPERIENCIA EMOTIVA Y TRANSFORMATIVA	238
2.11.1. LA COMPRESIÓN DE LOS RELATOS COMO SIMULACIÓN MENTAL	238
2.11.2. RECEPCIÓN EMOTIVA DE LOS RELATOS	244
2.11.3. LOS ELEMENTOS DE ADHESIÓN AL RELATO	250
2.11.4. EL RELATO COMO GENERADOR DE ESPECTATIVAS EN EL ESPECTADOR	254
2.11.5. LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y PROYECCIÓN	257

2.11.6. ELEMENTOS DE IMPLICACIÓN EMOTIVA DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	265
2.11.7. EL VALOR TRANSFORMATIVO DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	275
2.12. EL «YO» DEL RELATO PERSONAL ENTRE LO ÍNTIMO, LO PRIVADO Y LO PÚBLICO	285
2.12.1. LO PRIVADO, LO ÍNTIMO Y LO PÚBLICO EN LA MODERNIDAD	285
2.12.2. LO PRIVADO, LO ÍNTIMO Y LO PÚBLICO EN LA POSTMODERNIDAD	294
2.12.3. LA «PRIVACIDAD»	305
2.12.4. EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO ES ÍNTIMISTA	310
2.12.5. EL RELATO PERSONAL COMO MANIFESTACIÓN DE LO PRIVADO	311
2.12.6. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN PERSONAL PÚBLICA	315
2.12.7. EL RELATO EN DIFERENTES ESFERAS	320
2.13. RELATOS DIGITALES PERSONALES Y EMPODERAMIENTO	321
2.13.1. EMPODERAMIENTO, ORIENTACIÓN Y «AUTOEFICACIA»	322
2.13.2. NARRACIÓN: «AUTOEFICACIA», EMPODERAMIENTO Y ORIENTACIÓN	325
2.13.3. ELEMENTOS DE EMPODERAMIENTO DE LOS RELATOS DIGITALES AUTOBIOGRÁFICOS	328
2.14. VALOR EDUCATIVO DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	335
2.14.1. VALOR EDUCATIVO DEL RELATO DIGITAL	335
2.14.2. VALOR EDUCATIVO DEL RELATO DIGITAL AUTOBIOGRÁFICO	338
V. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	347
2.15. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS I: CONSTRUCTIVISMO	347
2.15.1. INTRODUCCIÓN	347
2.15.2. MARCO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	348
2.15.3. MARCO CONSTRUCTIVISTA	349
2.15.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS RELATOS DIGITALES DENTRO DE UN MARCO CONSTRUCTIVISTA	355
2.16. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS II: COGNITIVISMO	367
2.16.1. LAS IDEAS DE “FORMATO” Y “ANDAMIAJE”	368
2.16.2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE BRUNER	369
2.16.3. EL DISEÑO DE LAS ASIGNATURAS	374
2.16.4. APLICACIÓN DEL MARCO DE COGNITIVISMO DE BRUNER AL DISEÑO DE LA ASIGNATURA DE RELATOS DIGITALES PERSONALES	377
2.17. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS III. APRENDIZAJE VICARIO	379
2.17.1. EL APRENDIZAJE POR IMITACIÓN	380
2.17.2. APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN EN LA TEORÍA COGNITIVO-SOCIAL	381
2.17.3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON RELATOS DIGITALES PERSONALES EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE POR IMITACIÓN	389
3. LÍNEAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN	395
3.1. NARRATIVA BIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN	395
3.2. ESTUDIOS EVOLUTIVOS	396
3.2.1. CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE HISTORIAS EN LA ADOLESCENCIA	396
3.2.2. EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO NARRATIVO EN LA ADOLESCENCIA	398
3.3. LA AUTOBIOGRAFÍA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS	401
3.3.1. LAS PRÁCTICAS AUTOBIOGRÁFICAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS	401

3.3.2. DIFERENTES MODELOS METODOLÓGICOS Y DE INVESTIGACIÓN DE LA TRADICIÓN AUTOBIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS	402
3.4. AUTOBIOGRAFÍA EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA	414
3.4.1. LA NARRATIVA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	414
3.4.2. LÍNEAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN CON RELATOS DIGITALES EN EL ÁMBITO FORMATIVO	415
4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	419
4.1. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	419
4.1.1. PROBLEMÁTICA	419
4.1.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y VIABILIDAD	422
4.4. LÍMITES, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	426
4.4.1. LÍMITES	426
4.4.2. PREGUNTAS	427
4.4.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	430
5. MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO	437
5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	437
5.1.1. MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN	437
5.1.2. CONTEXTO EDUCATIVO	438
5.1.3. METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO	440
5.2. LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA COMO PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES	442
5.2.1. ANTECEDENTES DE LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA	442
5.2.2. ASPECTOS QUE HAN FAVORECIDO LA NARRACIÓN COMO PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	444
5.2.3. EL MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN CIENCIAS SOCIALES	451
5.2.4. DIFERENTES ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES	459
5.2.5. A MODO DE CONCLUSIÓN	463
5.3. SUPUESTO FUNDAMENTAL DEL MÉTODO BIOGRÁFICO: EL RELATO COMO HERMENÉUTICA DE SÍ MISMO	464
5.3.1. PRECEDENTES	464
5.3.2. EL RELATO COMO CONSTRUCCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL «YO» EN FILOSOFÍA	466
5.3.3. EL RELATO COMO CONSTRUCCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL «YO» EN PSICOLOGÍA	470
5.3.4. A MODO DE CONCLUSIÓN SOBRE EL PROBLEMA DE LA METAFÍSICA COMO PRESENCIA	474
5.4. LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO NARRATIVA	475
5.4.1. DOS ASPECTOS DE LA NARRATIVA: FENÓMENO Y MÉTODO	475
5.4.2. ACLARACIÓN DE TÉRMINOS	477
5.4.3. USO DE NARRACIONES BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	479
5.4.4. EL RELATO AUTOBIOGRÁFICO COMO INSTRUMENTO PARA EL ESTUDIO DEL YO	483
5.5. CUESTIONES METODOLÓGICAS Y OBJECIONES	485
5.5.1. LO BIOGRÁFICO COMO MÉTODO AUTÓNOMO O COMPLEMENTARIO	486
5.5.2. OBJETIVIDAD VS. SUBJETIVIDAD DE LOS RELATOS COMO MÉTODO	487
5.5.3. LA DIMENSIÓN DE LOS RELATOS: INDIVIDUAL VS. SOCIAL	488
5.5.4. LA «REPRESENTATIVIDAD» DE LOS RELATOS BIOGRÁFICOS	491

5.5.5. OBJECIONES A LA VALIDEZ DE LOS RELATOS I: EL RELATO COMO "ILUSIÓN BIOGRÁFICA"	495
5.5.6. CUESTIONES SOBRE VALIDEZ Y VERACIDAD DE LAS HISTORIAS	498
5.5.7. LA TRIANGULACIÓN EN EL MÉTODO BIOGRÁFICO-NARRATIVO	507
5.5.8. OBJECIONES A LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA	509
5.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CON RELATOS DIGITALES	515
5.6.1. MUESTRA Y MUESTREO INICIAL	515
5.6.2. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	516
5.6.3. INTERVENCIONES SOBRE Y EN EL CAMPO COMO OBSERVADOR PARTICIPANTE	517
5.6.4. DATOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	524
5.6.5. LOS DATOS DE LOS RELATOS DIGITALES	527
5.7. TRATAMIENTO DE LOS DATOS	533
5.7.1. PROCEDIMIENTO DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS	533
5.7.2. UNIDADES DE OBSERVACIÓN - ANÁLISIS	533
5.7.3. PROCEDIMIENTO DE TRATAMIENTO DE DATOS	535
5.8. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	539
5.8.1. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS NARRATIVOS	539
5.8.2. EL ANÁLISIS DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	544
5.8.3. INTERPRETACIÓN NARRATIVA DEL YO EN LOS RELATOS DIGITALES	548
5.9. CUESTIONES DE FIABILIDAD Y ÉTICAS	562
5.9.1. ESTRATEGIAS DE CREDIBILIDAD	562
5.9.2. CUESTIONES ÉTICAS	565
<u>6. METODOLOGIA DE TRABAJO CON LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES</u>	<u>569</u>
6.1. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA PARA TRABAJAR EL «YO» CON RELATOS DIGITALES PERSONALES	569
6.1.1. METODOLOGÍA	569
6.1.2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	570
6.1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	572
6.1.4. FASES DE APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL DISEÑO Y MEJORA DEL MÉTODO DE TRABAJO DEL «YO» CON RELATOS DIGITALES PERSONALES	574
6.1.5. RECOGIDA DE DATOS E INFORMACIÓN	575
6.2. ANTECEDENTES DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL «YO» CON RELATOS DIGITALES PERSONALES	576
6.2.1. INTRODUCCIÓN	576
6.2.2. PRIMEROS PASOS E IDEAS INICIALES	577
6.2.3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS	579
6.2.4. PRIMERA FASE DE TRABAJO CON LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES 2009-2013	580
6.2.5. BALANCE DE LA EXPERIENCIA	593
6.3. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL «YO» CON RELATOS DIGITALES PERSONALES	596
6.3.1. INTRODUCCIÓN AL CURSO 2015-2016	596
6.3.2. TEMA 1. ORGANIZADOR DEL CURSO	599
6.3.3. TEMA 2. PRIMEROS PASOS: ELEMENTOS WEB 2.0.	600
6.3.4. TEMA 3. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y TRABAJO CON BLOGS	603

6.3.5. TEMA 4. TRABAJO INDIVIDUAL SOBRE EL YO: DIGITAL STORYTELLING	605
6.3.6. TEMA 5. TRABAJO EN GRUPO SOBRE EL YO: IDENTIDADES	621
7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	627
7.1. METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	627
7.1.1. EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	627
7.1.2. LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE CREACIÓN DEL RELATO DIGITAL PERSONAL	664
7.1.3. METODOLOGÍA Y EVOCACIÓN/RECUERDO DE SÍ MISMO	673
7.1.4. METODOLOGÍA Y GRADO DE REFLEXIÓN SOBRE SÍ MISMO	681
7.2. ELEMENTOS DE VEROSIMILITUD PERSONAL DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	709
7.2.1. LAS IMÁGENES	709
7.2.2. LA MÚSICA	715
7.2.3. LA VOZ	719
7.2.4. CREDEBILIDAD OTORGADA AL RELATO	722
7.3. LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES Y EL APRENDIZAJE VICARIO DEL «YO»	728
7.3.1. ELEMENTOS QUE HACEN ATRACTIVO UN RELATO DIGITAL PERSONAL	728
7.3.2. APRENDIZAJE VICARIO PROMOVIDO POR LOS RELATOS DIGITALES	734
7.3.3. ELEMENTOS DE LOS RELATOS DIGITALES QUE POTENCIAN LA INMERSIÓN DEL ESPECTADOR	753
7.3.4. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL VISIONADO DE LOS RELATOS DIGITALES AJENOS	759
7.4. LA IMAGEN DEL SÍ MISMO EN LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES	761
7.4.1. ARGUMENTOS Y TEMÁTICAS DE LOS RELATOS	761
7.4.2. INDICADOR DE COHERENCIA (COHERENCE): LO CANÓNICO Y LO EXCEPCIONAL	772
7.4.3. INDICADORES SOCIALES	785
7.4.4. LO ÍNTIMO Y LO PRIVADO EN EL RELATO	802
7.4.5. EMPODERAMIENTO	810
7.4.6. PASADO, PRESENTE Y FUTURO EN EL RELATO	816
7.4.7. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS EN EL RELATO	835
7.4.8. INDICADORES DEL «YO» EN EL RELATO	846
8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	873
8.1. CONTESTACIÓN A LAS PREGUNTAS DE LA TESIS	873
8.1.1. ¿QUÉ VALORACIÓN HACEMOS DEL DISEÑO METODOLÓGICO PARA TRABAJAR EL «YO» MEDIANTE RELATOS DIGITALES PERSONALES?	873
8.1.2. ¿SON LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES UNA REPRESENTACIÓN VEROSÍMIL DE SU AUTOR?	887
8.1.3. ¿QUÉ APRENDIZAJE DEL «YO» PROPORCIONA LA RECEPCIÓN DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES DE LOS COMPAÑEROS?	892
8.1.4. ¿QUÉ IMAGEN DE SÍ MISMO CONSTRUYE EL ALUMNADO AL TRABAJAR CON RELATOS DIGITALES PERSONALES?	900
8.2. CONCLUSIONES	929
8.3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	931
8.3.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	931
8.3.2. INVESTIGACIONES FUTURAS	932

10. ANEXOS

3

ANEXO 1. SOLICITUD DE PERMISO DE INVESTIGACIÓN	3
ANEXO 2. AUTORIZACIÓN ALUMNOS MAYORES DE EDAD	4
ANEXO 3. AUTORIZACIÓN ALUMNOS MENORES DE EDAD	5
ANEXO 4. CUESTIONARIO SOBRE EL GUIÓN GRÁFICO	6
ANEXO 5. CUESTIONARIO SOBRE GUIÓN GRÁFICO	13
ANEXO 6. CUESTIONARIO SOBRE BANDA SONORA	21
ANEXO 7. CUESTIONARIO SOBRE EL RELATO DIGITAL	29
ANEXO 8. CUESTIONARIO SOBRE PRESENTACIÓN PÚBLICA DEL RD	37
ANEXO 9. CUESTIONARIO SOBRE RELATOS DIGITALES AJENOS	42
ANEXO 10. PORTAL PROTOPAGE CURSO 2009-2010	49
ANEXO 11. PORTAL PROTOPAGE CURSO 2010-2011 (1)	50
ANEXO 12. PORTAL PROTOPAGE CURSO 2010-2011 (2)	51
ANEXO 13. MOODLE CURSO 2011-2012	52
ANEXO 14. MOODLE CURSO 2012-2013	55
	56
ANEXO 15. MOODLE CURSO 2015-2016	60
ANEXO 16. PÁGINA PROTOPAGE 1: CURSO 2015-2016	65
ANEXO 17. PÁGINA PROTOPAGE 2: CURSO 2015-2016	66
ANEXO 18. RECURSOS SOPHIPOLIS WEB 2.0	67
ANEXO 19. TABLA DE ALUMNOS Y RELATOS	68
ANEXO 20. RELATO RA01	69
ANEXO 21. RELATO RA02	70
ANEXO 22. RELATO RA03	71
ANEXO 23. RELATO RA04	72
ANEXO 24. RELATO RA05	73
ANEXO 25. RELATO RA06	74
ANEXO 26. RELATO RA07	75
ANEXO 27. RELATO RA08	76
ANEXO 28. RELATO RA09	77
ANEXO 29. RELATO RA10	78
ANEXO 30. RELATO RA11	79
ANEXO 31. RELATO RA12	80
ANEXO 32. RELATO RA13	81
ANEXO 33. RELATO RA15	82
ANEXO 34. RELATO RA16	83
ANEXO 35. RELATO RA17	84
ANEXO 36. RELATO RA18	85
ANEXO 37. RELATO RA19	86
ANEXO 38. RELATO RA20	87

ANEXO 39. RELATO RA21	88
ANEXO 40. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA PRESENTACIÓN DEL RELATO EN CLASE	89
ANEXO 41. APRENDIZAJE QUE APORTA EL ANÁLISIS DE LOS RELATOS EN GRUPO	90
ANEXO 42. CUADRO DE LO ÍNTIMO Y LO PRIVADO	93
ANEXO 43. CUADRO DE EMPODERAMIENTO	97
ANEXO 44 . PRESENCIA SUSTANTIVOS, PRONOMBRES Y ADJETIVOS EN LOS RELATOS	101

LISTADO DE ABREVIATURAS

A01	Alumno 01.
A02	Alumno 02.
...	
A20	Alumno 20.
A21	Alumno 21.
RA01	Relato de Alumno 01.
RA02	Relato de Alumno 02.
...	
RA20	Relato de Alumno 20.
RA21	Relato de Alumno 21.
...	
A01/A20	Nombre de grupo de visionado y análisis de relatos ajenos, hace referencia a los alumnos que componen el grupo, en este caso A01 y A20.
A02/A11/A16	Nombre de grupo de visionado y análisis de relatos ajenos, hace referencia a los alumnos que componen el grupo, en este caso A02, A11 y A16.
...	
A01/A20-a	Nombre de grupo de visionado y análisis de relatos ajenos, hace referencia a los alumnos que componen el grupo, en este caso A01 y A20, la “-a” señala que se trata del primer análisis de ese grupo de un relato de un compañero.
A01/A20-b	Nombre de grupo de visionado y análisis de relatos ajenos, hace referencia a los alumnos que componen el grupo, en este caso A01 y A20, la “-b” señala que se trata de un segundo análisis de ese grupo de un relato diferente a “-a” de un compañero.
ARCS	Atención, Relevancia, Confianza, Satisfacción.
EVEA	Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje.
GREAV	Grup de Recerca, Ensanyament i Aprenentatge Vitual.
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. 1: RECIPROCIDAD TRÍADICA DE BANDURA.....	383
FIG. 2. ESQUEMA DE ATRIBUCIÓN DE PUNTUACIÓN A LA ESTRUCTURA DE LA TRAMA (DE 4 A 18 AÑOS)	400
FIG. 3: ORDRE EDU/554/2008 -DOGC NÚM. 5287.....	439
FIG. 4. COMPRENDER Y SITUAR LAS VIDAS INDIVIDUALES (BOLIVAR, DOMINGO Y FERNÁNDEZ, 2002:126).....	490
FIG. 5. CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SEGÚN DONALD SCHÖN	571
FIG. 6. CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	574
FIG. 7. PÁGINA PROTOPAGE DEL CURSO 2009-2010.	581
FIG. 8. PÁGINA PROTOPAGE DEL CURSO 2010-2011: TEMA IDENTIDADES.	584
FIG. 9. PÁGINA PROTOPAGE DEL CURSO 2011-2012	585
FIG. 10. PÁGINA RECURSOS SOPHIPOLIS WEB 2.0.....	588
FIG. 11. PÁGINA PROTOPAGE DEL CURSO PSICOLOGÍA-SOCIOLOGÍA 2012-2013.	589
FIG. 12 IMAGEN DE CREATIVE COMMONS PARA INSERTAR EN EL VIDEO.....	619

ÍNDICE DE RÚBRICAS

RÚBRICA 1: MARCADORES DE AUTOBIOGRAFÍA	551
RÚBRICA 2. MARCADORES DEL YO DE BRUNER	556
RÚBRICA 3. TURNING POINT	558

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: ELEMENTOS PRESENTES EN UNA AUTOBIOGRAFÍA	153
TABLA 2. CATEGORÍAS DE RELATOS PERSONALES SEGÚN LAMBERT (2009).....	161
TABLA. 3. DIMENSIÓN DE LAS HISTORIAS. ADAPTACIÓN A PARTIR DE OATLEY (2002: 45) Y DE DI FRAIA (2004: 155).	239
TABLA 4. ESQUEMA DE COMPRESIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE PROMUEVEN LA IMPLICACIÓN EMOTIVA DEL ESPECTADOR	249
TABLA 5: CUADRO DE LAS PERSPECTIVAS CONSTRUCTIVISTAS	350
TABLA 6: ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL MÉTODO DE PROYECTOS EN LOS RELATOS DIGITALES.	357
TABLA 7: FUENTE SMORTI (1994: 92). ESQUEMA SOBRE LA DIFERENCIA FUNDAMENTAL ENTRE LOS DOS TIPOS DE PENSAMIENTO.	446
TABLA 8: INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA E INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. FUENTE. CORTESE, 1999B: 25)	450
TABLA 9. EPISTEMOLOGÍA MODERNA Y POST-MODERNA. FUENTE CORTESE, (1999B: 22)	450
TABLA 10. FORMAS DEL MÉTODO BIOGRÁFICO SEGÚN DENZIN (1970: 188)	481
TABLA 11. CURSOS EN LOS QUE SE IMPLEMENTÓ LA METODOLOGÍA DE RELATOS DIGITALES	516
TABLA 12. CATEGORÍAS DE CLASIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	536
TABLA13. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS.	537
TABLA 14. CATEGORÍAS Y FUENTES DE OBTENCIÓN DE DATOS.	537
TABLA 15. CATEGORÍAS, TEMAS Y SUBTEMAS.	538
TABLA 16. CATEGORÍAS ANÁLISIS NARRATIVO.....	539
YO REPRESENTADO EN EL RELATO DIGITAL.....	539
ESTA CATEGORÍA SE ANALIZA MEDIANTE ANÁLISIS NARRATIVO, LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SE EXPLICAN EN EL TEMA 5.8. "INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS NARRATIVO DE OS RELATOS DIGITALES PERSONALES".	539
TABLA 17. CURSOS EN LOS QUE SE DESARROLLÓ LA METODOLOGÍA DE RELATOS DIGITALES	593
TABLA 17. ELECCIÓN DE LA HISTORIA	627
TABLA 18. CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL STORYLINE	628
TABLA 19. APRENDIZAJES DE LA METODOLOGÍA DEL STORYLINE	629
TABLA 20. APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA DEL STORYLINE	630
TABLA 21. VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMO SOPORTE DEL STORYLINE	632
TABLA 22. LIMITACIÓN DE LA EXTENSIÓN DEL STORYLINE	635
TABLA 22BIS: LIMITACIÓN DE LA EXTENSIÓN DEL STORYLINE	635
TABLA 23. LIMITACIÓN DE LA EXTENSIÓN DEL STORYLINE VS. FUERZA DE LA HISTORIA	637
TABLA 24. LA MAYOR DIFICULTAD DEL STORYLINE.....	639
TABLA 25. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL STORYLINE	640
TABLA 26. CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL STORYBOARD.....	641

TABLA 27. APRENDIZAJE CON LA METODOLOGÍA DEL STORYBOARD	642
TABLA 28. VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMO SOPORTE DEL APRENDIZAJE DEL STORYBOARD	642
TABLA 29. LA MAYOR DIFICULTAD DEL STORYBOARD	643
TABLA 30. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL STORYBOARD	645
TABLA 31. LA COMPOSICIÓN SONORA DEL RELATO.....	647
TABLA 32. EXPERIENCIA EN LA EDICIÓN DE SONIDO	648
TABLA 33. APRENDIZAJE CON LA METODOLOGÍA DEL SONIDO	648
TABLA 34. VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMO SOPORTE A LA EDICIÓN DE SONIDO	649
TABLA 35. EXPERIENCIA EN LA LOCUCIÓN	650
TABLA 36. VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMO SOPORTE A LA LOCUCIÓN.....	651
TABLA 37. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA LOCUCIÓN	656
TABLA 38. EXPERIENCIA EN LA EDICIÓN DE VIDEO.....	658
TABLA 39. VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA COMO SOPORTE A LA EDICIÓN DE VIDEO	659
TABLA 40. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA EDICIÓN DE VIDEO.....	660
TABLA 41. LA MAYOR DIFICULTAD DE LA EDICIÓN DE VIDEO	662
TABLA 42. SUGERENCIAS DE MEJORA.....	663
TABLA 43. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN LA ELECCIÓN DE LA HISTORIA.....	664
TABLA 44. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN LA ELABORACIÓN DEL STORYLINE	666
TABLA 45. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN LA ELABORACIÓN DEL STORYBOARD	667
TABLA 46. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN LA ELABORACIÓN DEL SONIDO.....	669
TABLA 47. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN LA ELABORACIÓN DE LA LOCUCIÓN	670
TABLA 48. INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN LA EDICIÓN DEL VIDEO DIGITAL.....	672
TABLA 49. TÉCNICAS DE EVOCACIÓN EMPLEADAS POR EL ALUMNADO.....	674
TABLA 50. REALIZACIÓN DEL TALLER DE EVOCACIÓN.....	675
TABLA 51. RECUERDOS EVOCADOS POR EL TALLER DE EVOCACIÓN	676
TABLA 51BIS. RECUERDOS EVOCADOS POR EL TALLER DE EVOCACIÓN	676
TABLA 52. RECUERDOS EVOCADOS POR EL TALLER DE EVOCACIÓN: METACOGNICIÓN DEL BLOG PERSONAL	677
TABLA 53. INCLUSIÓN EN EL GUION DE LOS RECUERDOS EVOCADOS POR EL TALLER.....	679
TABLA 54. EVOCACIÓN PROMOVIDA POR EL STORYBOARD	680
TABLA 55. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DEL ALUMNADO	682
TABLA 56. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DEL STORYLINE	682
TABLA 57. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DEL STORYBOARD	688
TABLA 58. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DE LA LOCUCIÓN.....	690
TABLA 59. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DE LA EDICIÓN DE VIDEO	692
TABLA 60. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DE LAS METACOGNICIONES DEL BLOG PERSONAL	694
TABLA 61. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	695
TABLA 62. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DE LA PRESENTACIÓN DEL RELATO A LA CLASE.....	697

TABLA 63. PARTICIPACIÓN EN LA PRESENTACIÓN EN CLASE DE LOS RELATOS	700
TABLA 64. GRADO DE AUTO-REFLEXIÓN DE LA VISUALIZACIÓN EN GRUPO DE LOS RELATOS	702
TABLA 65. REFLEXIÓN PROMOVIDA POR EL ANÁLISIS EN GRUPO DE LOS RELATOS AJENOS	704
TABLA 66. USO DE IMÁGENES PROPIAS.....	709
TABLA 67. IMÁGENES PRODUCIDAS PARA EL RELATO	711
TABLA 68. USO DE IMÁGENES LIBRES	713
TABLA 69. AUTO-IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR CON LA MÚSICA DE SU RELATO.....	715
TABLA 70. RAZONES DE LA MÚSICA.....	715
TABLA 71. ASPECTOS IDENTITARIOS DE LA MÚSICA DEL RELATO	717
TABLA 71 BIS. ASPECTOS IDENTITARIOS DE LA MÚSICA DEL RELATO	717
TABLA 72. VOZ Y SENTIMIENTOS	719
TABLA 73. APORTACIÓN DE LA VOZ AL RELATO.....	721
TABLA 74. AUTO-IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR CON LA IMAGEN DE SU RELATO	722
TABLA 75. GRADO DE VERACIDAD QUE LE OTORGA EL AUTOR A SU RELATO	725
TABLA 76. GRADO DE CREDIBILIDAD QUE LE OTORGA EL ESPECTADOR AL RELATO	727
TABLA 77. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS RELATOS AJENOS.....	728
TABLA 78. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE LOS RELATOS AJENOS A ANALIZAR.....	729
TABLA 79. TEMAS DE INTERÉS EN LOS RELATOS DE LOS COMPAÑEROS	731
TABLA 79BIS. TEMAS DE INTERÉS EN LOS RELATOS DE LOS COMPAÑEROS	732
TABLA 80. APORTACIÓN AL APRENDIZAJE PERSONAL DEL RELATO DEL COMPAÑERO	734
TABLA 81. APRENDIZAJE PERSONAL QUE APORTA EL ANÁLISIS EN GRUPO DE LOS RELATOS.....	738
TABLA 82. CALIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE SOBRE SÍ MISMO PRODUCIDO POR EL VISIONADO DEL RELATO DE LOS COMPAÑEROS	744
TABLA 83. APRENDIZAJE DEL OTRO QUE APORTA EL ANÁLISIS EN GRUPO DE LOS RELATOS.....	746
TABLA 84. APORTACIÓN GENERAL AL GRUPO DE LOS RELATOS DE LOS COMPAÑEROS.....	749
TABLA 85. APORTACIÓN GENERAL DE LOS RELATOS DE LOS COMPAÑEROS.....	750
TABLA 86. APORTACIÓN A LOS ADOLESCENTES DE LOS RELATOS DE LOS COMPAÑEROS	751
TABLA 87. EMOCIÓN DEL ESPECTADOR EN EL VISIONADO DEL RELATO	753
TABLA 88. RAZONES DE LA EMOCIÓN DEL ESPECTADOR EN EL VISIONADO DEL RELATO	754
TABLA 89. IDENTIFICACIÓN DEL ESPECTADOR CON EL RELATO VISIONADO.....	756
TABLA 90. ELEMENTOS DE IDENTIFICACIÓN CON EL RELATO VISIONADO	757
TABLA 91. PROYECCIÓN DEL ESPECTADOR EN EL RELATO VISIONADO	758
TABLA 92. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL GRUPO TRAS EL VISIONADO DEL RELATO DEL COMPAÑERO	759
TABLA 93. SOCIAL REFERENCE RA01	785
TABLA 94. SOCIAL REFERENCE RA02	785
TABLA 95. SOCIAL REFERENCE RA03	786
TABLA 96. SOCIAL REFERENCE RA04	788
TABLA 97. SOCIAL REFERENCE RA05	789

TABLA 98. SOCIAL REFERENCE RA06	790
TABLA 99. SOCIAL REFERENCE RA07	791
TABLA 100. SOCIAL REFERENCE RA08.....	792
TABLA 101. SOCIAL REFERENCE RA09.....	793
TABLA 102. SOCIAL REFERENCE RA10.....	793
TABLA 103. SOCIAL REFERENCE RA11.....	794
TABLA 104. SOCIAL REFERENCE RA12.....	795
TABLA 105. SOCIAL REFERENCE RA13.....	796
TABLA 106. SOCIAL REFERENCE RA15.....	797
TABLA 107. SOCIAL REFERENCE RA16.....	798
TABLA 108. SOCIAL REFERENCE RA17.....	798
TABLA 109. SOCIAL REFERENCE RA18.....	799
TABLA 110. SOCIAL REFERENCE RA19.....	800
TABLA 111. SOCIAL REFERENCE RA20.....	801
TABLA 112. SOCIAL REFERENCE RA21.....	801
TABLA 113. TIEMPOS VERBALES RA01	816
TABLA 114. TIEMPOS VERBALES RA02	817
TABLA 115. TIEMPOS VERBALES RA03.....	819
TABLA 116. TIEMPOS VERBALES RA04	819
TABLA 117. TIEMPOS VERBALES RA05.....	820
TABLA 118. TIEMPOS VERBALES RA06	821
TABLA 119. TIEMPOS VERBALES RA07.....	822
TABLA 120. TIEMPOS VERBALES RA08.....	823
TABLA 121. TIEMPOS VERBALES RA09.....	824
TABLA 122. TIEMPOS VERBALES RA10	825
TABLA 123. TIEMPOS VERBALES RA11.....	826
TABLA 124. TIEMPOS VERBALES RA12.....	827
TABLA 125. TIEMPOS VERBALES RA13	828
TABLA 126. TIEMPOS VERBALES RA15.....	829
TABLA 127. TIEMPOS VERBALES RA16.....	830
TABLA 128. TIEMPOS VERBALES RA17.....	831
TABLA 129. TIEMPOS VERBALES RA18	831
TABLA 130. TIEMPOS VERBALES RA19.....	832
TABLA 131. TIEMPOS VERBALES RA20.....	833
TABLA 132. TIEMPOS VERBALES RA21.....	834
TABLA 133. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA02	836
TABLA 99. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA02	836
TABLA 134. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA03	837

TABLA 135. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA03	837
TABLA 136. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA04	838
TABLA 137. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA04	838
TABLA 138. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA05	839
TABLA 139. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA05	839
TABLA 140. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA06	840
TABLA 141. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN RA06	841
TABLA 142. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA07	842
TABLA 143. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA07	842
TABLA 144. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA08	843
TABLA 145. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA08	843
TABLA 146. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA09	844
TABLA 147. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA09	844
TABLA 148. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: TESTIMONIO. RA10	845
TABLA 149. INDICADORES AUTOBIOGRÁFICOS: INTERPRETACIÓN. RA10	845
TABLA 150. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA01	847
TABLA 151. INDICADORES DEL YO RA02.....	848
TABLA 152. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA02.....	849
TABLA 153. INDICADORES DEL YO RA03.....	850
TABLA 154. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA03.....	852
TABLA 155. INDICADORES DEL YO RA04.....	852
TABLA 156. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA04.....	854
TABLA 157. INDICADORES DEL YO RA05.....	855
TABLA 158. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA05.....	857
TABLA 159. INDICADORES DEL YO RA06.....	857
TABLA 160. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA06.....	859
TABLA 161. INDICADORES DEL YO RA07.....	860
TABLA 162. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA07.....	862
TABLA 163. INDICADORES DEL YO RA08.....	863
TABLA 164. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA08.....	865
TABLA 165. INDICADORES DEL YO RA09.....	865
TABLA 166. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA09.....	867
TABLA 167. INDICADORES DEL YO RA10.....	868
TABLA 168. INDICADORES DEL YO. REFLEXIVITY RA10.....	870



1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La tecnología, en los últimos años, ha sufrido una aceleración rapidísima, superándose el viejo paradigma de la “radiodifusión”. En el mundo digital la comunicación ya no es unidireccional. Con la revolución tecnológica del siglo XXI, se ha producido también una revolución epistemológica. Se han transformado las maneras de construir conocimientos, los medios de difundirlo o comunicarlo, de aprenderlos. La mayoría de nosotros –habitantes de las sociedades occidentales- tenemos al alcance los instrumentos necesarios para producir y publicar los propios pensamientos, ideas, creencias. Y podemos hacerlos circular por la Red, poniéndolos al alcance de nuestros conocidos, a la vez que de millones de desconocidos; solo hace falta pensar en You Tube.

Los nuevos media y sus posibilidades hacen que –en palabras de Tolvin (1980)- ya no solo seamos ‘consumidores’ de los medios sino ‘prosumidores’. Todo esto ha supuesto un cambio de paradigma y ha implicado una participación activa, generando feedback; las personas intercambian ideas sobre lo que ven y lo que producen. Howard Rheingold ha llegado a afirmar: “When any desktop in the world can become an electronic printing press, town hall, audio-video broadcaster” (Rheingold, 1995)¹.

Los viejos media continuarán existiendo, eso sí, adaptándose a los nuevos tiempos. Pero ya no serán los únicos disponibles, no monopolizarán la atención, y deberán adaptarse a la nueva realidad para poder sobrevivir, esta es: utilización de *social software*, instrumentos colaborativos on-line que faciliten la interacción con otros usuarios, la *información overflow*. Pero este no es un tema en el que nos interese profundizar, sino simplemente hacer mención de que es una realidad que ha venido a cambiar la sociedad.

En el siglo XXI vivimos rodeados de pantallas que, de muy diferentes formas, no dejan de contarnos relatos. Vivimos rodeados de “pantallas narrativas”: la narrativa ha invadido la televisión, los videojuegos, las noticias narradas, la publicidad en forma de historias, las narrativas transmedia, etc. En la televisión se impone el realismo figurativo: imágenes y relatos fabrican la realidad y tratan de crear el efecto realidad. Se da un enaltecimiento de lo ordinario, de lo cotidiano, de la gente común, que pasan a ser los protagonistas de muchas

¹ Cuando cualquier portátil en el mundo puede convertirse en una prensa de impresión electrónica, administración, organismo de radiodifusión de audio-video.

de las historias que nos cuenta la pantalla de televisión.

La narración forma parte de la cultura humana y se manifiesta de múltiples formas: relatos, mitos, dramas. Los hombres intercambian multitud de historias entre ellos, y éstas forman un rico repertorio cultural al que tienen fácil acceso desde todos los ámbitos y a todas las edades: hombres de ciencia, niños, adultos, ... en contextos cotidianos, familiares, sociales, laborales.

Entre las historias que contamos y oímos a diario están aquellas de las personas más cercanas a nosotros, que nos cuentan retazos de su pasado, sus últimas aventuras o amoríos, sus pensamientos o relaciones laborales. A través de ellas adquirimos una idea de quiénes somos y cómo queremos que nos vean los que nos rodean, y nos hacemos representaciones de quienes nos las cuentan.

La revolución tecnológica y digital ha llevado las narraciones a las pantallas. Entre los usos que los adolescentes hacen de Internet destaca su participación en las redes sociales (*Facebook, Twitter, MySpace, YouTube, Messenger*). Son espacios donde, a través de imágenes y textos, nos vendemos y promocionamos a nosotros mismos, espacios de *branding self*, considerados como la mejor forma de promocionarse. Esto supone que gestionamos nuestra identidad en Internet adaptándonos a sus entornos con total *normalidad* (San Cornelio, 2008: 20-22). Y no sólo eso, sino que los espacios de representación de la identidad en Internet se han venido incrementando (*weblogs, fotolog, videoblog*) (San Cornelio, 2008: 25).

La adolescencia es el periodo de la vida en que el problema de la identidad se presenta con la máxima urgencia y complejidad. En esta fase del desarrollo la pregunta fundamental es “quién soy yo”. Se presenta como una exigencia de explicar una serie de contradicciones e incongruencias con las que el sujeto se encuentra, a su pesar. Incongruencias y contradicciones entre lo que era antes y que no será más; y entre un cuerpo que no es ya de niño, pero no es aún de adulto; entre impulsos sexuales que se presentan urgentes y escasas posibilidades de satisfacerlos; etc. (Bruner, 2000).

Durante la adolescencia y segunda adolescencia, es el periodo en que los jóvenes están conectados a una cierta libertad en el explorar y experimentar proyectos diferentes en relación con ámbitos como el trabajo, los estilos de vida, las creencias religiosas, las referencias ideológicas, sus creencias, los amores. Es un periodo de cambios en el que el sujeto se busca a sí mismo, y trata de dar un sentido a su vida, buscar un horizonte de proyección.

Consideramos que la enseñanza debería ser para el alumnado un espacio de maduración y

formación para el mundo que le ha tocado en suerte vivir. Y a la luz de lo expuesto, se hace evidente que los adolescentes viven rodeados de pantallas, crean imágenes públicas de sí mismos a través de las redes, cuentan y se cuentan a sí mismos, intercambiando auto-representaciones de muy diferentes formas.

Los sistemas educativos formales han incorporado las nuevas tecnologías en el aula cumpliendo lo que señala la comisión europea para todos los estados miembros de la UE: promover el uso de los medios de comunicación de manera integral, y a través de la alfabetización digital y mediática capacitar a los futuros ciudadanos en las competencias propias de las sociedades de la información y el conocimiento.

Igualmente, las leyes educativas promueven que el alumnado asuma su identidad, entienda y resuelva conflictos, explore oportunidades y supere obstáculos.

- Entre las competencias que marcan las leyes educativas para el bachillerato en Cataluña están la competencia personal e interpersonal y la competencia digital (Decret (142/ 2008).

“La competència personal i interpersonal és la facultat de mobilitzar el conjunt de capacitats i destreses que permeten, d'una banda, l'autoconeixement i el coneixement dels altres i, d'una altra, treballar en entorns col·laboratius”.

- Y la Orden EDU/554/2008 establece que entre los objetivos de la materia de psicología sociología están:

“5. Identificar alguns trets de la personalitat i la seva projecció en el comportament individual i social”

y “8. Analitzar i valorar el comportament propi i l'aliè, tant en la seva dimensió individual com social, mitjançant les aportacions de la psicologia i la sociología”.

Si queremos tener personas preparadas para la llamada era digital y la sociedad de la información y el conocimiento, deberemos formar alumnos críticos y reflexivos. Si estos alumnos no son capaces de comprenderse a sí mismos, de reflexionar sobre su propia identidad en la sociedad en la que les ha tocado vivir, difícilmente podrán llegar a ser personas críticas preparadas para enfrentarse a su era.

1.1.1. Objetivo de la investigación

Creemos que el uso de los Relatos Digitales Personales puede ser una buena herramienta educativa para introducir el alumnado en el tema de la identidad personal. El objetivo es que

los alumnos trabajen a partir del relato digital una representación de sí mismos, teniendo en cuenta que ésta será presentada en el contexto de la clase, y que a la vez ellos serán receptores de los relatos personales de sus compañeros. Se pretende que el alumnado reflexione sobre la imagen que dan de su propia identidad, que comprendan algunos de los momentos relevantes de su vida (*turning point*) y qué representan estos para ellos, y esta comprensión de sí mismos se sitúa en un ambiente público -la clase-, pues toda imagen identitaria es, a la vez, pública y privada. Todo ello realizado a través de herramientas digitales, pues una gran parte de las relaciones adolescentes se proyectan en y a través de los medios digitales.

El objetivo principal de esta investigación es explorar, describir y analizar el vínculo entre los relatos digitales personales y la representación del «yo» que hace el alumnado de manera pública para presentar en un contexto social, y ver cómo los relatos de los pares pueden influir en la construcción y aprendizaje de la propia identidad personal. Y todo ello dentro de una clase de educación formal y con alumnos adolescentes de bachillerato. Consideramos, pues, una doble dimensión en la construcción de la identidad: la privada y la social.

Dado que centramos la investigación de la representación de la identidad personal en los relatos digitales personales, una de las cosas que deberemos hacer, antes que nada, es crear una metodología de trabajo con los relatos digitales que nos permita producir relatos autobiográficos y, a la vez, que nos permita registrar los datos a observar y posteriormente a analizar. Una vez tengamos dicha metodología, deberemos implementarla para producir relatos digitales en los que cada alumno muestre una experiencia significativa y, una vez “producido” el relato, lo expondremos a la clase para que ésta lo valore, lo analice y abra un diálogo con cada uno de los autores, con el convencimiento de que esta es una manera adecuada de trabajar el tema de la identidad personal de manera significativa. Y hemos considerado tener presente también dos elementos más en nuestra investigación: primero, sopesar qué nivel de autoría considera cada alumno que tiene sobre su relato, para determinar si la metodología es realmente un instrumento que permite al alumno expresarse por sí mismo; segundo, tratar de determinar qué grado de reflexión supone trabajar con los relatos digitales de esta manera.

Y estamos convencidos que la comprensión de su propia identidad debe llevar al alumnado a una formación más crítica, más reflexiva, y a saberse pensar y comprender mediante el uso de herramientas digitales como miembros de una sociedad sin la cual no pueden “completarse” ni acabar de comprenderse, pues no puede negarse la dimensión socio-cultural de la persona.

Por último, decir que, a pesar del uso de nuevas herramientas digitales, se trabaja a partir de un relato autobiográfico. Recurrimos pues a la narración, en este caso digital, como instrumento que puede llevar a la creación de la propia identidad. Y todo ello basado, como veremos, en una concepción de la identidad como elemento narrativo, y en el poder que tienen las historias para hacer que los demás vivan nuestras experiencias de forma vicaria, y a la vez, vivir nosotros las suyas.

Esperamos que esta investigación pueda ilustrar estas cuestiones y nos permita conocer mejor el potencial educativo de una herramienta tan novedosa como los relatos digitales, como una práctica didáctica que puede favorecer la representación o re-elaboración de la identidad personal.

1.2. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

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

Después se desarrolla el punto **2. Marco teórico y referencial**, con varias finalidades. Clarificar tanto el significado otorgado a cada uno de los conceptos claves en la investigación, como las posturas ideológicas desde las que se interpretan. Y por tanto: dar a entender el estado previo del conocimiento del tema, y establecer las relaciones conceptuales que fueron esenciales para enfocar y delimitar el problema y la metodología de la investigación, así como para realizar el análisis.

Esta sección se divide en siete partes:

- La primera parte **I. Fundamentos** se compone de un capítulo *2.1. Fundamentos de la investigación: relatos personales en nuestra época*. En él se expone qué ha representado el giro narrativo en nuestra época, que ha supuesto poner el énfasis en lo personal y en las historias. En este contexto, el tema de la identidad personal ha devenido un foco de interés y objeto de estudio de la investigación narrativa. El uso de la narrativa en la educación ha posibilitado trabajar el «yo» a partir de la autobiografía y de las propias experiencias del alumnado, en ese contexto se enmarca el uso de los relatos digitales en el aula. Se pasa revista al uso de la autobiografía en los diferentes ámbitos de investigación, para acabar señalando la relevancia de la investigación autobiográfica

con relatos digitales personales y lo que esto supone en cuanto a que el alumnado aprenda a partir de sus propias experiencias.

- La segunda parte **II. La identidad** está compuesta por cuatro capítulos. En el capítulo 2.2. *Aproximación al tema de la identidad y su problemática*, se hace una aclaración terminológica sobre el concepto de «yo» e «identidad», y se expone la problemática de la identidad en la post-modernidad. En el capítulo 2.3. *La identidad narrativa*, se profundiza en el concepto de “identidad narrativa” para mostrar cómo la vida puede ser interpretada como un texto. Se hace referencia a estudios hechos por especialistas (Ricoeur, Taylor, Bruner, McAdams, etc.) desde diferentes campos para mostrar que el relato biográfico puede ser considerado como una hermenéutica del sí mismo, y se acaba haciendo mención a los diversos aspectos de la identidad narrativa. El capítulo 2.4. *La identidad en la adolescencia*, en el que se caracteriza la adolescencia desde la perspectiva psicológica y neurocientífica, para mostrar cómo el tema de la construcción de sí mismo es importante en esta etapa de la vida, destacando que hay una parte personal (introspección) y otra social (yo reflejo) en la construcción del yo adolescente; se acaba el capítulo reflexionando sobre la adolescencia, la identidad y la educación. Y el capítulo 2.5. *Identidad e historia de los media*, donde se expone cómo los media y las historias que en ellos se presentan sirven para configurar la identidad personal y colectiva, y mediante qué elementos de experiencia fílmica (pathos, montaje, discurso, etc.) los filmes llegan y penetran en los espectadores.
- La tercera parte **III. Memoria e identidad** se compone dos temas. El 2.6. *Memoria, recuerdos y autobiografía* se centra en la memoria autobiográfica para señalar que tiene una dimensión personal, y para ver qué supone esa memoria personal en la infancia y la adolescencia. También se hace referencia a la dimensión social de la memoria autobiográfica, pues el sujeto se conforma a partir de las historias más cercanas que le rodean (familiares, grupos de referencia). Y el capítulo 2.7. *La memoria autobiográfica personal, colectiva e histórica*, donde se estudia la memoria autobiográfica desde tres perspectivas: desde el punto de vista personal, social e histórico. Nos centramos en el punto de vista personal, en concreto en la memoria personal durante la adolescencia.
- La cuarta parte **IV. Los relatos digitales personales o autobiográficos** está compuesta por siete capítulos: 2.8. *Los relatos autobiográficos*, donde se atiende a las diferentes “escrituras del yo”, para presentar los relatos digitales como una de esas tecnologías, y acabar centrándonos en el género autobiográfico por ser el género al

que pertenecen los relatos digitales personales con los que trabajaremos en esta investigación. En el capítulo 2.9. *Los Digital Storytelling y su dimensión identitaria* proponemos una definición de relato digital, hacemos una clasificación de los relatos digitales a partir de diferentes criterios, y acabamos centrándonos en los relatos digitales personales que trabajan la identidad personal que son presentados como relatos digitales autobiográficos. Se finaliza presentando las cuatro dimensiones de la identidad narrativa (temporal, relacional, cultural y reflexiva), presentes en los relatos digitales personales. El capítulo 2.10. *La construcción narrativa del «yo» mediante el relato digital personal* se aproxima al relato digital desde dos perspectivas, a saber, como narración y como «ventana» al «yo»; en cuanto narrativa, es un texto narrativo del «yo» similar a la autobiografía, se estudia el «yo» en relación a la estructura del relato y se muestra la relación entre la narrativa y la imagen que se da del «yo»; se acaba mostrando que la imagen del «yo» se proyecta en el pasado, el presente y el futuro. El capítulo 2.11. *Recepción del relato digital como experiencia emotiva* presenta la doble dimensión de los relatos (textual y mental) y sostiene que la recepción de los relatos es básicamente emotiva, estudiando los elementos presentes en el relato que potencian esta emotividad, y que la recepción emotiva es la base para que los relatos resulten transformadores y vehículo de aprendizaje. El capítulo 2.12. *El «yo» del relato personal entre lo íntimo, lo privado y lo público*, aborda los relatos digitales personales desde la dimensión de lo íntimo, lo privado y lo público, se entienden como manifestación pública de algo privado. El capítulo 2.13. *Relatos digitales personales y empoderamiento* se muestra que los relatos digitales personales llevan al sujeto al empoderamiento, potenciando la «autoeficacia» y la orientación. El capítulo 2.14. *Valor educativo de los relatos digitales personales* supone una síntesis de las ideas expuestas, centrándose en los aprendizajes que potencian los relatos digitales personales: construcción de identidad, empoderamiento, potenciación afectivo-emocional, interacción social, cohesión social, enfrentarnos a lo imprevisto y dar razón de lo trasgresor, proyectar el futuro.

- La quinta parte y última, **V. Fundamentos pedagógicos** está compuesta por tres temas. El capítulo 2.15. *Fundamentos pedagógicos I: constructivismo*, en el que se recogen las ideas básicas del constructivismo pedagógico que sustentan nuestra actuación con los relatos digitales, y también se hace mención de las estrategias didácticas aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los relatos digitales personales. El capítulo 2.16. *Fundamentos pedagógicos II: cognitivismo*, que recoge el concepto de educación de Bruner centrado en el currículum en espiral y se tienen en cuenta sus

reflexiones sobre el diseño de las asignaturas para aplicarlas en el diseño del método con el que trabajaremos los relatos digitales en clase. Y el capítulo 2.17. *Fundamentos pedagógicos III: aprendizaje vicario*.

Se acaba lo que sería el estudio teórico del problema señalando las líneas de investigación (punto **3. Líneas de trabajo e investigación**). Se hace referencia a los estudios evolutivos, prestando especial atención a los estudios que han tratado el desarrollo de relatos durante la adolescencia. Se recoge la experiencia educativa con relatos autobiográficos, que en su mayoría se han dado en la educación de adultos, y se exponen los diferentes modelos de trabajo en correspondencia con los países donde se han implementado. Y se acaba exponiendo la panorámica de los estudios autobiográficos en España.

Tras las referencias teóricas y las experiencias descritas, se ofrece el punto **4. Planteamiento de la investigación**, es decir, la formulación y la justificación del problema. Se describen las situaciones problemáticas, se explica la relevancia o justificación de la tesis, se definen los límites, las preguntas a responder, y los objetivos generales y específicos a lograr.

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

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

Nosotros hemos partido del interés que teníamos por los relatos digitales personales y cómo éstos podrían ser una herramienta para trabajar el yo, y recogiendo nuestra experiencia de trabajo en el campo de los relatos digitales hemos ido precisando una serie de preguntas de investigación que han devenido en las preguntas y objetivos que se presentan en este trabajo (Flick, 2015: 44).

En vez de partir de una hipótesis, formulamos una serie de preguntas de investigación en términos concretos, de tal manera que sirvan de guía a nuestro trabajo. Tal como señala Flick (2004: 61), algunos investigadores (Hoffman-Riem, 1980) se cuestionan la formulación de una hipótesis de antemano cuando las investigaciones han de abordar el estudio de un campo,

sin embargo, esto “no supone en modo alguno que los investigadores deban abandonar los intentos de definir y formular preguntas de investigación”. Y siguiendo a Flick (2004:63), hemos formulado preguntas de investigación concretas. De ese modo hemos delimitado el campo de estudio, estableciendo los límites de la investigación.

Como señala Kim (2016: 97) las preguntas de investigación en una investigación narrativa deben ser expresadas claramente. Y no son simples preguntas, sino que definen la exploración que se va a realizar: “They can describe (the what), explore the process (the how), and discover the meaning and intentions (the why) of the lived experience of the humans, reflected in stories”². Y en ese sentido estas preguntas, como afirma Flick (2004, 2015), nos marcan qué datos recoger, cómo y qué análisis vamos a realizar de ellos. Hemos tomado las preguntas de investigación para desarrollar los instrumentos necesarios para poder recoger y analizar los datos de nuestra investigación.

Después de plantear el problema y argumentar su pertinencia, se ofrece el punto **5. Marco y diseño metodológico**, exponiendo desde qué perspectiva paradigmática se orientó esta tesis, de qué modo concreto se hizo y que principios éticos orientaron el proceso. El primer capítulo del marco metodológico *5.1. Diseño de la investigación* pone de relieve que el objeto de estudio es la representación del «yo» que los alumnos hacen a través de sus relatos digitales personales, y para abordar ese estudio se adopta la metodología biográfico-narrativa con la que se trabajará la comprensión y el análisis de los relatos producidos. Pero antes de llevar a cabo esa investigación, se hace necesario construir una herramienta adecuada para trabajar con relatos digitales personales con adolescentes, es decir, construir una metodología de trabajo para trabajar el yo con los relatos digitales personales, y para ello se adopta la metodología de investigación-acción. En el capítulo *5.2. La metodología biográfico-narrativa como paradigma de investigación de las ciencias sociales* se abordan los antecedentes del método biográfico-narrativo, y se pone de manifiesto que el pensamiento narrativo es un paradigma científico para conocer la realidad del hombre, tan válido como el pensamiento científico. Ambos se complementan y tienen campos diferentes de actuación. Se pone de relieve que es un método usado en las diferentes ciencias sociales, y se exponen los diferentes enfoques desde el que puede aplicarse esta metodología. En el siguiente capítulo, *5.3. Supuesto fundamental del método biográfico: el relato como hermenéutica de sí mismo* se muestra cómo hay una tradición que ha considerado que los textos autobiográficos son una herramienta que nos

² “Pueden describir (el qué), explorar el proceso (el cómo) y descubrir el significado y las intenciones (el por qué) de la experiencia vivida por los humanos, reflejada en historias”.

permiten acceder al estudio del «yo», por lo que constituye un medio adecuado para tal fin. En el siguiente capítulo, 5.4. *La metodología biográfico-narrativa*, se presenta la biografía como fenómeno y método, para centrarnos en el método biográfico y sus características, y en especial en el uso de narraciones biográficas como método de investigación. En ese marco encaja el uso de los relatos digitales. Se expone que el relato autobiográfico es un instrumento adecuado para el estudio del yo, y se proponen los “indicadores del yo” y el “*turning point*” como elementos a partir de los que observar el yo en los relatos digitales. A continuación, en el capítulo 5.5. *Cuestiones metodológicas y objeciones*, se abordan las cuestiones objetividad vs. subjetividad, la representatividad de los relatos biográficos, y las cuestiones relacionadas con la validez y veracidad de las historias. Para acabar este tema, se hace un análisis de las diferentes objeciones que se han hecho al método biográfico-narrativo y las posibles respuestas a tales objeciones. En el capítulo 5.6. *Diseño de la investigación con relatos digitales* se abordan cuestiones de diseño de la investigación: se presenta la muestra, las intervenciones que se hicieron para adentrarse en el campo de investigación, los datos y los instrumentos de recogida de datos que se utilizaron. En 5.7. *Tratamiento de datos*, se establecen las unidades de observación, las categorías y subcategorías a tener en cuenta a la hora de clasificar y analizar los datos. En el capítulo 5.8. *Interpretación y análisis narrativo de los relatos digitales personales* nos centramos en qué significa interpretar y qué tipos de interpretación pueden hacerse de los relatos, presentando el tipo de análisis e interpretación que haremos de los relatos digitales personales; y presentamos las propuestas teóricas que seguiremos para realizar el análisis de los relatos digitales personales (indicadores del «yo» de Bruner, análisis del *turning point*) y las rúbricas de observación que utilizaremos para extraer los datos de los relatos. En el capítulo 5.9. *Cuestiones de fiabilidad y éticas* se tratan las cuestiones de validez y credibilidad: validez de los relatos, triangulación, y se cierra con las cuestiones éticas.

En el punto **6. Metodología del trabajo** consta de tres capítulos. En ellos se presenta la metodología con la que se han trabajado los relatos y cómo se ha elaborado. En el capítulo 6.1. *Diseño de la metodología para trabajar el yo con relatos digitales personales* y último de la metodología, se expone cómo se llegó al diseño del curso Moodle con el que se trabajaban los relatos digitales en clase. Se parte de una experiencia previa, y mediante la investigación acción se va rediseñando cada año esa herramienta de trabajo en un proceso de sucesivas mejoras, hasta acabar diseñando una herramienta para trabajar el yo con los relatos digitales dentro de un contexto de educación formal, y a la vez, una herramienta que nos permita crear y recoger los datos que serán necesarios para realizar nuestra investigación sobre la construcción del yo a través de los relatos digitales personales. En el capítulo 6.2. *Antecedentes*

de la metodología del «yo» con relatos digitales personales se describen las diferentes intervenciones realizadas, y las sucesivas mejoras que se fueron introduciendo en cada curso que se implementó la metodología hasta considerar que se disponía de una herramienta adecuada para trabajar el yo con los relatos digitales. En el capítulo 6.3. *Metodología del «yo» con relatos digitales personales* se presenta el contenido de esa metodología, los aspectos que se trabajan para realizar los relatos y los canales de la misma que producen la información necesaria para el aprendizaje y la investigación.

El punto **7. Presentación y análisis de resultados** incluye cuatro capítulos y en ellos se presentan y analizan los datos obtenidos. En el primero, 7.1. *Metodología de trabajo de los relatos digitales personales*, se presentan los datos que avalan que la metodología utilizada cumple la función de crear de relatos digitales sobre el «yo», y promueve que el alumnado exprese sus sentimientos y reflexione sobre sí mismo. En el tema 7.2. *Elementos de verosimilitud personal de los relatos digitales personales*, se analizan en qué medida los relatos producidos constituyen una representación del «yo» de su autor, qué elementos contienen en ese sentido y hasta qué punto estos son tomados por la audiencia como tales. El capítulo, 7.3. *El «yo» como aprendizaje vicario*, presenta y analiza los elementos que favorecen que los relatos sean “herramientas” de aprendizaje del yo para el espectador, el tipo de aprendizaje que promueven y qué elementos potencian la “inmersión” del espectador en el relato, elemento fundamental para que se produzca el aprendizaje vicario a partir del visionado de los relatos de los compañeros. El último, el 7.4. *La imagen de sí mismo en los relatos digitales personales*, se analizan los componentes presentes en los relatos digitales producidos por los alumnos (temas, canonicidad y punto de inflexión, lo íntimo y lo privado, empoderamiento, referencias sociales, presencia de tiempos verbales, y marcadores del yo como *Agency, Commitment, Qualia, Evaluation, Reflexivity*), con ese análisis se trata de mostrar las características de los relatos producidos con esa metodología y ver qué aspectos del «yo» reflejan para tratar de establecer un primer perfil de cómo se muestran los alumnos a través de los relatos digitales personales.

Finalmente, en el punto **8. Conclusiones y prospectiva de investigación**, se compone de tres capítulos. En el 8.1. *Respuesta a las preguntas de la tesis*, se da respuesta a las preguntas de la investigación, se da cuenta de la consecución de objetivos y de los conocimientos logrados. En el segundo, el 8.2. *Conclusiones* se pone en conexión los resultados de la tesis con el cuerpo teórico de la tesis. Y en el tercero, el 8.3. *Prospectiva de la investigación* se reconocen las limitaciones del estudio, y se ofrecen varias alternativas para futuras líneas de investigación a partir de este trabajo.

Para acabar se presentan en el **9. Bibliografía** la referencia bibliográfica presentes en la

investigación, las cuales hacen referencia a las temáticas de: relatos digitales, teoría de la identidad, identidad y adolescencia, memoria y autobiografía, teoría narrativa y género autobiográfico, psicología cultural, teorías pedagógicas y didácticas, teorías sociológicas, psicológicas y filosóficas sobre lo íntimo y lo privado, teoría del empoderamiento, que sirven de base para el estudio, el contexto educativo en el que se inscriben los casos y la metodología y métodos empleados. También quedan consignadas las referencias de los materiales usados como guía para los criterios éticos.

Por último, el punto **10. Anexos** cierra este trabajo y en él se incluyen los materiales o productos diseñados, empleados o derivados del trabajo realizado.

1.3. ASPECTOS DE REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN

Hay que señalar que la redacción del trabajo se realiza en castellano, pero que en ocasiones se hace uso de la terminología original con el objetivo de algunos términos sean interpretados adecuadamente en un contexto internacional.

En la redacción del documento hemos adoptado el uso de masculino genérico como “es habitual en las lenguas románicas, y también en las de otras familias lingüísticas, usar los sustantivos masculinos de persona para designar todos los individuos de la clase que se mencione, sean varones o mujeres”³. Hacemos pues un uso genérico del masculino tal como recomienda la Real Academia de la Lengua Española.

En el caso de las cifras, se emplea la coma (,) como separador decimal –y no el punto (.)–, como admite el Sistema Internacional de Unidades (SI) y la norma ISO 80000. Por otra parte, se tuvieron en cuenta las orientaciones para la presentación de las citas y referencias en el cuerpo del texto y en la bibliografía, expuestas en la 6ª edición de las Norma APA, publicada en 2010.

En lo referente al estilo de redacción se señala que el documento en ocasiones está redactado de forma personal para enfocar la atención en las informaciones, hechos, datos, resultados en el producto. Y que no por ello se pretende caer en un texto de carácter subjetivo. Como se explica en el apartado metodológico, la subjetividad también puede llegar a adquirir un carácter científico sobre todo en la metodología biográfico-narrativa, y para enfocar la atención en las informaciones, hechos, datos, resultados en el producto.

³ Real Academia de la Lengua Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009. Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa.
http://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dosier_Gramatica_2009.pdf

Igualmente, con la finalidad de preservar la identidad de los alumnos que participan en la investigación y garantizar su anonimato y privacidad, se emplea un sistema de cifrado (A01, A02, etc.) que designa a cada persona, el cual está explicado en el apartado de “ética de la investigación”, perteneciente a la Metodología.



2. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

2. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

I. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. LOS RELATOS PERSONALES EN NUESTRA ÉPOCA

Desde finales del siglo XX se han venido dando una serie de cambios en distintos ámbitos que pueden ayudarnos a enmarcar los relatos digitales personales, y a comprender los cambios culturales, la aparición de nuevas temáticas, así, como de nuevas sensibilidades en las prácticas educativas y nuevas metodologías de investigación, que han cambiado el panorama presente en la modernidad, yendo más allá del razonamiento lógico-formal como modelo de comprensión y explicación del mundo y del sujeto, y han otorgado voz a los actores sociales para que expliquen las interacciones y procesos en los que interviene, desde una posición más vivencial, y por tanto subjetiva. Aquí trataremos de explicar ese contexto para, a partir de él, acabar reflexionando sobre la pertinencia y relevancia de la presente investigación.

2.1.1. Giro narrativo: historias e identidad

Empezaremos por explicar brevemente en qué consiste el giro narrativo, para ver cómo se destaca el énfasis en lo personal, y conectarlo con las historias y los relatos presentes en la sociedad postmoderna. A partir de ello se hará patente el interés por la temática de la identidad, en términos diferentes a los de la modernidad, y se planteará el problema de su representación a través del relato, para acabar con lo que todo esto supone en el campo de la investigación.

2.1.1.1. Giro hermenéutico-narrativo en ciencias sociales

La caída del positivismo paralela al auge de lo que ha venido a llamarse «giro lingüístico» ha posibilitado una nueva forma de abordar y explicar las acciones humanas desde las ciencias sociales. Éste es un giro multidisciplinar y afecta a áreas tan diversas como la crítica literaria, la semiótica, la lingüística textual, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la narratología, la narrativa, la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, el derecho, la comunicación, el periodismo, la narrativa audio visual, la cinematografía, la educación, el psicoanálisis, la psicopatología, la psicoterapia, la psicología cognitiva y la psicología evolutiva (Bermejo, 2005).

El giro narrativo se caracteriza por la convergencia en ciencias sociales de algunas ideas básicas (Bermejo, 2005):

- La necesidad de repensar el concepto de «hombre» y la forma de estudiarlo, rechazando que la explicación positivista sea la única posible.
- El interés por el «significado» (*meaning*) de la acción humana, lo cual hace tener en cuenta tanto el *significado* como el *sentido* en el contexto social, cultural e histórico.
- La consideración de la narrativa como un método apropiado para el estudio del hombre; se la considera una nueva forma de explicar al hombre y, por tanto, una nueva forma de investigarlo.

En la tradición clásica la narrativa era considerada como antítesis del pensamiento (Olson, 1990), estaba reservada para contar historias, mientras que la ciencia y el pensamiento filosófico estaban dotados de razonamiento lógico y experimentación. Pero en las últimas décadas, sobre todo en las ciencias sociales, las cosas han cambiado mucho. Como señala Olson (1990) la tradición oral narrativa ha venido a ser considerada como una forma de discurso no inferior a cualquier otra, y ha pasado a ser considerada como una forma distinta de lenguaje y de pensamiento.

Bolivar, Domingo y Fernández (2002: 60), apuntan cómo esta orientación se hace observable en algunas ciencias sociales:

- En *Historia*, se reivindica la vuelta al relato «story» y a la historia narrada, recuperando metodologías específicas, como la historia oral. Paul Veyne (1984:67) señala: “la historia sigue siendo fundamentalmente un relato y lo que denominamos explicación no es más que la forma en que se organiza el relato en una trama comprensible”.
- En *Sociología*, aparte de la Escuela de Chicago, Alvin Gouldner (1970) diagnostica la crisis de la sociología occidental, y atribuye el fracaso a que los sociólogos positivistas quieren entender a los otros, exceptuándose ellos mismos; y frente a esto propone una «sociología reflexiva», donde, junto a la visión de los otros, el sociólogo reflexione sobre sí mismo, o al menos, no excluya su propio yo.
- Una parte importante de la *Antropología/Etnografía* adopta, de manera más clara que otras ciencias sociales, el enfoque narrativo (la cultura-como texto). Así, por ejemplo, Geertz (1973) da a la etnografía un estatuto narrativo, entiende la cultura de una sociedad como “un «ensamblaje» de textos, ellos mismos «ensamblados», que el antropólogo trata de leer sobre los hombros de aquellos a quienes éstos

pertenecen propiamente”. Dicho de otra manera, Geertz (1973), entiende la etnografía como “una ciencia interpretativa en busca de significaciones”:

“hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de «interpretar un texto») un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Geertz, 1973: 24).

De este modo, la perspectiva hermenéutica del estudio de la cultura, lejos de una idea de ciencia empírica, se dirige a un conocimiento situacional, siendo descrito como una especie de género narrativo.

El giro narrativo ha llevado a entender los fenómenos sociales –y la enseñanza entre ellos– como «texto», cuyo valor y significado viene dado por la auto-interpretación hermenéutica que del mismo dan los agentes. Se entiende que para alcanzar la comprensión de las acciones humanas concretas y particulares se hace necesario el significado que los agentes dan sobre ellos; y se considera que los grandes principios universales y abstractos, por su carácter generalizador, distorsionan la comprensión de esos fenómenos. Todo ello explica que se considere que una hermenéutica narrativa permita la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y dilemas en sus vidas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 59). Lo que la hace inteligible a la acción es su sentido y éste viene explicado por el relato que el sujeto hace sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene a corto plazo, y en el horizonte de su vida.

Este giro narrativo se hace presente también en las ciencias sociales educativas y en las investigaciones que desde ellas se proyectan. Como señala Van Manen (1994: 159): “el significado de la explosión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humanizada, expresada bajo la narrativa y la biografía”.

2.1.1.2. Énfasis en lo personal

Desde sus orígenes en antropología social e historia oral, la narrativa se ha empleado para investigar personas marginadas por razón de género, clase o raza. Esta metodología en sí misma ha permitido «dar la voz» a quienes la tenían negada, a los oprimidos, o hacer historia desde las bases. Y su empleo ha resultado muy útil para aquellos grupos que no tenían historia escrita o documental.

En el ámbito educativo, el empleo de los relatos digitales personales nos permite dar a

conocer, comprender y articular las voces del alumnado. En el sentido de Butt *et al.* (1992), alumnado implica una *opción política*, esto es, «el derecho a hablar y estar representado»; pero también una *opción epistemológica*, pues el conocimiento se construye a partir de cómo lo presentan los actores, cómo lo ven ellos, qué sentido le dan, cómo lo insertan en sus prácticas sociales, etc.

El énfasis actual en lo personal y lo local en la investigación educativa conlleva a una equiparación en los roles y responsabilidades de investigación. Pero el hecho de dar la voz al alumnado, sobre todo en el caso de los relatos digitales personales de carácter autobiográfico, comporta que éstos asuman también un papel central en el currículum, ya que supone que su propio «yo» se convierta en el objeto central de estudio curricular.

2.1.1.3. «Historias» y «relatos» en la postmodernidad

Señala Anthony Giddens (1991) que, frente a la «política emancipatoria» de la modernidad, en la «modernidad tardía» se ha postulado la pertinencia de una *política de la vida* que prima la *autorrealización* de los individuos concretos.

Esta condición postmoderna hace que las historias y narrativas, como muestran los medios de comunicación, hayan llegado a ponerse en un primer plano, llegando a ser un género creíble. Si bien la presencia del relato se remonta a los albores de la humanidad (Barthes, 1966: 9), toda forma cultural los ha utilizado para recoger y narrar hechos o sucesos reales o imaginarios, hasta el punto de que cada uno de nosotros estamos dentro de una articulada e interconectada narración cultural, social, familiar, etc. (Bruner, 1990; Fomenti y Gamelli, 1998). Lo queramos o no, cada uno de nosotros crece dentro de sucesivas, acumuladas narraciones paternas, conyugales, sociales, educativas, profesionales... Hasta el punto de que las historias ya están presentes antes de nuestro nacimiento -nuestros padres empiezan ya a contar nuestra historia en el periodo de gestación, y se encargan de contarnos nuestros primeros años de vida-, e incluso van más allá de nuestra vida -nuestras últimas historias las cuentan en nuestro funeral aquellos que nos sobreviven, o al recordarnos una vez ya difuntos-.

Desde esta perspectiva, la revolución tecnológico-digital de finales del siglo XX y principios del XXI ha supuesto, por un lado, una revolución cultural: aumento de los soportes de la información (textos, imágenes, sonidos, audiovisuales...); aparición de nuevos géneros textuales (multimedia, hipermedia, bases de datos dinámicas...); cambio en la manera de comunicarse, de construir conocimientos, de aprender, de trabajar, de divertirse, etc.; y por otro, como apunta Bryan Alexander (2011), las nuevas herramientas y plataformas digitales

se han utilizado para crear y contar historias a través de videos personales, blogs, podcasts, imágenes digitales, juegos multimedia, redes sociales y plataformas de realidad virtual: los nuevos medios han supuesto nuevas formas de dar forma a aquello que el hombre tiene enraizado, contar historias. Dentro de esas nuevas formas encontramos los relatos digitales aparecidos en los años noventa- Para Joe Lambert, uno de los fundadores del movimiento, los relatos digitales llevan al narrador a reflexionar sobre su vida y tomar conciencia de quien es él, para tener una versión más completa de su historia y poder seguir adelante.

2.1.1.4. El «tema» de la identidad como central

El contexto de la postmodernidad es el contexto de crisis de identidad. La creencia en un yo fijo, singular y permanente, propio de la modernidad, queda definitivamente desestabilizada, disuelta en la multitud de relatos y escenarios por los que transita el sujeto; no queda lugar más que para la reflexión del sujeto sobre las trayectorias recorridas (Gergen, 1991).

Giddens (1991) señala que en nuestra actual situación se está produciendo un cierto «*décalage*» entre el código biográfico y la estructura institucionalizada del curso de la vida: es el propio individuo quien tiene que buscar permanentemente su propio curso de la vida, pues la institución social no se lo asegura. Por eso, una vez rotos los nexos entre la vida del individuo y el intercambio de generaciones, deja de tener mucho sentido hablar de ciclos de vida que recorren todos los individuos.

En la postmodernidad el tema del «yo» y el «relato» pasan a ocupar un lugar central, dando lugar a un debate con muy diferentes posturas. Algunos autores, rechazando el viejo orden modernista/liberal, se oponen al uso de la auto-representación en el relato, y señalan que el sujeto ha quedado fragmentado, indeterminado o en un lugar ambiguo (Gergen, 1991). Otros autores ponen de manifiesto los elementos autobiográficos en los relatos, considerándolos una estrategia para mostrar la autoría personal de los textos.

Bolivar, Domingo y Fernández (2002: 68) señalan que en la coyuntura postmoderna, ante un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, solo queda el refugio en el propio yo como último cobijo de la verdad y la autenticidad.

Hargreaves (1996: 105) señala que la caída de las certezas morales y científicas ha conducido a que la “única realidad inteligible es el lenguaje, el discurso, la imagen, el signo y el texto”. Esto explica el auge de la narrativa en la configuración de la posible identidad.

2.1.1.5. Representación de la identidad personal

La epistemología realista ha entendido la representación del yo como la producción por parte

de la subjetividad de una objetividad de lo que está fuera.

Rorty (1983) criticó en su momento, como metáfora dominante en el pensamiento occidental, la concepción de la razón o mente como un espejo que representa el mundo, desde un ojo divino que justifica lo que es verdadero. En su lugar apoya que no hay más patrones de justificación y racionalidad que los dependientes del contexto y contingencia histórica.

La antropología postmoderna (Clifford y Marcus, 1991; Geertz, 1988) se ha hecho cargo de esta «crisis de representación», referida a la duda de que el lenguaje pueda proporcionarnos una visión exacta de la realidad o del otro, para acercarla a la capacidad literaria de convencernos de la evidencia de lo contado, más que la abundancia de datos. Esta antropología ha cuestionado gravemente el lugar del investigador para «hablar por» el informante o nativo, manipulando su discurso (seleccionando unas voces y reprimiendo otras) e inscribiéndolo en los contextos que mejor le convienen.

Si los relatos autobiográficos no pueden ser vistos como reflejo de la realidad, ¿cómo hemos de verlos?, Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 70), señalan que deben considerarse como representaciones hechas posibles por medio de los mecanismos discursivos del lenguaje, que los configuran como un relato. La crisis de la representación motiva que no se puede pretender llegar al estado objetivo de las cosas, abandonado el punto de vista objetivista, resurge lo contingente de nuestra particular experiencia cotidiana, expresada a través de una narración. La crítica de las *grandes narrativas*, llevada a cabo en la postmodernidad (Lyotard, 1979; Fukuyama, 1992), da lugar «a la muerte de los metarrelatos» o «metanarrativas». Pero Rorty (1996:286) considera que la historia puede haber muerto, pero sólo si estamos conectados a una versión determinada de la misma. Señala que seguimos tejiendo narrativas de primer orden, y que el abandono de la metanarrativa de emancipación moderna no significa renunciar al anhelo de narrativas que nos pasan/suceden a nosotros, ahora se valora nuestro propio modo de vivir. Así pues, las micronarrativas individuales y locales de los sujetos sitúan cada hecho en un contexto particular, sin pretender una verdad universal.

Gracias al giro narrativo, los sujetos pueden presentarse por sí mismos, en lugar de subordinar sus voces a los propósitos de un investigador, y así, sus discursos pueden dejar de ser manipulados (re-presentados) por el investigador, y pueden ser «evocados» en sus propias y múltiples voces.

2.1.1.6. La investigación narrativa

Este auge de las narrativas en la modernidad tardía se presenta como ambivalente: por un

lado, promover que los individuos exploren los significados profundos presentes en sus historias; por otro, promover el incremento y la popularidad de la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías.

Este desarrollo de la investigación narrativa en ciencias sociales –también en investigación educativa-, hemos de inscribirlo dentro del contexto de la postmodernidad: giro narrativo, interés por las historias, y por el yo, interés por lo personal, los textos (relatos) representación del yo.

Los enfoques narrativos se han presentado unidos a perspectivas postmodernistas, comparten la crisis de patrones modernos de justificación y racionalidad, se alejan de los modos establecidos de conocer, y priman lo local y el contexto. El saber postmoderno aboga por una pluralidad de discurso, de comportamientos o de verdades. La «vieja» objetividad, emancipación o personalidad, dan paso a la incertidumbre, el pensamiento fragmentario o algo derivado del discurso.

2.1.2. Giro narrativo y educación: los relatos digitales

Las condiciones de la postmodernidad antes expuestas han propiciado, como no podía ser menos, cambios en el ámbito educativo. Ahora, pretendemos presentar los relatos digitales como un elemento narrativo, que ha de entenderse a la luz de todos los cambios producidos por el giro narrativo en ciencias sociales, pero abordándolo desde una perspectiva educativa. Es por ello que haremos mención a la necesaria dimensión emotiva de la educación, y a que los procesos de enseñanza y aprendizaje partan de la experiencia del alumnado, para, a continuación, hacer una breve presentación de lo que supone la introducción de «historias de vida», y, por ende, relatos digitales personales, en la educación, y para acabar por centrarnos en los relatos digitales como narraciones autobiográficas y en su dimensión educativa. Interpretando todo ello en el marco de los cambios producidos en la postmodernidad.

2.1.2.1. Educación más emotiva

Esta nueva época de cambios ha venido acompañada de reformas educativas que se han centrado, básicamente (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 64), más en gestionar y disminuir la resistencia al cambio, que en reconocer los impactos que puede tener todo ellos en la vida de los participantes en el sistema educativo, es decir no sólo tener presentes el conocimiento, los valores que implican estos cambios en la gente, sino también qué implica para ellos en sus esperanzas, intenciones y deseos sobre el futuro, pues los cambios educativos y reformas afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o

capacidades de profesorado y alumnado, sino también a las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2002:62), la tradición racionalista occidental ha relegado el lado afectivo y emotivo en favor de lo racional (competencias, eficiencia, técnicas); la propia práctica docente ha buscado asentarse más en el lado racional que en el emocional (cualidad despreciada como algo vocacional), y que por norma general ha resultado ausente en los procesos educativos.

Sin embargo, el final de la modernidad ha supuesto una reivindicación de la dimensión emocional de la educación, resaltado que es la dimensión que impulsa a actuar, por lo que se ha considerado que lo emotivo puede ser un elemento motivador para incentivar el aprendizaje. Se considera que emociones y afectos no contaminan el conocimiento de la enseñanza, sino que son algo esencial para su comprensión. Así lo señala Hargreaves al afirmar que la teoría y la práctica del cambio educativo necesitan penetrar en lo que es el corazón de la enseñanza:

“Buena enseñanza no es solo asunto de ser eficiente, desarrollar competencias, maestría en las técnicas y poseer el cuerpo correcto de conocimientos. La buena enseñanza suele implicar un trabajo afectivo, que infunde placer, pasión, creatividad, cambio y deleite.” (Hargreaves y Evans, 1997: 108).

Así, como afirma Hargreaves (1998: 835), la buena enseñanza está asociada no sólo a conocer los contenidos, sino a emociones positivas en la clase: “los buenos profesores son seres emocionales o pasionales que conectan con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases con placer, creatividad, cambio o alegría”.

Hargreaves considera que hay cuatro principios en la enseñanza:

1. la enseñanza es una práctica emocional,
2. la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva,
3. la enseñanza es una forma de trabajo emocional,
4. y la enseñanza implica emociones de los profesores.

A estos cuatro principios, nosotros añadiríamos un quinto, también implica las emociones del alumnado, éstas son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos.

2.1.2.2. Experiencia del alumnado como punto de partida

Las investigaciones sobre identidad personal, también en el alumnado, han puesto de manifiesto que ésta se presenta organizada en estructuras narrativas. Los alumnos suelen

contar sus experiencias mediante un relato estructurado en el que se presentan a sí mismos.

Los relatos digitales, en cuanto narraciones personales de experiencias, son un modo que permite al alumnado integrar su experiencia personal en la enseñanza. Como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 62), contarse es una buena estrategia, tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para introducir nuevas prácticas educativas.

Consideramos que sólo se pueden captar y comprender las representaciones del yo dando voz al alumnado que mediante el relato digital personal nos cuenta, con sus propios términos, sus acciones, sus pensamientos, sus sentimientos y las valoraciones e interpretaciones que de ellos hace. Podríamos considerar que el giro narrativo «ha posibilitado» a los alumnos presentarse por sí mismos con sus múltiples voces, en lugar de que sus voces quedaran subordinadas directamente a los propósitos y términos de un investigador.

Por ello el enfoque narrativo de los relatos digitales nos provee de un poderoso vehículo de enseñanza-aprendizaje para comprender el «yo», dentro de un tiempo y contexto específico -en nuestro caso el aula-, y para investigar cómo se produce ese proceso de comprensión/apropiación/construcción.

Cabría añadir a lo dicho que el «yo» es en primer lugar una representación individual que uno se hace de sí mismo, pero es una representación en diálogo con los otros, que se hace en sociedad. Esto implica que cada sujeto (alumno) se encuadre dentro del contexto al que pertenece y que también conforma su identidad; este es un contexto socio cultural, que hace referencia a sus grupos de pertenencia y de referencia, que no sólo constituyen el marco de su experiencia sino que proporcionan los elementos para significarla.

Se hace evidente que el uso de los relatos digitales personales, en cuanto estrategia para reflexionar sobre sí mismo y como práctica educativa que parte de la experiencia del alumnado, permiten articular los procesos educativos a partir del punto de vista del sujeto que se forma y de su propia trayectoria personal; en lugar de venir ésta confeccionada de antemano desde la óptica de las instituciones externas.

2.1.2.3. Historias y educación

Clandinin y Connelly (1997) resaltan el papel que puede tener contar historias vividas en la enseñanza:

“Nosotros vemos vivir una vida docente como un proceso en construcción. Las vidas de la gente están compuestas a lo largo del tiempo: las historias son vividas y contadas, recontadas y re-vividas. Para nosotros, la educación está entrelazada con la

vida y con la posibilidad de recontar nuestras historias de vida. Tal como pensamos sobre nuestra propia vida y las vidas de los profesores y alumnos con que nos comprometemos condiciona la posibilidad de desarrollo y cambio. Conforme aprendemos a contar, a oír y a responder a las historias de los profesores y alumnos, imaginamos consecuencias educativas significativas para los alumnos y profesores en las escuelas” (Clandinin y Connelly, 1997:203; citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 58).

Estos «relatos de experiencia» tienen, a la vez, un lado personal –reflejo de la historia particular- y otro social –consecuencia del contexto social en que se ha vivido-. Como «conocimiento práctico personal» se manifiesta en “un particular modo de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro, al ponerlas en relación con las exigencias de la situación presente” (Clandinin y Connelly, 1998: 25). Los relatos digitales nos permiten comprender las vivencias que los alumnos nos cuentan, que apuntan a su modo de entender su yo y el mundo, y, además, en ocasiones, también sus proyectos de desarrollo o cambio futuro. Los relatos que los alumnos cuentan tienen un rasgo específico, introducen en el aula como objeto de estudio experiencias personales que tienen significado para ellos en sus vidas. Por ello la investigación narrativa del yo mediante relatos digitales nos permite conocer, desde dentro («*emio*»), lo que los alumnos piensan, sienten, hacen –esto es, el significado subjetivo que otorgan a sus acciones, hechos, vida-, como base para cualquier cambio.

El interés por la narrativa que muestra esta investigación es expresión de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, que han venido a silenciar la voz propia de los actores de los procesos de aprendizaje. La narración mediante relatos digitales posibilita captar la riqueza de las experiencias, y vincular el conocimiento que se derivan de ellas a la propia acción por parte del sujeto aprendiz (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 58).

2.1.2.4. Autobiografía y desarrollo personal

Señala Bolívar *et. al.*, (1999) que cualquier propuesta de formación del profesorado, -añadimos nosotros, también del alumnado-, debería empezar por recuperar, biográfico-narrativamente, el sujeto a formar, desde sus experiencias y recuerdos de su pasado en el presente.

El proceso formativo adquiere así los contornos de un proceso de construcción de la persona del alumno, como reapropiación crítica del pasado y de los activos personales adquiridos. Se trataría de reorientar los procesos formativos según criterios de pertinencia con las trayectorias vitales, que entiende la formación como movilización de experiencia, generando

nuevos saberes.

Raymond, Butt y Townsend (1992:152) señalan que las biografías no sólo describen la trayectoria de vida, “pueden también ayudar para seleccionar y guiar la búsqueda de oportunidades particulares de desarrollo profesional”, y añadimos, “y desarrollo personal”. Así, las narrativas propias, cuando no se quedan solo en un recuento enunciativo de experiencias pasadas, pueden tener una función *performativa*: contribuir a situarse en la vida y reforzar la identidad.

El proceso de contar e interpretar la propia historia ayuda a darse cuenta de que hay partes en la vida que no tienen un significado claro, que existen solo a trazos, espacios y diferencia (Denzin, 1989a: 47).

“Los que cuentan relatos están influenciados por contar sus propias historias. Activa construcción y contar el relato autobiográfico es educativo: se aprende mediante el acto de contar. (...) Al contarlo en grupo se convierte en educativo porque, más allá de escribir sobre sí mismo, tiene una audiencia que escucha y responde, lo que hace posible conjuntamente una respuesta imaginada y una respuesta actual. Estas posibilidades, imaginar una respuesta y la respuesta, son importantes para el narrador. Las posibilidades educativas son grandes porque el significado del relato es reformulado y, al tiempo, el significado del mundo al que el relato se refiere” (Clandinin y Connelly, 1995: 155-156; citado por Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 66).

A partir de lo dicho es fácil pensar que los relatos digitales personales en cuanto relatos autobiográficos, adquieren, dentro del proceso educativo, los contornos de un proceso de construcción de la identidad del alumnado, en cuanto suponen una reapropiación crítica del pasado a partir de la situación presente. Lo cual nos permite reorientar el proceso educativo a partir de las trayectorias vitales del alumnado, entiendo la educación como movilización de experiencias propias que deberían de llevar a generar nuevos saberes.

2.1.3. Áreas de aplicación de la autobiografía como re-construcción de la identidad

La pluralidad de escenarios de aplicación de los relatos autobiográficos expresa la variedad de enfoques que puede tomar su estudio, su investigación y la intervención desde esta óptica narrativa.

La relación entre la identidad narrativa y la autobiografía se establece en una multitud de ámbitos, los cuales pueden ayudar a captar cómo el registro individual y subjetivo se conjuga con el social, cultural y contextual. Ocasionan en el sujeto la posibilidad de comprenderse,

de reconocerse mediante la memoria del propio pasado, reinterpretándolos según nuevos significados, a la luz de las experiencias presentes y con vistas al futuro. Todos tienen en común dar forma a un texto que capte el pasado, construyendo una narrativa, la autobiográfica, que se «traduce en invención de sí mismo» (Condalonieri, Scaratti, 2000: 48).

Veamos algunas áreas en las que se ha aplicado el enfoque narrativo en relación a diferentes contextos en los que los sujetos llevan a cabo autobiografías que ofrecen la oportunidad y la potencialidad de re-lectura y re-construcción identitaria.

2.1.3.1. Relatos autobiográficos en el ámbito de la educación y la formación de adultos

Los trabajos de Formenti (1996, 1998) y Demetrio (1995a, 1999) han mostrado cómo las historias personales se configuran como una primera coordenada de referencia para un investimento operativo de atención e intervención, donde el valor formativo se encuentra, dentro del propio «laboratorio autobiográfico», con una constante actitud de búsqueda activa y construcción de pensamiento y conocimiento.

2.1.3.2. Relatos autobiográficos en el campo organizativo

Hace referencia a la construcción de significado «*sensemaking*» en las organizaciones. El estudio se centra en comprender cómo las organizaciones construyen el significado, por qué lo hacen, qué efectos tiene. (Weick, 1995; Huber y Daft, 1987; Waterman, 1990; Cortese, 1999; Czarniawska, 1997)

Toda organización facilita la coordinación de las acciones, impone una especie de «mano invisible» que construye significado, fruto directo de una red de acciones colectivas. Las organizaciones fuertemente conectadas pueden llegar a descubrir en la densidad de sus conexiones una inesperada obligatoriedad, por cuanto empuja a una manera de hacer normativa. Las organizaciones mantienen su propia cohesión mediante controles que asumen la forma de incentivos y provisiones. Por lo que los incentivos señalan las anomalías, o las sanciona. Las organizaciones disponen, también, de lenguaje y símbolos propios, que influyen sobre la creación de sentido (Weick, 1995: 4).

La influencia de las expectativas y de lo que se aleje de lo normativo estará más o menos presente en las organizaciones según la adecuación de los guiones, de las rutinas y de las prescripciones existentes.

Feldman (1989c: 19) habla del *sensemaking* como un proceso interpretativo, necesario para que los miembros de la organización comprendan y compartan las ideas referentes a ciertas características de la organización, como: de qué se ocupa, qué sabe hacer bien y qué mal, que

problemas afronta, cómo deben resolverse.

Como señala Cortese (1999), el recurso a historias y reconstrucciones autobiográficas de las organizaciones puede representar una modalidad de recuperación y elaboración de la propia experiencia dentro del ámbito profesional y laboral.

Fabbri (1994) y Fabbri y Munari (1994b) los relacionan con el aprendizaje y producción de pensamiento y conocimiento dentro de contextos organizativos.

2.1.3.3. Relatos autobiográficos para valorar resultados de formación

La utilización de relatos autobiográficos como instrumentos evaluativos de procesos de formación permite revelar cambios, indicadores inherentes y aspectos profesionales y laborales, sobre todo si los relatos promueven cambios relativos al propio rol profesional y a la cultura laboral y organizativa de pertenencia (Scaratti, 1999b). Y los sujetos que reciben estos relatos, acceden a indicios, rasgos y signos que ponen en diálogo con sus historias, con fragmentos de sus auto-narraciones, potenciando «nuevas conciencias» que pueden llevar a la reconstrucción de su experiencia profesional y personal.

2.1.3.4. Relatos autobiográficos en el ámbito de investigación psicológica escolar

La investigación psicológica ha utilizado los relatos autobiográficos en el ambiente escolar (Monteil, 1996) para estudiar los efectos de la atención autobiográfica en la regulación social del rendimiento cognitivo. Carugati y Selle (1996) los han usado para profundizar en la percepción de las propias competencias.

2.1.3.5. Relatos autobiográficos en el ámbito de investigación psicológica extraescolares

La investigación psicológica ha utilizado los relatos autobiográficos en contextos extraescolares, aplicándose en ámbitos muy diversos: el trabajo en la calle (Bella, 1999); los sin hogar (Rossetti, 1999); la intervención con sujetos con graves retos (Tomisich, Confalonieri, 1999, Scaratti, 1999a); el trabajo con menores en el sistema penal (De Leo, 1998; Scaratti, 1998a).

2.1.3.6. Relatos autobiográficos en relación a los ciclos de vida

Son relatos que hacen una referencia especial a las fases de transición y a los eventos críticos que caracterizan los procesos de crecimiento y desarrollo de la identidad subjetiva. Por ejemplo, los relatos aplicados a las relaciones entre los miembros de la familia (Scaratti, 1998b); aplicados a la familia entendida como organización compleja y red intergeneracional (Cigoli, 1997); los relatos como soporte orientativo (Scaratti, Confalonieri, Tomisich, 1999); los relatos en relación a las fases de transición evolutiva, entre las que está la adolescencia.

2.1.3.7. Relatos autobiográficos en el ámbito terapéutico

La autobiografía se usa en el ámbito clínico de muy diferentes formas. Ya el psicoanálisis es un ejemplo evidente del uso del relato personal como terapia para afrontar determinados trastornos. En los últimos tiempos ha surgido lo que se conoce como terapia narrativa. La escritura terapéutica supone una oportunidad para que el sujeto, a través de su historia, pueda volver sobre su vida para descubrir qué es aquello que le causa dolor y poder afrontarlo (Spence, 1982; White y Epston, 1990).

El relato terapéutico se puede entender de muy diferentes formas, pero es un relato autobiográfico en el que el paciente habla de sí mismo. Puede entenderse que el contarse hace que los pacientes lleven a cabo un análisis, hablando de su familia y de su mundo interno. Puede entenderse como la construcción de una verdad narrativa frente a una verdad histórica. Puede entenderse como algo que el analista debe profundizar para descubrir su verdadero significado; etc. Pero tienen en común que dentro de este proceder narrativo se busca la transformación (Ferro, 1999).

2.1.4. Relevancia de nuestra investigación

Como hemos visto, la relevancia actual de la investigación biográfica y narrativa en educación, enfoque en el que se enmarca nuestra investigación, se asienta dentro del giro narrativo de las ciencias sociales que lleva de una perspectiva tradicional positivista a una *perspectiva interpretativa*, la cual focaliza su atención en el significado atribuido por los agentes.

Desde el punto de vista de la relevancia de la investigación que vamos a realizar, destacar tres aspectos: la relevancia del objeto de estudio, la relevancia de la metodología educativa y la relevancia del método de investigación.

2.1.4.1. Relevancia de nuestra investigación en cuanto objeto de estudio

Desde el punto de vista de la aplicación de los relatos autobiográficos al estudio de la identidad personal, decir que nuestra investigación se sitúa dentro del ámbito formativo, pero con la novedad de aplicarse a la educación en la adolescencia, en vez de redundar en la formación de adultos, terreno en el que se concentran la mayoría de estudios en este campo.

Como señala Bruner (1986: 27), “el objetivo de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas”. Los relatos, en cuanto narrativa, captan la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. Los relatos digitales permiten a los sujetos explicar

con su «propia voz» sus acciones, comportamientos, pensamientos, deseos, metas. Son los propios sujetos, con sus términos, lo que cuentan y explican aquel fenómeno que consideran relevante y del cual fueron protagonistas. Esto hace que estos relatos supongan un medio para que los alumnos reflexionen sobre su vida personal, para que se apropien de su experiencia vivida y adquieran nuevas comprensiones de sí mismos. Lo que ha de llevarlos a tomar conciencia de cómo ellos se presentan a los demás, y cómo, a su vez, los otros se presentan, con el objetivo de que se replanteen algunas cuestiones en torno a la identidad personal. A través de los relatos digitales se construye un discurso que nos permite acercarnos al «yo» concreto de cada uno, dentro de un contexto concreto y singular, en un intento de construir una narrativa coherente en torno a sí mismo.

Esto sitúa el uso de los relatos digitales en educación formal en el núcleo de las temáticas de la actualidad, que como hemos visto se sitúan en torno a la identidad personal y al relato, representa un modo propio de conocer la forma en que se presenta el yo en la postmodernidad, un «yo dialógico», frente al yo esencialista moderno. Y se hace desde un enfoque personal que posibilita la incorporación de la dimensión emotiva y vivencial del alumnado, por lo cual entronca con las nuevas pedagogías activas propias de nuestra época.

2.1.4.2. Relevancia de la metodología educativa

Interesarnos por el estudio de las vidas de los alumnos mediante relatos digitales que hablan de sus vidas, posibilita el acceso a una información de primer orden para conocer de modo más profundo la dimensión educativa de los relatos digitales, poniendo de relieve una metodología educativa centrada en la experiencia del alumnado, así como una enseñanza que implica una comprensión emotiva, pues con la utilización de los relatos digitales personales se reivindica la «cara afectiva» de la enseñanza. El uso de relatos digitales en educación formal implica interacciones personales con otros, donde sentimientos, emociones, estados de ánimo, en definitiva, el yo y la vida del alumnado y el profesorado está íntimamente unido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El relato digital aporta una forma nueva de comprender el currículum y la educación, reivindicando una epistemología específica. En oposición a la teoría tradicional del conocimiento (cartesiano-kantiana), esta nueva epistemología formula la defensa de una metodología distintiva, siendo el modo de pensar narrativo una de sus bases. Se reivindica la experiencia personal frente al método científico, la experiencia personal directa, el modo intuitivo de conocer, cualidades que motivan un modo propio de expresión y pensamiento como la narratividad y la biografía, y que acercan los procesos de enseñanza-aprendizaje al

alumnado. Como señala van Manen (1994: 159): “El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal”.

Señalar, aunque no sea objeto directo de esta investigación, que los relatos digitales, y por lo general todo relato, por sus propias características supone una útil herramienta para el desarrollo educativo de los aspectos morales. En conexión con planteamientos comunitaristas en ética e interpretativos en la investigación social (MacIntyre, 1981), se ha reclamado un modo narrativo de contar historias de vida como forma específica de reflexión/educación moral, en lugar del razonamiento cada vez más abstracto según los estadios de Kohlberg. Como señala Gilligan (1985: 42), “el problema moral surge de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos, y su resolución requiere un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto”.

2.1.4.3. Relevancia de nuestra investigación en método de investigación

Los relatos digitales personales se enmarcarían dentro de la investigación de las «narrativas de vida», que así mismo comprende la autobiografía, la biografía, la historia oral, las historias de vida, los diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que emplee la experiencia personal. La investigación de «narrativas de vida» recibe el nombre de «investigación biográfica-narrativa» (*biographical research o narrative inquiry, approche biographique, pädagogische biographieforschung*), y constituye un campo de investigación que ha llegado a ser una perspectiva específica, y no simplemente una estrategia metodológica, un «método biográfico-narrativo», como podría ser la entrevista narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 54)

Por su propio origen la investigación narrativa en educación es interdisciplinar. Es un lugar de encuentro donde confluyen diversas ciencias humanas y sociales. La teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, historia oral, retórica, psicología narrativa y filosofía hermenéutica. Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en cómo los seres humanos dan significado a un mundo mediante el lenguaje (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 53). Así, la investigación con relatos digitales, primeramente, nos sitúa en el campo de la investigación narrativa en educación, que se ha configurado como un nuevo campo de investigación, de carácter interdisciplinar, que ha asumido enfoques metodológicos de las diversas ciencias sociales para enfocar temas propios, primer aspecto relevante a destacar de esta investigación.

Otro aspecto relevante de la investigación hace referencia a la tardía entrada en España de la investigación cualitativa en educación, década de los ochenta, con sucesivas «olas» de corrientes (ecológica, crítica, artística, investigación-acción, etnografía, etc.), al igual que ha sucedido en Europa (Nóvoa y Finger, 1988) y en Iberoamérica. Pero señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 55) que hasta ahora, en España, la investigación narrativa ha quedado bastante al margen⁴, en especial en su orientación biográfica, y ha venido a centrarse más en otras dimensiones como la del oficio de enseñar. La investigación que proponemos se focaliza en la investigación cualitativa de carácter biográfico-narrativo, en un intento de contribuir al enriquecimiento de este enfoque.

Por último, la investigación plantea otra novedad. Presenta los relatos digitales como un *medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa*, dentro de la línea de investigación biográfico narrativa.

⁴ En España no ha sucedido lo mismo en otras ciencias sociales. En lingüística y teoría literaria ha habido contribuciones relevantes de manos del estructuralismo, de la semiótica, de la pragmática. En historia, la «historia oral», aunque de aparición tardía, cuenta ya con una tradición de obras relevantes (Marinas y Santamarina, 1993; Thompson, 1988). En sociología y etnografía, la metodología biográfica fue empleada por sociólogos en numerosos trabajos de campo y teóricos (Pujadas, 1992; De Miguel, 1996). En filosofía ha tenido un amplio tratamiento, con estudios monográficos que han reivindicado la narrativa en la constitución de la identidad (Ricoeur, 1985c, 1990, 1998; MacIntyre, 1981; Taylor, 1989), o en el campo del desarrollo y la educación moral (Bolívar, 1999).

II. LA IDENTIDAD

2.2. APROXIMACIÓN AL TEMA DE LA IDENTIDAD Y SU PROBLEMÁTICA

En el presente capítulo nos acercaremos a los conceptos de «yo» e «identidad» para mostrar las diferentes acepciones, y acabaremos destacando la importancia pragmática que tiene para nosotros el término, y proponiendo una definición de partida. Después, haremos una presentación histórica de la problemática del tema de la identidad, centrada en la modernidad y la tardo-modernidad, veremos cómo se produce el paso de la identidad-esencia a una identidad múltiple o fragmentada, y el problema que esto supone desde el punto de vista práctico. Por último presentaremos algunos intentos de solución de esta problemática, acabando con la caracterización general de la perspectiva narrativa.

2.2.1. Aclaración conceptual: «identidad» y «yo»

2.2.1.1. Aproximación al concepto de «Yo»

¿Qué entendemos por *Yo*? Este concepto ha sido abordado desde la biología, la psicología, las ciencias sociales, la filosofía, la religión, las ciencias jurídicas, etc., dando lugar a una diversidad de conceptos con sus matices de significado: “*ser, ser humano, ser ahí, ens, ente, homo, hombre, persona, persona humana, personaje, ego, yo, self, mí, yo-mismo, sí-mismo, mí mismo, individuo, individuo humano, individuo biológico, sujeto, sujeto humano, sujeto psíquico, sujeto social... sin olvidar otros conceptos con connotaciones religiosas, como alma, espíritu, criatura, criatura humana, criatura divina*” (Prat, 2007:103). Detrás de cada concepto se encierra una concepción antropológica; entrar en la precisión de estos términos es de por sí un trabajo específico al que no vamos a dedicarnos ahora⁵.

Barresi y Martín (2011) señalan que en la teoría filosófica y en el lenguaje común las palabras «yo» y «persona» se usan a menudo indistintamente, y de la mano de John Locke se aproximan a esta concepción: Locke entiende «yo» como «persona»,

Wherever a man find what he calls himself, there, I think, another may say is the same person”⁶ (Locke 1690, citado por Barresi y Martín, 2011: 33).

⁵ Para profundizar consultar: Taylor, 1989; Gallagher, 2011; Schwartz, et al., 2012; Begin, 2006.

⁶ “donde quiera que un hombre encuentre lo que él llama sí mismo, allí creo, otro puede decir que es la misma persona”.

2.2.1.2. El concepto de Identidad

La identidad puede definirse a tres niveles: nivel individual, relacional y colectiva. Esta distinción se puede entender de dos maneras, como diferentes tipos de identidades, y como diferentes procesos por los que las identidades se forman, permanecen o cambian (Vignoles, Schwartz y Luyckx, 2012: 3).

La identidad individual o personal se centra en el contenido de la identidad que es propio de cada sujeto, se refiere a aspectos individuales del yo que pueden incluir metas, valores y creencias; normas de conducta y toma de decisiones; deseos, temores y esperanzas de futuro; y en general la «historia de vida» de un individuo (Waterman, 1999; McAdams, 2006; Markus y Nurius, 1986).

Esta perspectiva explica el proceso de surgimiento de la identidad, utilizando teorías que se centran en los procesos individuales, a menudo haciendo hincapié en el papel agencial del sujeto en la creación o el descubrimiento de su propia identidad (Cote y Levine, 2002; Waterman, 2012).

La identidad relacional se refiere a los roles de cada uno en relación con otras personas (hijo, esposo, padre, compañero de trabajo, supervisor, cliente...), pero también a la forma en que son definidos e interpretados por los individuos que los asumen.

Esta perspectiva explica el proceso de surgimiento de la identidad dentro del espacio interpersonal, dentro de las familias, o en roles que se realizan dentro de la sociedad, por ejemplo, el lugar de trabajo (Bamberg, 2004; Kerpelman, Pitman y Lamke, 1997). Esta perspectiva considera que las identidades no pueden ser establecidas por cuenta de los individuos, sino que se necesita el reconocimiento por parte de los otros (Markova, 1987; Swann, 2005).

La identidad colectiva se refiere a la identificación de los individuos con los grupos y las categorías sociales a las que pertenecen, y los sentimientos, creencias y actitudes que se derivan en la identificación con ellos. Puede referirse a la pertenencia a cualquier grupo social -origen étnico, nacionalidad, religión, género, etc.-, o grupos más pequeños -familias, grupos de trabajo- (De Fina, 2007; Tajfel y Turner, 1986; Taylor, 1997; Bussey y Bandura, 1999).

Esta perspectiva explica el proceso de surgimiento de la identidad a partir de procesos colectivos: examinando cómo los cambios de los contextos de los individuos puede dar forma a la auto-concepción (*self-conception*) de las personas, lo que les lleva a verse a sí mismos como miembros de un grupo; o examinando los cambios sociales más generales que

subyacen a las transformaciones históricas en los significados de identidades étnicas, nacionales, de género (Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell, 1987; Segal, 2010)

Más allá de estas tres identidades habría que añadir una cuarta: la *identidad material*. La gente también ve y trata como parte de sus identidades los artefactos materiales (Belk, 1988; Mittal, 2006), así como lugares significativos (Proshansky, Fabian y Kaminoff, 1983).

A partir de estos cuatro aspectos de la identidad, Vignoles, Schwartz y Luyckx (2012) nos ofrecen una definición de la misma a partir del punto de vista del individuo:

“Viewed through the lens of an individual person, identity consists of the confluence of the person's self-chosen or ascribed commitments, personal characteristics, and beliefs about herself; roles and positions in relation to significant others; and her membership in social groups and categories (including both her status within the group and the group's status within the larger context); as well as her identification with treasured material possessions and her sense of where she belongs in geographical space”⁷ (Vignoles, Schwartz y Luyckx, 2012:4).

Pero la identidad también puede ser definida a partir de un entorno cultural o momento histórico determinado. Vignoles, Schwartz y Luyckx:

“In any given cultural environment and historical moment, identity categories such as doctor, husband, father, Cuban-American, or American citizen have particular meanings that have been constructed and established through social discourse—and these meanings may also be debated and deconstructed. In this sense, identities can be viewed as ways of thinking (or, in some perspectives, ways of talking) that come to prominence in particular social and historical contexts, independently of the perspective of any one individual. The range of identity categories available in a given social context, and the meanings that are given to them, are constructed through a confluence of social processes over historical time”⁸ (Vignoles, Schwartz y Luyckx,

⁷ “Visto desde la perspectiva de una persona individual, la identidad consiste en la confluencia de los compromisos elegidos por uno mismo (self-chosen) o asumidos por la persona, características personales y las creencias acerca de sí mismo; roles y posición en relación con otras personas importantes; y su pertenencia a grupos y categorías sociales (incluyendo tanto su estatus dentro del grupo como el estatus del grupo dentro de un contexto más amplio); así como su identificación con las posesiones materiales atesoradas y su sentimiento de pertenencia a un espacio geográfico”.

⁸ “En cualquier entorno cultural determinado y momento histórico, las categorías de identidad, como médico, esposo, padre, ciudadano cubano-americano, o americano tienen significados particulares que se han construido y establecido a través del discurso social, —y estos significados también pueden ser debatidos y deconstruidos. En este sentido, las identidades pueden ser vistas como formas de pensar (o, para algunos puntos de vista, formas de hablar) que destacan en determinados contextos sociales e históricos, con independencia a la perspectiva de cualquier individuo. La variedad de categorías de identidad disponibles en un

2012: 4).

Los varios aspectos de la identidad pueden convivir, es decir, un mismo individuo puede identificarse como médico, experto jugador de tenis, futuro padre, cubanoamericano residente en Miami, académico, conductor de un BMW. Estos diferentes aspectos de la identidad serán puestos en relevancia en función de los diferentes contextos sociales. Pero no son independientes entre sí, sino que se entrelazan, por poner un ejemplo, sus identidades «cubana» y «americana» pueden ser compatibles o conflictivas.

Estas dos formas de ver la identidad son dos caras de la misma moneda. Las identidades son tanto personales como sociales, y no sólo en su contenido, sino también en los procesos por los cuales se forman, mantienen y cambian con el tiempo.

2.2.1.3. Importancia de la identidad como referencia para la vida

Nos interesa destacar de Erik Erikson (1968) su concepción de la identidad, no en cuanto considere que se realiza básicamente en la infancia, antes de que sea adulto, sino en cuanto señala que se va redefiniendo a lo largo de toda la vida. Y sobre todo el hecho de que afirme que se necesita una identidad para funcionar con normalidad, y que sin identidad estaríamos al borde de la crisis. “los momentos en los que se corre el riesgo de perder la identidad se definen como momentos de crisis. Ciertos conflictos adolescentes los explica Erikson con la ayuda del concepto de «crisis de identidad»”⁹ (Taylor, 1995: 10).

2.2.1.4. Síntesis: «Yo» e «Identidad» y su relación

Desde las posiciones teóricas hay quien considera que no se debe hacer distinción entre «yo» e «identidad», consideran esa distinción como algo artificial (Breakwell, 1987), otros, sin embargo, los consideran dos términos diferentes (Soenes y Vansteekiste, 2012).

Nosotros consideramos que el yo es dialógico, esto es, tiene un componente personal, pero se hace en interrelación con la sociedad, dentro del contexto en el que el sujeto vive, y dentro del periodo histórico al que pertenece –ideas que se irán mostrando a lo largo del trabajo-. Pero adoptamos, en este trabajo, un concepto de «yo» similar el de Erikson: «yo» como experiencia que el individuo tiene de ser él mismo (Bégin, 2006: 17). Y consideramos el

contexto social determinado, y los significados que se les dan, se construyen a mediante la confluencia de procesos sociales a lo largo del tiempo histórico”.

⁹ Erik Erikson (1950: 241) afirma que para lograr su identidad - «integridad del yo»-, los adolescentes deben integrar varias autoimágenes, un estilo de vida adecuado, sus posibles futuros, etc; y que si la «integridad del yo» no se resuelve adecuadamente, entonces a los adolescentes se les presenta una «crisis de identidad» y experimentan confusión de papeles.

concepto de «yo» asimilable al de «identidad personal».

Esta concepción del «yo» “experiencia que el individuo tiene de sí mismo” presenta al «yo» como el espacio donde el individuo se reconoce a sí mismo, y en ese sentido, el «yo» representa una toma de conciencia de lo que el sujeto es, o cree ser, en un momento determinado. Esto nos debe de llevar a plantearnos cómo, de qué modo, llega el sujeto a esa conciencia de sí mismo.

Una vez dibujada una primera definición del concepto de «identidad personal», dos son básicamente los problemas que nos interesa abordar a continuación. El primero hace referencia a la naturaleza de la identidad, y el segundo a cómo puede conocerse.

El discurso de la identidad es complejo, pero importante porque se mueve en los terrenos en los que se crea/descubre/construye la conciencia de sí mismo, y evoca un plano personal del individuo (mi identidad) y un plano social. Ambos planos se sitúan dentro de un espacio-tiempo contextual concreto, y es con relación a él que el sujeto «toma conciencia» de quién es. No consideramos que puedan separarse más que a nivel teórico las diferentes dimensiones de la identidad personal.

2.2.2. Problemática de la identidad

Atendiendo a la naturaleza de la identidad personal, y observando las diferentes concepciones que de ella se tiene a lo largo de la historia, se vislumbra la cuestión de si el «yo» es algo permanente o algo cambiante; y si es algo unitario y singular o algo múltiple o fragmentado. Hay en esencia dos posturas en torno a la naturaleza de la identidad:

La identidad personal o es permanente o está sometida a cambios. Están los que consideran que la identidad es estable o fija, y por tanto consideran que se podría enumerar el conjunto de cosas que «yo soy», y los que consideran que la identidad es inestable y en está en constante cambio, de forma que es casi imposible precisar el sentido de uno mismo de un momento a otro.

La identidad personal como unitaria y singular; o como múltiple o fragmentada. Hay quien considera que el «yo» es único. Dentro de esta posición cabe la concepción de un «yo» que a pesar de ser único puede presentarse bajo diferentes caras (esa sería una posible interpretación de la teoría de Goffman, 1959). Luego están los que piensan que la identidad como un compuesto de «yoes» desconectados entre sí, múltiples, fragmentados, sin relación unos con otros. (Rattansi y Phoenix, 2005; Gergen, 1991).

Es evidente que ambos ejes pueden cruzarse, y así hay quienes entenderán el «yo» como

único y permanente; quienes lo considerarán único pero sometidos a cambios, a corto o largo plazo; quienes considerarán que siendo uno puede presentarse con diversas caras; o quienes considerarán que no hay un «yo» sino múltiples yoes.

A continuación, haremos una sucinta presentación de las diferentes concepciones del yo en la filosofía y las ciencias sociales.

2.2.2.1. La concepción permanente de Identidad Personal

Durante la modernidad, y en épocas anteriores, se observa que se considera la identidad personal como algo unitario. Quizá, como sugiere Jedlowski (2008: 79-90), era en un mundo que ofrecía un marco estable, una serie de tradiciones, de hábitos de una duración larga, donde la vida se desarrollaba prácticamente en el mismo círculo, un círculo de conocimiento personal, y los roles que un sujeto adopta solían ser de por vida, favorecía que los sujetos se percibieran como estables.

La concepción permanente de la identidad la considera como esencia o sustancia. El «yo moderno», se entiende como «identidad permanente», hace referencia a un «yo fijo», a un conjunto de rasgos que el sujeto posee y le distinguen, que le dan unidad y continuidad; permitiendo que se identifique a sí mismo como él, por debajo de los cambios que se dan en el tiempo. Eso yo permanente representa la “verdadera naturaleza” del sujeto. Pero puede pensarse como de diferentes formas: como una sustancia, sea ésta material o anímica; como un yo racional; como un carácter permanente ya sea innato o desarrollado en algún momento de la vida, etc.

Ahora bien, si bien en la época moderna es mayoritaria la concepción de la identidad como permanente, no se puede afirmar que toda la concepción moderna defienda esa idea. Hay que recordar que Hume (1739) disuelve el concepto de «yo», reduciéndolo a simples estados de conciencia pasajeros. E, igualmente, esa concepción no es exclusiva de la modernidad: en la contemporaneidad diversos teóricos han defendido, por ejemplo, desde la psicología, una concepción permanente de la identidad personal.

2.2.2.2. Paso de la Identidad-esencia a la identidad-múltiple

Siguiendo a Jedlowski (2008: 107-117), con la tardo-modernidad, el mundo se vuelve cambiante, la experiencia se enmarca en la metrópoli, las relaciones de las personas se vuelven cada vez más anónimas, la experiencia se multiplica, el mundo está sometido a cambios constantes que afectan la propia vida de los individuos, incluso a nivel personal en cuanto relaciones, profesión. En un mundo así, se hace muy difícil sostener una concepción unitaria de la identidad, pues los cambios son algo que acompañan a todos los ámbitos de la vida de

los individuos.

En los últimos decenios, junto a los profundos cambios que ha supuesto el paso de la sociedad de la modernidad a la sociedad postindustrial (Bell, 1986), ha aparecido una diversidad de teorías enmarcadas bajo el epígrafe de «estudios culturales» que hacen un análisis transdisciplinar de la cultura y la sociedad. Esto supone una abertura al contexto en el que se generan esas teorías, que tienen presentes las “características que diferencian a los individuos entre sí y a través de los cuales la gente construye sus identidades.” (Kellner, 1995:36). Así, tienen presentes las categorías de clase, género, raza, sexualidad, etnia y otras para “teorizar la complejidad y contradicciones de los múltiples efectos de un amplio espectro de formas mediáticas/culturales/y de comunicación en nuestras vidas, así como para demostrar que estos artefactos sirven como instrumentos de dominación, pero también como recursos para la resistencia y el cambio.” (Kellner, 1995: 36-37).

Dentro de este movimiento cultural, que ha venido a llamarse postmodernidad (Lyotard, 1979), la temática de la *identidad* se ha presentado como uno de los temas fundamentales. La identidad ha pasado a entenderse a la luz de las nuevas teorías sociales. Ha entrado en crisis la tradicional concepción de la identidad como esencia, produciéndose un cambio en la concepción del «yo». De ser «una cosa que es» (ontológica) pasa a ser «una cosa que se hace con los otros» (relacional).

2.2.2.3. La concepción múltiple de Identidad personal

a) La identidad en la post-modernidad

En la postmodernidad el yo se concibe como un constructo relacional (Gergen, 1991; Czaniawska, 1997); la identidad se concibe como una adquisición cultural enraizada en prácticas materiales y simbólicas de los individuos de la sociedad (Bruni y Gherardi, 2001); o como una institución social, situada en el tiempo y en el espacio, fruto de la repetición de prácticas colectivas (Meyer, 1986; Butler, 1990; Czaniawska, 2000). Mead entiende la identidad como un yo transaccional, Batjijn (1929) como una identidad dialógica, Gergen (1991) como un yo saturado, Bauman (2000: 88-94) como una identidad líquida. Se produce, pues, una erosión del concepto de «yo», y se llega a cuestionar su propia existencia, o bien el yo se descompone en una miríada de fragmentos dando lugar a una identidad fragmentada o en múltiples identidades (Gergen, 1991). Peter Berger, Brigitte Berger y Hansfried Kellner (1974) son los primeros en hablar de “crisis de la identidad permanente” del hombre moderno. Ellos vienen a afirmar que “el hombre postmoderno no admite más que afirmaciones parciales, pequeños relatos, pocos propósitos, «pensamiento débil» en palabras

de Vattimo y Rovatti (1983). Solo quedan las realidades cambiantes, efímeras, que hay que disfrutar en su devenir insustancial” (Andreu, 2014: 68).

b) Identidad como discurso

Nos dicen Bamberg, De Fina y Schiffrin (2012: 177-196) que este enfoque considera que la identidad personal (*self*) es una construcción que se realiza, dependiendo del enfoque teórico, bien a partir de los discursos sociales o bien mediante las prácticas discursivas en las que los individuos interactúan. La idea que se sostiene Bamberg y sus colegas (2012:179), es que la gente *representa* identidades narrativas en determinadas situaciones sociales, considerando las exigencias y convenciones discursivas (Bamberg, de Fina y Schiffrin, 2012; Shotter y Gergen, 1989). Los yoes están siendo continuamente revisados a través de repetidos encuentros narrativos, ya que las situaciones cambian y pasa el tiempo. La gente produce historias diferentes para diferentes situaciones, y ningún marco narrativo único puede organizar toda la gama y el cambio de la vida social cotidiana. Los discursos contribuyen a “the processes of identity formation, negotiation, and maintenance” de la identidad. Algunos enfoques discursivos de la identidad sugieren que los individuos «conforman su identidad sobre la marcha» durante las interacciones sociales, las identidades no son más que discursos que la gente puede utilizar para ayudarse a sí mismo a lograr metas de interacción (Bamberg, De Fina y Schiffrin, 2012).

c) Identidad narrativa

Hay autores (Hermans, 1996; Gregg, 1991; Raggatt, 2006) que piensan que la identidad narrativa consiste en una multiplicidad de historias en evolución en un espacio psicológico descentrado. Para ellos todas las narrativas tienen la función de expresar características dispares de la identidad humana. Hermans, (1996), concibe la identidad narrativa como una novela polifónica en las que las diferentes voces del yo expresan sus yoes propios y únicos y su forma de definirse a sí mismos (*self-defining*). El yo evoluciona a través de un diálogo interiorizado de voces, cada uno con su propia historia que contar.

Dentro de este escenario aparecen en los años ochenta una serie de autores (Bruner, 1990, 2002; Polkinghorne, 1988, McAdams, 1985, 1993; Ricoeur, 1985c, 1990; MacIntyre, 1981; Taylor, 1989; Ochs y Capps; 1996; Davis, 2004; Sarbin, 1986), que desde diferentes perspectivas hablan de la identidad narrativa como una forma de organizar la experiencia y el conocimiento, es una modalidad a través de la cual, mediante la auto-reflexión, los seres humanos dan coherencia a su propia vida y a la propia identidad.

2.2.2.4. Identidad como problema

En la actualidad, tal como dice Vignoles, Schwartz y Luyckx, (2012: 6), es evidente que la identidad de un individuo es multifacética, en el sentido que una persona puede describirse a sí misma de múltiples formas, - madre, músico y australiana-. La mayoría de propuestas de la tardo-modernidad presentan un «yo» múltiple que viene descrito por un lado como «flexible», esto es, adaptándose a una sociedad compleja y en rápida mutación (Gergen y Davis, 1985; Gergen, 1991; Lasch, 1981, 1985); por otro lado, como «fragmentado», y por tanto condición natural y alienante de la experiencia.

Una concepción múltiple del «yo» (Gergen, 1991; Thorne, 2000), pone bajo sospecha la noción de un amplio relato psicológico que tenga el poder de integrar las vidas humanas, con lo que la identidad es efímera y no integra toda la vida en una unidad. Otras concepciones (McAdams, 1985, 2006; Ricoeur, 1985c, 1990; Bruner, 1990) consideran que las historias de vida ponen de manifiesto una identidad narrativa integradora y unificante de las experiencias de la vida. Todo ello nos enfrenta a una paradoja, en términos de Ricoeur (1998), que consiste en hacer referencia a una «identidad» que remite a una idea de una sustancia estable en el tiempo, a la vez que se «descubre» la naturaleza múltiple, fragmentada del «yo» en constante evolución en el tiempo. Esta paradoja plantea dos cuestiones, una de carácter teórico-conceptual, en torno a la definición de la «identidad»; y otra de carácter psicológico-existencial, que hace referencia a la necesidad práctica de la persona de tener un sentido unitario de su identidad.

La cuestión teórica es una cuestión de terminología, una cuestión de definición, que hace referencia al marco a partir del cual hablar de la identidad/identidades de un individuo, a saber, si estas múltiples formas del «yo» se describen como identidades separadas o como componentes de una única identidad. Si varias partes de la identidad de un individuo son experimentadas como contradictorias e incompatibles, desde un punto de vista teórico, se podría decir que dos aspectos de una misma identidad están en conflicto (Vignoles, Schwartz y Luyckx, 2012: 6).

La cuestión práctica lleva al sujeto de la tardo-modernidad a enfrentarse a la fragmentariedad del «yo», debe pensar el yo como múltiple, a la vez que anhela tener un sentido unitario de su identidad. Esta escisión del «yo» estaría en la base del profundo malestar que según Baudrillard (1988), caracteriza al sujeto en nuestra era.

Hay que recordar que mientras en las sociedades tradicionales la actuación de sujeto se entendía ligada a instancias externas: divinidad, naturaleza, estado, sistemas de parentesco,

clase social, etc., (Melucci, 2000:120), el surgimiento de la sociedad contemporánea supone una abertura de espacios de actuación a los individuos, esto es, una mayor libertad y la posibilidad de elección en muchas de sus acciones, con la incertidumbre del resultado. La modernidad se configura como “un proyecto reflexivo que el individuo trabaja constantemente”, una “tarea a realizar” (Bauman, 2003), día a día, en la práctica de la vida cotidiana, y por toda la vida (Giddens, 1991; Livolsi, 2000).

Para hacer frente a esa escisión del sujeto de la tardo-modernidad han emergido una serie de propuestas teóricas, articuladas en base a las dimensiones en que se mueve el «yo». Unas serían las propuestas evaluativas, que distinguen diferentes aspectos del yo: positivo-negativo, deseable-indeseable; por ejemplo, Higgins (1987) distingue entre un «yo actual», un «yo ideal» y un «yo posible», y sostiene que a la discrepancia entre estas instancias interiores corresponde diferentes niveles de adaptación y bienestar psicológico. Otro medio para enfrentarse al «yo múltiple» es redefinir las categorías de identidad que los sujetos ocupan para hacerlas «encajar» mejor entre sí (Diamond, *et. al*, 2012). La perspectiva narrativa del sujeto sería también una propuesta para hacer frente al yo múltiple.

2.3. LA IDENTIDAD NARRATIVA

En el presente capítulo, tras haber definido el concepto de identidad y habernos acercado a su problemática, nos posicionamos respecto a este problema dentro de una perspectiva narrativa, que propone el concepto de «identidad narrativa» como solución a tal problemática. Luego pasamos a analizar tal concepto, desde el punto de vista histórico. A continuación, profundizamos cómo con el relato se construye la «identidad narrativa» y cuáles son sus características más distintivas (textualidad, temporalidad, unicidad, estructuración de la experiencia). Y para acabar, presentamos algunos de los aspectos fundamentales ligados a la identidad narrativa, como son su proceso reconfigurante, su orientación hacia una finalidad, y su dimensión relacional y cultural.

2.3.1. Posicionamiento sobre la concepción del «yo»

En una sociedad como la actual, cambiante, con multitud de fuentes experienciales tanto directas como mediadas, han surgido teorías en el ámbito de las teorías literarias postmodernas, la psicología discursiva y los enfoques socio-constructivistas, que presentan un «yo» descentrado y múltiple, y que señalan que las personas se experimentan a sí mismas como poseedoras de identidades incompatibles o enfrentadas. Este marco de referencia representa una dificultad a la hora de que el sujeto alcance un sentido unitario del yo (*self*).

Sin embargo, como afirma Vignoles, Schwartz y Luyckx, (2012: 6), la gente intenta preservar un sentido subjetivo de la propia continuidad, y utiliza una serie de medios a su disposición para ello, pues la fragmentación o dispersión del «yo» genera un malestar psicológico (Baudrillard, 1988; Vignoles, Schwartz y Luyckx, 2012). Frente a esos enfoques narrativos de la identidad, nos interesa abordar la el «yo» desde un punto de vista narrativo, proponiendo la narrativa como elemento para contribuir a crear una «identidad unitaria». Consideramos relevante este enfoque, que más allá del ámbito teórico entra en el pragmático posibilitando hacer frente a ese «malestar psicológico».

Desde la filosofía, autores como Hannah Arendt (1958), Paul Ricoeur (1985a, 1985b, 1985c, 1990, 1998), Alasdair MacIntyre (1981), Charles Taylor (1989, 1995); y desde la psicología autores como Theodore R. Sarbin (1986b), Donald Polkinghorne (1988), Dan P. McAdams (1985, 1993; McAdams, Josselson y Lieblich, 2006), Jerome Bruner (1990, 1996, 2002), han abordado la cuestión de la construcción de la identidad¹⁰ desde una perspectiva narrativa. Se defiende que los relatos son representaciones de la identidad del sujeto y les reconocen la potencialidad de proporcionar al sujeto una coherencia psicológica mediante la actividad performativa del lenguaje (Sclater, 2001: 3). A pesar de las diferencias, consideramos que estos autores comparten una serie de ideas centrales que sirven como fundamento y de marco para la investigación que estamos realizando.

Como nos dice McAdams (1977: 52), esta perspectiva representa una de las propuestas teóricas que nos presenta la idea que la narrativa es uno de los medios para crear una identidad personal unitaria. El mismo autor señala que la identidad narrativa nos permite reconciliar las aparentes inconsistencias que se dan en el «yo» a través de las diversas y diferentes situaciones que vive en el trascurso del tiempo.

“Theorists have identified several basic dimensions upon which multiple selves may vary. On the temporal dimension, theorist have proposed past, present, and future selves”¹¹ (McAdams, 1977: 52).

Queda claro que esta posición teórica representa una oposición a las posiciones más radicales del giro lingüístico, que conducen a la «disolución» del sujeto, y su radical fragmentación.

¹⁰ Estos autores no sólo se han dedicado a la temática de la identidad, sino que han contribuido a crear un fundamento conceptual y epistemológico que, tras el giro hermenéutico, ha dado a la narratividad el estatus de forma primaria de comprensión y dadora de sentido de la experiencia humana. Defendiendo que la narrativa constituye un enfoque per se, y que no es simplemente una metodología cualitativa.

¹¹ “Los teóricos han identificado varias dimensiones básicas sobre las cuales los yo múltiples pueden variar. En la dimensión temporal, los teóricos han propuesto el yo pasado, presente y futuro”.

2.3.2. El concepto «identidad narrativa»

El concepto de identidad narrativa se enfoca desde diferentes concepciones. Aquí pretendemos tomar un poco de perspectiva histórica, viendo algunos de sus antecedentes y las últimas tendencias, dejando para más adelante lo que el núcleo de los pensadores de los 80 entienden por «identidad narrativa».

2.3.2.1. Perspectiva histórica

a) *Antes de los años 80*

Desde siempre, la gente, novelistas y biógrafos se han fascinado con las historias de vida. Pero hasta la década de los 80 las ciencias sociales y la psicología no habían desarrollado un marco con el que explorar el significado de las manifestaciones de las historias que la gente vivía. Sin embargo, ya antes algunos autores habían desarrollado conceptos muy acordes al de la «identidad narrativa». McAdams cita como precedentes en los que se inspiró a Erik Erikson (1950) y Henry Murray (1938), en la obra de Ricoeur (1985a) se hacen referencias a Hannah Arendt.

Erikson nunca fue explícito sobre el contenido fundamental y la estructura profunda de una identidad, pero sus escritos sugieren que la identidad podría ser algo como una historia en el tiempo y en la cultura. Erikson (1950) concibe la identidad como una configuración del yo que integra las capacidades, identificaciones y roles de una persona de tal manera que llega a sentir una “El sentido de identidad yoica, entonces, es la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentren su equivalente en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás, tal como se evidencia en la promesa tangible de una «carrera»” (Erikson, 1950: 235). Erikson (1958: 113, citado por McAdams, 2012: 101) nos dice, que la identidad “arises from the selective repudiation and mutual integration of *childhood identifications*, and their absorption into a new *configuration*, which in turn is dependent on the process by which a society (often through sub-societies) identifies the young individual, recognizing him as somebody who *had to become the way he is*, and who, being the way he is, is taken for granted”¹².

Erikson sugirió que la creación de la identidad del yo confiere a una persona joven la condición de la edad adulta. Y para ser un adulto hay que crear una nueva vida de uno mismo.

¹² “surge del rechazo selectivo e integración mutua de las *identificaciones de la infancia*, y su absorción en una nueva *configuración*, que a su vez depende del proceso por el cual una sociedad (a menudo a través de sub-sociedades) identifica el individuo joven, reconociéndolo como alguien *que tenía que convertirse en la forma en que él es* y cuál, se su forma de ser, se da por sentado”.

Para hacer la vida de una narrativa, dinámica, se ha de situar en el tiempo y en el contexto social (retrospectiva, perspectiva), Según McAdams (2012: 101). Erikson mostro muy bien esto en el siguiente texto:

“To be adult means among other things to see one's own life in continuous perspective, in both *retrospect and prospect*. By accepting some definition as to who he is, usually on the basis of a function in an economy, a place in the sequence of generations, and a status in the structure of society, the adult is able *to selectively reconstruct* his past in such a way that, step for step, it seems to have planned him, or better, he seems to have planned it. In this sense psychologically *we do choose* our parents, our family *history*, and the *history* of our kings, heroes, and gods. By making them our own, we maneuver ourselves into the position of proprietors, of *creators*”

¹³ (Erikson, 1958: 111-112, citado por McAdams, 2012: 101)

Según McAdams (2012: 101), Murray (1938) concibió la vida humana como totalidades integradas y en evolución, cuyas motivaciones pueden emerger cuando se pide a la gente que tras la visión de unas imágenes y como respuesta a ellas, produzca narrativas con viñetas autobiográficas o relatos imaginarios (TAT *Test de Apercepción Temática*). Este enfoque desarrolló procedimientos analíticos rigurosos para la codificación de las imágenes de motivación de las historias de TAT.

Arendt concibe la identidad en relación fundamentalmente con el discurso y las acciones que se realizan en público, y también en relación con la narración. Ella habla de una identidad narrativa fundamental, nos dice que el «quién» se muestra (*shon*) /revela (*reveal*) /aparece (*appearance*), en el espacio público a través de las acciones y las palabras del actor:

“Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia” (Arendt, 1958: 208).

Según Arendt (1958: 211), esta identidad discursiva que se revela en las acciones y los discursos, se presenta como «manifestación del quién», al igual que se presentaban los

¹³ “Para ser medios para adultos, entre otras cosas para ver la propia vida en perspectiva continua, tanto en *retrospectiva como en perspectiva*. Al aceptar una definición en cuanto a quién es, por lo general sobre la base de una función en una economía, un lugar en la secuencia de las generaciones, y un estatus en la estructura de la sociedad, el adulto es capaz con criterio selectivo de reconstruir su pasado de tal de manera que, paso a paso, éste parece haberlo planeado a él, o mejor, él parece haberlo planeado. En este sentido psicológicamente nosotros elegimos a nuestros padres, nuestra historia familiar, y la historia de nuestros reyes, héroes y dioses. Al hacerlos nuestros, nos situamos en la posición de sus propietarios, de los creadores”.

antiguos oráculos, esto es, como signos que se manifiestan. Y Arendt califica a las identidades discursivas, como «identidades intangibles a los agentes», es una identidad que se muestra a los demás, y se desvanece en cuanto finalizan los actos y las palabras, pero es una identidad que no puede ser captada por el actor en esa presencia. Señala Arendt (1958: 119) que es a través de los relatos que logramos conservar las acciones y las palabras, y a la vez dar sentido a lo caótico, y que sin narración se perdería el sujeto. Pero para Arendt (1958: 219) quien cuenta la historia es el espectador, no el actor. El espectador inmortaliza mediante el relato de las acciones contempladas por él, por ello la historia asume la forma de biografía, de relato de vida humana que transcurre en el tiempo. Dice Arendt (1958: 213) que “toda vida individual entre el nacimiento y la muerte pueda contarse finalmente como una narración con comienzo y fin, es la condición prepolítica y prehistórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni fin”. Así, la identidad se hace tangible *ex post facto*.

b) Los años 80

En los 80 una serie de filósofos empiezan a escribir sobre el poder de la narrativa para proporcionar unidad temporal a las vidas humanas (Ricoeur, 1985c; McAdams, 1985) y orientación moral (MacIntyre, 1981; Taylor, 1989). Y una serie de científicos sociales (Bruner, 1986; Sarbin, 1986b; Polkinghorne, 1988) empiezan a discutir que las personas, de modo natural, utilizan historias para dar sentido a su conducta intencional, a medida que evolucionan en el tiempo (McAdams, 2012: 100).

“Integrating human lives in time is what stories ideally do”¹⁴ (McAdams, 2012: 101).

McAdams (1985) propuso que “identity itself might be conceived as an internal story, or personal myth, that a person begins to formulate in the late-adolescent years”¹⁵. Llega a afirmar que, si fuéramos capaces de «ver» una identidad, la veríamos como una historia que evoluciona, con los personajes principales, tramas cruzadas, escenas clave, y un fin imaginario, que representa cómo la persona reconstruye su pasado y anticipa su futuro (McAdams, 2012: 100).

c) Últimas tendencias: siglo XXI

Nos dice McAdams (2012: 100) que, en los últimos 25 años, el concepto de identidad narrativa ha evolucionado en muchas direcciones diferentes. Se ha enfocado desde la ciencia

¹⁴ “La integración de la vida en el tiempo”.

¹⁵ “la identidad podía concebirse como una historia interna o mito personal, que una persona comienza a formular en la adolescencia”.

cognitiva, la psicología cognitiva, la psicología social, la psicología cultural, la psicología y sociología de la personalidad, estudios del desarrollo del curso de la vida. Ello ha llevado, como señala McAdams (2012: 104), a que en los últimos años el concepto de identidad narrativa haya evolucionado en diferentes enfoques: (1) que las historias de vida se parecen más a las obras en proceso, que transmiten la multiplicidad, así como la unidad del yo (Bamberg, de Fina y Schiffrin, 2012; Hermans, 1996); (2) que las historias de vida reflejan los procesos importantes de desarrollo a medida que cambian con el tiempo (McLean *et al.*, 2007); y (3) que las historias de vida están contextualizadas en las relaciones sociales, las comunidades de discurso, y la cultura (McAdams, 2006; Rosenwald y Ochberg, 1992).

Una de estas líneas de interpretación sugiere que la historia de vida de una persona dice mucho acerca de la cultura a la que pertenece, dentro de la cual encuentra sus significados constitutivos. Así, algunos investigadores (Fivush y Haden, 2003; Habermas y Bluck, 2000; Hammack, 2008; McAdams, 1996, 2006; McLean *et al.*, 2007; Singer y Salovey, 1993; Thorne, 2000) se han centrado en la dinámica de desarrollo y la dinámica cultural de la identidad narrativa, atendiendo a cuestiones como: ¿Cuáles son los orígenes de la identidad narrativa en la infancia y en la adolescencia?, ¿Qué habilidades cognitivas debemos poseer antes de construir una historia de vida integradora?, ¿Cómo se organizan las escenas importantes de las vidas en las identidades narrativas?, ¿Cómo se realizan las identidades narrativas en las relaciones sociales y en la cultura?, ¿Hasta qué punto una historia de vida es una construcción cultural?

McAdams (1985), ve las historias de vida como productos terminados que revelan tendencias fundamentales en la identidad. Para él, como para otros autores (Hooker y McAdams, 2003; McAdams, 1996; McAdams y Pal, 2006; Singer, 2005), la identidad narrativa es un componente central de la teoría multinivel de la personalidad. McAdams y Cox, (2010) han desarrollado una nueva teoría integradora de la personalidad (*self-hood*) humana en todo el curso de la vida, en la que han integrado el concepto de identidad narrativa.

2.3.2.2. Definición de Identidad narrativa

Para definir el concepto de «identidad narrativa» seguiremos a McAdams, quien, en una primera aproximación lo define como historia que una persona construye sobre sí mismo para dar sentido a su vida, y como una historia que da unidad a su vida, y que se continua rehaciendo a lo largo de toda la vida:

“Narrative identity is the internalized and evolving story of the self that a person constructs to make sense and meaning out of his or her life. The story is a selective

reconstruction of the autobiographical past and a narrative anticipation of the imagined future that serves to explain, for the self and others, how the person came to be and where his or her life may be going. People begin to put their lives together into narrative identities in their late-adolescent and young-adult years, but the process of narrative identity development continues across the life course”¹⁶ (McAdams, 2012: 99).

El mismo McAdams vuelve sobre el concepto de «identidad narrativa» para destacar que es un relato en evolución que da «unidad» (*unity*) a la identidad del sujeto, y «significado» (*meaning*) a su vida, y a la vez fija un horizonte o finalidad (*purpose*):

“*Narrative identity* is an internalized and evolving story of the self that provides a person's life with some semblance of unity, purpose, and meaning”¹⁷ (McAdams, 2012: 100).

La idea que se presenta es que la identidad es un proceso de «*poiesis*», esto es, de autoconstrucción de la identidad por medio de un relato, que da unidad, sentido y orientación a la vida del protagonista de la historia. Ese relato podrá tomar la forma de relato biográfico o autobiográfico en función de si el autor es o no el protagonista de la historia.

2.3.3. Hombre, relato, vida, yo

2.3.3.1. La narración es connatural a la naturaleza humana

La identidad narrativa es connatural a la propia naturaleza humana en cuanto muchos de los autores que enfocan la identidad desde la perspectiva narrativa señalan que los seres humanos somos sujetos que narramos las cosas que nos suceden.

Posiblemente sea Roland Barthes el autor al que más referencia se ha hecho para señalar que la narración es algo propio de la naturaleza humana. El nos dice que “está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta; el relato se burla de

¹⁶ “La identidad narrativa es la historia interiorizada y cambiante del yo que una persona construye para dar sentido y significado a su vida. La historia es una reconstrucción selectiva del pasado autobiográfico y una anticipación narrativa del futuro imaginado que sirve para explicar, por sí mismo y los demás, cómo llegó a ser y hacia dónde su vida puede estar yendo. La gente comienza a poner sus vidas en identidades narrativas al final de la adolescencia y en los primeros años de adultos, pero el proceso de desarrollo de la identidad narrativa continúa a través del curso de la vida”.

¹⁷ “La *identidad narrativa* es una historia interiorizada y en evolución del yo, que ofrece la vida de una persona con cierta apariencia de unidad, propósito y significado”.

la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida” (Barthes, 1966: 9).

Pero con anterioridad a Barthes, Hannah Arendt (1958: 195) había afirmado, desde una perspectiva filosófico-narrativa, que es necesario el relato para que sobreviva la vida. Dice que “la vida en su sentido no biológico, el periodo de tiempo que tiene todo hombre entre nacimiento y muerte, se manifiesta en la acción y el discurso, que comparten con la vida su esencial fatalidad.” Y que para que sobrevivan las acciones, es necesario dejar testimonio de ellas, contarlas, escribirlas. Y que la habilidad de narrar no es específica de poetas, historiógrafos o escritores, sino que los hombres, los seres comunes, poseemos la habilidad de narrar, estamos familiarizados con este proceso de narrar nuestra propia experiencia con la vida, dado que tenemos la necesidad de recordar los eventos significativos de nuestra vida poniéndolos en relación con nosotros mismos y con los otros

“cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que pueda expresarlo. (...), los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos” (Arendt, 1958: 32).

Fisher (1987), desde la teoría de la comunicación, fue el primero que consideró al hombre como animal narrativo: *homo narrens*.

“I propose (1) a reconceptualization of humankind as *Homo narrens*; (2) that all forms of human communication need to be seen fundamentally as stories –symbolic interpretations of aspects of the world occurring in time and shaped by history, culture, and character; (3) that individuated forms of discourse should be considered as “good reasons” –values or value-laden warrants for believing or acting in certain ways; and (4) that a narrative logic that all humans have natural capacities to employ ought to be conceived of as the logic by which human communication is assessed” (Fisher, 1987: xiii)¹⁸.

MacIntyre (1981: 266), nos presenta como “tesis central: el hombre, tanto en sus acciones y sus prácticas como en sus ficciones, es esencialmente un animal que cuenta historias”. Para

¹⁸ “Propongo (1) una reconceptualización de la humanidad como *Homo Narrens*; (2) que todas las formas de comunicación humana deben ser consideradas fundamentalmente como historias - interpretaciones simbólicas de aspectos del mundo que ocurren en el tiempo y formados por la historia, la cultura y el carácter; (3) que las formas individuadas del discurso deben ser consideradas como "buenas razones" -valores o mandamientos cargados de valor para creer o actuar de ciertas maneras; Y (4) que una lógica narrativa que todos los seres humanos tienen capacidad natural de emplear debe ser concebida como la lógica por la que se evalúa la comunicación humana”.

él las historias son algo que producen los hombres comunes en su práctica diaria, “soñamos narrativamente, imaginamos narrativamente, recordamos, anticipamos, esperamos, construimos, cotilleamos, aprendemos, odiamos y amamos bajo especies narrativas” (MacIntyre, 1981: 261).

La idea fundamental de la que parte Charles Taylor aparece en una de sus primeras obras (*Interpretation and Sciences of Man*, 1971), donde presenta la idea de que los seres humanos deben ser pensados como animales que se interpretan a sí mismos (*self-interpreting animals*), esa es su característica diferenciadora.

“As men we are self-defining beings, and we are partly what we are in virtue of the self-definition we understand and what ones we do not, is closely linked with the self-definition which help to constitute what we are”¹⁹. (Taylor, 1971: 54)

El propio Bruner (1990), desde la psicología cultural, viene a sugerir que, en cierto modo, la narración es connatural al ser humano, en la medida que el desarrollo humano es un producto de la combinación biológico-cultural.

Adriana Cavarero, también desde la perspectiva filosófico-narrativa, llega a afirmar que hay una superposición inconsciente entre identidad y narración: “Ogni essere umano, senza neanche volerlo sapere, sa di essere un sé narrabile immerso nell’autonarrazione spontanea della sua memoria... non occorre che la memoria involontaria si faccia ricordo attivo: ciò in cui il *sé narrabile* trova casa, più che un consapevole esercizio di rielaborazione del ricordare, è la spontanea struttura narrante della memoria stessa. Per questo abbiamo definito il *sé narrabile* invece che *narrato*” (Cavarero, 1997: 48)²⁰.

2.3.3.2. La vida como texto o relato en el tiempo

Una de las tesis centrales del marco conceptual de la filosofía y la psicología narrativa es entender *la vida como un texto* (mental, escrito o hablado) que nos relatamos a nosotros mismos o a otros, continuamente sometido a exégesis, interpretación y reformulación.

El narrar tiene que ver con el existir en el tiempo. Relatar nuestra historia quiere decir recorrer la dimensión temporal de la vida y aceptar su finitud (Bichsel, 1989). Como señala Linde

¹⁹ “Como hombres somos seres que nos definimos a nosotros mismos, y en parte somos lo que somos en virtud de la autodefinición con que nos pensamos entendemos y con las que no, lo cual está estrechamente vinculado con la autodefinición que ayuda a llegar a ser lo que somos”.

²⁰ “Cada ser humano, sin ni siquiera quererlo, sabe que es un yo narrable inmerso en la auto-narración espontánea de su memoria... no sucede que la memoria involuntaria se convierta en recuerdo: el lugar donde el *yo narrable* encuentra su casa, en lugar de un ejercicio consciente de reelaboración del recuerdo, es la estructura narrativa espontánea de la memoria misma. Por eso hemos definido el yo como *narrable* en vez de como *narrado*”.

(1993) la continuidad temporal del Yo —o identidad del Yo— a través del tiempo, se construye en el tejido de la narración, precisamente porque el orden temporal representa la característica definitoria de la narración.

Marcel Proust (1927: 246) en *El tiempo recobrado perdido*, señalaba que la vida auténtica es reconstruida en un relato que lo dota de sentido, “la verdadera vida, la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por tanto, realmente vivida es la literatura”. Encontramos pues, en Proust, una de las ideas clave para entender la vida como un relato, a saber, la existencia de una similitud entre los relatos de ficción y los relatos de vida, como por ejemplo la autobiografía.

Pero la vida es un texto que se escribe en el tiempo a partir de los acontecimientos y sucesos que vive el sujeto. Esta idea nos remite a dos conceptos básicos de Heidegger. El primero es que el «ser» es «ser-en-el-tiempo»: “la esencia del ser-ahí (*dasein*) está en su existencia” (Heidegger, 1927: 54). Nos dice Rodríguez (1987: 124) que la temporalidad en Heidegger entiende la existencia como un hacer temporalizándose y no como un acontecer en el tiempo, es decir, que no es que la existencia transcurra en el tiempo, sino que la misma existencia es temporalidad²¹. El segundo concepto es «*irle su ser*» (haber de ser, ocuparse de ser), y hace referencia a que el «ser» es en la medida que hace su ser / se ocupa de su ser; esta idea señala que el «ser» es una realización, el ser es «ser-en-el-mundo». Señala Rodríguez (1987: 95), que ser-en-el-mundo ha de entenderse como «yo me ocupo de ...»; el «ser» del «yo soy» en Heidegger ha de entenderse no como algo genérico, sino como un ser que se dice en primera persona, un ser que se presenta siempre como propio, como mío, como «mismidad», y cuya naturaleza consiste estar constantemente siendo, existiendo, haciéndose.

Y es por ello que estos autores proponen que la vida debe ser entendida como construida por un conjunto de elementos similares a los que se emplea en la narrativa literaria (comienzo, secuencia, trama, etc.), que se dan en el tiempo.

Ricoeur (1985a), a pesar de considerar que los relatos de ficción y las historias de vida (autobiografías) no son lo mismo, señala que guardan ciertos paralelismos, y que se pueden usar los primeros para comprender los segundos. Tanto el relato como la vida tienen una dimensión temporal, pero para que el tiempo humano se haga tiempo es necesario que se articule en una historia. Así, la identidad personal no puede articularse más que en la

²¹ No es este el sentido que tomará en los autores que estamos tratando, donde se entiende el sujeto humano como siendo en el tiempo. Pero es significativo que muchos de ellos hagan referencia a Heidegger a la hora de presentar la dimensión histórica de la vida.

dimensión temporal de la vida, que cobra existencia en el relato narrativo:

“Entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1985a: 113).

Así, mediante la *trama*, los hechos y sucesos particulares de la vida del sujeto se configuran en forma de historia, por lo que cualquier acontecimiento, para ser tal, necesita ser puesto en forma de intriga, integrado en un relato.

“El acto de construcción de la trama combina en proporciones variables dos dimensiones temporales: una cronológica, otra no cronológica. La primera constituye la dimensión episódica de la narración: caracteriza la historia como hecha de acontecimientos. La segunda es la dimensión configuradora propiamente dicha: por ella la trama transforma los acontecimientos *en* historia” (Ricoeur, 1985a: 133).

Pero señala Ricoeur (1985: 100-101) que no existe una sola historia para los acontecimientos de la vida, tanto en la vida como en las historias “siempre es posible urdir sobre su propia vida tramas diferentes, incluso opuestas”.

MacIntyre (1981: 268) también señala que la identidad personal guarda una cierta relación con las historias, pues al igual que una historia no es simplemente una secuencia de acciones, sino que se requiere que esas acciones se enlacen en el tiempo, la identidad personal también requiere un trasfondo, y éste “lo proporciona el concepto de relato y la clase de unidad del personaje que el relato exige. Del mismo modo que un relato no es una secuencia de acciones, sino que el concepto de acción es el de un momento de una historia real o posible, abstraído de la historia por algún propósito, así los personajes de una historia no son una colección de personas, sino que el concepto de persona es el de un personaje abstraído de una historia”. “Por tanto, la identidad personal es justamente el tipo de identidad presupuesta por la unidad del personaje que exige la unidad de una narración. Si tal unidad no existiera, no habría temas acerca de los cuales pudieran contarse historias” (MacIntyre, 1981: 269).

Taylor, siguiendo a Heidegger considera que el hombre es «ser-en-el-tiempo», esto es, que su vida se despliega en una línea temporal que se abre a múltiples posibilidades futuras, que el hombre se hace / se construye / se concreta con su acción desde la situación en que se encuentra:

“En *Ser y Tiempo*, Heidegger describe la ineludible estructura temporal del ser en el mundo: desde la percepción de lo que hemos llegado a ser, entre un abanico de posibilidades actuales, proyectamos nuestro futuro ser. Naturalmente, ésta es la estructura de cualquier acción situada, por más trivial que sea” (Taylor, 1989: 79).

Donald Polkinghorne (1988: 150) nos dice que el «yo» es “a configuring of personal events into a historical unity which includes not only what one has been but also anticipations of what one will be”²².

Bruner dice que hemos de entender nuestra vida como textos, que son revisiones que hacemos de los sucesos de nuestra vida, sometidos a interpretación y continua revisión, y que, mediante la autobiografía, nuestra vida se convierte en texto.

“Los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo. (...) Las vidas son textos: textos que están sujetos a revisión, exégesis, interpretación y así sucesivamente. (...) la autobiografía convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito, Solo a través de la textualización puede uno «conocer» su vida” (Bruner y Weisser, 1991: 177-178).

Así, el yo, para Bruner (1986) son relatos de las vicisitudes de la intención humana organizada en el tiempo, es un texto que el sujeto interpreta en función de su relación con los demás y el mundo:

“el self es un texto de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo; un texto sobre las facultades, habilidades y disposiciones que cambian nuestra situación, de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo es su sentido del self es esa situación” (Bruner, 1986. 135).

Nos dice McAdams (2012: 100) que nada como un *relato* para organiza mejor la vida en el tiempo. Y a continuación McAdams (2012: 104), señala que, en casi todas las historias inteligibles, las personas o los personajes humanizados actúan para conseguir sus intenciones en un contexto social, generando una amplia trama de secuencias de acciones y reacciones en el tiempo.

Polkinghorne (1988: 150) apunta también que llegamos a la idea de «yo» a través del relato, que nos permite comprender nuestra existencia: “alcanzamos nuestra felicidad y la idea de

²² “es una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que una ha sido, sino también previsiones de lo que uno va a ser”.

nosotros mismos por el empleo de la configuración narrativa y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela”.

“Narrative is the cognitive process that gives meaning to temporal events by identifying them as parts of a plot. The narrative structure is used to organize events into various kinds of stories; for example, the stories or histories of nations, biographical or autobiographical stories of individuals, and imaginative or fictional stories in the form of novels and fairy tales. In addition to these public stories, individuals construct private and personal stories linking diverse events of their lives into unified and understandable wholes”²³ (Polkinghorne, 1991: 136).

Así, podemos concluir que el yo, y la vida, puede ser entendido como un texto, que refleja las acciones y vicisitudes de un protagonista, es más, que ese mismo relato constituye el «yo», que no es más que un hacerse en el tiempo. Pero entendiendo la vida no como un relato hecho de una vez y para siempre, sino como un relato sujeto a continua revisión.

a) La vida como relato en el pensamiento español

Este tema también tiene una larga tradición en España, ya se puede observar en *Cómo se hace una novela* de Miguel de Unamuno (1927), e igualmente en *El escritor en su siglo* de Francisco Ayala (1982), y en la *Ética* de José Luis Aranguren (2001) quien afirmaba que cada vida es un texto, y que cada cual se escribe a sí mismo a lo largo de la vida, por lo que la vida es en sí un «proyecto», pero también un «retroproyecto», al ser conscientes que vamos siendo texto narrado. Finalmente citar la obra *Memoria de la ética* de Emilio Lledó (1994), donde el autor define el papel del lenguaje en nuestra identidad diciendo que “somos no sólo lo que hacemos, sino originariamente lo que decimos”.

2.3.3.3. El relato como construcción de un «yo» unificado y estructurador de experiencia

Dice acertadamente Oliver Sacks, (1985: 148), cada uno de nosotros “*debe literalmente hacerse a sí mismo (y construir su mundo) a cada instante*. Nosotros tenemos, todos, y cada uno, una historia biográfica, una narración interna, cuya continuidad, cuyo sentido, *es* nuestra vida. Podría decirse que cada uno de nosotros edifica [construye] y vive una «narración» y esta narración *es* nosotros, nuestra identidad”.

²³ “La narrativa es la práctica cognitiva que da sentido a los eventos temporales identificándolos como partes de una trama. La estructura narrativa se utiliza para organizar eventos en varios tipos de historias; Por ejemplo, historias o historias de naciones, historias biográficas o autobiográficas de individuos, e historias imaginativas o ficticias en forma de novelas y cuentos de hadas. Además de estas historias públicas, las personas construyen historias privadas y personales que vinculan diversos eventos de sus vidas en conjuntos unificados y comprensibles”.

“Para ser nosotros mismos hemos de tenernos a nosotros mismos, hemos de poseer, de re-poseer si es preciso, nuestras historias biográficas. Hemos de «recolectar» nosotros mismos, recolectar el drama interior, la narración, la nuestra, la de nosotros mismos. El individuo necesita esa narración, una narración interior continua, para mantener identidad, su yo.” (Sacks, 1985: 148)

Como señalan Hatch y Wisniewski, (1995: 129), el acto mediante el que contamos nuestra historia es un acto de creación de nuestro yo, “el relatar una historia es realmente la construcción de una vida”. Esa es la idea que encontramos en autores como Arendt, Ricoeur, MacIntyre, Taylor, Polkinghorne, Bruner, McAdams, etc., presentan los relatos como constructos que representan la identidad personal. Por ello promueven que los sujetos exploren los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida, para contribuir a crear su «identidad».

Como señalan Davies y Harre (1990), mediante la narración luchamos con la heterogeneidad de la experiencia, buscando producir una historia unitaria y coherente de nosotros. Y eso es así porque como dicen Ochs y Capps, el acto de narrar es inseparable de significar nuestra experiencia, es el resultado de nuestra experiencia subjetiva de nosotros mismos y del mundo:

“The inseparability of narrative and self is grounded in the phenomenological assumption that entities are given meaning through being experienced and the notion that narrative is an essential resource in the struggle to bring experiences to conscious awareness. At any point in time, our sense of entities, including ourselves, is an outcome of our subjective involvement in the world. Narrative mediates this involvement. Personal narratives shape how we attend to and feel about events. They are partial representations and evocations of the world as we know it.” (Ochs y Capps, 1996: 21)²⁴.

a) Hannah Arendt

Para Arendt la narración permite superar la fragilidad humana, conservando en la memoria las acciones realizadas por los hombres, ya sea en la memoria de la comunidad o de relatos más particulares; la narración permite también la constitución de la identidad narrativa, al contar una historia nos reapropiamos y transfiguramos la esquiiva identidad discursiva,

²⁴ “La inseparabilidad entre narrativa y el yo se basa en la suposición fenomenológica de que las entidades toman significado a través de la experiencia y el concepto de narrativa es un recurso esencial en la lucha para llevar experiencias a un plano consciente. En cualquier momento, la sensación que tenemos de las entidades, incluso de nosotros mismos, es el resultado de nuestra participación subjetiva en el mundo. La narrativa media en esta participación. Las narraciones personales determinan la forma como prestamos atención y sentimos los eventos. Son representaciones parciales y evocaciones del mundo tal como lo conocemos”.

mediante el relato de la acción realizada dotamos de sentido al «quién» que emerge en el relato, y conservamos una identidad narrativa; y mediante el relato, ponemos orden al caos, al narrar lo sucedido comprendemos la realidad. Por eso Arendt afirma que para conocer a alguien debemos conocer *quién* era, esto es, conocer su historia; y que conocer *cómo* era alguien no nos hace conocerlo. Pone el ejemplo de Sócrates y Platón: el primero nunca escribió una sola línea, el segundo escribió multitud de obras; sin embargo, conocemos mucho mejor y más íntimamente al primero debido a que conocemos su historia, mientras que podemos estar mejor informados del segundo, por conocer sus opiniones.

“Sólo podemos saber *quién* es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras; todo lo demás que sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber; realizado y dejado tras de sí, sólo nos dice *cómo* es o era” (Arendt, 1958: 214-215).

b) Paul Ricoeur

Para Paul Ricoeur las preguntas *¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?*, constituyen la red conceptual de la acción, las respuestas a tales preguntas forman la *cadena de encadenamiento* del relato, que mediante la *estructura narrativa* y a través de la *trama*, une la *acción* y el *personaje* (agente o paciente).

“Narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre puntos de vista” (Ricoeur, 1990: 146).

El acto de narrar la trama articula la acción con el personaje, permitiendo “desarrollar al mismo tiempo una investigación virtualmente infinita en el plano de la búsqueda de los motivos, y otra, en principio finita, en el plano de la atribución a alguien. Las dos atribuciones se imbrican en el doble proceso de identificación de la trama y del personaje” (Ricoeur, 1990: 146).

Esta idea conecta la *hermenéutica de sí mismo*, con el tema del *sujeto de la acción*, a través de la *identidad narrativa* pues, siguiendo a Arendt, considera que contestar al *quién* lleva a la «historia de una vida» y a la identidad narrativa:

“Responder a la pregunta «¿quién», como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el *quién* de la acción” (Ricoeur, 1985c: 997).

Responder al *quién* es el agente, nos lleva a nombrar a alguien por su nombre propio.

“Decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: *¿quién* ha hecho esta acción?, *¿quién* es su agente, su autor? Hemos respondido a esta

pregunta nombrando a alguien, designándolo por su nombre propio” (Ricoeur, 1985c: 997).

Para Ricoeur el nombre propio plantea el problema de la identidad. Por un lado, el nombre propio designa una sustancia, la misma, desde el nacimiento hasta su muerte, lo cual parece señalar la existencia de un «núcleo inmutable» a lo largo de toda la vida. Pero, por otro lado, por la propia experiencia humana nos muestra un constante cambio corporal y mental, lo que contradice la existencia de ese núcleo permanente e idéntico a lo largo de toda la vida.

“el nombre propio se aplica a la misma cosa en sus diversas ocurrencias, a diferencia del demostrativo, que designa cada vez algo diferente que se muestra situado cerca del hablante. Ahora bien, la experiencia del cambio corporal y mental contradice dicha mismidad” (Ricoeur, 1998: 217).

Nos dice el autor que esta aporía parece insoluble e insalvable si se la presenta bajo las categorías tradicionales de la filosofía, como los de sustancia y accidente en Aristóteles, o los de noumenon y fenómeno de Kant. Para explicar la aporía de la permanencia y el cambio en la identidad, que Ricoeur (1985c, 1990) utiliza dos términos clave: «*idem*» e «*ipse*», y habla de la *identidad idem* (*mismidad*) y la *identidad ipse* (*ipseidad*). La identidad «*idem*» permanece en el tiempo, es un *sí mismo* siempre idéntico en la diversidad de sus actos; la identidad «*ipse*» cambia con el tiempo, es un *sí mismo* dinámico. Ambas identidades son complementarias, y gracias a ellas se puede resolver el problema de la permanencia en el tiempo del *sí mismo* (Ricoeur, 1990: 109). Ricoeur considera que tanto el agente de la acción como la persona de la que se habla, son su propia historia, y que la dimensión temporal del sujeto no se ha tenido presente en ni en su consideración como persona (Ricoeur, 1990: 1-17), ni en la de agente de la acción (Ricoeur, 1990: 18-36). Por ello, para solucionar este problema, plantea la pregunta «quién soy», y la solución que aporta es la identidad narrativa, y para comprenderla introduce la dialéctica del «sí» (*mismidad-ipseidad; ipseidad-alteridad*).

“la verdadera naturaleza de la identidad narrativa no se revela más que en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad” (Ricoeur, 1990: 138).

Nos dice que la identidad debe entenderse mediante la «trama del relato»: “el relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la del personaje (...) en la historia contada, debido al carácter unitario y completo que le confiere la operación de elaborar la trama, el personaje conserva, a lo largo de la historia, la identidad correlativa a la de la propia historia” (Ricoeur, 1998: 218). Así, para Ricoeur no existe un núcleo de personalidad no cambiante, el autor propone una concepción narrativa del «yo»

(«*identidad narrativa*»): un yo “cuya unidad reside en la unidad de la narración que enlaza nacimiento, vida y muerte como comienzo, desarrollo y fin de la narración” (Ricoeur, 1990: 254).

En el relato el sujeto asume una identidad narrativa.

“la historia narrada dice el quién de la acción. La identidad del quién no es más que una identidad narrativa. Sin el recurso de la narración, el problema de la identidad personal está, en efecto, condenado a una antinomia sin solución” (Ricoeur, 1985c: 997).

Para Ricoeur, la identidad personal no puede articularse más que en la dimensión temporal de la vida, que cobra existencia en el relato narrativo:

“el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1985a: 113).

Ricoeur (1990) establece una correlación entre el personaje de ficción y la identidad, al igual que el personaje del relato es el conjunto de sus experiencias narradas, y extrae su singularidad de la totalidad de acontecimientos que le van sucediendo; la identidad narrativa tiene la capacidad de unificar la vida en una historia en la que se reconoce como personaje y narrador; como autor de sus propios actos, como imputable y responsable, en suma, capaz de dar cuenta de sus propios actos y afrontar las consecuencias. Se le atribuyen la composición de intenciones, causas y azares que han ido configurando la vida.

“La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1990: 147).

Por tanto, el relato configura el propio carácter duradero de un personaje, es decir, su identidad narrativa. La identidad de la historia contada forja la del personaje

“El hilo conductor es el siguiente: el relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje” (Ricoeur, 1998: 218).

La vida humana se unifica narrando una historia con sentido, en la que el narrador se reconoce como personaje de su propia historia. La narración se sitúa entre el describir, actuar

y prescribir o responder, ocupando una “posición bisagra entre la teoría de la acción y la teoría ética” (Ricoeur, 1990: 152).

Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca relaciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*. De esta manera, la narración media entre pasado, presente y futuro, entre las experiencias sucedidas y el significado que ahora les da el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello, una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados, (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, sino que es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. En este sentido, de forma paralela a Taylor: “interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo” (Ricoeur, 1990: 185). Narrar la historia de nuestra vida es una auto-interpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración.

c) Alasdair MacIntyre

Al igual que el resto de autores de la perspectiva narrativa, MacIntyre no entiende la identidad como una esencia o algo sustancial fijo. Él también propone una concepción narrativa del yo, y analiza el «yo» y la identidad personal en paralelo a la narrativa. MacIntyre (1981: 252), considera que la modernidad, gracias a su individualismo extremo, ha producido una escisión entre el yo y los papeles sociales que el sujeto ejerce entre su vida privada y familiar y su vida pública, como ejercicio profesional. De ahí, que las narraciones de la postmodernidad no muestren un yo unitario, sino partido en múltiples representaciones y formas. Afirma que la separación de los múltiples y diversos roles que un individuo desempeña en la vida, y su representación como una serie de episodios sin conexión, conduce a la liquidación del yo, tal como ha puesto de manifiesto la propia teoría de Elving Goffman.

“la unidad de la vida humana se nos torna invisible cuando se realiza una separación tajante entre el individuo y los papeles que representa” (MacIntyre, 1981: 252-253).

MacIntyre, frente a la fragmentación del «yo», propone una «identidad narrativa», un concepto de «yo» que da unidad al sujeto mediante la historia

“un concepto de yo cuya unidad reside en la unidad de la narración que enlaza nacimiento, vida y muerte como comienzo, desarrollo y fin de la narración” (MacIntyre, 1981: 254).

Para MacIntyre (1981: 264), el hombre cuenta historias, y al hacerlo, impone un orden temporal a los acontecimientos del pasado, conectándolos entre sí. Eso da como resultado el paso de un mundo de hechos incomprensible a la creación de una historia inteligible. Las

historias sirven, pues, para ordenar y comprender el mundo, para “identificar la inteligibilidad de una acción con su lugar en una secuencia narrativa”

“... el que cuenta historias impone retrospectivamente a los acontecimientos humanos un orden que no tenían curso se vivieron. (...) las acciones humanas en tanto tales son sucesos ininteligibles.” (MacIntyre, 1981: 264).

d) Charles Taylor

Taylor (1991: 70) señala que “lo que entendemos por «identidad», se trata de «quién» somos y «de dónde venimos», y eso es así porque esa trayectoria “constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, y opiniones y aspiraciones, cobran sentido”.

Para Taylor una parte importante de conocer «¿quién soy?», es conocer «dónde estoy». El sujeto está situado dentro de un marco socio-histórico previo, que determina la constitución de su identidad. Este marco o espacio en el que está situado el sujeto existe con independencia a él, dentro del él debe orientarse. Dicho de otra manera, el sujeto vive su vida dentro de un «horizonte» constituido por el conjunto de identificaciones y compromisos que proporcionan lo que considera bueno, valioso, normativo, etc. Este constituye el marco referencial en el que se encuentra, “el marco dentro del cual determina su postura acerca de lo que es el bien, o lo que es digno de consideración, o lo admirable, o lo valioso” (Taylor, 1989: 52). Y ese es también el marco no sólo en el que vive, sino que da sentido a su vida (horizonte de sentido).

“... frecuentemente la gente formula espontáneamente la pregunta ... «¿Quién soy?». Pero a esa pregunta no se responde necesariamente con un nombre y una genealogía. Lo que responde a esa pregunta es entender lo que es sumamente importante para nosotros. Saber quién soy es como conocer dónde me encuentro” (Taylor, 1989: 52).

Taylor (1989: 63) llega a afirmar que “sólo somos yos en la medida en que nos movemos en un cierto espacio de interrogantes, mientras buscamos y encontramos una orientación al bien”.

La narrativa, nos permite comprendernos desplegado en el tiempo y dar sentido coherente a nuestra vida, que explique cómo hemos llegado a ser lo que somos desde el pasado. Así la concepción que tenga de la identidad “ha de ir entretrejida en la comprensión que tengo de mi vida como una historia que va desplegándose. Pero esto es manifestar otra condición básica para poder entendernos: hemos de asir nuestras vidas en una *narrativa*. (...) nuestras vidas existen en ese espacio de interrogantes al que sólo puede responder una narrativa

coherente. Para tener sentido de quiénes somos hemos de tener una noción de cómo hemos llegado a ser y hacia dónde nos encaminamos” (Taylor, 1989: 79).

Taylor (1989: 73) se plantea el tema filosófico de la unidad de la vida, señala que es típico para los contemporáneos que “la cuestión se plantee partiendo de si nuestra vida «vale la pena» o si es «significativa», o si es (o ha sido) plena y sustancial o vacía y vana. (...) Otra manera de plantearse la cuestión es ... si nuestra vida posee unidad, o si un día sigue al siguiente sin propósito ni sentido; si el pasado cae en una especie de nada que no es preludeo, ni vaticinio, ni apertura, ni comienzo de nada; ... un tiempo en el que pasamos como si nunca hubiéramos existido”. Taylor (1989:74) afirma que la aspiración moderna a la plenitud de la vida es afín, por ejemplo, a antiguas aspiraciones: la inmortalidad, un ser divino, etc. Y que en la modernidad “la aspiración a la plenitud se puede lograr construyendo algo en nuestra propia vida, algún patrón de acción superior, o algún significado; o se puede lograr vinculando nuestra vida a una realidad o historia mayor. O se puede, desde luego, abarcar ambas”.

Para Taylor (1989: 84) la cuestión de la unidad de la vida hace referencia a la «*vida en su conjunto*», y plantea la cuestión de si “queremos que nuestras vidas tengan significado... avancen hacia alguna forma de plenitud”. Para él “parece evidente que existe algo como una unidad a priori de la vida humana a lo largo de su extensión” (Taylor, 1989: 85).

Según Taylor la percepción de la vida encaminada en una dirección, como una «búsqueda», conecta con la cuestión de la unidad de la vida. La percepción de la vida a través de la narración, de mi pasado que ya fui y, del futuro que me espera y que aún no he llegado a ser, sitúa dentro de una misma vida. Por lo tanto, la narrativa da unidad a la vida.

“dar sentido a mi acción actual, cuando ... se trata de..., la cuestión de mi lugar en relación al bien, requiere una comprensión narrativa de mi vida, una percepción de lo que he llegado a ser que sólo puede dar una narración. Y mientras proyecto mi vida hacia delante y avalo la dirección que llevo o le doy una nueva, proyecto una futura narración, no sólo un estado del futuro momentáneo, sino la inclinación para toda la vida que me espera. Esa percepción de mi vida como si estuviera encaminada en la dirección hacia lo que aún no soy, es lo que Alasdair MacIntyre ha captado en su noción de la vida como «búsqueda» ... Esto, por supuesto, conecta con una importante cuestión filosófica respecto a la unidad de la vida” (Taylor, 1989: 81).

Taylor (1989: 72-73) dice que la identidad personal está estrechamente unida a nuestro sentido de bien porque los bienes definen la clase de vida que vale la pena vivir, o en qué consiste una vida plena. Y en base al sentido de bien que tenga el sujeto, éste valorará y

orientará su propia vida. Aquello que se considere el bien definirá la orientación de la vida del sujeto, pues el compromiso con ese bien marcará una vida enfocada a su consecución: “para encontrar un mínimo de sentido a nuestras vidas, para tener una identidad, necesitamos una orientación al bien, lo que significa percepción de discriminación cualitativa, de lo incomparablemente superior” (Taylor, 1989: 79). La orientación de la vida del sujeto hacia el bien pone de relieve la faceta del sujeto «como agente» de su vida. Taylor (1989: 63) llega a afirmar que “sólo somos yos en la medida en que nos movemos en un cierto espacio de interrogantes, mientras buscamos y encontramos una orientación al bien”.

e) Donald Polkinghorne

Para Polkinghorne (1988), la narración es el instrumento que proporciona continuidad a nuestra experiencia, a la experiencia de nosotros mismos. El único modo de comprender nuestra experiencia de modo unitario es considerarla expresión de una única historia que se desarrolla en el tiempo.

“In addition to these public stories, individuals construct private and personal stories linking diverse events of their lives into unified and understandable wholes. These are stories about the self. They are the basis of personal identity and self-understanding and they provide answers to the question "Who am I?" These narrative representations or concepts of our selves share with other kinds of stories the narrative structure; they differ, however, in the unfinished nature of their plots and in the personal nature of the events available for inclusion in the story”²⁵ (Polkinghorne, 1991: 136).

f) Jerome Bruner

Para Bruner los relatos autorreferenciales (las autobiografías) tienen la función de «crear el yo», de mantenerlo unido: “El yo es probablemente la más notable obra de arte que producimos en momento alguno, con seguridad la más compleja. Puesto que no creamos un solo tipo de relato productor del yo, sino gran cantidad, de modo bastante similar a lo que dicen los versos de Eliot:

Preparamos un rostro para encontrar

²⁵ “Además de estas historias públicas, las personas construyen historias privadas y personales que vinculan diversos eventos de sus vidas en conjuntos unificados y comprensibles. Estas son historias sobre el yo. Ellos son la base de la identidad personal y la autocomprensión y proporcionan respuestas a la pregunta "¿Quién soy yo?" Estas representaciones narrativas o conceptos de nosotros mismos comparten con otros tipos de historias la estructura narrativa; Difieren, sin embargo, en la naturaleza inacabada de sus tramas y en la naturaleza personal de los acontecimientos disponibles para la inclusión en la historia”.

Los rostros que encontramos.

Y se trata de agruparlos todos en una sola identidad, poniéndolos en hilera por orden cronológico” (Bruner, 2002: 30). Señala Bruner que la vida es una continua tensión dialéctica entre el pasado (como siempre ha sido y debe seguir siendo mi vida), y lo posible (como habría podido ser y podrían seguir siendo las cosas); y precisamente los relatos autobiográficos tienen la función de mantener aceptablemente unidos el pasado y lo posible. Las mismas dinámicas cognitivas y lingüísticas modeladas culturalmente que guían la narración, con el tiempo, acaban por estructurar la experiencia perceptiva, adquirir el poder de organizar la memoria y, de reordenar, en base a un fin, los eventos de una vida. Se convierten en recetas para orientar nuestra experiencia en el futuro.

“In the end, we *become* the autobiographical narratives by which we “tell about” our lives”²⁶ (Bruner, 1987: 694).

Bruner (1986), siguiendo a Ricoeur, habló de «la vida como narrativa», y de la «construcción narrativa de la realidad», en la medida que la forma narrativa es un modo de «ordenar la experiencia, de construir la realidad».

g) Dan P. McAdams

McAdams (2012: 102) considera que las historias de vida interiorizadas por las personas son lo suficientemente amplias y estables como para justificar que ponen de manifiesto importantes conocimientos psicológicos sobre el narrador, esto es, considera que las historias de vida son proyectos autobiográficos integradores con poder de permanencia psicológica. Esto se puede observar en McAdams (1985). McAdams (1997, 2006; como recoge McAdams, 2012: 102-103) reconoce que pocos son los seres humanos que jamás hayan experimentado la integración y la unidad plena en sus vidas, y que es difícil imaginar que tal estado psicológico idealizado pueda verse y sentirse. Pero a pesar de la complejidad de las sociedades posmodernas, las personas aún sienten la necesidad de dar una explicación con un mínimo de unidad, propósito e integración en medio de la confusión. La gente aún busca dar un sentido a su vida, un significado que trascienda cualquier situación social. La identidad narrativa no tiene que ser *la* narrativa grandiosa y totalizadora que haga que todas las cosas tengan sentido para toda la vida de una persona. Sino que la gente busca alguna apariencia de unidad y finalidad a medida que se mueve hacia la edad adulta, busca dar un sentido

²⁶ “al final nos convertimos en las narraciones autobiográficas mediante las que hablamos de nuestra vida”.

narrativo a su vida como un todo. Y estos esfuerzos son la materia de la que está hecha la identidad narrativa.

2.3.4. Dimensiones de la identidad narrativa

La identidad narrativa se caracteriza por hacer referencia a cuatro principales dimensiones que la distinguen de las concepciones de identidad más tradicionales, a saber: la dimensión temporal, la relacional, la cultural y la reflexiva. Vamos a señalarlas brevemente.

2.3.4.1. La dimensión temporal

El narrar tiene que ver con el existir en el tiempo. Relatar nuestra historia quiere decir recorrer la dimensión temporal de la vida y aceptar su finitud (Bichsel 1989). Como señala Linde (1993), la continuidad temporal del «yo» —o identidad del «yo»- a través del tiempo se construye en el tejido de la narración, precisamente porque el orden temporal representa la característica definitoria de la narración. En la misma línea Dallos (1997) apunta que las historias marcan nuestro pasaje mediante el tiempo, conectando quien somos hoy con quien éramos ayer y con quien seremos mañana; cada evento se pone en relación con otro, produciendo un conjunto coherente, significativo en el tiempo, a fin de dar sentido a nuestro recorrido de vida.

2.3.4.2. La dimensión relacional

Las narraciones del «yo» no son productos individuales, sino fruto de una interacción con los otros. “Nuestros relatos creadores del «yo» muy pronto reflejan el modo en que los demás esperan que nosotros debemos ser.” (Bruner: 2002: 96). Señala Bruner (1990) que la propia identidad aumenta gradualmente la capacidad de narrar las propias experiencias y de escuchar la de los otros. Es mediante los momentos narrativos que entramos en el universo semántico del otro, nos evaluamos continuamente para crear narraciones compartidas o contrapuestas, devenimos más conscientes de en qué creencias y valores se basa nuestra vida y, por tanto, nosotros mismos.

Para Jedlowski (2000) el principal deseo que anima a todo narrador es que la propia existencia sea reconocida por quien escucha su relato. Según Cavarero (1997), lo que cuenta es disponer de un interlocutor, alguien dispuesto a acoger nuestra narración y tal vez devolvérsela, permitiéndonos reunirnos con la propia vida y el propio dolor, reencontrando la conciencia de sí y del propio camino. Por lo que, como señala Melucci (2000), construimos nuestra identidad no solo “contándonos a nosotros”, sino “contándonos a otros”, buscando reconocimiento, pidiéndole a los otros que confirmen nuestra concepción de nosotros.

Con Gergen el «yo» se entiende como una narración hecha inteligible dentro de las relaciones, “una creación comunitaria derivada del discurso, objetivada en las relaciones personales” (Gergen, 1991: 198). “El rol de cada cual pasa a ser, entonces, el de participe en un proceso social que eclipsa al personal. Las propias posibilidades sólo se materializan gracias a que otros las sustentan o las apoyan; si uno tiene una identidad, sólo se debe a que se lo permiten los rituales sociales en que participa” (Gergen, 1991: 219). Según Cavarero (1997), eso nos lleva a un yo polifónico.

La naturaleza relacional del yo, está ligada a una expectativa de comportamiento moral. Para Gergen (1991), la narración del Yo no es un producto individual, sino relacional. Ese «yo» tiene un pasado y un futuro potencial, narrarse no supone simplemente unir relaciones pasadas y presentes, sino que la propia narración del «yo» implica una condición de interdependencia e intercambio; y una vez puesta en uso, a través de la construcción de la reputación, ella contribuye a la definición de los cánones de moralidad dentro de la comunidad social, asegurando así un futuro relacional. Tendemos a vivir nuestras relaciones con los otros en una forma narrativa. En esa línea, señala MacIntyre (1981) que la narración “actúa” construyendo las bases del carácter moral.

2.3.4.3. La dimensión cultural

La identidad narrativa es una identidad social y culturalmente situada. Toda cultura favorece ciertas identidades narrativas y desalienta otras. Nuestra identidad, pues, tiene una dimensión cultural. La cultura o comunidad hay que entenderla como lo hace Bruner: “no es sólo el compartir creencias acerca de cómo son las personas y el mundo o acerca de cómo valorar las cosas. Evidentemente, debe existir algún tipo de consenso que asegure la convivencia civilizada. Pero hay algo que puede ser igual de importante para lograr la coherencia de una cultura, y es la existencia de procedimientos interpretativos que nos permitan juzgar las diversas construcciones de la realidad que son inevitables en cualquier sociedad” (Bruner, 1990: 105). Y ese algo al que se refiere el autor es la “capacidad para narrar”. Con ella los hombres comprenden lo que ha sucedido y lo explican. “El objetivo de tales narraciones no es tanto el de reconciliar o legitimar, ni siquiera el de excusar, como el de explicar” las situaciones. La narración hace comprensible lo sucedido, y nos permite contrastarlo con lo que consideramos habitual y aceptamos como estado básico de la vida. Así la pertenencia a una cultura es “estar ligado a un conjunto de historias interconectadas”, aunque ello no supone necesariamente un consenso. “Nuestro sentido de lo normativo se alimenta en la narración, pero lo mismo sucede con nuestra concepción de la ruptura y de lo excepcional” (Bruner, 1990: 106-107).

“La cultura... nos procura guías y estratagemas para encontrar un nicho entre la estabilidad y el cambio: exhorta, prohíbe, tienta, deniega o recompensa los compromisos emprendidos por el Yo. Y el Yo, utilizando su capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, rehúye o abraza o reevalúa y reformula lo que la cultura le ofrece” (Bruner, 1990: 118-119).

Señalan White y Epston (1990) que cada uno de nosotros accedemos a un repertorio de discursos y narraciones disponibles culturalmente, considerados adecuados para expresar o representar aspectos particulares de la experiencia. Para Dallos (1997) las narraciones dominantes modelan el pasado —el mundo en el que damos sentido a lo que ha sucedido- y nuestro futuro- cuáles son nuestras aspiraciones y nuestros sueños y cómo prefiguramos nuestra experiencia. El proceso de construcción identitaria se caracteriza por un cierto grado de conflicto debido al intento de resistir o a la necesidad de aceptar los discursos socialmente disponibles (Burr, 1995; Burke, 1997).

2.3.4.4. La dimensión reflexiva

Los nuevos paradigmas de la identidad tienden a definirla como un proyecto reflexivo (Rainwater, 1989; Giddens, 1991).

Según Linde (1993), la reflexividad nace de la separación entre narrador y protagonista, de esta manera, el narrador puede observar y corregir el «yo» que se está creando y puede establecer valores morales.

Para Bruner (1990) la reflexividad permite modificar el presente mirando al pasado, pero también modificar el pasado a la luz del presente:

“nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a la reflexividad” (Bruner, 1990: 118).

La reflexividad responde a la exigencia de cada autor-narrador de crear un «yo» percibido adecuado para los otros. Se trata de una reflexividad continua y difusa, ligada al esfuerzo de sostener la coherencia de un «yo» constantemente revisado. La narración puede proporcionar un soporte fundamental a este esfuerzo.

Pero para Bruner la reflexividad también es “capacidad intelectual de *“imaginar alternativas”*: idear otras formas de ser, actuar, luchar. Como ya hemos señalado (Bruner, 1990: 118-119) mediante la capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, el «yo» puede aceptar, rechazar o reformular lo que le ofrece la cultura. De manera que, aunque en un sentido puede que seamos «criaturas de la historia», en otro aspecto también somos agentes autónomos (Bruner, 1990: 118). Gracias a la narración podemos representarnos alternativas que nos llevan a

repensarnos en el presente, pero también, mediante la narración, podemos replicar la experiencia y/o representación que los otros nos dan de nosotros mismos; y, de igual modo, gracias a la narración podemos a prever el futuro para tomar la decisión adecuada en vista a los acontecimientos previstos.

Donald Polkinghorne nos dice que el Yo es “a configuring of personal events into a historical unity which includes not only what one has been but also anticipations of what one will be”²⁷ (Polkinghorne, 1988: 150)

2.3.5. Aspectos de la identidad narrativa

2.3.5.1. Identidad narrativa como proceso de reconfiguración constante

Según McAdams (1985), la identidad narrativa emerge como un problema psicosocial central en la adolescencia tardía y el surgimiento de la adultez, pero, “*una vez que la identidad narrativa entra en la escena del desarrollo, sigue siendo un proyecto para ser trabajado durante gran parte del resto del curso de la vida*” (McAdams, 2012: 107).

Como señalan Ricoeur, MacIntyre, Taylor, Bruner, McAdams, la identidad no se considera que sea fija. Como apunta Taylor (1989: 79) la vida de los hombres cambia, ese es “otro rasgo básico de la existencia humana. La cuestión de nuestra condición jamás se agota en lo que *somos* porque siempre estamos cambiando y *deviniendo*”. Pasamos de la infancia a la adolescencia, y de la adolescencia a la madurez. Nos recuerda McAdams (2012: 107) que, en los años de la mediana edad, los adultos siguen rehaciendo la comprensión narrativa de sí mismos, incorporando acontecimientos de desarrollo en el tiempo y fuera él, cambios de vida previstos e inesperados, ganancias y pérdidas, y sus perspectivas cambiantes sobre quiénes eran, son y puede estar siendo, relatos de vida de auto-definición (*self-defining*). Y como el mismo McAdams (2012: 107) nos dice, para ellos los adultos crean relatos autobiográficos, relatos del yo (*storytelling self*) que den sentido narrativo a la vida y, estos incluso pueden mejorar con la edad. Y, como también nos recuerda el autor, esa narrativa se da dentro de un marco social.

A partir de la adolescencia, y a lo largo de toda su vida, el hombre, en un intento de dar sentido a su vida y comprenderse, «crea» relatos autobiográficos que integran sus vivencias, poniendo orden al caos. Pero como dice Di Fraia (2004: 125) “su permanencia en el tiempo es una permanencia dinámica, fruto de un proceso que, para mantenerse estable, debe actuar

²⁷ “una configuración de eventos personales en una unidad histórica que incluye no solo lo que uno ha sido, sino también las anticipaciones de lo que será”.

constantemente y reproducirse a sí mismo”. Y así, en la medida que intervienen nuevos eventos en nuestra vida, las parcelas se reconfiguran (Polkinghore, 1988). El proceso de producción narrativa se da sobre el fondo de esas parcelas, con lo que cada nueva narración, a su vez, modifica, distorsiona o integra el repertorio existente (Davies y Harré, 1990; Czarniawska,1997).

Es por ello que, los mismos eventos pueden ser relatados de manera diferente en momentos y contextos diferentes, dependiendo de quién escuche o de la finalidad del relato (Hatch y Wisniewski, 1995); pues de un mismo material pueden tejerse muchas historias. Nos recuerda Ricoeur (1985c: 1000-1001) que no existe una sola historia para los acontecimientos. Tanto en las historias como en las vidas, se pueden componer diversas tramas sobre los mismos sucesos, e “igualmente siempre es posible urdir sobre su propia vida tramas diferentes, incluso opuestas”. Y es por ello que la identidad narrativa es una identidad inestable, algo “que se hace y se deshace continuamente” (Ricoeur, 1985c: 1001). Bruner (1990: 126-127), refiriéndose al mismo proceso de reorganización narrativa de la experiencia en forma autobiográfica, la define como una actividad de búsqueda metacognitiva mediante la que el yo constantemente se construye y reconstruye «retrospectivamente».

Taylor (1989: 79) nos dice que el futuro depende de la situación que ocupamos en el presente, desde el presente proyectamos nuestra vida hacia un bien, y en la medida que cambia nuestra situación, cambiará el fin hacia el que nos dirijamos:

“no podemos ser indiferentes al lugar en que nos situamos en relación al bien, puesto que ese lugar es algo que ha de estar siempre cambiando y deviniendo, ha de planteársenos la cuestión de la dirección de nuestras vidas” (Taylor, 1989: 79).

En un sentido parecido se expresa Macintyre (1981: 266). Nos dice que “nuestras vidas tienen un carácter teleológico, parecen dirigirse hacia un fin”. De tal forma nuestra vida se «autoproyecta hacia nuestro futuro», pero ese futuro puede concretarse de muy diferentes maneras, de tal forma que “si la narración de nuestra vida individual y social ha de continuar inteligiblemente, la continuación de la historia siempre estará sometida a limitaciones, pero dentro de éstas la historia podrá continuar de mil maneras distintas” (MacIntyre, 1981: 266). Nunca sabremos qué ocurrirá en un futuro.

Con cada cambio, hay un replanteamiento de hacia qué bien se orienta la vida, y con ello una reorientación de la identidad del sujeto, lo cual supone una nueva narración que no haga comprendernos. Pues como dice MacIntyre (1981: 266) las narraciones que contamos de nosotros son «narraciones que vivimos», podríamos añadir que muestran cómo nos vivimos.

Así, podemos concluir que, con una identidad narrativa, nuestras historias siempre están haciéndose, para dar sentido a nuestra vida y siempre están por hacerse, pues nunca se dan de una forma definitiva.

2.3.5.2. Identidad narrativa e interacción social

Ricoeur (1990) en el “prólogo” de *Sí mismo como otro*, presenta los dos supuestos que fundamentan la manera mediante la cual el «yo» se conoce a sí mismo o se reconoce («hemenéutica de sí mismo»), a saber: el primero, que el conocimiento del sujeto de sí mismo se hace a través de la mediación reflexiva, y el segundo, que en la medida que el hombre se hace en el tiempo, el conocimiento de sí mismo tiene que pasar por el otro: “la *ipseidad* del *sí mismo* implica la *alteridad* en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra” (Ricoeur, 1990: XIV). Para Ricoeur el sujeto se comprende a sí mismo mediante las mediaciones lingüísticas, prácticas, narrativas y humanas, que tuvieron una influencia en su vida y por las cuales él puede comprenderse, y éstas se dan en un contexto situacional concreto. Su identidad cambia en la medida que cambian sus vivencias, y él se interroga a partir de sus palabras, sus acciones, sus recitos y sus relaciones humanas, que cambian y por las cuales él busca su identidad «ipsem». Hay, pues, en Ricoeur, desde el principio, una forma de alteridad presente ya en la comprensión de sí mismo. Por otro lado, en la medida que Ricoeur imputa una acción a un agente, entra en el tema de la responsabilidad. Eso le permitirá hablar de la intencionalidad ética (Ricoeur, 1990: 176), la cual manifiesta la aspiración de la *estima de sí*, que consiste en la interpretación de sí mismo a través de la evaluación ética de nuestras acciones. Aquí, se introduce de nuevo la alteridad, pues toda acción es interacción, e implica agentes y pacientes, y supone una intencionalidad ética, que exige reconocimiento del otro como semejante. Para Ricoeur, la *estima de sí* es el *respeto se sí*, y en ambas se sostiene nuestra capacidad para evaluar nuestras acciones en relación con lo bueno o con respecto a lo obligatorio; “por un lado, somos dignos de estima en tanto que somos capaces de evaluar (o «estimar») nuestras acciones como buenas o malas; por otro, somos dignos de respeto en tanto que somos capaces de declarar nuestras acciones o las de otros como permitidas o prohibidas. Sin embargo, el respeto se diferencia de la estima por su estructura dialógica” (Martínez; 1999: 53).

Para Taylor (1991: 81), “Mi propia identidad depende de modo crucial de mi relación dialógica con otros”. Nos dice Taylor (1991: 81) que “descubrir mi identidad por mí mismo no significa que yo la elabore aisladamente sino que la negocio por medio del diálogo”. Y este diálogo se produce de dos formas “en parte abierto, en parte introyectado, con otros”.

Hacerse en el diálogo significa dos cosas:

Por un lado, como nos dice Taylor (1995: 71) que el propio «yo» se hace frente a los demás, pues “definirse significa encontrar lo que resulta significativo en mi diferencia con respecto a los demás.” El «yo» se describe frente a otros «yos», su significado sólo puede ser entendido situado en relación con la visión y concepciones de otros. Para Taylor (1991: 81) “un ideal de identidad generada desde el interior otorga una importancia nueva y crucial al reconocimiento”. Según él la identidad está ligada al reconocimiento por parte de los demás, que incluye un doble plano, el del reconocimiento social, siendo considerados sujetos con iguales derechos que los otros en el plano individual y de grupo. Hemos de asumir una identidad de grupo, pero hemos de ser reconocidos como iguales en la pertenencia al grupo, y a menudo los individuos se definen a sí mismo en base a la pertenencia a un grupo, asumiendo sus horizontes morales y valores como propios. Así “la pertenencia a un grupo proporciona retazos importantes de la identidad de los individuos y, al mismo tiempo, cuando hay suficientes individuos que se identifican de modo muy sólido con un grupo, éste adquiere una identidad colectiva a la que subyace una acción común en la historia” (Taylor, 1995: 15).

Por otro lado, se da un reconocimiento de la intimidad en el plano personal. En la cultura contemporánea, la autorrealización está ligada al plano de la intimidad, a la esfera personal, sobre todo, nos dice Taylor (1991: 79), en el plano sentimental. Para Taylor (1991: 83-84) “las relaciones sentimentales no son importantes a causa tan sólo del énfasis general de la cultura moderna en las satisfacciones de la vida corriente. Son también cruciales porque son crisoles de la identidad generada desde el interior”, que supone un medio de explorar y descubrir la propia intimidad, “esta cultura pone énfasis en las relaciones en la esfera de la intimidad, especialmente en las relaciones sentimentales. Se las considera escenario primordial de autoexploración y autodescubrimiento y se encuentran entre las formas más importantes de autorrealización” (Taylor, 1991: 79).

Pero el problema del reconocimiento de la intimidad “es que no disfruta de reconocimiento a priori”, y que en la sociedad contemporánea el sujeto debe ganarse ese reconocimiento de la intimidad, lo cual lo vuelve vulnerable cara a los otros, que son los que otorgan dicho reconocimiento. Ahora hay que negociar “los criterios de este reconocimiento”, y son “los otros significativos” los que otorgan o niegan tal reconocimiento (Taylor, 1991: 83).

Es dentro de este contexto de reconocimiento social e íntimo que según Smorti (1996), el sujeto construye la propia identidad tratando de encontrar un equilibrio entre el componente extensional de la identidad -ligado a la necesidad de integrarse e identificarse con los otros- y el componente de diferenciación -ligado a la necesidad de distinguirse-.

Para Taylor, hacerse en diálogo con los demás significa hacerse junto a los demás. Taylor (1989: 62) nos aclara que “estudiar a las personas es estudiar a los seres que sólo existen en un cierto lenguaje o en parte son constituidos por ese lenguaje. ... Un lenguaje sólo existe y se mantiene en una comunidad lingüística. Y esto indica otra característica clave del yo. Uno es un yo sólo entre otros yos. El yo jamás se describe sin referencia a quienes lo rodean”.

Y en ese sentido, para Taylor, la propia auto-definición implica interlocutores válidos, conversaciones que me hicieran posicionarme frente o con los demás, interlocutores que me permitieran el dominio del lenguaje. Por lo que la definición de la identidad de uno mismo implica necesariamente hacer referencia a la comunidad concreta de referencia del sujeto.

“Éste es el sentido en el que no es posible ser un yo en solitario. Soy un yo en relación con ciertos interlocutores: en cierta manera, en relación a esos compañeros de conversación que fueron esenciales para que lograra mi propia autodefinición; en otra, en relación a quienes actualmente son esenciales para la continuación del dominio que tengo de los lenguajes de la autocomprensión y, desde luego, es posible que estas maneras vayan superpuestas. El yo sólo existe dentro de lo que denomino la «urdimbre de la interlocución»” (Taylor, 1989: 64).

Hay que recordar que para MacIntyre (1981) tendemos a vivir nuestras relaciones con los otros de forma narrativa, y la narración “actúa” construyendo las bases del carácter moral del individuo. Este autor nos dice que el individuo pertenece a un contexto social, con el que interactúa. Esto supone por un lado que dentro de ese contexto se participa de las historias de los demás, “cada uno de nosotros es el personaje principal de su drama y tiene un papel subordinado en las historias de los demás” (MacIntyre, 1981: 263); y por otro que, dentro de ese contexto, los demás también participan de la historia de cada individuo. MacIntyre (1981: 263) precisa la afirmación de que el sujeto es el autor y protagonista de su historia, para añadir que, más que autor, es coautor de sus relatos, porque en la vida siempre se está sometido a ciertas limitaciones: “lo que el agente es capaz de hacer y decir inteligiblemente como actor está profundamente afectado por el hecho de que nunca somos más (y a veces menos) que coautores de nuestras narraciones” (MacIntyre, 1981: 263). Al hablar de ciertas limitaciones, MacIntyre está haciendo referencia a las acciones de los demás, lo que cada sujeto hace, los hechos que lleva a cabo, la forma en que lo hace, aquello que persigue o a dónde se dirige

“cada personaje está limitado por las acciones de los demás y por las situaciones sociales presupuestas en sus acciones y las de otros”. De tal forma que a veces, lo que los sujetos “hacen no es lo que les gustaría” (MacIntyre, 1981: 265).

Y en cuanto agente de acciones intencionales, cada individuo forma parte de las historias de los demás, y en ese sentido es responsable de sus acciones, y ha de rendir cuenta de sus acciones en base a sus intenciones, al igual que puede pedir cuenta a los demás por sus acciones, en cuanto que ellos son responsables de sus acciones.

“Yo no sólo soy alguien que tiene que dar cuentas, soy también alguien que puede siempre pedir cuentas a los demás, que puede poner a los demás en cuestión. Soy parte de sus historias, como ellos son parte de la mía. El relato de la vida de cualquiera es parte de un conjunto de relatos interconectados” (MacIntyre, 1981: 269).

En el mismo sentido Melucci (2000) señala que construimos nuestra identidad no solo “contándonos sobre nosotros”, sino “contándonos a otros”, buscando reconocimiento, pidiéndole a los otros que confirmen nuestra concepción de nosotros. Como dice Taylor, buscamos el reconocimiento de la imagen que proyectamos en los demás. Cavarero (1997), nos dice que lo que cuenta es disponer de un interlocutor, alguien dispuesto a acoger nuestra narración y tal vez devolvérsela, permitiéndonos reunirnos con la propia vida y el propio dolor, reencontrando la conciencia de sí y del propio camino. Construimos nuestra Historia con los demás, como ha dicho MacIntyre. En el mismo sentido nos dice Bruner que las narraciones del «yo» no son productos individuales, sino relaciones. Dice Bruner (2002: 96), “Nuestros relatos creadores del Yo muy pronto reflejan el modo en que los demás esperan que nosotros debemos ser”. Y más adelante Bruner (2002: 139) añade que cada uno de nosotros crea su narración interna en un doble proceso, del interior hacia el exterior y del exterior hacia el interior. Y así, creamos historias sobre nosotros para hacer frente a las situaciones que vivimos, pero también formamos parte de las historias que nuestra familia cuenta de nosotros, sobre ellos, incluyéndonos a nosotros, las cuales modelan nuestra vida. Así, los otros están presentes, según Bruner (1990), en la creación de la propia identidad, y la capacidad de narrar las propias experiencias y de escuchar la de los otros aumenta gradualmente la propia identidad. Es a través de la narrativa que entramos en el universo semántico del otro, nos evaluamos continuamente para crear narraciones compartidas o contrapuestas, devenimos más conscientes de en qué creencias, valores se basa nuestra vida y por tanto nosotros mismos.

2.3.5.3. Identidad narrativa y cultura

La identidad narrativa es una identidad situada social y culturalmente, las culturas favorecen un determinado tipo de identidades²⁸. Ya se ha dicho que la necesidad de relatar es transcultural. Además, como señala Bruner (1990), y es obvio, que cada uno de nosotros está dentro de una articulada e interconectada narración cultural, social, familiar, etc. Lo queramos o no, cada uno de nosotros crece dentro de sucesivas, acumuladas narraciones paternas, conyugales, sociales, educativas, profesionales... Hasta el punto de que las historias ya están presentes antes de nuestro nacimiento -nuestros padres empiezan a contar nuestra historia ya en el periodo de gestación, y se encargan de contarnos nuestros primeros años de vida-, e incluso van más allá de nuestra vida -las últimas historias sobre nosotros las cuentan aquellos que nos sobreviven, en el funeral, o al recordarnos una vez ya difuntos-.

Bruner (1995) afirma que sería un error pensar el «yo» como una cosa aislada, recluso en el interior de la subjetividad de una persona; pues el «yo» tiene una connotación intersubjetiva que lo caracteriza socialmente y le confiere un puesto y un rol activo en el mundo. Nos dice Bruner (2006), que los relatos autobiográficos atribuyen sentido a nuestra historia y a nuestro actuar, y creamos ese relato siguiendo los cánones del sistema simbólico de que formamos parte. Por lo que Bruner (1995) nos recuerda que todos somos una expresión de la cultura, en el mismo modo de actuar, de pensar y, sobre todo, de hablar y relatar; en nosotros se observa la impronta de la cultura en que vivimos y de la que compartimos las reglas. La construcción del «yo» está influenciada no sólo por las interpretaciones que un individuo hace de sí mismo, sino también por aquellas que los otros piensan de su versión (Bruner, 1995). Para Bruner (1990: 143) los “yoes” que construimos son el resultado de un proceso de construcción de significados, no son núcleos aislados de conciencia encerrados en nuestra cabeza, sino que se encuentran «distribuidos» de forma interpersonal, y toman significado a partir de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura a la que pertenecen, de la cual son expresión.

MacIntyre (1981) se pronuncia en el mismo sentido que Bruner. Para él la sociedad trasmite a los sujetos las prácticas sociales, las historias y relatos que forman parte de su tradición cultural, así como de los significados de cómo deben entenderse esas prácticas y esas historias y relatos. Mediante todo ello la sociedad crea comunidades de sentido y creencias, que luego servirán para entender tanto la unidad narrativa de la vida, como la propia sociedad. Los

²⁸ Ver punto 2.3.4.3.

individuos pertenecen a comunidades concretas, y dentro de ellas aprenden y adquieren la estructura básica de su identidad personal.

“Entramos en la sociedad en la sociedad humana con uno o más papeles-personajes asignados, y tenemos que aprender en qué consisten para poder entender las respuestas que los demás nos dan y cómo construir las nuestras” (MacIntyre, 1981: 266).

Y a su vez, esas historias que pertenecen a la comunidad cultural y en las que el individuo se forma son el único medio para poder llegar a entender su sociedad:

“No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos” (MacIntyre, 1981: 267).

Sin estos principios comunes vividos el individuo no tendría lugar de donde partir, y ellos explican en gran medida lo que cada uno ha llegado a ser —su «yo»—, a partir de las historias que ha heredado:

“La pregunta clave para los hombres no versa sobre la autoría; sólo puedo contestar a la pregunta ¿qué voy a hacer? si puedo contestar a la pregunta previa ¿de qué historia o historias me encuentro formando parte?” (MacIntyre, 1981: 266).

MacIntyre reivindica la necesidad de una comunidad de vida primaria, que haga posible la vivencia de un conjunto de bienes/virtudes compartidos, a partir de los cuales formar/entender los relatos de nuestra vida. Para él, la narratividad se inscribe en la recuperación del sentido comunitario frente al individualismo liberal de la modernidad. Es por ello que supone un giro comunarista en la filosofía moral y política.

A lo dicho, McAdams (2012) añade que diferentes tipos de identidades narrativas tienen sentido en diferentes tipos de culturas, y así, por ejemplo, un miembro de un pueblo indígena rural puede dar cuenta de sus sentimientos de tranquilidad de esa mañana como resultado de los *alimentos* fríos y desapasionados que comió la noche anterior, y su historia tendrá sentido para sus compañeros en el pueblo, pero no encajaría en las expectativas de narrativa de los relatos de la vida contemporánea en un occidental. Por otro lado, apunta también que dentro de las sociedades modernas los diferentes grupos reciben diferentes oportunidades narrativas, y se enfrentan a diferentes limitaciones narrativas, considerando especialmente relevante el género, la raza y la división de clases en la sociedad moderna.

Taylor (1989: 70-71) ha establecido una estrecha conexión entre nuestra identidad personal y cómo entendemos el bien “nuestro sentido del bien y nuestro sentido del yo ... van

estrechamente entretnejidos y ... conectan con la manera en que somos agentes que comparten un lenguaje con otros agentes”. Pero en qué consiste el bien es algo que varía de persona a persona y de cultura a cultura y depende de la imagen de bien que la cultura haya proyectado.

Así, sintetizando, decir que cada uno de nosotros accedemos a un repertorio de discursos y narraciones disponibles culturalmente, considerados adecuados para expresar o representar aspectos particulares de la experiencia (White y Epston, 1990). Que las narraciones dominantes modelan el pasado –el mundo en el que damos sentido a lo que ha sucedido- y, nuestro futuro- cuáles son nuestras aspiraciones y nuestros sueños y cómo prefiguramos nuestra experiencia (Dallos, 1997). Y que el proceso de construcción identitaria se caracteriza por un cierto grado de conflicto debido al intento de resistir o a la necesidad de aceptar los discursos socialmente disponibles (Burr, 1995; Burke, 1997).

2.3.5.4. Identidad narrativa como reflexividad

a) Qué significa reflexividad

Linde (1993) considera la identidad como un proyecto reflexivo. ¿Pero qué significa que la identidad narrativa es reflexiva? Pues que el sujeto, a través de la narrativa, tiene la capacidad de relacionarse consigo mismo como si fuese otro. De tal modo que puede evaluar su acción en relación con los estándares propios o ajenos. Para llevar a cabo esto se requiere un narrador que relate sus acciones, un observador y la capacidad de evaluar (Linde, 1993: 120-121).

“Reflexivity in narrative is created by the separation of the narrator from the protagonist of the narrative. It permits the narrator to observe, reflect, and correct the self that is being created. The act of narrating itself requires self-regard and editing, since, a distance in time and standpoint necessarily separates the actions being narrated from the act of narration” (Linde, 1993: 122).

La reflexividad nace de la separación entre narrador y protagonista, de esta manera, se requiere una distancia en el tiempo entre las acciones narradas y el observador. Linde (1993: 122) dice que “the most important function of reflexivity is to establish the moral value of the self”. La reflexividad lleva a cabo una evaluación de las narrativas en primera persona. La reflexividad se sigue de la concepción relacional del «yo». El sujeto quiere un buen «yo», que a la vez que sea percibido como «bueno» por los otros, pero el «yo» sólo existe en una relación concreta y particular con los otros. Es a partir de aquí que entran en juego la cuestión de los valores, que nos permiten distinguir y juzgar, es decir, evaluar. Para Linde (1993: 123), “the

reflexivity created by the act of narration means that the speaker is always moral”. Linde (1993: 124) nos dice que evaluar la acción de una persona como buena o mala, supone la comprensión de las normas mediante las que se evalúa la narración; evaluar una acción narrada supone un acuerdo con los interlocutores (destinatarios) en cuanto a las normas que utiliza el narrador para evaluar, normas que podría desconocer el protagonista de la historia, pero que si desconocen los interlocutores hace imposible un acuerdo en cuanto a la evaluación de la acción.

Así, para Linde (1993), la reflexividad y el distanciamiento es una manera de observar y evaluar la propia imagen, una evaluación que permite observar y corregir el «yo» que se está creando en base a unos valores morales.

b) Identidad narrativa como orientación al presente y proyección al futuro

Según Smorti (1996:71), uno de los polos en el que se mueven las narraciones es la búsqueda de sí mismo, y esta narración puede representar el instrumento para orientarse, según él, “el patrimonio di storie di cui la persona dispone quando è adulta non costituisce solo la fonte della sua stabilità o delle sue trasformazioni ma diventa al tempo stesso uno strumento di lavoro, una bussola per mezzo della quale orientarsi. Attraverso la conoscenza delle storie, dei generi narrativi e degli stili narrativi la persona può interpretare il proprio mondo e contribuire a costruirlo”²⁹. Esta idea puede observarse en el concepto de identidad narrativa presentado por Ricoeur, MacIntyre, Taylor y Bruner. Como dice Dallos (1997: 51), las historias marcan nuestro paso por el tiempo, de un pasado a un presente y de un presente hacia un futuro, conectando quién éramos con quién podremos llegar a ser, a través de una serie de eventos que ponemos en relación para producir un conjunto coherente y significativo, que de sentido a nuestro «camino» en la vida.

Ricoeur nos dice que el «yo» ha de pasar por la mediación narrativa para que pueda alcanzar la «identidad-permanencia en el tiempo» de la ipseidad. Y, según Ricoeur (1990: 162) para que esto sea posible, “es preciso que la vida sea recopilada para que pueda colocarse bajo el enfoque de la verdadera vida”³⁰ esto es, que sea “aprendida como una totalidad singular”. Esta conexión da lugar a un tipo de *reflexión* que pasa siempre por el rodeo de la historia, de

²⁹ “el patrimonio de historias de las que una persona dispone cuando es adulta no constituye solo la fuente de su estabilidad o de sus transformaciones, sino que al mismo tiempo deviene un instrumento de trabajo, una brújula con la que orientarse. Mediante el conocimiento de las historias, de los géneros y de los estilos narrativos, la persona puede interpretar el propio mundo y contribuir a construirlo”.

³⁰ Dilthey lo denomina «conexión de la vida».

la cultura, es decir, a través de los otros.

Ricoeur considera que el tipo de mediación que se da en la narración es el de la *conciencia histórica efectiva*, y en ella confluyen dialécticamente dos categorías: «*espacio de experiencia*» y «*horizonte de espera*»³¹. Nos dice Ricoeur, (1990: 163): “la dialéctica entre «espacio de experiencia» y «horizonte de espera» pone relación la selección de acontecimientos narrados con las anticipaciones propias de lo que Sartre llamaba el proyecto existencial de cada uno”.

Estamos en cierto sentido en *deuda* con lo que nos afecta y con lo que hemos hecho, pero es a partir de ello que en la *dimensión de presente* elaboramos un relato, y éste hace de mediador entre la *dimensión pasada* (espacio de experiencia) y la *dimensión futura* (horizonte de espera). El presente es el momento de la «*iniciativa*», en el sentido de reelaborar el pasado, distanciarse y metaforizarlo (Ricoeur, 1985c: 972), pero también es el tiempo de la «*crisis*», en el sentido de «*tiempo de juicio*» y de «*tiempo de decisión*» (Ricoeur, 1985c: 980).

Ricoeur (1985c: 949), señala que tenemos un pasado, que nosotros mismos recibimos y construimos en forma de historia, por lo que la historia nos marca, y a la vez, la historia que hacemos marca nuestros «*horizontes de espera*», “somos *marcados* por la historia y que nos marcamos a nosotros mismo por la historia que hacemos. Es precisamente este vínculo entre la acción histórica y un pasado recibido y no hecho el que preserva la relación dialéctica entre horizonte *de* espera y espacio de experiencia”.

El hecho que la estructura narrativa designe la «*unidad narrativa de una vida*», le da una dimensión ética a la propia vida³².

“En una perspectiva deliberadamente ética, que no será la nuestra hasta el próximo estudio, la idea de una concentración de la vida en forma de relato está destinada a servir de punto de apoyo al objetivo de la vida «buena», piedra angular de su ética, como lo será de la nuestra. ¿Cómo, en efecto, un sujeto de acción podría dar a su propia vida, considerada globalmente, una cualificación ética, si esta vida no fuera reunida, y cómo lo sería si no en forma de relato?” (Ricoeur, 1990: 160).

Para Bruner (1986), los modos de hablar y de conceptualizar lo que hacemos han llegado a ser tan habituales que son ya formas dadas de estructurar la experiencia misma, no solo para guiar el presente sino para proyectar al futuro. Se vive tal como se cuenta, los cambios de la

³¹ Son conceptos pertenecientes a Koselleck (1993: 333-357), Ricoeur (1985c: 940-953).

³² Ricoeur reconoce la coincidencia con MacIntyre en la noción de «*unidad narrativa de una vida*», y la dimensión ética de la misma, pero considera de manera diferente la relación entre relato y vida. Desarrolla este punto en Ricoeur (1990: 160).

existencia se producen por revisiones que hacemos en el relato para auto(contar) nuestra vida.

“el self es un texto acerca de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el mundo; un texto normativo sobre las facultades, habilidades y disposiciones que cambian al cambiar nuestra situación, de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo es su sentido del self en esa situación” (Bruner, 1986: 135).

Para Bruner (1990) la reflexividad permite modificar el presente mirando al pasado, pero también modificar el pasado a la luz del presente:

“nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente. Ni el pasado ni el presente permanecen fijos al enfrentarse a la reflexividad” (Bruner, 1990: 118).

La reflexividad responde a la exigencia de cada autor-narrador de crear un «yo» percibido adecuado para los otros. Se trata de una reflexividad continua y difusa, ligada al esfuerzo de sostener la coherencia de un «yo» constantemente revisado. La narración puede proporcionar un soporte fundamental a este esfuerzo.

Pero para Bruner la reflexividad también es “capacidad intelectual de “*imaginar alternativas*”: idear otras formas de ser, actuar, luchar. Como ya ha señalado Bruner (1990: 118-119), mediante la capacidad de reflexión y de imaginar alternativas, el «yo» puede aceptar, rechazar o reformular lo que le ofrece la cultura. De manera que, aunque en un sentido puede que seamos «criaturas de la historia», en otro aspecto también somos agentes autónomos.” (Bruner, 1990: 118). Gracias a la narración podemos representarnos alternativas que nos llevan a repensarnos en el presente, pero también, mediante la narración, podemos replicar la experiencia y/o representación que los otros nos dan de nosotros; y, de igual modo, gracias a la narración podemos prever el futuro para tomar la decisión adecuada en vista a los acontecimientos previstos.

Taylor afirma que aquello que se considere el bien definirá la orientación de la vida del sujeto, pues el compromiso con ese bien marcará una vida enfocada a su consecución. Señala Taylor (1989: 72) que “una de las aspiraciones más básicas de los seres humanos” es la “necesidad de conectar o contactar con lo que perciben como bueno, o de suma importancia o de valor fundamental”. Pero aspirar a la consecución del bien supone dos cosas: que el sujeto sepa dónde sitúa su vida, en ese momento, con relación al bien y, que se sitúe dentro de un marco referencial dentro del que viene definido que es lo que se considera «lo bueno».

La identidad se construye a partir de dónde se sitúa el sujeto respecto a su marco de referencia

u horizonte, dando sentido a su existencia mediante un relato en que cuenta cómo ha llegado hasta el punto en que se encuentra, construyendo de este modo su vida como totalidad.

“Para lograr una verdadera evaluación se requiere tanto mirar hacia atrás como hacia adelante. Hasta donde alcance la vista atrás, determinamos lo que somos por lo que hemos llegado a ser, por la narración del cómo llegamos ahí” (Taylor, 1989: 80).

La narración se convierte en la forma en que el sujeto comprende y estructura su vida, pero es mucho más ya que es mediante ella que el sujeto comprende y construye su identidad. La narrativa tiene el poder no sólo de iluminar nuestra vida, sino de darle forma.

“la narrativa también desempeña un papel más importante que el del simple estructurar mi presente. Lo que yo soy ha de entenderse como lo que he llegado a ser. Este es normalmente el caso hasta para asuntos tan cotidianos como saber dónde estoy. Suelo saberlo en parte, a través de mi percepción de cómo he llegado ahí” (Taylor, 1989: 80).

La narrativa nos permite comprendernos desplegado en el tiempo, y dar sentido coherente a nuestra vida, explicar cómo hemos llegado a ser lo que somos desde el pasado. Así la concepción que tenga de la identidad “ha de ir entretrejida en la comprensión que tengo de mi vida como una historia que va desplegándose. Pero esto es manifestar otra condición básica para poder entendernos: hemos de asir nuestras vidas en una *narrativa*. (...) nuestras vidas existen en ese espacio de interrogantes al que sólo puede responder una narrativa coherente. Para tener sentido de quiénes somos hemos de tener una noción de cómo hemos llegado a ser y hacia dónde nos encaminamos” (Taylor, 1989: 79). Pero la narrativa también nos permite comprendernos proyectándonos hacia el futuro, a partir de la percepción de dónde estoy en relación al bien, y antes las diferentes posibilidades que se me ofrecen, proyecto mi vida hacia el futuro.

“... esto incumbe también a la cuestión esencial de mi lugar en referencia al bien. Desde la percepción de dónde estoy en relación a ello, y entre las diferentes posibilidades, proyecto la dirección de mi vida en relación a ello. Mi vida siempre tiene un grado de comprensión narrativa; yo entiendo mi acción presente en la forma de un «y entonces»: ahí estaba A (lo que soy), y entonces hago B (lo que proyecto ser)” (Taylor, 1989: 80).

MacIntyre (1981) nos dice que la vida tiene una continuidad (unidad) que se hace inteligible en las narraciones, entiende la vida como una unidad ordenada de manera teleológica, con un comienzo, un medio y un final: “¿en qué consiste la unidad de una vida individual? La respuesta es que es una unidad de la narración encarnada por una vida única” (MacIntyre,

1981: 269). Para MacIntyre (1981: 270), el sujeto ha de aprender a descubrir el «bien» hacia el que se orienta la vida, considera la vida como «búsqueda» de «lo bueno», entendido como aquello que nos capacita para entender «el lugar de la integridad y la constancia de la vida». Es en base a las historias que se entiende y ordena el pasado, y es en base a ese «bien» que las acciones del pasado adquieren una dimensión moral, siendo uno responsable de ellas (MacIntyre, 1981: 268). Pero la vida en cuanto búsqueda se evalúa como éxito o fracaso según se observa la vida como una «constancia» hacia el bien. Esa propia búsqueda hace comprensible el pasado y marca el camino del futuro, y ello se hace inteligible mediante las historias. Esa búsqueda también supone riesgos, peligros, que se han de enfrentar, “La búsqueda a veces fracasa, se frustra, se abandona o se disipa en distracciones; y las vidas humanas pueden fallar también de todas esas maneras” (MacIntyre, 1981: 270).

2.4. LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA

En este capítulo empezamos caracterizando lo que es la adolescencia para pasar a presentar el tema de la “construcción del yo” desde dos perspectivas, a saber, lo que ha dicho la psicología de la mano de Erik Erikson, Jerome Bruner, Dan P. McAdams, y lo que propone la neurociencia siguiendo a Sarah J. Blakemore y Daniel Siegel. Se presenta someramente la adolescencia como una época de cambios fisiológicos, psicológicos y sociales, una época en la que se van a producir una serie de cambios y experiencias cruciales que conformaran al individuo, y en relación con ello una serie de temáticas se convierten en esenciales en esta etapa. Luego pasamos a presentar las capacidades cognitivas que aparecen en la adolescencia (capacidad de introspección y mentalización), básicas para que se dé una narrativa sobre el yo. Así como situamos al adolescente en su dimensión social (grupo) el cual influye en la conformación de su identidad. A ello se ha de sumar que en la sociedad actual los adolescentes están sometidos a múltiples estímulos mediales que también influyen en la conformación de su identidad. Por ello se considera que el tema de la adolescencia debe ser un tema central en la educación. Se acaba con un apunto a lo que pueden suponer los relatos digitales en este proceso educativo.

2.4.1. La adolescencia

2.4.1.1. Diferentes etapas del desarrollo humano

Antes de entrar a hablar de la adolescencia creemos necesario distinguir una serie de etapas en el desarrollo de los individuos estableciendo un arco de edades en relación con ellas. Para ello partimos de las distinciones que hacen en sus estudios Blakemore, (2018) y Laurence

Steinberg y Lisa Knoll (citado por Blakemore, 2018: 43, 56-57). Las etapas son las siguientes³³:

- Niños pequeños (menos de 7 años).
- Niños (8-11 años).
- Jóvenes adolescentes (12-14 años).
- Adolescentes (15-19 años).
- Jóvenes adultos (22-34 años).
- Adultos (mayores de 35 años).

Hay que decir también que dicha clasificación no tiene el ánimo de ser exhaustiva sino que se propone como un marco para referirnos a algunas características típicas de esas etapas, sobre todo por lo que hace referencia a los adolescentes.

2.4.1.2. Caracterización de la adolescencia en Erik Erikson

Erikson caracteriza la adolescencia como una etapa de búsqueda de la identidad, a partir de la cual se puede explicar muchos patrones de conducta característicos de la adolescencia. Nos dice que es “una etapa psicosocial entre la infancia y la adultez, y entre la moral aprendida por el niño y la ética que ha de desarrollar el adulto” (Erikson,1950: 236), en la que el individuo busca en los valores sociales una guía para su propia identidad, para crearse una imagen del mundo y de sí mismo. En torno a esa imagen se plantea su crecimiento y los posibles logros asociados a ella. Afirmar Erikson (1968: 73) que “sólo un sólido sentimiento de identidad interior señala el fin del proceso adolescente y condiciona una maduración más amplia y verdaderamente individual”.

No cabe duda que para Erikson la adolescencia es una etapa de vital importancia para la “gestación” de la «identidad yoica», como elemento integrador de una diversidad de vivencias y experiencias. Y que la «mismidad» es un sentimiento que da continuidad al pasado, proyectándonos hacia un posible futuro, esto es, que da significado al propio sujeto y a su vida³⁴.

³³ Las franjas de edad son orientativas pudiendo variar en función de cada persona. Diferentes autores establecen diferentes umbrales de edad para las mismas etapas. En las etapas citadas no aparece la franja 20-21 años, en principio debería pertenecer a la edad adulta pero dependerá de la madurez mental de un individuo que sea tardo-adolescente o joven adulto. En las sociedades occidentales la adolescencia, sobre todo mental, se prolonga cada vez más.

³⁴ Señalar la cierta similitud de esta concepción del yo con la de la identidad narrativa de Ricoeur, MacIntyre, Taylor McAdams.

“La integración que ahora tiene lugar bajo la forma de identidad yoica es, como ya se señaló, más que la suma de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de los congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales. El sentimiento de identidad yoica, entonces, es la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentren sus equivalentes en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás, tal como se evidencia en la promesa tangible de una «carrera»” (Erikson, 1950: 235).

2.4.1.3. La adolescencia según la neurociencia

La adolescencia es un periodo que más o menos va entre los 12 y los 19 años. Dentro de él distinguimos jóvenes adolescentes y adolescentes mayores. La adolescencia se caracteriza por una serie de cambios que se dan en el sujeto a nivel físico-fisiológico, cerebral-mental y social. Aunque no siempre se dan a la par, pues la maduración física suele darse previamente a la mental.

a) Cambios físico-fisiológicos

Los cambios físicos-fisiológicos consisten básicamente en: cambio de voz; desarrollo de los genitales y la musculatura en los chicos, y desarrollo de los senos y las caderas en las chicas; aumento de hormonas sexuales que contribuyen a regular el crecimiento y el funcionamiento del cuerpo ligado a la sexualidad. Como señala Siegel (2013: 223) este aumento de hormonas sexuales da lugar a un conjunto nuevo e intenso de pulsiones sexuales, sentimientos de atracción y sensaciones de excitación erótica. Según Siegel (2013: 225), todas esas nuevas sensaciones, atracciones y excitaciones pueden representar para el adolescente una fuente de placer, pero si lo vive como pérdida de control puede causarle malestar. A veces, las emociones son tan potentes que pueden crear confusión.

b) Apertura social

Esos cambios en la sexualidad y la afectividad que se dan en los adolescentes afectan tanto a la vida interior del sujeto como a sus relaciones sociales (Siegel, 2013: 224).

Como señala Blakemore (2018: 146), pasar de la infancia a la adolescencia implica entrar en contacto con muchas más personas. El adolescente empieza a discriminar a los otros en base a la atracción sexual, la amistad, el estatus social, etc. En la misma línea Siegel (2013: 225) apunta que con la adolescencia se da una apertura del sujeto hacia el mundo que le rodea, deja de estar influenciado sólo por la familia y empieza a estar influenciado también por los

amigos, por la sociedad, por la cultura. Todo ello influirá en el modo en que vivará sus experiencias. Esa apertura del adolescente hacia el exterior despertará en él un interés hacia el mundo, y le llevará a la acción.

c) Cambios mentales

Nos dice Siegel (2013: 225) que, ligado a los cambios físicos y el aumento de hormonas sexuales, se da también un cambio cerebral. Para Siegel (2013: 223) los cambios cerebrales suponen la maduración de las áreas prefrontales que permitirán al sujeto realizar funciones ejecutivas tales como planificar y retardar la satisfacción de los impulsos. Siegel (2013: 18) especifica que los cambios a nivel mental tienen que ver con multitud de aspectos: desde la memoria al pensamiento y al razonamiento, desde la capacidad de concentración o los procesos de decisión hasta la moralidad en relación con los demás.

2.4.1.4. Cambios en la mente del adolescente y nuevos comportamientos

Según Siegel (2013: 19-20), los cambios que suceden en el cerebro durante la adolescencia predisponen a la aparición de cuatro características mentales, cada uno de esos cambios dará lugar a que el sujeto se enfrente a nuevas motivaciones, interacciones, emociones y pensamientos que situaran su vida en una nueva dimensión:

- Los cambios mentales que se dan en el adolescente le crean la motivación interna de probar nuevas experiencias y vivir más intensamente en búsqueda de gratificaciones, lo que le lleva a una mayor *búsqueda de novedades*;
- La adolescencia supone una mayor intensificación de los lazos con los coetáneos, sobre todo los amigos. En esta fase el sujeto empieza a relacionarse con ellos de forma diferente, se produce, pues, la *implicación social* del sujeto.
- Los cambios mentales producen una *mayor intensidad de las emociones*, lo que aporta más vitalidad a la existencia y conduce al adolescente a experimentar emociones más intensas;
- Las nuevas capacidades de pensamiento conceptual y razonamiento que aparecen en la adolescencia permiten al sujeto una *exploración creativa* y consciente de la vida, lo que le lleva a cuestionarse las viejas formas de vida y a buscar nuevas formas de estar en el mundo.

2.4.1.5. Temáticas centrales en la adolescencia

Autores como Bruner y McAdams vienen a destacar la centralidad de la temática de la identidad en la adolescencia. Charmet (2000) y Fabbrini y Melucci (2000) señalan que la

adolescencia es el periodo de la vida en que el problema de la identidad se presenta con la máxima urgencia y complejidad. En esta fase del desarrollo la pregunta fundamental es “quién soy yo”, se presenta como una exigencia de explicar una serie de contradicciones e incongruencias con las que el sujeto se encuentra, a su pesar. Incongruencias y contradicciones entre lo que era antes y que no será más; y entre un cuerpo que no es ya de niño, pero no es aún de adulto; entre impulsos sexuales que se presentan urgentes y escasas posibilidades de satisfacerlos; etc.

Durante la adolescencia se producen una serie de cambios físicos y mentales, y la apertura a la sociedad hace que el pensamiento del adolescente empiece a girar en torno al concepto de identidad (Siegel, 2013: 225).

Entre los cambios físicos se produce un aumento de hormonas sexuales el adolescente está experimentando un cambio de su propia identidad: junto a la aparición de la atracción sexual, el adolescente empieza a desarrollar una identidad sexual, a la vez que se hace consciente de nuevas sensaciones y excitaciones que se le presentan con una intensidad nunca experimentada (Siegel, 2013: 225).

A nivel social, durante la adolescencia hay un distanciamiento progresivo de los ligámenes con la familia de origen y el ingreso en un nuevo mundo social, se acompaña de una necesidad de autonomía y puesta en discusión de lo que, hasta ahora, eran modelos de conducta y valores “naturales”, vigentes dentro del núcleo familiar. Es por todo esto que en la adolescencia el tema de la construcción de la identidad deviene central (Melucci, 2000). Con los cambios a nivel social el adolescente empieza a plantearse la cuestión de la identidad como algo central, se pregunta quién es, reflexiona sobre la amistad, quiénes son sus amigos, qué importancia tienen para él (Siegel, 2013: 225).

También se producen cambios a nivel cerebral que dan lugar a la aparición del razonamiento abstracto, y la cuestión de la identidad personal adquiere nuevas dimensiones, convirtiéndose en un tema central, es decir, el sujeto empieza a hacerse preguntas sobre la vida o la muerte, sobre el sentido de la existencia en la Tierra, y gracias al pensamiento abstracto puede identificar esquemas de fondo y constantes en la existencia; muchos de esos esquemas los extrae de las novelas y las películas (Siegel, 2013: 225).

El individuo empieza a pertenecer a grupos más amplios que en la infancia, desarrolla un sentido moral más complejo (Blakemore, 2018: 29), y empieza a reflexionar sobre lo que es él y sobre cómo le ven los demás, (Blakemore, 2018: 34). En torno a los 19 años ya se ha desarrollado esa capacidad de percibirse a sí mismo y pensar cómo somos vistos por los

demás.

Schuman y Scott (1989) manifiestan que cuando a las personas se les pide que nombren los cambios más significativos e influyentes en su vida, en su mayoría recuerdan acontecimientos sucedidos entre los 12 y 25 años de edad. Apunta Smorti (2003: 131) que esto no es algo extraño, porque en este periodo, al menos en la cultura occidental, la persona realiza una cantidad de experiencias cruciales, lo que explica que sea más fácil que pasen a formar parte de la memoria autobiográfica. Además, como señalan Pennebaker, Paez y Rimé (1997), los sucesos históricos sucedidos durante ese periodo a menudo son considerados más importantes. Nos recuerda Smorti (2003: 132) que los recuerdos biográficos suelen referirse, en gran parte, a los eventos sucedidos en los periodos más interesantes y con mayor carga emocional. Y que algunos de los eventos que caracterizan la adolescencia suelen ser experiencias cruciales para el desarrollo de la identidad: la pubertad, el pensamiento formal, las primeras relaciones sexuales, las primeras relaciones afectivas estables con otra persona, el distanciamiento de la familia, el matrimonio, ingreso en el mundo laboral, etc., (Smorti, 2003: 132).

Por todo ello resulta evidente que el adolescente tiene historias que contar, y constantemente está hablando sobre ellas en un intento de pensarse a sí mismo y encontrarse como individuo.

Por último, Blakemore (2018) nos dice que el sentido del «yo» del sujeto depende de la «capacidad de introspección» y del «yo reflejo»; a continuación, nos detendremos a examinar en qué medida esos dos elementos interviene en la construcción del yo durante la adolescencia.

2.4.2. Capacidades cognitivo-narrativas en la adolescencia

2.4.2.1. Capacidad de introspección

La «introspección» o «metacognición» supone la consideración personal del sujeto de sus emociones y procesos cognitivos que le llevan a darse cuenta de sus comportamientos. Ser consciente de las emociones puede llevar al sujeto a comportarse de una determinada manera, pues se parte de la idea de que las intenciones causan las acciones (Blakemore, 2018:37). Así, la «capacidad de introspección» supone el proceso de reflexión que lleva al sujeto a pensarse. Para Blakemore (2018: 37) la capacidad de introspección es un factor importante para que el sujeto se haga a sí mismo. El juicio que el sujeto hace de sí mismo se construye a partir de las reacciones y los acontecimientos del pasado y del presente.

Según Blakemore (2018: 38), la capacidad de introspección se desarrolla durante la

adolescencia, pero no se adquiere plenamente hasta la edad adulta; está más presente al final de la adolescencia (tardo-adolescencia 15-19 años) que en la primera etapa de la misma (jóvenes adolescentes 12-14 años).

Blakemore (2018: 40 y 144-145) sugiere que en los adultos la percepción de sí mismo se da por un proceso automático que supone una reflexión que utiliza el depósito de esquemas sociales acumulado por la experiencia, es decir, echa mano de recuerdos y experiencias para responder en los diversos contextos sociales. Sin embargo, los adolescentes tienen una menor experiencia de vida y acumulan un número menor de situaciones estereotipadas que les permitan hacer previsiones, por lo que tienen que reflexionar de modo más consciente al pensar en experiencias que puedan servirles, es decir, cuando los adolescentes piensan sobre sí, deben pensarse de un modo más consciente porque su cerebro aún no está preparado.

Debe tenerse en cuenta que el nivel de introspección de todos los individuos no es el mismo, pues no todos tienen el mismo grado de conciencia de su comportamiento.

2.4.2.2. Capacidad de mentalización

Se entiende por «mentalización» la capacidad de una persona de comprender los estados mentales de terceros, sean personas o personajes.

Los estudios sobre mentalización también revelan que hasta la edad de 12 años los adolescentes no son propensos a considerar las intenciones del otro, pues en la infancia esto no suele darse. Esa capacidad de perspectiva aparece y se desarrolla gradualmente en la adolescencia, momento en el que el sujeto pasa a valorar el comportamiento intencional de otras personas y a integrarlo en sus perspectivas e intenciones. De este modo los otros -por ejemplo, el modo como me ven- deviene importante para la percepción que de sí mismo (*self-identity*) tiene el sujeto (Blakemore, 2018: 133).

Se han llevado a cabo algunos estudios sobre la relación existente entre la mente del adolescente y la capacidad de comprender el pensamiento en perspectiva de terceros (*perspective taking*). Un estudio interesante sobre la comprensión de la perspectiva de terceros en adolescentes lo realizó Anne-Kathrin Fett y sus colegas de la universidad de Ámsterdam. Los resultados de ese estudio señalaban que durante la adolescencia mejoraba la capacidad de perspectiva (*perspective taking*) de los sujetos, y que ello suponía que podían tomar decisiones en relación con los otros con mayor confianza y reciprocidad, mientras que la carencia de esta capacidad hacía que las decisiones para con los otros se limitaran simplemente a una generalización del comportamiento “prosocial”. Una variante de este primer estudio lo realizaron Wouter van den Bos, Eveline Crone y sus colegas. Trabajaron

la *perspective taking* con dos grupos de adolescentes (adolescentes jóvenes entre 9-12 años y, adolescentes mayores entre 15-18 años). Los resultados del estudio revelaron que los adolescentes jóvenes mostraban un “comportamiento prosocial” similar ante cualquier persona con la que interactuaran en el experimento, es decir, trataban a todos por igual; mientras que los adolescentes mayores mostraban una diferenciación en su “comportamiento prosocial” en función de con quien interactuaban, mostrándose más comprensivos frente a sus amigos que ante los desconocidos.

A partir de este experimento se puede afirmar que la edad es un factor importante para la interacción, y que entre los 15-18 años se atribuye un mayor peso a la identidad de las personas con las que se interactúa. Quizá esto se debe, como dice Blakemore (2018: 135), a que a medida que el sujeto se reconoce como miembro de un grupo de coetáneos, el modo como los otros lo ven deviene importante para la percepción que el sujeto tiene de sí mismo (*self-identity*).

2.4.3. La influencia del grupo en la identidad del adolescente

Apunta Blakemore (2018: 42) que los recuerdos de la adolescencia suelen ser vivencias de la escuela, de las vacaciones, de los descubrimientos y de las cosas que se experimentan por primera vez (exámenes, fiestas, el primer amor, descubrimiento del sexo...), y que estos recuerdos, que pueden ser buenos o malos, en su mayoría están ligados a los recuerdos de otros adolescentes o gente de la misma edad. Así mismo, dice Blakemore (2018: 42), los estudios e investigaciones señalan que durante la adolescencia la amistad es más importante que en otras épocas de la vida, y que para los adolescentes es fundamental ser aceptados por el grupo. Señala Blakemore (2018: 61) que, debido a la importancia que el grupo tiene para los adolescentes, éstos viven la necesidad de ser aceptados socialmente por ellos, lo que les lleva a absorber las normas culturales del grupo en busca de la aceptación. Este hecho es clave en el comportamiento de los adolescentes, en él radica el motivo que hace que los adolescentes sean muy influenciados por sus coetáneos.

Para los adolescentes la opinión que tienen los compañeros suele ser más importante que la de la propia familia, y eso es lo que explica la importancia que tiene la presión del grupo de amigos para ellos ³⁵ (Blakemore, 2018: 47).

³⁵ Como señala Blakemore (2018: 46-47) no se debe considerar al adolescente con independencia de la cultura a la que pertenezca, y se ha constatado que el comportamiento adolescente varía de sociedades occidentales a sociedades japonesas, coreanas y de la india. Y por otro lado, no todos los adolescentes son iguales, en una misma sociedad existe variedad de comportamientos de unos adolescentes a otros.

2.4.3.1. La idea de «sí mismo»

Existen diversos estudios que han mostrado cómo influyen los coetáneos en la opinión que los adolescentes tienen de sí mismos y en su autoestima. Blakemore (2018: 47) cita los resultados de un estudio realizado en los años ochenta entre dos grupos de adolescentes: uno entre 10-13 años y otro entre 14-17 años. Los adolescentes más jóvenes consideraban que los amigos ofrecían compañía y no eran conscientes de que pudiesen influir en sus opiniones o su autoestima; los adolescentes entre 14-17 años consideraban que los juicios de los amigos influían sobre lo que ellos consideraban valioso a nivel social y personal, y la idea de ser rechazados por sus compañeros les suponía una autoestima baja. Los resultados apuntan a que el paso de la infancia a la adolescencia supone que el sujeto empiece a preocuparse por lo que los amigos piensen de él y eso influye en su autoestima.

2.4.3.2. El comportamiento de riesgo

Dentro de este tipo de comportamientos, nos dice Blakemore (2018: 51), estarían los comportamientos imprudentes que llevan a cabo los adolescentes. Investigadores como Kate Mills, Anne-Lise Goddings y Blakemore (2018: 45) parten de la idea que los comportamientos de riesgo pueden ser considerados “geniales” por los adolescentes. Sostienen la hipótesis que muchos adolescentes tienen necesidad de ser aceptados socialmente por sus coetáneos, y que asumen comportamientos arriesgados para lograr una mayor popularidad.

Señala Blakemore (2018: 42-43) que muchos estudios corroboran la correspondencia entre ser adolescente y realizar comportamientos de riesgo, y los resultados apuntan a que los adolescentes, cuando están en compañía de sus coetáneos, son más propensos que los adultos y los niños a realizar comportamientos imprudentes o correr más riesgos de los necesarios en busca de la aceptación del grupo. Sin embargo, cuando están solos son más prudentes. En ese sentido cabe señalar el estudio de Laurence Steinberg y sus colegas (citado por Blakemore, 2018: 43), el cual midió el nivel de riesgo que asumían los participantes en función del grupo de edad al que pertenecían, tanto cuando participaban estando solos como cuando lo hacían ante la presencia de un coetáneo. Los tres grupos de edad eran: adolescentes entre 13-16 años; jóvenes entre 18-22 años; y adultos de más de 25 años, y el riesgo se medía a través de las decisiones que realizan como jugadores de un videojuego *Stoplight Task*. Los resultados mostraron que cuando jugaban estando solos todos los participantes corrían un número similar de riesgos, pero que cuando un coetáneo estaba con ellos los resultados variaban: en los adultos la presencia de los coetáneos no suponía una influencia en su

comportamiento, en los jóvenes esa presencia hacía que los sujetos corrieran dos veces más riesgos y los adolescentes tres.

Las conclusiones de estos estudios, según Blakemore (2018: 51), apuntan a que, para los adolescentes, la presión social del grupo resulta particularmente “pesada”, y podría conducir a comportamientos de riesgo, pues los adolescentes son más propensos a tomar decisiones imprudentes o peligrosas en contextos “calientes”, es decir, con amigos o sobreexcitados.

2.4.3.3. El «efecto público»

Hemos visto que el adolescente no actúa igual si está solo o en presencia de algún coetáneo, pues esta presencia influye sobre su comportamiento, pero el adolescente también actúa de modo diferente ante la mirada de otro o cuando piensa que otro lo observa, aunque no haya nadie en realidad. A esto se le denomina “*efecto público*” (*audience effect*).

Blakemore (2018: 35) cita una investigación de Leah Somerville realizada en el 2013 en la que se estudió cómo reaccionaban niños y adultos cuando piensan que están siendo observados por coetáneos. Tras registrar la conducta cutánea de los sujetos observados (cantidad de sudor, como medida del estrés y la excitación) y monitorizar su cerebro con escáneres, descubrió que en la corteza cerebral de los sujetos que pensaban que eran observados se producía una actividad más intensa en la corteza media prefrontal del cerebro, y esa es una región clave del «cerebro social» que se activa cuando el individuo reflexiona sobre sí mismo. Por lo tanto, concluyó que si un individuo piensa que está siendo observado se hace más consciente de sí mismo. También observó que esos efectos eran más marcados en los adolescentes que en otros grupos de edad.

2.4.3.4. El «yo reflejo»

Dado que en la adolescencia tiene una especial importancia el grupo, en particular los amigos y los otros adolescentes —como recuerda Blakemore (2018: 41)—, para el adolescente será crucial el modo en que crea ser visto por los demás. Blakemore (2018: 34) apunta que el sentido de «yo» nace de cómo nos ven los demás, es decir, de cómo pensamos que los demás nos ven, la opinión que los demás tienen de uno cada vez tiene mayor importancia en el desarrollo del «yo», y es por ello que afirma que el sí mismo nace del «yo reflejo» (*looking glass self*). En esa construcción del yo el adolescente empieza a dar mayor importancia a los juicios de valor que se emiten sobre él a partir de cómo es visto por los otros, cómo es juzgado, juicios que crean en él sentimientos de satisfacción, vergüenza, orgullo, culpa, embarazo. Por ello se puede afirmar que el «yo reflejo» - cómo se piense que los demás nos ven- es un elemento que interviene en la construcción del yo durante la adolescencia.

Según Blakemore (2018: 34), el adolescente se compara con los otros y comprende que a su vez los otros hacen y expresan juicios sobre él, si bien este es un proceso complejo porque diferentes personas pueden ver al sujeto de modo diferente. Señala Blakemore (2018: 35-36) que durante la adolescencia los sujetos piensan que los otros están continuamente juzgándolos o hablando de ellos; durante la primera adolescencia (11-14 años) los jóvenes se hacen más conscientes de sí mismos, se preguntan quiénes son, al integrarse con otras personas tienen presente que estos pueden juzgarles y tienden a sobreestimar las valoraciones que puedan hacerse sobre ellos, hasta el punto de imaginar que hay un público (*«público imaginario»*³⁶), que en realidad no existe. Dicho de otro modo, los adolescentes creen que son constantemente observados y valorados por los otros aunque en realidad no sea así, pero esto influye en su comportamiento.

2.4.4. Adolescencia e identidad en la sociedad actual

2.4.4.1. La identidad de los adolescentes en la sociedad multicultural

Ya se ha visto que el tema de la identidad personal es un tema de gran importancia para las personas, ya que, aparte de orientarnos en la vida, nos permite desarrollar, según las teorías psicosociales, una «identidad saludable».

Bartolomé y sus colegas (2000: 21), nos dicen que la revisión de la literatura nos permite afirmar que las identidades de las personas en nuestro tiempo son complejas. En las sociedades actuales, la identidad ya no se entiende como algo fijo, sino como dinámico, cambiante, y en un continuo proceso de reconstrucción, interviniendo en su creación tanto dimensiones temporales (pasado, presente y futuro) como espaciales (lugares, territorios y contextos).

En los contextos sociales actuales, los adolescentes están sometidos a fuertes influencias de diversa índole, eso hace que en el plano de la configuración de la identidad los individuos conciben su identidad desde posiciones “globalizadoras” que no tienen en cuenta las diferencias étnico-culturales hasta posiciones que se reafirmen en rasgos particulares que consideran identitarios (nacionales, étnicas, religiones, etc.). En una sociedad así, los adolescentes se ven sumidos en un mundo complejo y contradictorio, con muchos *input* que dificultan su proceso de auto-identificación, produciendo constantes conflictos identitarios, tanto a pequeña escala –individuo- como a gran escala –nación, estado-.

³⁶ Término acuñado por David Elkind en los años sesenta (Siegel, 2018: 36).

2.4.4.2. Identidad de los adolescentes, Media e Internet³⁷

En las culturas tradicionales, la identidad se construía a través del relato, que producía una imagen-espejo en la que se reflejaba una colectividad, la cual constituía la clave en la construcción del imaginario colectivo. Pero en la sociedad postmoderna las pantallas y la red inundan todos los espacios, públicos y privados, y el modo en que los individuos se experimentan unos a otros de alguna manera han de afectar la interacción social. Ya Margaret Mead (1970) llegó a afirmar que la experiencia juvenil no cabía en la linealidad de la letra impresa. Como nos dicen Rossler y Brosius (2001), el discurso postmoderno se compone de palabras e imágenes en clave de comunicación. Internet, móviles, media, medios ofrecen una variedad diversa de contenidos e historias que captan la atención de los adolescentes. Los relatos postmodernos se alejan del texto tradicional representado por escrito, y combina imagen, sonido, gráficas, transmedia, etc. Gergen (1991) no decía que la vorágine de experiencias mediadas han de repercutir en las nociones de yo que se forjan los individuos. Jenkins (1992) habla de un «yo inestable», y lo califica como un insaciable cazador de textos, lo caracteriza como lector y escritor de textos, lo cual le permite elaborar su subjetividad y darla a conocer. Grodin y Lindlof (1996) señalan que lo mediado despliega ante el sujeto un sinfín de oportunidades en las que manifestarse, y una dispersión de la subjetividad en un mar de posibilidades que debe repercutir en la configuración de su identidad.

Señalaba Erikson (1968: 108) que uno de los elementos que caracteriza a los adolescentes es mitificar o sobre-identificar a determinados líderes o «héroes». Y los estudios de Caughey (1988: 322) destacaban el hecho que los adolescentes utilizan las representaciones narrativas de los medios como recurso para construir la identidad, sin que sea importante si estas representaciones hacen referencia a personas reales (conocidas directamente por ellos) o personajes de ficción (James Bond, Batman). Los adolescentes se identifican con figuras, reales o de ficción, y ambas influyen sobre su modo de ser y de comportarse. Todo ello, dentro del contexto actual en el que se enmarca la vida de un adolescente en las sociedades post-industriales, sometido a la influencia de los medios de comunicación y los media, hace que los medios e Internet se conviertan en un espejo para los adolescentes: “la gente joven está continuamente comparando y contrastando el mundo de la televisión con su propio mundo social de acuerdo a un rango de criterios con el que ellos evalúan el realismo de las representaciones de la televisión” (Fiske,1989: 60).

³⁷ A este tema le dedicamos un capítulo, dada la naturaleza de los relatos digitales personales, y para comprender como mayor profundidad la dimensión multimedia en la “creación” de la identidad de los individuos.

Si como hemos explicado, la adolescencia se caracteriza por ser un periodo en el que se reconstruye la autoconciencia de la identidad, debido al uso, a veces abuso, que los adolescentes hacen de los medios y los media, los adolescentes se hacen especialmente sensibles a las imágenes que provienen de dichos medios.

Nos dice Liebes (1999) que las series y las películas envían imágenes susceptibles de ser utilizadas en la negociación de su identidad por los adolescentes. Estas imágenes conforman un espejo que supone un parámetro de evaluación de su vida y de su situación personal. Y que el contraste entre lo vivido por ellos y lo reflejado en la pantalla provoca reacciones de carácter muy diverso en ellos.

Mazzarella y Pecora (1999) y Fisherkeller (2002) afirman que los medios se presentan como un depósito de símbolos y valores con los que el adolescente establece una vinculación compleja y que incluso, en muchas ocasiones –como ya se hemos señalado con anterioridad–, van más allá de la naturaleza, realista o no, de los propios símbolos. Para estos autores, los adolescentes construyen su identidad en un proceso dialéctico de negociación de acercamiento-alejamiento con lo mostrado en los medios: el receptor adolescente desde su perspectiva de género y su experiencia se ve impelido hacia actitudes de identificación u oposición con lo que se muestra.

Según Brown (1996) ante tal cantidad de experiencias mediadas algo ha de suceder en el interior del adolescente. Ahora bien, el papel de los medios de comunicación en la construcción de la identidad juvenil difiere de unos especialistas a otros. Thompson (1995) y Hartley (1999) les atribuye un poder simbólico, sustitutorio de experiencias reales. Lindlof y Grubb-Swetnam (1996), Liebes (1999) consideran que los medios complementan las experiencias reales.

2.4.5. Adolescencia, identidad y educación

Lo que parece evidente es que en el mundo postmoderno, donde los relatos tienen características acordes a los medios mediante los que se transmiten y construyen, los adolescentes entran en diálogo con ellos a través de sus tablets, teléfonos, ordenadores, televisión, y se vinculan entre sí y a través de ellos, construyendo significados que luego utilizan para significar sus experiencias y elaborar su identidad; las historias a través de los medios y los media, como sostiene Bruner (1990), son un modo importante mediante el cual los sujetos dan sentido a su experiencia personal y a sí mismo.

En ese contexto de formación en el que crecen los infantes y los adolescentes, multicultural y mediático, el tema de la identidad, como señalan diferentes autores, es un eje vertebrador

en la formación del adolescente como futuro adulto. Y por ello la educación, tanto formal como no formal, ha de tener un papel importante en potenciar el proceso de construcción y/o desarrollo de “identidades saludables”. Entendiendo por saludables identidades capaces de asimilar su complejidad, conscientes de los procesos en torno a los cuales se define, capaces de integrar la diversidad cultural y asumir unos valores propios sin que ello represente la segregación de lo diferente. Como dice Bartolome y sus colegas (2000: 22): “la adolescencia representa la etapa de desarrollo en que la inseguridad sobre el «yo» domina los sentimientos y las experiencias. El adolescente ha de estar preparado para afrontar las condiciones medioambientales especiales con las que se enfrentará”. Ahí se encuadra esta investigación sobre el papel de los relatos digitales en la formación de la identidad de los adolescentes, como un intento de que el alumnado, dentro de la educación formal, tome conciencia de quién es, dónde está y hacia dónde se dirige en una sociedad digital y multicultural, dentro de la cual ellos han de tomar conciencia de la representación de sí mismo.

2.4.5.1. Adolescencia, identidad y narrativa: los relatos digitales personales

Tanto Bruner como McAdams proponen la narrativa como forma que permitirá a los adolescentes organizar su experiencia del mundo y de sí mismo.

Para Bruner (2000: 9) “le storie che questi soggetti raccontano su se stessi inevitabilmente riflettono non solo la propria individualità, ma anche il proprio posto in una cultura in cambiamento”³⁸. Y de acuerdo con el pensamiento de Bruner (1990: 46), la narración y la naturaleza transaccional del lenguaje, con su estructura polisémica y ambigua, se ofrece a los adolescentes como un sistema simbólico mediante el que poder organizar su experiencia, comprenderla, y dar forma a sus representaciones, entre ellas, a sí mismo.

Igualmente, para McAdams (1993: 27), “The story is a natural package for organizing many different kind of information. Storytelling appears to be a fundamental way of expressing ourselves and our world to others”³⁹.

Si atamos todos los cabos presentados en este apartado: adolescencia e importancia de la cuestión identitaria en esa etapa, sociedad multicultural y mediática en la que viven y se “sumergen” los adolescentes, necesidad de que la educación formal trate esta temática por la importancia que tiene para los individuos cara a desarrollarse como personas, y la narrativa

³⁸ “Las historias que los adolescentes cuenten sobre sí mismos no sólo reflejarán su propia individualidad, sino el puesto que ocupan en una cultura en cambio”.

³⁹ “La historia es un envoltorio natural para organizar muchos tipos diferentes de información. La narración de relatos parece ser una forma fundamental de expresarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo”.

como forma para canalizar ese auto-aprendizaje sobre la identidad en los adolescentes, sólo nos falta dar un último paso, a saber, proponer un modelo narrativo afín a los adolescentes, por tanto digital, para posibilitar que ellos empiecen a construir una representación de su personalidad, y el modelo que proponemos para ello, es el relato digital personal.

2.5. IDENTIDAD E HISTORIAS DE LOS MEDIA

Dada la importancia de los media en la formación de la identidad, y la presencia que tienen estos en la vida de los adolescentes, dedicamos un capítulo a presentar algunos aspectos que consideramos importantes para llegar a entender el marco en el que se producen el aprendizaje del yo por parte de los adolescentes, y a la vez, empezar a comprender qué aspectos encierran los relatos mediáticos para ser tan cautivadores para los espectadores.

En el presente apartado empezaremos por analizar los tipos de identidades que promueven los media (identidades colectivas y personales). Luego nos centraremos en el tipo de experiencias que se promueven desde los media y que son el marco de aprendizaje de las identidades personales. Ello nos llevará a valorar el papel de las historias mediáticas en la construcción de la identidad, y a analizar cuáles son los componentes que hacen de las historias mediáticas un elemento de seducción para los espectadores. Por último, resaltaremos el valor educativo de estas historias para la formación de la identidad personal.

2.5.1. Media, medios y tipos de identidades

La relación entre los medios de comunicación y la identidad es un tema muy presente en la postmodernidad (Baudrillard, 1977; Jamenson, 1984; Kellner, 1995).

Como señala Thompson, con la modernidad se impuso un nuevo régimen de representación de las identidades que se distanciaba de la autoridad tradicional porque “Los individuos depositaron progresivamente su confianza en tradiciones mediáticas y desubicadas como vías para dar sentido al mundo y crear un sentido de pertenencia” (Thompson, 1995: 247).

Ligado al desarrollo de los medios de comunicación, Internet, la globalización, está el tema de la identidad en sus dos vertientes: identidad cultural e identidad personal. “Los medios de comunicación nos transmiten representaciones y mensajes de quiénes somos y a qué grupos pertenecemos. A partir de su recepción se asientan la *identidad individual* (nuestras características y potencialidades, en marcadas en una trayectoria vital) y la identidad colectiva (sentido de pertenencia a un grupo con un pasado y un futuro comunes). Ambas identidades se consolidan y transforman en nuestras interacciones diarias, con otros individuos y colectivos que reconocemos como diferentes” (Sampedro, 2003: 9).

2.5.1.1. Medios e identidades colectivas

¿En qué medida los medios son los productores activos de identidades colectivas con las cuales nos identificamos y asumimos que son parte de nosotros mismos?, ¿cómo influyen los medios en la construcción de las identidades colectivas?

Por un lado “el desarrollo de la tecnología de la información y comunicación (TIC) y el alcance de la globalización están cambiando la propia naturaleza y significado de la identidad cultural. Al mismo tiempo, la TIC ha transformado la manera en que creamos y comunicamos, y esto nos ha transformado” (Tubella, 2004: 467). Vivimos en una sociedad en la que los medios de comunicación de masas han desempeñado, durante mucho tiempo, un papel fundamental en el proceso de elaboración de la identidad; los medios promueven, sobre todo a nivel emocional, una representación de quiénes somos y quiénes son los otros (Tubella, 2004). “La elaboración de la identidad comprende la difusión de representaciones simbólicas y la forja de instituciones culturales y redes sociales. Captamos el significado de una colectividad a través de las imágenes que proyecta, los símbolos que usa y las ficciones o narrativas que evoca” (Tubella, 2004: 471). Como dice Castells “en un mundo cada vez más saturado de información, los mensajes más efectivos son los más simples y los más ambivalentes, que dejan lugar para las propias proyecciones de la gente. Los medios audiovisuales son los principales alimentadores de las mentes de la gente en lo que respecta a los asuntos públicos” (Castells, 1997: 406).

Los medios de comunicación, ligados a un marco político y económico concreto, legitiman las *identidades hegemónicas*. Por lo que las representaciones de las audiencias guardan una estrecha dependencia con los objetivos económicos y políticos de los medios de comunicación. E Internet ofrece a las *identidades minoritarias*, situadas en oposición o al margen de las identidades hegemónicas, la posibilidad de *empoderamiento* para las minorías, permitiéndoles contar su historia al mundo a través de la red (Sampedro, 2003: 9-10).

2.5.1.2. Medios e identidades personales

¿En qué medida los medios son los productores activos de los significados que luego utilizamos para comprendernos?, ¿cómo influyen los medios en la construcción de nuestro yo, en cuanto difusores de identidad colectiva?

Los individuos particulares, igual que las identidades minoritarias, pueden utilizar la red para contar sus historias al mundo, y empoderarse.

Nos explica Paula Sibilia (2008: 11) que a finales del 2006 la revista *Time*, que cada año elige la personalidad del año, eligió como personalidad al *yo*, o sea a todos nosotros, la gente

común, ¿por qué motivo?, porque todos estamos “transformando la era de la información”. Estamos modificando las artes, la política y el comercio, e incluso la manera en que se percibe el mundo. La revista resaltó el aumento inaudito de contenidos producidos por usuarios de Internet, ya sean *blogs*, sitios para compartir video como *YouTube*, o redes sociales como *MySpace* y *Facebook*. Este enaltecimiento de lo ordinario, de lo cotidiano, de la gente común, implica el ascenso de la gente común a la red, y la celebración del *yo*.

Lo que primero apareció fue el correo electrónico, luego los chats, que pronto evolucionaron en sistemas de mensaje instantáneo *MSN* o *Yahoo Messenger*, y en redes sociales como *MySpace*, *Facebook*. Todas estas novedades transformaron el ordenador en una ventana abierta y conectada al mundo. No tardó de abrirse un aluvión de diarios íntimos publicados en la Web, en formato escrito, con fotos, con vídeos o combinando todo ello. Son famosos *weblogs*, *fotolog* y *videologs*, que suelen tener el modelo de un diario íntimo, en ellos se expone la propia intimidad a las miradas de cualquier usuario de la red. A esto se han de sumar las *webcams*, que permiten transmitir en vivo lo que pasa en casa. Son varios los portales que ofrecen links para miles de webcams de todo el mundo (*Camville*, *Earthcam*). Además, están los sitios que permiten subir y/o intercambiar videos caseros, por ejemplo, *YouTube*, que recibe más de cien millones de visitantes por día. A todo esto, se han de sumar las herramientas, como foros y grupos de noticias, en las que los usuarios son los principales productores de contenido. En las fronteras de Internet se da una “peculiar combinación de viejo eslogan *hágalo usted mismo* con el flamante nuevo mandato *muéstrese como sea*” (Sibila, 2008: 18).

Apunta Di Fraia (2004: 196) que, en estos últimos años, los géneros y los formatos de la nueva televisión multiplican la oferta de programas en los que personas comunes son invitadas a relatarse o son filmadas (a veces inconscientemente) en situaciones narrativas creadas artificialmente, y esto ha acentuado la extraordinaria capacidad de los medios de proporcionar material identitario. Con ello, el universo de los media se ha poblado de personas que llegan a ser famosas no tanto por sus propios méritos, cuanto por la visibilidad adquirida mediante los media mismos, en particular, la televisión. Estas figuras que persiguen la notoriedad son el producto de una paradoja mediática originada por la capacidad de estos sujetos de suscitar alguna emoción en el público: simpatía, compasión, etc. De ahí que su primera exposición en los media, sea seguida por otras, en un constante proceso de referencias intertextuales. El proceso continúa mientras funciona la presencia en escena de estos sujetos, su sobre-exposición acaba por transformarlos en caricaturas de sí mismos.

Se hace evidente que hay una “explosión” de experiencias subjetivas, una exhibición de la intimidad. La cuestión es ¿cómo influyen todos estos cambios en la “manera de ser” del

sujeto?, ¿en qué sentidos las nuevas prácticas influyen/cambian/se relacionan con la construcción del yo?

2.5.2. Experiencias e identidad

2.5.2.1. Tipos de experiencia: directa y mediada

El yo no es una sustancia situada en algún lugar de la mente, ni un producto de los sistemas simbólicos o prácticas discursivas externas al individuo, sino que es una construcción narrativa de la identidad. Afirma Thompson (1995: 293) que el yo es el fruto de un constante proceso reflexivo de construcción y reconstrucción narrativa mediante el que cada uno de nosotros da vida a la propia identidad en forma de relato autobiográfico. Relatarnos a otros sirve para tener viva la historia de quién somos y “... de cómo se ha llegado donde se está, y a dónde se está yendo” (Thompson, 1995: 293), y la propia acción de relatarnos modifica quien somos.

¿A partir de qué construimos ese yo?, a partir de los materiales de que disponemos, que son de dos tipos: los representados por los vínculos biológicos, psicológicos, económicos, familiares, etc, (ser mujer u hombre, guapo o feo, de familia rica o no, etc); y los constituidos por recursos interpretativos y simbólicos proporcionados al sujeto por la cultura en la que vive. A su vez, los recursos interpretativos y simbólicos pueden tener dos orígenes, Di Fraia (2004: 190) señala que los recursos simbólicos pueden provenir de la experiencia directa y del conjunto de relaciones y situaciones sociales con las que el sujeto se encuentra durante su vida (procesos de socialización primaria y secundaria); o pueden provenir de la experiencia vicaria que nos proporciona el conjunto de historias relatadas por los media y/o por la cultura.

Thompson (1995: 293 y 295) distingue la «experiencia vivida» y la «experiencia mediática». La experiencia vivida (*Erlebnis* para Dilthey), la adquirimos al desplazarnos por la vida, es una experiencia continua, inmediata, inevitable, que adquirimos en el transcurso temporal de nuestras vidas diarias, es una experiencia situacional, esto es, la adquirimos en los contextos habituales de nuestras vidas cotidianas y en los encuentros con los otros, en contextos de “interacción cara a cara”. La relevancia de la experiencia vivida para el yo es directa e incuestionable, pues a través de ella se forma y transforma a través del tiempo. La experiencia *mediática*, la adquirimos a través de la interacción o “casi-interacción *mediática*”. Thompson (1995: 271) sostiene que “hoy vivimos en un mundo en el que la capacidad de experimentar está desconectada de la actividad del encuentro” y que “la confiscación de la experiencia en coordenadas espacio-temporales de nuestra vida cotidiana corre paralela a la experiencia

mediática y la mezcla rutinaria de experiencias que la mayoría de los individuos raramente hallarían en la experiencia cara a cara”. Thompson (1995: 292-298) afirma que el desarrollo de los media ha aumentado la capacidad de la gente de experimentar, a través de la “casi-interacción *mediática*”, fenómenos que no tendrían lugar donde vive. La experiencia de la “casi-interacción mediática”, nos hace experimentar a través de los media:

1. Acontecimientos que están espacialmente alejados (y quizás también temporalmente) de los contextos habituales de la vida cotidiana. Por su distancia espacial sería poco probable estos acontecimientos afectaran de forma directa la vida de los individuos que los experimentan a través de los media.
2. Es una experiencia que tiene lugar en un contexto distinto al que se produjo. Esta experiencia es recontextualizada, es decir, el sujeto que la recibe se apropia de la experiencia y la incorpora al contexto rutinarios de su vida cotidiana. Esto mismo, puede suponer un choque de contextos.
3. “Relevancia estructural”⁴⁰. No nos relacionamos por igual con todas las experiencias, seleccionándolas en base a nuestras prioridades. Nos orientamos hacia aquellas que coinciden con nuestro proyecto de yo, enlazándolas con nuestra experiencia vivida e incorporándolas reflexivamente, de este modo pueden adquirir una profunda y permanente relevancia. Sin embargo, muchas formas de experiencia mediática tienen una tenue conexión con las vidas de los sujetos, y simplemente resultan interesantes u ocasionalmente divertidas, otras pueden resultar capitales en sus proyectos de «yo», y en estos casos las experiencias mediáticas pueden llegar a suplantar la experiencia vivida (sería el caso de «fenómeno fans»). Pero en la mayoría de los casos la experiencia mediática oscila entre algún punto de estos dos extremos.
4. “Comunalidad desespacializada” (*despatialized commonality*). El desarrollo de la comunicación mediática, crea nuevos tipos de experiencia. Los individuos pueden adquirir experiencias parecidas a través de los media sin compartir contextos de vida similares, dado que la experiencia mediática se basa en el acceso a las formas mediáticas de comunicación, y éstas son compartidas.

Para Thompson (1995: 269), el proceso de formación del yo se nutre de la experiencia vivida y de la experiencia mediatizada. Pero, por un lado, la recepción que el sujeto haga de las

⁴⁰ Husserl y Schutz analizan la experiencia en términos de relevancia. Schutz *Reflections on the Problem of Relevance*. Schutz y Luckman. *The structures of the Life World*.

experiencias mediáticas, y el significado que les dé, depende de que “los contextos de vida de los individuos juegan un papel fundamental en las maneras en que los individuos se apropian de los productos *mediáticos* y los incorporan a sus vidas” (Thompson, 1995: 297-298). Y por otro lado, Thompson entiende el yo como un proyecto simbólico que el individuo formula y reformula en el transcurso de su vida, y este proyecto supone un conjunto de prioridades continuamente modificable que determina la relevancia y otros aspectos de las potenciales experiencias (Thompson, 1995: 294-295).

Sin embargo, cada vez, más, sobre todo para los adolescentes, los materiales simbólicos se hacen más presentes en el campo de la experiencia. Lo cual supone una mayor disposición de espacios y de materiales mediáticos al alcance de los sujetos para ser incorporados e integrados dentro sus vidas y proyectos de yo. Se hace evidente que estamos en un mundo donde la experiencia mediática se hace cada vez más presente en nuestras vidas, y que los media ponen a disposición de los sujetos formas de experiencia nuevas, con independencia de si éstas forman parte o no de la vida cotidiana: muerte, asesinatos, enfermedades, revoluciones, etc., aparecen cotidianamente en la sobremesa del telediario, son acontecimientos que jamás hubieran visto la mayoría de la gente, y todo ello viene a cambiar la vida de las nuevas generaciones (Thompson, 1995: 292). Y a través de ellos llegan informaciones de carácter muy heterogéneo: informaciones, valores, modelos de referencia y de identificación, instrucciones genéricas de comportamiento o circunstanciales, referencias ideológicas y religiosas, principios éticos y morales, muchos de los cuales son integrados como parte de la propia experiencia.

Di Fraia (2004: 190) afirma que con independencia de que el origen de nuestra experiencia sea directo o mediático, por lo general, “quando sono espressi in forma narrativa o simbolica che li ricordano meglio e abbiamo maggior possibilità di riconoscerli adatti al nostro progetto identitario”⁴¹. Lo cual potencia la posibilidad de que experiencias mediáticas, distantes en el espacio y el tiempo del sujeto, sean incorporadas por él en su cotidianidad por motivo de su «presentación» en forma de historias. Es obvio que en estos últimos decenios los media han sido inundados por multitud de formas narrativas, lo cual como hemos apuntado, repercute en los procesos de construcción de la identidad de los sujetos.

⁴¹ “cuando vienen expresados en forma narrativa o simbólica, los recordamos mejor y tenemos mayor posibilidad de adaptarlos a nuestro proyecto identitario”.

2.5.2.2. Nuevos horizontes de intimidad

En estrecha relación con lo que acabamos de explicar, está el nuevo concepto de intimidad que han generado los media. Según Thompson (1995: 283-284) el desarrollo de los media ha supuesto la aparición de la experiencia mediática que ha venido a enriquecer la experiencia del sujeto y a transformar el proceso de formación de su yo; pero el desarrollo de los media también ha dado lugar a un nuevo tipo de intimidad que se diferencia de los aspectos fundamentales de la intimidad tradicional, y a la “interacción cara a cara”, se han venido a sumar dos formas nuevas de interacción: la “interacción mediática” y de “cuasi-interacción mediática”. La primera hace referencia a interacciones recíprocas en las que no se comparte el mismo espacio (cartas, teléfono, internet); la segunda, refiere a una forma de relación no recíproca, la relación se expande en el tiempo y el espacio, y un caso típico sería la relación fans-estrella.

2.5.2.3. Historias, media e Identidad personal

A partir de los años 80, los media han llegado a ser una fuente ilimitada de recursos narrativos. Como señala Thompson (1995: 322), los medios tienen la capacidad de separar la experiencia “de su ligamen con los contextos prácticos de la vida cotidiana” y de esa forma permitirnos que entremos en contacto con las historias de otros, distantes en el espacio y el tiempo.

A pesar que la mayoría de los individuos creen que la construcción de su identidad proviene de la experiencia directa vivida en primera persona, muchos teóricos (Gergen, 1991; Thompson, 1995; Jedlowski, 2000; Livolsi, 2000) han afirmado que los media proporcionan historias y materiales simbólicos de alto valor identitario. Como señala Thompson (1995) tendemos a integrar lo que experimentamos a través de los media con la experiencia directa y, a veces, a sustituirla, “la creciente disponibilidad de experiencias mediales crea nuevas oportunidades, nuevas opciones y nuevos territorios para la experimentación del yo. Los individuos modelan y remodelan su proyecto de sí recurriendo a la experiencia mediada cada vez más” (Thompson, 1995: 323).

Así, los media abren la posibilidad de una extraordinaria ampliación de oportunidades de relación, o pseudo-relaciones, con los otros, y multiplican al infinito la posibilidad de desarrollar “*conocimiento no local*” (Thompson, 1995), poniéndonos en contacto con otras personas a través “*relaciones de intimidad no recíproca*” (Thompson, 1995: 190). Estas son las relaciones que se establecen con personas pertenecientes al universo mediático, que a veces se acaba conociendo mejor que a los vecinos de casa.

Mediante las historias mediales nos ponemos en contacto con lo que los otros son y hacen, con las metas que se proponen, con los resultados que obtienen, con las cosas que poseen, con la experiencia de vida que los caracteriza, etc. Y de los personajes de estas historias podemos extraer indicaciones y referencias respecto a quién somos o queremos ser, fragmentos de identidad posibles de experimentar, sugerencias de cómo podemos representarnos o vestirnos, de estilos de vida que hemos de adoptar para ser como aquellos que nos gustan. Así, cuando una persona ve un film, un documental o escucha un relato contado en un talk-show, está “consumiendo” un producto medial pero, más o menos conscientemente, está también explorando los personajes a la búsqueda de materiales para el yo, materiales que podrá utilizar para poder imaginar modalidades alternativas al propio modo de ser y vivir.

Señala Caughey (1988: 324) que los personajes mediales difícilmente son tomados como modelos de referencia en su totalidad, y que es más frecuente extraer algunas características específicas de ellos según criterios de selección que se mezclan con la personalidad del sujeto y su dinámica identitaria más profunda. Así, el sujeto utiliza ciertos indicadores para modelar ciertos aspectos de sí, mientras recurre a otros modelos para otros aspectos diferentes (Livolsi, 2003). El éxito de estas figuras se debe a su presentarse no tanto como personas, sino como “personajes” o “*characters*” -como los define Livolsi (2003: 476)-, capaces de encarnar un estereotipo narrativo medial: el chico de pueblo ignorante, la vieja combativa, el buscador de fortuna, etc. Su simplicidad “caricaturizada” puede resultar cautivante para tratar de huir de las dolorosas contradicciones que la actividad reflexiva que la construcción de la identidad inevitablemente comporta.

El material identitario extraído de los medios resulta útil para la construcción de lo que McAdams (1985b, 1993) ha definido como *Imago*. Las *Imago* son figuras estereotipadas de naturaleza narrativa y simbólica, mediante las que el sujeto construye versiones del yo funcionales en los diferentes contextos y roles en que opera. La propia naturaleza (narrativa y estereotipada) de la *Imago* la hace particularmente sensible a las narraciones mediales y, más en particular, a las figuras narrativas estereotipadas recurrentes que ciertas historias contadas de un cierto modo crean en nuestro imaginario compartido. Asumiendo como *Imago* de sí un estereotipo narrativo medial (p.e., el directivo que no tiene nunca tiempo, ...), el sujeto utiliza un modelo fácil y accesible al que referirse, no sólo para orientar el propio comportamiento, sino para elegir signos y símbolos referentes –modo de actuar y hablar, marcas, productos, objetos de culto, horizontes culturales... -, mediante los cuales comunicar, a sí mismo y a los demás, la propia identidad y el propio modo de ser. Los

estereotipos construidos por los relatos mediales parecen no proporcionar sólo una identidad material para el yo a la que referirse y con la que trabajar, sino también los esquemas identitarios preconfeccionados que necesitan sólo de un poco de personalización.

Apunta Di Fraia (2004: 198) otro elemento constitutivo de las narraciones mediales del que podemos recoger material identitario: las acciones de los protagonistas. De ellas podemos extraer indicaciones para nuestras acciones, instrucciones sobre el comportamiento a adoptar en ciertos contextos específicos y situaciones, o sobre el modo de resolver determinados problemas (tal vez por la fuerza, o por la dialéctica). Podemos comparar nuestra actuación cotidiana con ellos, y dar forma a los acontecimientos que nos suceden, a nuestros éxitos o fracasos.

2.5.2.4. Entrar en contacto con las historias de los otros

Destaca Di Fraia (2004: 190) que a la hora de realizar nuestro proyecto identitario nos basamos, sobre todo, en los ejemplos proporcionados por los otros, buscamos ideas en las historias que éstos nos proporcionan, en los relatos que hacen referencia a lo que otros han sido o aspiran ser, y mirándonos en ellos, tratamos de comprender lo que somos o queremos ser. Así, el entrar en contacto con la historia de los otros supone realizar una comparación entre la realidad de la experiencia cotidiana y el universo de lo posible. Di Fraia (2004:199) nos recuerda que en el caso de la comparación con las historias mediales, los sujetos pueden sufrir una cierta insatisfacción porque estas historias siempre describen situaciones interesantes y personajes ganadores, y sobre todo, porque las historias de los otros amplían nuestra posibilidad de experiencia, y nos lleva a pensarnos en relación con ellas, a pensar lo que “también nosotros hubiéramos podido ser, si hubiéramos hecho ...”. Este malestar, según Di Fraia, es uno de los rasgos recurrentes de los sujetos de la tardo-modernidad, que incapaces de vivir el presente, están en una continua carrera hacia las infinitas posibilidades que se presentan ante ellos, proyectándonos hacia lo posible que nos presentan los recursos narrativos y simbólicos, y ausentándonos de nosotros mismos y del presente. Los media electrónicos nos permiten multiplicarnos, y estar al mismo tiempo con algunas personas en un lugar, y al mismo tiempo con otras (hablando por móvil, sms), fragmentando la experiencia del espacio y del tiempo. En la tardo-modernidad el ser se corresponde con un incesante «hacerse», y el deseo que motiva la voluntad de «hacerse» acaba por volverse el deseo de ser diferente a lo que se es, esto multiplica nuestros proyectos y los compromisos que asumimos y que no siempre podemos cumplir, de ahí que nazca la nostalgia, nostalgia de nuestros yoes que no resultan exitosos, por todos los momentos que hemos perdido o por todas las oportunidades que no hemos aprovechado.

2.5.3. Las historias de los media como experiencias filmicas

No podemos hablar de las historias de los media y los medios de comunicación sin preguntarnos qué es lo que hace que estas historias resultan tan seductoras para los espectadores. Pues es evidente que gran parte del poder conformador que tienen respecto a la identidad de los sujetos se debe a su poder de seducción. Si resultaran aburridas, nadie les prestaría atención. Por ello, queremos aquí, brevemente, pensar sobre esta cuestión, aunque con posterioridad volveremos sobre el tema.

2.5.3.1. La experiencia filmica: historia, discurso, montaje y pathos

¿Qué resortes utilizan los relatos de los media para captar la atención de su espectador? O planteado en los términos en los que lo hace Zumalde (2011), ¿qué hace que un film se convierta en una «experiencia filmica»?

Empecemos por considerar, de la mano de Zumalde (2011: 100), qué es un film. Éste nos dice que los filmes son artefactos discursivos que, en virtud de una serie de elementos (signos) y mecanismos semióticos singulares (códigos), producen una especie de «efecto realidad» que no consigue desvirtuar el hecho de que la imagen cinematográfica sólo alcanza a ser una representación bidimensional de una realidad en tres dimensiones.

Lo primero que se requiere para que un film pase a formar parte de la experiencia de su espectador, y dicho con las palabras de Samuel Taylor Coleridge, es la «*suspensión voluntaria de la incredulidad*» por parte del espectador. La ficción filmica “espera de su espectador que desactive transitoriamente sus susceptibilidades particulares (entre las que se encuentran las ontológicamente subjetivas, así como las involucradas con las determinaciones de su grupo identitario) y haga suyas aquellas sobre las que la película construye su mundo *posible*” (Zumalde, 2011: 104). Los mecanismos de identificación del espectador están relacionados con esta suspensión, con la aceptación del *mundo posible* que se nos presenta, por insólito que pueda parecernos.

Por otro lado, el valor del film como experiencia filmica, no depende, según Zumalde (2011: 107), de la eficacia con que la película “mimeticé” la realidad, ni del grado en que se amolde a los prejuicios del espectador, sino de una serie de estrategias de orden narrativo, discursivo y textual que convierten el filme en un trayecto cognoscitivo que también se recorre pasionalmente. Estas mismas estrategias son las que refuerzan la credulidad del espectador y aseguran que se introduzca vivencialmente en el film.

En primer lugar, la experiencia filmica se sostiene en una *historia*. Esta es la materia prima, la

historia será procesada textual y discursivamente, pero antes que nada debe poseer per se *potencial patémico*. Señala Zumalde (2011: 107-108) que “el germen de la emoción discursiva se halla en la propia peripecia, en la capacidad que poseen los personajes, acontecimientos y vericuetos que urde la fábula para desencadenar emoción en el espectador”. Este elemento hace referencia pues a la historia que se cuenta, ésta ha de ser una buena historia.

Pero el valor emocional del film no sólo depende de la historia que se cuente, sino de la forma en que se cuente (el discurso). La historia se ha de explicitar, se ha de narrar, se ha de crear un relato, y hay muchas formas de contar la misma historia. La puesta en discurso de una historia va asociada a la elección de una serie de decisiones que condicionarán la emotividad o productividad *patémica* de la película (Zumalde, 2011: 109). Zumalde está haciendo referencia a lo que en narratología se denomina *diégesis*⁴², esto es: el universo propuesto por el relato, en el que se establecen los acontecimientos a narrar, su orden, los personajes que intervienen, lo que se muestra, lo que se elude, lo que se sugiere, desde qué voz se cuenta, con qué punto de vista. Nos dicen Rodríguez y Baños (2010: 31) que “la diégesis toma cuerpo imaginario en el pensamiento del espectador, un «mundo posible» donde la historia ocurre en su totalidad, un mundo que es en parte visto por el espectador y en parte imaginado a partir de lo visto”, recogen estas palabras la esencia de las ideas que Zumalde (2011: 109-115) nos presenta. Se está haciendo referencia, básicamente al punto de vista desde el que narrará la historia; el tiempo, el espacio y la voz. Un buen relato ha de saber gestionar todos estos elementos:

- El tiempo: dónde empezar a contar y dónde acabar, y en qué orden contará los acontecimientos, y ello dependerá, entre otras cosas de la duración del relato que nunca coincidirá con el de la historia.
- El espacio: qué acontecimiento explicar, cuáles eludir y cuáles sugerir (*elipsis, resumen*); cuáles ralentizar o cuáles acelerar (*cámara lenta, rápida*); en qué orden se explican los acontecimientos (*flashback, flashforward*); qué cuestiones se han de repetir y con qué frecuencia (*retrovisión*).
- El punto de vista: si se cuenta el relato por un narrador omnisciente, parcial, sesgado por una focalización interna.

⁴² Su estudio pertenece a la narratología. Nosotros la enunciaremos brevemente en cuanto que la experiencia fílmica, según Zumalde, depende de ella.

- La voz: si se cuenta en primera o tercera persona, o en segunda, aunque esta última es la menos frecuente.
- Otros elementos significantes de las películas como sugieren Bordwell y Thompson (1979: 67) son la música, los títulos informativos, etc.

Nos recuerda Zumalde (2011: 113-114) que, cómo se cuente la historia tendrá que ver con el tipo de historia que contemos, no es lo mismo un relato dramático que una narración histórica, o que un relato de intriga. Este «cómo» está gestionando la información que le llega al espectador, y con ello, el modelo de «gestión de saber», presentar todos los acontecimientos o sólo algunos, está relacionado con el suspense y la intriga que genera el relato, que a su vez se relaciona con las expectativas del espectador en función de la información que éste posea. Todo ello produce diferentes y variados efectos emocionales en el espectador.

Zumalde (2011) nos deja claro que el cómo se gestionen todos estos elementos diegéticos está estrechamente unido a la manera en la que vamos a intentar «comprometer» emocionalmente al espectador con el film. Distintas estrategias producen diferentes efectos en el espectador.

Por último, nos dice Zumalde (2011: 115-117) que, a estos elementos diegéticos, se añade la puesta en escena e imágenes del film, pues los films son arte visual además de narrativo. Se ha de decidir cuántas cámaras se utilizan, dónde se colocan, si estarán o no en movimiento, el orden de los planos en el montaje. “Es en este ámbito de la puesta en escena y la planificación donde se llevan a la práctica las maniobras que mayor repercusión tienen en la emotividad del espectador que ve y oye el texto fílmico” (Zumalde, 2011: 115-116).

Queda claro que la experiencia fílmica de una película depende de su valor patémico, esto es, de cómo afecte al espectador, y por tanto de la capacidad que tenga de absorberlo dentro de la historia y hacer que no sólo la vea, sino que la viva, esto es la “padezca” en el sentido de “pathos”.

Sin embargo, reducir la interpretación de un texto a su decodificación semántica, esto es, a un fenómeno discursivo, nos conduciría a una semántica estructural propia de Greimas (1980) o Eco (1990), “según la cual la actualización de un texto puede llevarse a término atendiendo juiciosamente a las directrices semánticas que porta, ... aplicado al caso cinematográfico, sostener que la emotividad forma parte sustantiva de la comprensión de un filme lleva, para la semiótica estructural, aneja, la idea de que no todas las sensaciones o

reacciones somáticas que el intérprete experimenta son legitimadas por la película” (Zumalde, 2011: 94).

2.5.3.2. La experiencia fílmica: espectador y pathos

En la medida que un film es un acto comunicativo, y no un discurso *per se*, creemos que se debe tener presente, también, a quién va dirigido el film o a quién se lo contamos. Encuadramos la interpretación del film por parte del espectador en el marco de la teoría de recepción, y consideramos que “el significado del texto no viene impuesto por ninguna instancia (no discursiva, ni extradiscursiva), sino que se dirime en cada caso (en cada actualización o lectura) en una pugna o negociación en la que se sientan a la mesa los marcos de referencia, las motivaciones y las experiencias del lector, por un lado, y el *mundo posible* de la ficción, por otro. Desde este prisma epistemológico, el significado del texto es la experiencia distintiva de cada lector. En el caso del cine, el visionado de una película,... es una experiencia proyectiva” (Zumalde, 2011: 87-88).

2.5.3.3. A modo de síntesis: la experiencia fílmica

Empezábamos la sección preguntándonos: qué resortes utilizan los relatos de los media para captar la atención de su espectador. La respuesta, de la mano de Zumalde, ha sido clara, su potencial patémico, el cual es capaz de hacer que el film se convierta en una «experiencia fílmica» para el espectador. Y ello se debe a una serie de estructuras semánticas del relato, y a que el relato resulta significativo para el espectador en función de sus motivaciones, sus experiencias previas y su marco socio-cultural concreto, desde el cual él interpreta el film.

El éxito de las historias de los media es fácilmente comprensible dentro de este marco de interpretación, pues por un lado nos movemos en un marco de referencia socio-cultural muy similar, y que cada día lo es más consecuencia del proceso de globalización; y por otro lado hasta ahora los medios de comunicación han tenido el monopolio de la producción de las historias mediales, de hecho la televisión y el cine sigue en manos de grandes corporaciones, que invierten grandes cantidades de dinero en comprar historias, contratar guionistas, productores, directores, montadores y todos los técnicos necesarios para garantizar la calidad técnica de las producciones, y tener presente los aspectos patémicos de las mismas.

La pregunta que deberemos de hacernos es, en un mundo digital, y a la vista de nuestra investigación: ¿qué elementos tienen o utilizan los relatos digitales personales para captar la atención de su espectador? Y para contestarla deberemos tener presente todo lo que aquí se ha dicho, y ver qué relevancia tienen en los relatos digitales personales.

2.5.4. El valor educativo de las historias mediales

Volvamos al tema del «yo». Es obvio que una buena historia medial capta la atención, y puede llegar a representar una experiencia fílmica para el espectador. Si esto se produce, se convierte en una herramienta para el aprendizaje vicario, pues focaliza la atención del espectador que baja su espíritu crítico –suspensión voluntaria de la incredulidad- ante la historia que se le presenta.

2.5.4.1. Historias mediales y aprendizaje vicario

A modo de conclusión tras lo expuesto, podemos apuntar que en la época de los media no puede pensarse el yo sin tener presentes los mensajes mediáticos, que han venido a transformar las condiciones en las que se produce la formación identitaria de los sujetos, sobre todo de los más jóvenes. Y que en ellas cada vez han ido cobrando mayor presencia los mundos y micro-mundo mediáticos. Que la incorporación de estas experiencias en el proyecto de formación del yo transforma la propia identidad.

Siguiendo a Thompson (1995: 300-301), y desarrollando lo que el autor nos dice a la luz de lo que llevamos expuesto, queremos destacar las nuevas oportunidades que las experiencias mediáticas pueden suponer para proceso de formación identitario.

La experiencia mediática, en cuanto receptores de historias, nos permite nuevas oportunidades de auto-experimentación sin necesidad de tener que vivirlas directamente, pues no sólo consumimos los relatos que nos cuentan, sino que mediante ellos exploramos nuevas posibilidades de vida y nos conocemos mejor a nosotros mismos.

A la luz de lo expuesto vamos a destacar tres aspectos formativos de las historias mediáticas:

Primero, mediante la experiencia mediática nos pensamos a nosotros mismos y nos situamos en «laboratorios de experiencias»⁴³ ficticias, es decir, nos imaginamos viviendo la vida de los personajes y situaciones de las historias, relacionándonos con las cuestiones, problemas, situaciones que en ellas se plantean, y de este modo vivimos a través de experiencias, muchas de ellas impensables en nuestro marco vivencial, todo lo cual nos lleva a conocernos mejor y a imaginar alternativas a nuestros proyectos de «yo».

En segundo lugar, aunque no nos proyectemos en los personajes y situaciones de las

⁴³ Este concepto se ha de interpretar a la luz del concepto aristotélico de «mímesis» que establece la semejanza entre la realidad y el relato.

historias mediáticas, estas mismas historias suponen un enriquecimiento personal, pues nos abren a la vida de otros, nos hacen ver a qué problemáticas se enfrentan, cómo las resuelven, qué estilos de vida se plantean. Es decir, abre el marco de nuestra experiencia a nuevas formas de vida, ideas, manera de vivirlas y significarlas, todo lo cual pueden llevarnos a enriquecer nuestro proyecto de «yo».

Para acabar, decir que la experiencia mediática nos lleva a posicionarnos ante las situaciones y problemáticas que se presentan en las historias, con las que podemos o no sentirnos conectados. Pero con independencia de ello, hacen aflorar en nosotros posiciones morales, valores, sentimientos de responsabilidad, etc. Este posicionamiento moral del individuo ante las situaciones que se presentan en las historias supone un mejor auto-conocimiento de sí mismo por parte del sujeto. A veces llegamos a posicionarnos, incluso, sobre cuestiones que distan mucho de nuestro campo de vivencias, sintiéndonos impelidos y conectados a cuestiones distantes y ajenas a nuestra vida cotidiana, lo cual explica la existencia de individuos o grupos que se lanzan a campañas en nombre de grupos o causas muy lejanas a sus vidas.

Si hacemos el ejercicio de imaginación sugerido por Thompson (1995: 300), y nos pensamos teniendo presente la experiencia que cada uno de nosotros acumula como persona y las ideas que giran en torno a nuestro concepto de «yo», y las comparamos con la experiencia que, por ejemplo, podrían tener personas que vivieron en el siglo XIX o antes, se hace evidente que supone la experiencia mediática en el marco de nuestra propia identidad.

III. MEMORIA E IDENTIDAD

2.6. MEMORIA, RECUERDO E IDENTIDAD PERSONAL

Se presenta el funcionamiento de la memoria: se da una visión constructiva de la memoria; y se explica cómo se producen los procesos de codificación y evocación de recuerdos para entender qué son los recuerdos y cómo trabaja la memoria. A continuación, en primer lugar, la diferenciación entre memoria SAM y memoria VAM que muestra el proceso mental que supone la transformación del lenguaje interior a lenguaje exterior; y en segundo lugar, la distinción entre memoria semántica, memoria episódica y memoria narrativa. Se acaba señalando cómo se recuerdan los datos de la memoria, proceso en el que intervienen tres aspectos: el lingüístico, el narrativo y el autobiográfico. Posteriormente tratamos los recuerdos, su forma, su relación con las emociones y los principios que los rigen. Luego se pasa a mostrar que el recuerdo se vincula a la narración, viendo que la memoria asume forma de historias. Se señala que no hay posibilidad de distinguir internamente entre recuerdos verdaderos y falsos, pues en ambos se dan los mismo procesos psíquicos. Por último, se define qué se entiende por memoria autobiográfica; se estudian sus componentes: narración verbal, imágenes mentales y emociones; cómo organiza esta memoria la información: *life time periods*, *general events* y *events specific knowledge*; y cuáles son los criterios de selección de los recuerdos autobiográficos.

2.6.1. El proceso de rememoración

2.6.1.1. La memoria

La memoria, como dijo Barlett (1932) no es un almacén de información. El pasado no está en ella esperando ser rescatado, no es una capacidad que se dedique simplemente a registrar, conservar y reproducir datos de manera exacta y precisa; sino que es un proceso activo de reconstrucción que implica el conjunto del sistema cognitivo del individuo: “la clave de la memoria- según Barlett- está en el esfuerzo por «encontrar sentido» al material», cuentos, fragmentos de prensa, datos que aparecen en el dibujo, etc.” (García y Moya, 1993: 324-325). Así, recordar es reconstruir las experiencias pasadas. Los datos almacenados en la memoria se someten a una constante reconstrucción que se activa en el mismo proceso de recordar, y en ese recuerdo se dinamizan a partir de la personalidad del sujeto (García y Moya, 1993: 325).

La memoria trabaja con «esquemas», que son mecanismos internos que se basan en la experiencia pasada, las nuevas experiencias e informaciones, interactúan con ellos para

construir nuevas experiencias e informaciones. Las informaciones se interpretan en función de los esquemas, y los esquemas se modifican en función de nuevas experiencias, y la información se reorganiza en función de ello y de los nuevos intereses del sujeto (García y Moya, 1993: 324-325).

Teniendo presente esta concepción de la memoria, no cabe pensar que los recuerdos autobiográficos son una copia idéntica de lo sucedido.

2.6.1.2. La codificación y recuperación de la experiencias

Ulric Neisser llamó «teoría de la reaparición» a la idea de que la mente guarda copias fidedignas de la experiencia que más adelante reaparecen conservando buena parte de su forma original. Neisser propone que sólo partes y fragmentos de los datos percibidos están representados en los recuerdos. Estos fragmentos de experiencia retenidos proporcionan a su vez un fundamento sobre el que construir un acontecimiento pasado, de modo semejante a como un paleontólogo es capaz de reconstruir un dinosaurio partiendo de unos pocos trozos de hueso (Neisser, 1967: 285). Así, la memoria no reproduce el pasado con todo detalle, tenemos que recordar a partir de los fragmentos de la experiencia que guardamos (Schacter, 1999: 68).

a) El proceso de codificación

Para recordar una experiencia de la vida cotidiana es necesario que se codifique, entendiendo por *proceso de codificación* el procedimiento de transformación en recuerdo de lo que las personas ven, oyen, piensan o sienten, es una forma de prestar atención a los acontecimientos que están sucediendo para poder traducirlos a un recuerdo. Cuando se codifica, se asocia de manera significativa con los conocimientos que ya se tienen en la memoria (Schacter, 1999: 69-70). La mayor parte de las experiencias de la vida cotidiana no se codifican para recordarlas, sin embargo los mecanismos de la memoria tienden a recordar lo que nos parece más importante, y tendemos a realizar un mayor esfuerzo de codificación ante aquello que nos resulta importante. Codificar profundamente un acontecimiento repercute en la calidad y cantidad de los recuerdos (Schacter, 1999: 72-73).

“Sólo recordamos lo que hemos codificado, y lo que codificamos depende de quienes somos: las experiencias del pasado, los conocimientos adquiridos y nuestras necesidades ejercen una poderosa influencia sobre lo que retenemos” (Schacter, 1999: 78).

El resultado de la codificación de una experiencia es un engrama, o dicho de otra manera, “los engramas son los cambios transitorios o perdurables que se producen en el cerebro

como resultado de una experiencia de codificación” (Schacter, 1999: 87). La experiencia cerebral de un acontecimiento produce numerosas visiones, sonidos, acciones y palabras como resultado del análisis que realizan las distintas áreas del cerebro donde se dan los aspectos del acontecimiento, y las neuronas de las distintas regiones refuerzan sus conexiones recíprocas, generando una nueva pauta de conexiones neuronales, que es el modo en el que el cerebro registra el acontecimiento: el engrama (Schacter, 1999: 87-88).

Los engramas quedan latentes en la memoria, como información que ha quedado grabada del acontecimiento, que es incompleta respecto al acontecimiento, pero constituye la información de la experiencia que permanece en reposo la mente, y debe ser activada para poder ser recordada (Schacter, 1999: 100).

b) La evocación del recuerdo

El engrama son los fragmentos conservados de un acontecimiento, y constituyen sólo una parte del recuerdo. Para evocar el engrama es preciso que se de un indicio mnésico. El indicio activa el engrama latente y se produce la experiencia subjetiva del recuerdo, por lo que el recuerdo es una combinación en engrama e indicio mnésico (Schacter, 1999: 101).

Los indicios son sensaciones que se dan en el presente que contienen información que evocan el acontecimiento que se intenta recordar, “los recuerdos surgen al comparar y combinar una sensación presente con otra pasada” (Schacter, 1999: 101), por lo que el recuerdo es una combinación de la red neuronal de la información del entorno con los esquemas acumulados del pasado (Schacter, 1999: 103), es decir, el proceso de recuerdo es un proceso de construcción.

“En cada momento, una red neuronal combina información del entorno con esquemas que fueron acumulados en el pasado, y la mezcla resultante de ambas es lo que red recuerda” (Schacter, 1999: 103).

Siguiendo la analogía de Neisser, se puede decir que recuperar un recuerdo es como reconstruir un dinosaurio partiendo de unos fragmentos de hueso encontradas en una excavación, si bien el dinosaurio que se reconstruye es el resultado de combinar esos fragmentos de hueso con otros fragmentos disponibles, de acuerdo con los conocimientos generales sobre el aspecto que el dinosaurio debería tener (Schacter, 1999: 100-101).

A partir de los indicios del presente se evocan los engramas o restos de experiencia que llegan a nuestra mente por un proceso de codificación, y cuanto mayor elaboración más probabilidad que al ser evocados produzcan recuerdos más ricos. Pero los recuerdos son combinación entre el pasado y el presente, los “recuerdos se construyen sobre nuestras

elaboraciones”: “el recuerdo de experiencias del pasado es el resultado natural y hasta cierto punto inevitable de la manera en que pensamos y analizamos el mundo” (Schacter, 1999: 84).

“cuando recordamos, completamos un esquema con la información que mejor encaje de las que se encuentran disponibles en la memoria; pero en ningún caso iluminamos una imagen del pasado que se ha conservado intacta” (Schacter, 1999: 103).

c) El proceso psíquico de recordar

Tratar de recordar es una tarea que requiere una gran actividad mental.

Antonio Damasio (Damasio y Damasio, 1994 citado por Schacter, 1999:96) apunta que los engrama de la experiencia pasada concreta se sitúa en las regiones posteriores de la corteza cerebral relacionadas con el análisis de la percepción. Allí se retienen los fragmentos de experiencia sensorial, porciones de visiones y sonidos de los episodios cotidianos.

En otras partes del cerebro (regiones occipitales, temporales, parietales y frontal y en lo ganglios basales y estructuras límbicas) existen señales y conocimientos preexistentes. Cuando se activan las cortezas sensoriales en las que inicialmente se produjo la percepción del acontecimiento percibido en el pasado, se activa de manera sincrónica y transitoria modelos de disparo neuronal y se produce la rememoración de imágenes mentales explícitas (Damasio, 1994: 125). Esa representación momentánea se produce “bajo la orden de pautas neurales *disposicionales* adquiridas en otras partes del cerebro” (Damasio, 1994: 126), es decir, que en las zonas de convergencia, que están en otras partes del cerebro (regiones occipitales, temporales, parietales y frontal y en lo ganglios basales y estructuras límbicas) existen señales y conocimientos preexistentes que “consisten en un conjunto de neuronas que disparan disposiciones del grupo”. Todo ello se une entre sí, y se produce la representación. Así, el recuerdo recuperado es una constelación temporal de actividad en distintas regiones cerebrales, una construcción en la que intervienen muchos constituyentes.

Para Damasio (1994: 124-127) el cerebro no archiva fotografías de personas, ni objetos, paisajes, audios, conversaciones, escenas de nuestra vida, etc. Sino información en redes neurales que se activan en un momento dado. Al activarse, se produce una representación mental transitoria a partir de una comunidad localizada de sinapsis, que desencadena esa imagen recordada que se reconstruye de manera aproximada a partir de engrama y de otras *disposiciones* neurales. No se tiene la imagen guardada, sino que la imagen es una interpretación, una reconstrucción.

“cuando rememoramos un objeto dado, o cara, o escena, no obtenemos una

reproducción exacta sin más bien una *interpretación*, una versión acabada de reconstruir del original. Hay que añadir que, a medida que nuestra edad y experiencia cambian, las versiones de la misma cosa evolucionan. ... la memoria es esencialmente reconstructiva” (Damasio, 1994: 124).

d) Tipos de evocación del recuerdo

Morris Moscovith (1994, citado por Schacter, 1999: 98-99) propuso dos tipos de proceso de recuperación: la recuperación asociativa y la recuperación estratégica. La *recuperación asociativa* “se produce cuando un indicio desencadena automáticamente una experiencia rememorativa”, depende del hipocampo y de las estructuras del óvulo temporal medio con las que está relacionado. La *recuperación estratégica* “conlleva una búsqueda lenta y deliberada del recuerdo y depende de regiones de la corteza cerebral prefrontal”.

Pero el hecho de intentar recordar no es suficiente para que se produzca el recuerdo. Para evocar un recuerdo es necesario generar pistas e indicios que encajen con el recuerdo y supongan un indicio para el engrama, de esa manera éste se dispara y se combina con el indicio, produciéndose la rememoración (Schacter, 1999: 99).

2.6.1.3. Diferentes tipos de memoria

Hemos visto cómo los recuerdos están contenidos en redes neurales que al final devienen en representaciones mentales subjetivas que evocan imágenes, acontecimientos, escenas, etc.

Para dar el paso de una información más neurocientífica de la memoria a una imagen más cotidiana, en el sentido de cómo la vivimos nosotros como sujetos, nos vamos a ayudar de dos teorías de la tipología de la memoria. La de Brewin y sus colaboradores, que nos permitirá distinguir los aspectos más íntimos y subjetivos de la memoria de otros más objetivables, y la distinción de Bauer, que diferencia entre memoria semántica y episódica, y ambas deben entenderse como parte de esa memoria más objetiva que se presenta bajo la forma de lenguaje.

a) Memoria SAM y VAM

Brewin y sus colaboradores (Brewin, Dalgleish y Josep, 1996), elaboraron la teoría de la «doble representación» según la cual distinguen dos sistemas de memoria, el sistema VAM y el sistema SAM⁴⁴. Hay una memoria (SAM) constituida por un nivel perceptivo básico que

⁴⁴ Sistema VAM (Verbally Accessible Memory) y sistema SAM (Situationally Accessible Memory).

contiene sonidos, imágenes, datos sobre respuestas corporales (cambio de frecuencia cardíaca, temperatura, pánico ...), que es accesible «situacionalmente», cuyas informaciones se desencadenan involuntariamente mediante situaciones y los recuerdos van acompañados de las emociones primarias. Esta memoria difícilmente es comunicable. Y hay una memoria (VAM) que guarda información dentro de un contexto temporal, y ésta es accesible verbalmente y puede ser recuperada intencionalmente (Smorti, 2007: 108-109).

b) Memoria semántica, memoria episódica y memoria narrativa

La memoria se mantiene bajo diferentes formas. Como episodios (el día que aprendí a ir en bicicleta), bajo la forma de conocimiento (haber aprendido a ir en bicicleta), como proceso (saber ir en bicicleta), como voces, imágenes, esquemas, sensaciones, olores. Según Bauer (1993) distinguimos tres sistemas principales de memoria: la episódica, la semántica y la narrativa.

La *memoria semántica* hace referencia a un conocimiento general sobre el mundo (Eysenck, 2009: 141-142). Según Tulving (1972: 386; citado por Eysenck, 2009: 142) la memoria semántica es “el conocimiento organizado que una persona posee sobre las palabras y otros símbolos verbales, sus significados y referentes, sobre la relación entre estas palabras, sobre las reglas, fórmulas y algoritmos [reglas para resolver problemas] útiles para la manipulación de estos símbolos, conceptos y relaciones”. Así, la *memoria semántica* es el sistema mediante el que «significamos» eventos, acciones y pensamientos pasados, y encierra el conocimiento que cada uno de nosotros ha almacenado (vocabulario básico, conocimiento general sobre el mundo, etc.) e informaciones que tienen que ver con las áreas que nos interesan particularmente.

“El tercero de los sistemas de la memoria humana, generalmente denominado «memoria semántica», es el más interesante en el contexto que nos ocupa. Dicho crudamente, este sistema trafica en la memoria por significado y generalidad y, como cabe imaginar, su esfera está en la línea fronteriza entre lo que en sentido común se denomina «pensamiento» y lo que normalmente se llama memoria. En la memoria semántica, por ejemplo, recordamos los resultados de la actividad de categorizar y hacer inferencias, más que los hechos concretos ... lo que hemos aprendido acerca de la memoria ... es que contiene una función esquematizadora de enorme poder, capaz no sólo de seleccionar grandes cantidades de material almacenado y organizarlo en patrones significativos sino también de volver sobre ... esquemas ya formados y reorganizarlos según intenciones y «actitudes» que están actualmente en juego” (Bruner y Weisser, 1991: 184-185).

La *memoria episódica* hace referencia a recuerdos de eventos que suceden en un tiempo y lugar determinados. Según Wheeler, Stuss y Tulving (1997: 333; citado por Eysenck, 2009: 142) la característica más distintiva de la memoria episódica es “su dependencia de un tipo especial de conciencia que todo adulto humano puede identificar. Es el tipo de conciencia que se experimenta cuando se piensa en un momento específico del pasado personal y cuando conscientemente se recuerda que algún episodio o estado de la misma forma en que se experimentó previamente”. La *memoria episódica* es el sistema mediante el cual los eventos pasados concretos se capturan, imaginan y recuperan; es una memoria muy inestable, selectiva y gobernada por intereses y actitudes (Ornaghi, 1999: 84).

“«memoria episódica»: es el sistema a través del cual se adquieren, almacenan y recuperan determinados hechos, impresiones y demás, del pasado. Es muy inestable y selectivo, y está dictado por intereses y actitudes, sólo es moderadamente exacto, aun cuando consista en uno de esos vívidos recuerdos «fotográficos», y es enormemente útil para lidiar con los pormenores de la vida... Este sistema nos permite tener acceso, aunque sea distorsionado, a los hechos que conforman los *anales* de nuestras autobiografías” (Bruner y Weisser, 1991: 184).

Si bien las primeras que se dan son la memoria semántica y la episódica, existe una tercera memoria, la *memoria narrativa*, que se desarrolla una vez han aparecido las otras dos (Smorti, 2007: 90). Ya Vygotsky (1930, 1931) propuso que la memoria debía verse como *memoria narrativa*, pues la interiorización de los signos externos supone su integración en la memoria como signos internos, pero el recuerdo se realiza construyendo narraciones que incluyen hechos pasados para hacerlos inteligibles (Bakhurst, 1990: 229). Jorge Mendoza (2004: 6) señala que la memoria es narrativa en un doble sentido: primero como relato de progresión de acontecimientos en el hilo del tiempo; y, segundo como conformación de una trama verosímil. Felix Vázquez (2001: 109) dice que la narración posibilita de alguna forma que la memoria se integre en la “práctica constructiva humana y las personas adquieran sentido y protagonismo al incluirse en el relato”.

2.6.1.4. ¿Cómo se recuerdan los datos de la memoria?

Ya hemos apuntado que los datos de la memoria se recuerdan como narraciones. Será Vygotsky quien nos proporcione una teoría que explique cómo el sujeto recuerda los hechos almacenados en la memoria y lo hace en forma de relato.

Vygotsky (1934) describió qué acontece cuando el lenguaje interior se convierte en exterior, distinguió y examinó los tres procesos que intervienen en esa transformación del pensamiento originario: *el aspecto lingüístico, el narrativo y el autobiográfico*.

El *aspecto lingüístico* hace referencia a cuando una persona recuerda un evento de su vida. Al hacerlo usa un «lenguaje para el yo» («lenguaje interior»), muy particular, mezclado con imágenes, voces, creencias, pequeñas historias, imágenes diacrónicas, es un lenguaje que no se somete a reglas gramaticales ni lógicas, donde se dan asociaciones libres, no sometido a vínculos espacio-temporales, en él se evocan los recuerdos.

Para comunicar ese recuerdo, éste debe expresarse con un *aspecto narrativo*. El «lenguaje interior» debe asumir la forma de «lenguaje narrativo», debe ajustarse a una necesidad física, y ese cúmulo de sensaciones, recuerdos, etc, debe transformarse en una cadena de sonidos y palabras puestas una tras otra, cumpliendo unas reglas que conviertan esos recuerdos en narrables. De ese modo el lenguaje interior se convierte en lenguaje narrativo, y se le da forma lineal y narrativa a los recuerdos. Darle forma narrativa a los recuerdos supone transformarlos para que adquieran la forma de una historia: lo que se narra busca un equilibrio entre lo “narrable” y lo creíble, lo genérico y lo específico, lo público y lo privado, lo lógico y lo ilógico, y lo hace siguiendo la estructura pentádica de Burke (1945): un personaje que cumple una acción hacia un fin, usando unos instrumentos, en una situación dada (Smorti, 2007: 99).

Al ser una historia contada por el sujeto y que le ha pasado al sujeto, pues nace fruto de sus recuerdos, es un tipo de narración que mira al «yo». Es una narración autobiográfica, es decir, el narrador y el protagonista coinciden, por lo que narración toma un *aspecto autobiográfico*. El sujeto narra algo de su pasado y debe mantener la identidad entre dos entidades distintas, la del pasado y la del presente, por lo que esa narración se inspira en el género autobiográfico (Smorti, 2007: 101).

2.6.2. Los recuerdos

2.6.2.1. La forma de los recuerdos y el olvido

En el proceso de guardar la información, el cerebro va fijando patrones generales cada vez más generales y va olvidando los detalles concretos.

La memoria narrativa trabaja con esquemas, por lo que los datos similares tienden a integrarse dentro de un mismo esquema. Eso hace que episodios iguales se integren en un mismo *script* autobiográfico, a ello Neisser (1981) lo llama «*memoria repisódica*» (de “repeat” + “episode”). Los episodios similares se incluyen en la misma estructura genérica, de modo que los recuerdos similares o que pasan al mismo tiempo tienden a unirse en un mismo recuerdo. Ello supone una ventaja para la memoria pues esa generalización requiere una menor carga de memoria que el hecho de tener que recordar cada episodio por separado, pero ocasiona

que las personas sean propensas a que se confundan eventos similares y que se recuerde con poca precisión un episodio, menos cuanto más tiempo haya transcurrido desde que sucedió.

Señala Schacter (1999: 119) que resulta fácil de recordar un acontecimiento que haya sucedido hace poco, pues no son necesarios un montón de indicios para despertar su recuerdo. Sin embargo, nos añade Schacter (1999: 115), “la regla general es que los recuerdos se tornan menos accesibles con el paso del tiempo”, porque a medida que el tiempo pasa, codificamos y almacenamos nuevas experiencias que interfieren en nuestra capacidad de recordar las anteriores.

Los estudios neurocientíficos apuntan a que el paso del tiempo puede debilitar las conexiones neuronales que representan experiencias determinadas, por lo que parece evidente que los recuerdos se debilitan o se pierden (Schacter, 1999: 119). Olvidar es un rasgo de la adaptación del recuerdo, no necesitamos recordar todos los detalles, y con el paso del tiempo la representaciones mentales se debilitan o desvanecen; no resulta muy difícil recordar episodios que pertenecen a un pasado lejano si no los hemos rememorado de forma habitual, y el recuerdo que tenemos de ellos suele ser más bien pobre (Schacter, 1999: 119-120).

Se puede afirmar que la memoria episódica, más concreta y particular, se debilita con el tiempo, y que la semántica, más general y abstracta, asume parte de esos episodios integrándolos en esquemas más generales y borrando sus peculiaridades, lo cual no favorece, precisamente, el recuerdo fiel de episodios concretos de nuestro pasado.

Sin embargo hay ciertos recuerdos que permanecen en el tiempo: relatar de manera frecuente un suceso hace que sea fácil de recordar, pues no se necesitan indicios para su recuerdo (Schacter, 1999: 119).

“La consolidación a largo plazo se produce, en parte, debido a que las personas hablan y piensan acerca de sus experiencias pasadas; cuanto más viejo sea el recuerdo, más oportunidades habrá de efectuar su reconstrucción a posteriori. Quizás al hablar y pensar sobre una experiencia pasada se favorezcan las conexiones directas entre las áreas de almacenamiento corticales, conexiones que finalmente les permiten ensamblar el rompecabezas que todo acontecimiento constituye” (Schacter, 1999: 128).

Son fáciles de recordar los sucesos acaecidos hace poco tiempo; los episodios que se relatan con frecuencia, si bien no sus detalles, y los sucesos ligados a emociones fuertes. Por contra, los episodios que no se relatan, suelen requerir de más esfuerzo e indicios para llegar a rememorarse (Schacter, 1999: 119-120).

2.6.2.2. Recuerdos y emociones

Recuerdos y emociones están ligados, todo recuerdo está ligado a una carga emocional. El hecho de que un suceso o acontecimiento despierte afectividad positiva o negativa, atrae o repele, y esa vinculación afectiva aporta un significado al hecho, lo cual es un valor añadido para recordarlo (Rodríguez y Baños, 2010: 141), por lo que los hechos asociados a un estado de ánimo o emocional se graban y recuerdan con más facilidad.

“Los episodios con carga emocional se recuerdan mejor que los que carecen de la misma. El estímulo emocional comienza en el momento en que se forma un recuerdo, cuando la atención y la elaboración influyen en si una experiencia posteriormente se recordará o se olvidará” (Schacter, 2003: 201).

Pero los sentimientos y emociones que se asociaron en el pasado a un evento no son los mismos que se tienen cuando se recuerda ese. El recordar trastoca los hechos de forma interesada, se recuerda desde el presente, y los sentimientos que tenemos en el presente se vuelcan sobre los recuerdos del pasado (Schacter, 2003: 173-175).

“los recuerdos de «cómo éramos»... resultan influidos por el «cómo somos»...” (Schacter, 2003:178).

2.6.2.3. Recuerdos y principios de correspondencia y de coherencia

Conway (2005) nos dice que el propósito de la memoria no es sólo el de representar la realidad sino también el de representar el «yo», o «*aquello que apoya un yo eficiente y coherente*». Así, la memoria al recordar se ajusta a un principio de coherencia y a un principio de correspondencia.

El *principio de correspondencia* establece una relación entre la representación y la realidad que le lleva a representar la realidad tal como esta es. Este principio prevalece en la memoria a corto plazo que trabaja con fines inmediatos, el individuo tiene la necesidad de recordar detalles importantes de su jornada pasada, por ejemplo, dónde ha dejado las llaves del coche, y para ello necesita recordar detalles concretos (Smorti, 2007: 94-95).

El *principio de coherencia* lleva a atribuir significado a las representaciones, para lo cual debe colocarlas en un contexto con otros recuerdos. El *principio de coherencia* satisface las exigencias del «yo», se esfuerza por encontrar un significado al recuerdo particular incluyéndolo dentro de una trama más amplia, de manera que forme un todo coherente. Esta coherencia no se refiere sólo a la relación de un recuerdo con los otros, sino que involucra contextos aún más amplios relativos al «yo»; por lo que una reconstrucción del propio pasado extremadamente coherente, suscita dudas sobre su autenticidad. Este principio de coherencia prevalece en la

memoria a largo plazo, en la que lo que cuentan son los fines y la coherencia de los recuerdos por encima del recuerdo de los detalles (Smorti, 2007: 94-95).

El *principio de correspondencia* salvaguarda la relación con la realidad, pero si nuestra representación del pasado fuera tan precisa que contuviera todos los detalles, resultaría muy difícil dar un significado general a aquello que se recuerda. Por ello en ese tipo de representaciones se impone la necesidad de coherencia (Smorti, 2007: 94-95).

2.6.3. Aspecto narrativo del recuerdo

2.6.3.1. Del recuerdo a la narración del «yo»

Para escribir o narrar la propia autobiografía, el sujeto busca en sus recuerdos material a partir del cual sea capaz de construir una historia de su vida o parte de ella, lo que le lleva a recurrir tanto a la memoria episódica como a la semántica: “«hacer una autobiografía» es el acto sutil de poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados” (Bruner y Weisser, 1991: 185). El sujeto interpreta y atribuye significado a esos recursos, transformándolos en un esquema más o menos funcional sobre sí mismo, o dicho de otra manera, en una “teoría” sobre sí mismo. Mediante el relato autobiográfico somos capaces de unir la naturaleza intencional de las propias acciones con los cánones culturales de referencia (Bruner y Weisser, 1991).

Cada uno de nosotros sabe muchas cosas de la propia vida y tiene multitud de episodios que recordar en la memoria, sea voluntaria o involuntariamente, aunque estos recuerdos son de naturaleza diversa (sueños, olores, sabores, imágenes, esquemas, narraciones), podemos darles un sentido si los situamos dentro del contexto representado por nuestra historia de vida. Para hacer esto, los transformamos en narraciones contextualizadas. Pero la narración de nuestra vida no es algo uniforme e igual en todo momento, porque en función de la situación del presente y del tipo de problemas que se afrontan se activan unos u otros «temas del yo», con lo que se está afirmando que el «yo» se construye desde el presente.

Los «temas del yo»⁴⁵ influyen en la codificación de los recuerdos autobiográficos y, cuando un tema deviene activo, se activa también el recuerdo autobiográfico con el que estaba fundamentalmente asociado. Por ejemplo: las dificultades encontradas al afrontar la autonomía de la familia durante los años de universidad pueden activar los «temas del yo» relativos a las experiencias infantiles que han estado en la base de la formación del tema del

⁴⁵ Para los temas del yo ver Conway (2005).

yo “*ser capaz de hacerlo solo*”. Los recuerdos autobiográficos podrán entonces ser seleccionados y recordados en la medida en que estén relacionados con este tema. Los «temas del yo» son las organizaciones del «yo» caracterizados por las tareas evolutivas que la persona ha debido afrontar y por el modo en que las ha realizado (Smorti, 2007: 96).

Y así, recordar los eventos desde la “perspectiva del «yo»” significa que la memoria autobiográfica debe asumir la tarea de representar los eventos de un modo coherente con la exigencia del «yo» (Smorti, 2007: 95).

En la medida que los recuerdos autobiográficos se convierten en narración autobiográfica, el «yo» se narra a sí mismo, y narrándose construye algo que antes no era, un «yo» que, a su vez, se convierte de nuevo en narrador de sí mismo, así sucesivamente (Smorti, 2007: 107). Por lo tanto, recordar el «yo» es construir el «yo», y reconstruirlo de modo sucesivo. Esto concuerda con el «yo narrador autobiográfico» del que habla Bruner (1991b), un «yo» que narra historias en las que el «yo» relatado forma parte de la historia.

2.6.3.2. La memoria asume la forma de historias

Si la reconstrucción mnemotécnica asume la forma de una historia bien formada, y si los recuerdos son narraciones, entonces los recuerdos autobiográficos compartirán algunas de las propiedades de las narraciones. Y si los recuerdos autobiográficos son historias, se pueden concluir dos cosas:

- primero, que los recuerdos autobiográficos pueden asumir la forma de un género narrativo, esto es, la persona que recuerda su pasado activa los esquemas semánticos adaptando sus recuerdos a un género de historias (*bildungsroman*, novela de aventuras, etc.);
- segundo, que en los recuerdos autobiográficos deberíamos esperar encontrar una articulación entre canonicidad y excepcionalidad; quien recuerda está empeñado en demostrar que su vida es como una de tantas, pero, al mismo tiempo, diferente a todas, por lo específico de los eventos inesperados y nuevos que él ha debido afrontar (Smorti, 2003: 125).

2.6.4. La fiabilidad de la memoria

Nos recuerda Oliver Sacks (2019: 115) que “en ausencia de cualquier confirmación exterior, no existe una manera fácil de distinguir un recuerdo o una inspiración auténticos, sentidos como tales, de lo que se toman prestados o se sugieren, entre lo que Donald Spence denomina la «verdad histórica» y la «verdad narrativa”, y ello se debe a que “no existe ningún

mecanismo en la mente ni en el cerebro que asegure la verdad, o al menos el carácter verídico, de nuestros recuerdos” (Sacks, 2019: 116). Los recuerdos verdaderos y los falsos siguen los mismos procesos mentales para activarse, se produce la misma activación psicológica, lo que hace imposible distinguir entre recuerdos verdaderos y falsos.

“En cuanto este relato o recuerdo se construye, acompañado de una viva imaginación sensorial y fuertes emociones, no existe una manera psicológica interior de distinguir lo verdadero de lo falso, ni tampoco una manera neurológica exterior. El correlato psicológico de dichos recuerdos se puede examinar utilizando la producción de imágenes cerebrales funcionales, y estas imágenes nos muestran que los vivos recuerdos producen una generalizada activación cerebral en la que participan áreas sensoriales, emocionales (límbicas) y ejecutivas (lóbulo frontal): un patrón que es prácticamente idéntico si el «recuerdo» se basa en la experiencia o no” (Sacks, 2019: 115-116).

Además, la memoria no surge sólo de lo que vivimos, también se integra en ella “lo que leemos, lo que nos cuentan, lo que los demás dicen y piensan, lo que escriben y pintan, con la misma riqueza e intensidad que si fueran experiencias primarias ... La memoria no surge solo de la experiencia, sino del intercambio de muchas mentes” (Sacks, 2019: 116-117), y eso pasa a ser parte de nuestra riqueza de conocimiento.

Cada sujeto integra de manera muy subjetiva la información que recibe en su cerebro de los sucesos del mundo o de sucesos de otras fuentes. Pero además, cuando esa información se evoca en forma de recuerdo ésta no se reproduce, sino que se reinterpreta, y como nos recuerda Sacks (2019: 116) “cada vez se evoca un hecho se reinterpreta o se reexperimenta de manera diferente”.

Para Sacks (2019: 116) “nuestra única verdad es la verdad narrativa, las historias que nos contamos unos a otros y a nosotros mismos: las historias que continuamente recategorizamos y refinamos. Dicha subjetividad se incorpora a la mismísima naturaleza de la memoria y es consecuencia del fundamento y mecanismos de nuestro cerebro”. Y nos pasa como a los pacientes de Oliver Sacks, que “las historias que relataban los pacientes y que se contaban a sí mismos, aun cuando fueran falsas, podrían tener un efecto muy poderoso en sus vidas” (Sacks, 2019: 112).

2.6.5. La memoria autobiográfica

2.6.5.1. Definiciones de memoria autobiográfica

¿Qué se entiende por memoria autobiográfica? Según Ornaghi (1999: 82-83), esta cuestión

resulta difícil por el hecho de que se aborda desde diferentes teorías y desde diversas disciplinas, como la neuropsicología, la psicología clínica, la psicología social, los estudios sobre narración, la psicología popular y la psicología cultural.

Smorti (2007: 95) dice que “La memoria autobiografica è la memoria degli eventi della propria vita, ricordati dall’unica prospettiva del Sé in rapporto con gli altri”⁴⁶. Brewer (1986: 34), la define como “a recollection of a particular episode from an individual’s past”⁴⁷.

Para Baddeley (1992: 26), la memoria autobiográfica se muestra como la “capacidad de las personas de recordar su vida”.

Para Neisser y otros, hablar de memoria autobiográfica significa referirse a relatos de historias, a comunicaciones de grupo y, a conceptos como el «yo» (Neisser, 1993; Neisser y Fivush, 1994; Srull y Wyer, 1993).

Para Brockmeier, la memoria autobiográfica hace referencia a eventos que tienen una dimensión temporal, que pertenecen al pasado y se recuperan en el presente (Brockmeier, 1991, 1997; Brockmeier y Harré, 1997). Según Brockmeier (1998) hay que tomar en consideración el concepto de *tiempo autobiográfico*, porque el proceso autobiográfico implica no sólo la modalidad clásica de tiempo (pasado, presente o futuro), sino también los diferentes órdenes temporales de los procesos naturales, culturales e individuales.

2.6.5.2. Componentes de la memoria autobiográfica: narración, imágenes mentales y emociones

Para Rubin (1986, 1996), los principales componentes de la noción de memoria autobiográfica son la *narración verbal*, la *imagen mental (imagery)* y las *emociones*.

a) La narración verbal

El primer componente de la memoria autobiográfica es la *narración verbal*: la memoria autobiográfica recuerda sólo bajo la forma de palabras, a menudo de historias, de narraciones, y tiene una estructura específicamente narrativa. La estructura del discurso influye en la estructura del recuerdo, que a su vez influye en la estructura del recuerdo que le sigue (Barclay, 1996; Barclay y Smith, 1992; Freeman, 1993). La estructura narrativa de la memoria autobiográfica parece similar a la estructura narrativa de otras formas de comunicación, y el

⁴⁶ La memoria autobiográfica es la memoria de los eventos de la propia vida, recordados desde una perspectiva del «yo» en relación a los otros.

⁴⁷ “un recuerdo de un particular episodio extraído del pasado de un individuo”.

recuerdo de la memoria autobiográfica asume el valor de acto social (Hirst y Manier, 1996).

La memoria autobiográfica tiene un valor social. Según Ornaghi (1999: 83) hay estudios que muestran cómo los padres enseñan a sus hijos el género culturalmente apropiado para contar historias a partir de sus recuerdos, para que éstos puedan ser compartidos de un modo socialmente interesante; lo cual confiere a los padres y a los hijos el sentido de la importancia de compartir sus memorias y acceder a sus historias personales (Bruner y Weisser, 1991; Fivush, Haden y Reese, 1996).

b) La imagen mental

El segundo componente de la memoria autobiográfica es la *imagen mental (imagery)*. Esta imagen permite distinguir los hechos reales de la propia vida de las imágenes que tenemos de ella (Brewer, 1986). La imagen hace emerger detalles específicos que hace a los recuerdos más precisos y creíbles (Pillemer, 1992), motivo por el que aumenta su valor emocional, su intimidad y el sentido de inmediatez de la comunicación autobiográfica (Pillemer, 1992).

Igual que la estructura narrativa común, también la imagen se suma a la naturaleza social de la memoria autobiográfica, por el hecho de hacer la comunicación mucho más creíble. Según algunos estudios, si el recuerdo contiene detalles e incluso ideas concretas, las personas dan mayor credibilidad a ese recuerdo y actúan como si fuese verdad. Bell y Loftus (1989) han demostrado que un testimonio ocular se considera más creíble si incluye en su relato algunos detalles de lo que ha visto, incluso si estos no son relevantes para el caso que se trata.

c) Las emociones

Las *emociones* son para Rubin (1996) el tercer componente de la memoria autobiográfica fundamental. Las emociones desarrollan un rol determinante en el recuerdo autobiográfico, porque pueden focalizar la atención sobre algunos aspectos particulares de la escena más que sobre otros, caracterizando el relato autobiográfico como específico e individual (Christianson y Safer, 1996). Fivush (1994) cree que las emociones constituyen una conexión crítica entre lo que sucedió en el pasado y lo que esos eventos significan para el «yo» del presente. Las emociones asociadas a eventos pasados proporcionan información sobre el tipo de eventos que causa determinadas experiencias emocionales, y sobre el carácter emocional del «yo» (por ejemplo, si soy una persona triste o colérica).

2.6.5.3. La organización de la memoria autobiográfica

Aunque los recuerdos del pasado puedan parecer un batiburrillo informe de instantáneas y anécdotas, muchos investigadores establecen distintos niveles de conocimiento

autobiográfico (Schacter, 1999: 131).

Fueron Conway y Rubin (1993: 104-105) quienes primero postularon la existencia de tres clases de conocimiento biográfico, los cuales están dispuestos jerárquicamente: *life time periods* (*periodos de vida*), *general events* (*acontecimientos generales*) y *events specific knowledge* (*acontecimientos concretos*). Smorti (2007: 93) también distingue estos periodos.

- *Life Time Periods* son conocimientos generales que denotan periodos de tiempo muy largos, se miden en años, décadas; por ejemplo, el recuerdo del primer año de universidad.
- *General Events* son conocimientos de periodos medibles en meses, semanas, días; por ejemplo, el recuerdo de la preparación del primer examen universitario.
- *Events Specific Knowledge* son conocimiento de eventos como imágenes, sensaciones, olores, etc., asociados a una experiencia concreta; son episodios individuales que se miden en segundos, minutos u horas, p. e. mi primera clase en la universidad o la sensación de olvido que tuve ante el examen de anatomía.

Estudios controlados han revelado que cada una de las tres clases de conocimiento autobiográfico desempeña una función distinta y que pueden depender de mecanismos cerebrales subyacentes (Schacter, 1999: 132).

Cuando se cuentan historias autobiográficas, estas tres clases de conocimiento suelen estar presentes y entremezcladas (Schacter, 1999: 131). En una biografía se puede hablar de rasgos y temas comunes a muchos episodios (*periodos de vida*) y rememorar acontecimientos generales, e incluso seguir descendiendo en la jerarquía y recordar acontecimientos concretos (Schacter, 1999: 132).

Los *periodos de vida* contienen información tan general que no dicen gran cosa sobre la autobiografía, sin embargo sirven para localizar conocimientos sobre acontecimientos generales y concretos, proporcionan el esqueleto de los recuerdos autobiográficos (Conway y Bekenian, 1987, citado por Schacter, 1999: 133).

Al buscar un momento concreto, se empieza buscando en un periodo de vida para luego recuperar un acontecimiento general que ocurriera entonces. Frente a los periodos de vida, los acontecimientos generales conservan buena parte del sabor distintivo del pasado y son fácilmente accesibles porque se han visto reforzados por la repetición (Schacter, 1999: 133).

Los *acontecimientos generales* suelen ser los puntos naturales de acceso a los recuerdos

autobiográficos, es decir, cuando a alguien se le pregunta por su pasado, suele describir experiencias de acontecimientos generales (Schacter, 1999: 132). Marigold Linton (1986, citada por Schacter, 1999: 133) en el estudio de sus propias experiencias, encontró que hasta un año después de un acontecimiento concreto el recuerdo se conserva bastante preciso pero, pasado un año, se empezaban a perder detalles distintivos y los episodios aislados empezaban a convertirse en acontecimientos generales.

Los acontecimientos generales suponen una pérdida de acontecimientos concretos pero puede convertirse en «ganancia» a nivel de acontecimientos generales, y quizá a ello se deba a la tendencia beneficiosa para la memoria de acumular la repetición (Schacter, 1999: 132 y 133).

Conway y Rubin (1993) sostienen que no se conserva una única representación que tenga correspondencia exacta con la experiencia mental de recordar el propio pasado. Como señala Schacter (1999: 133), esa experiencia se construye mediante la combinación de fragmentos de información de cada uno de los tres niveles de conocimiento autobiográfico.

2.6.6. Los recuerdos autobiográficos

Para Bruner (1994: 43) el «yo» no representa una entidad que una persona puede simplemente recordar, sino una compleja construcción mental alcanzada mediante el uso de varios procesos mentales, uno de los cuales es el recuerdo, la *memoria selectiva*. Utiliza la expresión *the remembered self* (el yo recordado) para hablar de los criterios de selección de los recuerdos en la construcción del yo. Los recuerdos del yo se organizan de acuerdo con una serie de criterios, entre ellos: los recuerdos son acciones de un yo como agente (paciente) de los actos; nos pensamos como actuando igual que lo harían los demás en situaciones parecidas, nuestro yo es similar al de los demás; nuestros recuerdos autobiográficos cambian frente a diferentes interlocutores.

Afirma Bruner (1994: 41) que uno de los criterios para seleccionar el recuerdo del yo, quizá el principal, es la necesidad de destacar la *actividad* (la *agency*), esto es, recuperar recuerdos conectados con nuestras acciones gobernadas por nuestros estados intencionales, deseos, esperanzas, creencias y expectativas. Según Bruner, este criterio posee también su lado problemático, que llama *victimicy*: el concepto de yo no sólo se puede construir sumando y conceptualizando ejemplos de nuestros propios actos, sino que también puede construirse atribuyendo la acción a otro. De este modo se genera un «yo víctima» creado a partir de cómo recordamos haber respondido a la acción que otro agente nos ha impuesto, de forma voluntaria o tal vez indirectamente, y que ha determinado las circunstancias en las que

estamos forzados a vivir. Con esta “maniobra” creamos una especie de *acción reactiva* (*reactive agency*).

Para Bruner (1994: 42), un segundo criterio de selección de recuerdos del yo es la tendencia a la coherencia. Las personas cambian, se proponen nuevas metas desestiman otras, es decir, las personas no permanecen siempre iguales. Pero los sujetos tienen la tendencia a que su historia sea coherente en sus propios términos, tienden a explicarse los cambios bruscos. Los «puntos de inflexión» tratan de buscar la armonía con los cánones, justificando las desviaciones.

Para Bruner (1994: 42), un tercer criterio de selección es que, a la vez que la persona piensa su «yo» como algo que avanza *de lo interno hacia lo externo* (*from the inside out*), también lo piensa como parecido al «yo» de los otros; se da también, pues, un proceso *de lo externo a lo interno* (*outside in*). Pocos individuos piensan ser únicos, la gran mayoría se definen como individuos que comparten ciertos rasgos canónicos que expresan valores comunes. Es una *tendencia al consenso*, según la cual los sujetos piensan que cada persona «normal» como ellos haría lo mismo que harían ellos en las mismas circunstancias. Este criterio parecería entrar en contradicción con el primero, el de agencia, pero, señala Bruner, que la mayoría de las personas no “*viven en*” contradicción entre un sentimiento de comunidad y otro de autonomía, y apunta que, quizás, el conflicto potencial sea manejado por la tendencia bien conocida de ver que de alguna manera se comparte el carácter con el “propio” grupo de referencia de cada uno, más que con los “otros” grupos.

Un cuarto criterio, según Bruner (1994: 43) es que el yo tiene una estructura “histórica” o narrativa. Cuando se le pregunta a la gente cómo es en realidad, cuentan historias que incluyen los elementos habituales de la narrativa (Burke, 1945: XV; Bruner, 1990: 66), es decir, hay un *agente* involucrado en una *acción* que despliega ciertos *instrumentos* para lograr un objetivo en una *escena* particular, y si de alguna manera las cosas han ido mal entre estos elementos se producen *problemas*. Y además, los relatos que cuentan pertenecen a algún género, y nos cuentan una hazaña (relato de héroe), o una historia de crecimiento, o una historia de victimismo, o una historia de amor, etc.

Un quinto y último criterio que nos presenta Bruner (1994: 43) es que la *figura del interlocutor* nos lleva a seleccionar los recuerdos en una autobiografía, es decir, la representación del yo varía en función de la figura del interlocutor a quien se cuenta el relato. En esa línea, recuerda Ornaghi (1999: 85) que cada uno de nosotros experimenta «sentirse una persona diferente» cuando está con los hijos, con el jefe, con los amigos o con los rivales. Las representaciones

que se dan del «yo» dependen del interlocutor a quien se dirijan, por lo que la historia cambia en función de las circunstancias y el interlocutor a quien se cuenta. Parecería que no se construye un relato singular del «yo» sino un conjunto de relatos sobre el propio «yo». Eso es lo que afirma Goffman (1959, 1971) cuando sostiene que el «yo» es una idea *dialógica*, una idea *dramatúrgica*, y que existen un yo múltiple.

“Todos los seres humanos representamos ante los demás ... la propia estructura del «sí mismo»... [el individuo puede ser] considerado como *actuante* ... y como *personaje*. [...] ...examinemos al individuo como personaje. [...], este concepto es una parte implícita de lo que todos tratamos de representar, ... concebimos el «sí mismo» representado como un tipo de imagen, por lo general, estimable, que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a su personaje. [...] Pasamos ahora ... al individuo como actuante. El individuo como actuante tiene la capacidad para aprender, y la ejercita en la tarea de prepararse para desempeñar un papel” (Goffman, 1959: 268-269).

2.7. MEMORIA AUTOBIOGRÁFICA PERSONAL, COLECTIVA E HISTÓRICA

En este capítulo se estudia la memoria autobiográfica desde tres perspectivas: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica. Profundizamos en cada uno de esos tres niveles: al tratar la memoria desde el punto de vista personal mostramos la memoria en la infancia y en la adolescencia; al hablar de la memoria desde el punto de vista social, señalamos la importancia de las expectativas sociales y las historias de la familia y los grupos en la conformación de la identidad del sujeto; y al hablar de la memoria desde el punto de vista histórico, señalamos la importancia de los grandes relatos creados por la memoria colectiva en relación con la conformación de la identidad personal.

2.7.1. Tres niveles de la memoria autobiográfica

Hace cincuenta años Halbwachs (1950) afrontó el problema de la memoria de una forma nueva, distinguiendo una *memoria personal* y una *memoria colectiva*. La memoria personal contiene recuerdos de eventos que se refieren a la vida particular del individuo, o a eventos de carácter colectivo pero recordados de forma subjetiva. La memoria colectiva hace referencia a eventos que son comunes y compartidos con otros miembros de la comunidad. Ambos tipos de memoria están estrechamente conectados y a menudo se confunden, porque cada cambio de una es asimilado y transformado por la otra.

Smorti (2003: 126) señala que es difícil tratar un tema como el de la memoria autobiográfica

permaneciendo a un nivel puramente individual, pues gran parte de la memoria individual está profundamente entrelazada con interacciones sociales. Afirma que en la autobiografía pueden distinguirse tres diferentes niveles profundamente entrelazados: el nivel individual, el nivel social y el nivel histórico. Dado que la autobiografía es el relato de vida del narrador, este relato se enmarca dentro de tres tipos diferentes de tiempo: el tiempo de la persona, el tiempo marcado por la sociedad, y el tiempo histórico. A partir de esos tres ámbitos del tiempo, se habla de tres dimensiones de la memoria: memoria personal o individual, memoria social y memoria histórica.

- La memoria individual se centra en la vida del sujeto, hace referencia a las diferencias de los recuerdos autobiográficos.
- La memoria social se centra en el colectivo o grupo social al que pertenece el individuo, observa las diferencias y similitudes entre individuos de una misma sociedad.
- La memoria colectiva se centra en el tiempo histórico en el que vive el sujeto, y atiende a las diferencias y similitudes entre diferentes generaciones.

2.7.1.1. Memoria personal

Según Nelson y Fivush (2004), la memoria personal puede ser definida como memoria de los eventos de la propia vida, recordados desde la perspectiva del «yo» en relación con los otros.

La *memoria personal* se refiere a los eventos de la persona singular, o a eventos de carácter colectivo pero recordados de forma subjetiva. Suele estar presente en la mente del sujeto o documentos personales (Smorti, 2007: 90). La memoria personal es más intencional que la memoria colectiva, está vinculada a límites espacio-temporales, está ligada a lo que se ha visto, hecho, y es autobiográfica (Smorti, 2003: 141).

El punto de vista individual nos introduce en la memoria autobiográfica y en los modos en que ella construye el Yo. Mediante el recuerdo se construyen algunas estructuras o temas soporte de la vida del individuo y toman vida los planos de representación del «yo» actual y posible. La autobiografía, desde el punto de vista individual, tiene que ver con la conquista de un sentido de coherencia del «yo». La persona mira el pasado desde la perspectiva del presente, en busca de un modo de posicionarse respecto a la multiplicidad de voces que provienen de los personajes de su historia. El individuo debe poder reconocerse igual a sí mismo en el tiempo, pero a la vez ser diferente de cuando era niño. Y debe intentar articular

el equilibrio entre la autobiografía canónica presente en su cultura y la exigencia de demostrar la propia originalidad respecto a ella (Smorti, 2003: 156).

Dentro de esa memoria personal la adolescencia es un periodo especialmente significativo porque se encuentra en el centro de sucesos normativos importantes (Smorti, 2003: 156).

Pero cuando una persona habla de sí mismo y de sus recuerdos, también habla de los otros y del mundo en que ha vivido y vive en la actualidad (Smorti, 2003: 126).

2.7.1.2. Memoria colectiva

No se puede separar la autobiografía de un individuo de la “autobiografía” de una sociedad. La memoria colectiva hace referencia a todos los sucesos que son de interés para la colectividad, suele estar presente en la mente de las personas, tanto en artefactos como en historias transmitidas por vía oral, libros, monumentos, reglas de conducta, etc., (Smorti, 2007: 89). La memoria colectiva puede definirse como memoria socialmente distribuida, se conserva por partes en los recuerdos que se refieren a la colectividad. La persona es simplemente miembro de un grupo y contribuye a evocar los recuerdos impersonales en la medida en que interesan al grupo. Generalmente se trata de eventos que han modificado instituciones, creencias, valores, por ejemplo, el mayo del 68 como revolución de la moral social. La memoria colectiva es más extensional, más esquemática que la personal y está más ligada a la memoria de los otros (Smorti, 2003: 141-142).

La sociedad elabora expectativas sobre el desarrollo humano, y nuestra vida está marcada por lo que una sociedad espera que seamos capaces de hacer a lo largo de nuestro crecimiento físico y mental. Estas expectativas determinan “la influencia normativa” dentro de una sociedad, y crean un complejo de experiencias típicas que unifican a los individuos de la misma edad que han crecido dentro de una misma sociedad (Smorti, 2003: 126-127).

Para Paez *et al.*, (1997), la memoria colectiva cumple cuatro funciones:

5. Permite llegar a ser miembro de una comunidad al interiorizar las tradiciones comunes;
6. Permite interiorizar las tradiciones comunes con lo que facilita la identificación social;
7. Origina el sentido de nostalgia del pasado. El pasado viene sobrevalorado respecto al presente, reforzando el valor de la historia común;
8. Impulsa la reconstrucción del pasado y la valoración de recuerdos para justificar las necesidades y los fines presentes.

El individuo nace dentro de una tradición cultural, está inmerso en un sistema de recuerdos ya codificado. El niño, mediante su aprendizaje en sociedad, accede a los acontecimientos del pasado de su pueblo de los que debe sentirse orgulloso, y a la memoria nacional que le permite decir “soy italiano, francés...”. El individuo en su proceso autobiográfico, al dar sentido al «yo» interactúa con la memoria colectiva y con las narraciones colectivas, y las gestiona junto a su memoria personal (Smorti, 2003: 156).

2.7.1.3. Memoria histórica

Para interpretar la autobiografía (individual y colectiva), también se han de tener presentes los periodos históricos en que vive cada individuo, y los problemas, eventos y valores propios de esos periodos que vienen a caracterizar el marco dentro del que se da la vida de cada individuo. Individuo y sociedad están dentro del curso de la historia. Desde la perspectiva histórica se codifican las memorias colectivas y las reconstrucciones canónicas; los libros, los anales, las crónicas, etc., recogen estas memorias, conformando la sociedad donde se desarrolla el individuo. En cada periodo histórico cambia la perspectiva desde la que se mira al pasado, y cambia el fin que tenemos en mente al recordar. Todo ello conforma los recuerdos personales (Smorti 2003: 127).

2.7.2. Memoria autobiográfica desde el punto de vista personal

Nos dice Smorti (2003: 125) que el estudio de la autobiografía está muy ligado a una perspectiva evolutiva del arco de la vida (Baltes y Reese, 1986; Hetherington y Baltes, 1988), por lo que es común afrontar el estudio de la autobiografía también con los instrumentos teóricos ofrecidos por la psicología del desarrollo.

El tipo de memoria personal que se da en el sujeto se transforma con el tiempo, por lo que los recuerdos autobiográficos nos son los mismos en la infancia que en la adolescencia. Con el crecimiento humano estos recuerdos se hacen más plausibles, sobre todo a partir de la adolescencia (Smorti, 2003: 127).

Nelson (1993) señala que la formación de una memoria autobiográfica aparece en los niños a través de compartir recuerdos y representaciones de sí mismo.⁴⁸

2.7.2.1. La memoria personal en la infancia

a) Se recuerdan eventos genéricos y no episodios particulares

La memoria autobiográfica es posible sólo a partir de los 3-4 años. El fenómeno de la llamada

⁴⁸ Para más información sobre el desarrollo de la memoria autobiográfica Katherine Nelson (1989).

“amnesia” infantil demuestra que los recuerdos de eventos singulares sucedidos en los primeros dos años de vida tienden a desaparecer, y que a los 5-6 años no existe recuerdo de sí mismo. Tratar de comprender esta “amnesia” ha permitido comprender los aspectos sociales de esta memoria. En los primeros 3-4 años de vida, la memoria episódica es a corto plazo y tiende a olvidarse si no se asimila en forma de eventos repetidos, de ser así pasar a formar parte de una memoria genérica a largo plazo. (Smorti, 2003: 128).

Los recuerdos genéricos de secuencias repetidas pasan a formar parte de la memoria en forma de MER (Representaciones Mentales de Eventos). Estos eventos (MER) tienden a permanecer invariables dentro de la misma cultura, toman el carácter de rutinas. A los 12 meses ya es posible organizar eventos en forma de MER. Un ejemplo sería el baño de un niño, que se repite dentro de la misma familia y contiene pocas variaciones entre distintas familias (Smorti, 2003: 128). Y como demuestran Bauer y Shore (1987), a los dos años niños de familias diferentes comparten un conocimiento común.

La preminencia asumida, en torno a los 2 años, lleva al sistema de memoria a realizar tres funciones importantes (Nelson, 1996):

1. Retener las informaciones sobre eventos frecuentes útiles para construir el MER,
2. Retener el recuerdo de aquellos eventos que podrían ser las modificaciones de un MER e integrarlos en el sistema de conocimiento general de los MER,
3. Descartar las informaciones relativas a los eventos no repetidos.

Señala Nelson (1996) que si el evento no se repite será descartado; y si se repite, ingresará a la memoria genérica. Así, la memoria tiende a conservar lo redundante. El recuerdo de un evento particular en sí mismo se eliminará, a no ser que se introduzca en un MER, o que el evento se repita, o bien que se trate de algo muy relevante, por ejemplo, algo que podría poner en peligro la supervivencia. Lo singular resulta inútil, por lo que tiende a olvidarse. Para Nelson (1996) el sistema de memoria retiene la información sobre el evento en un espacio de memoria temporal por un periodo suficiente para determinar si este evento es el primero de una serie recurrente que puede pasar a formar parte de la memoria genérica, y de este modo recordarlo, y de no ser así, lo descarta.

Smorti (2003: 129) subraya que frente a una nueva experiencia, el niño activa un nuevo esquema que, primeramente, puede funcionar como memoria episódica. Para Bauer y Shore (1987), en niños de dos años ese esquema permanece activado durante dos semanas; si a esa experiencia se siguen experiencias con eventos del mismo tipo que demuestren su

importancia, este esquema entrará a formar parte del MER, como parte integrante de las “representaciones mentales de los eventos de aquel tipo”, de otro modo será descartado por ser considerado de escasa relevancia.

b) El recuerdo de episódicos a largo plazo

Los estudios sobre el monólogo infantil (Nelson, 1989: 163) han mostrado que ya en el segundo año de vida es posible que los niños recuerden, justo cuando comienzan a usar el lenguaje para contar. El expresar esos eventos bajo la forma de narraciones facilita su recuerdo.

Los recuerdos episódicos pueden mantenerse si hay una re-exposición al estímulo que ha originado la experiencia. El hablar de un evento pasado también puede tener la función de re-exposición o de repetición. Dos son las razones por las que las narraciones hacen más fácil el recuerdo: permiten conciliar los episodios singulares dentro de un esquema temporal, y favorecen el recuerdo de episodios y esquemas (Smorti, 2003: 129).

Según Bauer (1993) al final del tercer año de vida, a los 40 meses, aparece la memoria narrativa, después de que la memoria genérica y episódica se hayan ya formado. Es entonces cuando la memoria autobiográfica puede empezar a desarrollarse reuniendo los tres subsistemas (memoria genérica, episódica y autobiográfica). Y como señalan Hertsgaard y Matthews (1993), la memoria autobiográfica es algo diferente del recuerdo de eventos específicos, porque la memoria viene a formar parte de una historia en tono al «yo». Así, apunta Smorti (2003: 129), la aparición de la memoria autobiográfica permite colocar episodios singulares dentro de un esquema temporal y dentro de una pragmática de casos: la *pentade narrativa* (Burke, 1945) —qué cosa, dónde, cuándo, cómo, por qué—. La *pentade narrativa* permite «anclar» el evento y darle una estructura más fácilmente recordable. Es por ello que narrar eventos específicos permite su repetición y esto facilita su recuerdo.

La narración es algo central en la memoria episódica, dado que favorece la conservación de recuerdos, sean episodios, sean esquemas. Recuerda Smorti (2003: 130) que padres y niños pasan tiempo hablando del pasado y luego recordando, y lo hacen mediante narraciones que repiten vicariamente las experiencias vividas. Al hablar del pasado, padre e hijo se refieren también a episodios repetidos, o sea a rutinas. Todo ello favorece el recuerdo de esos episodios.

2.7.2.2. La memoria personal en la adolescencia

a) Los recuerdos autobiográficos como estructuras de conocimiento

Siguiendo la definición proporcionada por autores como Barclay (1996) o Conway (1997), Smorti (2003:130) nos dice que los recuerdos autobiográficos son «rappresentazioni mentali transitorie costruite su strutture stratificate di conoscenza nella memoria a lungo termine»⁴⁹. Son “*representaciones mentales transitorias*” porque tales recuerdos aparecen y desaparecen de la conciencia según las situaciones, algunas son activadas voluntariamente, otras aparecen por sí mismas. Son “*estructuras estratificadas de conocimiento*” porque los recuerdos están organizados no sólo en relación a una particular época de la vida, sino también según una extensión temporal: algunos recuerdos se refieren a eventos específicos y otros cubren periodos largos de la vida, estos últimos se organizan según esquemas más genéricos.

b) Tres tipos de estructura en la memoria

Conway (1997) ha descrito tres tipos de estructuras en la memoria: la representación de eventos específicos, la memoria de eventos generales y estructuras abstractas. Smorti, (2003: 130-131) explica así esas tres estructuras:

- La primera estructura de la memoria hace referencia a la representación de eventos específicos, recuerdo de eventos singulares situados en unidades de mínimas de tiempo (minutos, horas); por ejemplo, la bebida tomada por María el viernes al mediodía.
- La segunda estructura se refiere a la memoria de eventos generales, esta incluye la anterior y se refiere a unidades temporales de días, semanas; por ejemplo, ese viernes era el primer día que empezó a trabajar en “Villa Borghese”.
- La tercera estructura de la memoria hace referencia a conocimientos más abstractos y generales, ésta también incluye la anterior, se refiere a periodos aún más amplios, como años; por ejemplo, la historia de mi relación con el trabajo, en la cual el periodo de trabajo en “Villa Borghese” supone mi segundo empleo.

En el nivel de los eventos más específicos predomina la memoria episódica, mientras que la memoria semántica predomina en el nivel más general, presentando un esquema que trasciende el recuerdo de los eventos particulares (Smorti, 2003: 131).

⁴⁹ “representaciones mentales transitorias construidas sobre estructuras estratificadas de conocimiento en la memoria a largo plazo”.

Para Conway (1997), estas estructuras de conocimiento asumen significados diferentes según lo que él ha definido como «temas del yo».

c) El significado de las estructuras: los temas del «yo»

Los «temas del yo», según Smorti (2003: 131), son estructuras compuestas de un fin y una estrategia.

Markus y Nurius (1986) han propuesto que nosotros tenemos acceso a un grupo reducido de «posibles yoes» (*possible selves*), cada uno basado en diferentes operaciones del pasado (lo que nos gustaría ser, lo que tememos llegar a ser, etc.). Esto postula la existencia de un «yo actual» (*now Self*) que es el que efectúa las operaciones en la vida cotidiana, y la existencia de «yoes posibles», que serían los «yoes» deseados, temidos, etc.

Algunos autores (Higgins, 1987; Oatley, 1992), afirman que estas estructuras tienen la función de resolver un desequilibrio entre el «yo actual» y los «yoes posibles», desequilibrio que genera reacciones emocionales que exigen llevar a cabo un plan para alcanzar un fin que resuelva tal desequilibrio.

Recuerda Smorti (2003: 131) que los «temas del yo» influyen en la codificación de los recuerdos autobiográficos. Y cuando un tema deviene activo, porque se ha producido un desequilibrio en el «yo», se activan también recuerdos autobiográficos asociados a ese mismo tema; por ejemplo, cuando se activa el tema de la competición, éste puede activar el recuerdo de una pelea con el hermano menor.

d) Adolescencia: “las tareas de vida”

Particular importancia asumen los «temas del yo» que emergen en periodos de transición de la vida como la adolescencia y la primera adultez, porque se asocian a lo que Cantor y Kihlstrom (1985) han definido las “*tareas de la vida*”. Estas tareas se refieren a problemas característicos en una determinada fase de la vida durante la cual el individuo debe buscar nuevos recursos y ubicaciones para su «yo». Las razones por las cuales *las tareas de vida* asumen una posición central durante la adolescencia depende del hecho que, en esta franja de edad, el «yo», por un lado, se mueve hacia una forma estable, pero por otro, es puesto en duda por los eventos normativos que caracterizan este periodo de vida (Smorti, 2003: 131).

Una investigación de Schuman y Scott (1989) pone en evidencia que cuando a las personas se les pide que nombren los cambios más significativos e influyentes en su vida, en su mayoría recuerdan acontecimientos sucedidos entre los 12 y 25 años de edad. Apunta Smorti (2003: 131) que esto no es algo extraño, porque en este periodo, al menos en la cultura occidental,

la persona realiza una cantidad de experiencias cruciales, lo que explica que sea más fácil que pasen a formar parte de la memoria autobiográfica. Además, como señalan Pennebaker, Paez y Rimé (1997), los sucesos históricos sucedidos durante ese periodo a menudo son considerados más importantes. Nos recuerda Smorti (2003: 132) que los recuerdos biográficos suelen referirse, en gran parte, a los eventos sucedidos en los periodos más interesantes y con mayor carga emocional. Y que algunos de los eventos que caracterizan la adolescencia suelen ser experiencias cruciales para el desarrollo de la identidad: la pubertad, el pensamiento formal, las primeras relaciones sexuales, las primeras relaciones afectivas estables con otra persona, el distanciamiento de la familia, el matrimonio, ingreso en el mundo laboral, etc., (Smorti, 2003: 132).

Existen estudios que muestran la relevancia autobiográfica de estos «eventos normativos». En la investigación llevada a cabo por de Cantor y Kihlstrom (1985), los estudiantes hablaban de su necesidad de tener una identidad propia, de la necesidad de intimidad, de éxito y de poder, y lo hacían refiriéndose a dos áreas: la social y la académica. Según Markus y Nurius (1986) las «tareas de la vida» constituyen tentativas de solución a problemas existenciales típicos del periodo de la adolescencia, como superar el aislamiento social o alcanzar el éxito académico.

Para Smorti (2003: 133) el conocimiento autobiográfico es una memoria que refleja los temas del «yo» pasados, pero aún activos, y durante la adolescencia los temas del «yo» ocupan una posición central en la memoria autobiográfica, porque conectan las tareas de la vida y los «yoes posibles».

e) Fin de la autobiografía: dar coherencia al «yo»

El fin principal de la autobiografía es el de organizar un conjunto de conocimientos, temas y recuerdos para obtener una reconstrucción creíble que dé un sentido de coherencia al «yo». Pero éste es un proceso complejo, y lo es por dos cuestiones (Smorti, 2003: 133):

1. porque implica ordenar el mundo y el rol que los otros juegan en el «yo»,
2. porque ha de conjugar la individualidad del sujeto con su pertenencia a la comunidad.

En primer lugar, la búsqueda de coherencia del «yo» no trata sólo sobre un «yo» singular y aislado, sino que también implica ordenar el mundo, y el rol que los otros juegan en el «yo». Algunos de estos personajes han ingresado en nuestro interior siendo niños: a los 2 años se intuye la presencia de otra persona cerca de nosotros que requiere alguna forma de consenso o acuerdo; a los 3-4 años somos capaces de usar las primeras formas de memoria

autobiográfica para hablar de lo que sucede dentro de la familia; las primeras personas que entran dentro del «yo» son los padres, con el paso de los años se añaden otras personas, hasta llegar a una multitud de personajes, cada uno de los cuales toma su palabra y expresa su posición. Este escenario interior se está transformando continuamente, no sólo con nuevos personajes que nos enriquecen, sino que lo “viejos” personajes se actualizan: diferentes son las voces de la madre que nos consuela de nuestros dolores cuando somos pequeños y la de la madre que tiene necesidad de nuestra ayuda durante la vejez. Se trata de personajes múltiples, conectado a recuerdos lejanos y cercanos (Smorti, 2003: 133).

Muchos los autores (Hermans, Kempen, Van Loon, 1992) al igual que Smorti, señalan que el «yo» es por naturaleza dialógico, son muchas las figuras que en él se mueven e interactúan en una continua conversación polifónica.

Para Smorti (2003: 133), lo que impide que el «yo» se transforme en un «yo» dividido y se fragmente o desgarre ante las exigencias opuestas, es el hecho que el narrador sea capaz de posicionarse en relación a estos diferentes personajes interiores, asumiendo puntos de vistas, a veces, coincidentes con alguno de esos personajes, y en otros casos no. La capacidad de posicionarse trae, como consecuencia, la posibilidad de dar perspectiva y antecedentes a todo este teatro, atribuyendo un rol diferente a las diferentes figuras.

Como han destacado Bruner y Amsterdam (2000), podemos concluir que el proceso mediante el que se busca dar coherencia al «yo» está estrechamente conectado al proceso con el que se busca mantener una cierta relación con los otros. No se puede encontrar la coherencia en el curso de la vida, y verse como una identidad, si no se establece una relación con otras personas.

En segundo lugar, la búsqueda de coherencia y continuidad del individuo es un proceso complejo porque se enfrenta a una especie de oposición entre dos necesidades; por un lado, mostrar la individualidad del personaje (del «yo»); y por otro, conectar esta individualidad con la de los otros. La historia de cada individuo pertenece a un tiempo y un espacio con el que a la vez se identifica y se diferencia. La autobiografía debe mostrar cómo el protagonista tiene una especificidad que lo hace diferente a los otros, lo que permite hablar de autobiografía como una historia personal, pero a la vez, debe mostrar como este individuo forma parte de un colectivo con el cual comparte experiencias y presupuestos. El «yo» de la autobiografía se mueve en dos diferentes direcciones: por un lado, hacia la generalidad, queremos mostrar que formamos parte de una comunidad y no somos monstruos; por otro lado, hacia la excepcionalidad, queremos mostrar que somos un caso único e irrepetible y

somos idénticos a nosotros mismos (Smorti, 2003: 134).

Este problema conecta con el problema de la continuidad del «yo» (Ricoeur, 1985c, 1990), y con el del equilibrio en la canonicidad y lo extraordinario (Bruner, 1990). La autobiografía trata de conjugar nuestra excepcionalidad con nuestra normalidad, nuestro permanecer y cambiar siendo nosotros mismos. La continuidad la asegura la conexión entre el pasado y el presente. La individualidad justifica que es nuestra historia personal, y que en ella se produce un punto de giro (*turning point*) que nos permite afirmar el cambio: “hoy soy diferente al que era por experiencias particulares que he tenido” (Smorti, 2003: 134-135).

f) Tareas para dar coherencia al «yo»

Es por ello, que la persona que quiere dar coherencia al «yo» tiene presente dos tareas: posicionarse respecto a la multiplicidad de voces que animan la propia historia y coordinar lo canónico y lo excepcional de su relato. Y ambas tareas giran en torno al modo en que en una cultura se articula la dialéctica entre individualidad y colectividad (Smorti, 2003: 135)

Toda cultura prevé que las personas se adecuen a lo ordinario, y si no lo hacen necesitan justificarse, llegando a prever sanciones estéticas y morales (vergüenza, ridículo) o legales (leyes civiles o penales) para sancionar las violaciones inaceptables dentro de lo ordinario. Por un lado, las personas han de responder a ciertos deberes y expectativas de la sociedad, pero por otro, buscan diferenciarse de los demás en el modo de realizar sus tareas. Ahora bien, cada cultura regula de manera diferente el problema de la adecuación a las normas, es decir, hasta qué grado se es tolerante con lo diferente, lo incoherente o la desobediencia (Smorti, 2003: 135).

La autobiografía se hace una pregunta clave, a saber, qué diferencias y semejanzas hay entre mi autobiografía y la de las personas de mi edad. Cada evento, especialmente los relativos a los temas del «yo», se mide sobre la base de lo que el narrador cree que está presente en la autobiografía de los otros. Por esto, las narraciones autobiográficas no pueden desligarse de las autobiografías ideales, o géneros, presentes en la cultura. (Smorti, 2003: 135).

2.7.3. Memoria autobiográfica desde el punto de vista social

La autobiografía no es sólo un producto individual, sino que se refiere a la colectividad y a la historia. Sin estas referencias, la comprensión de los procesos autobiográficos sería insuficiente.

La autobiografía desde el punto de vista social sitúa al individuo dentro de una colectividad, y se centra en el papel desempeñado por el sistema social en el desarrollo de la memoria

autobiográfica. Hay dos aspectos importantes a considerar: primero, las expectativas sobre el desarrollo y, segundo, las historias y sistemas de memoria que en una sociedad ordenan y dan significado a los eventos. Ambos aspectos se entrecruzan porque, como dice Tetlock *et al.*, (1992), las expectativas sociales se construyen sobre la base del pasado, y los recuerdos son seleccionados y mantenidos en relación a las exigencias presentes (Smorti, 2003: 136).

2.7.3.1. Expectativas sociales

El primer aspecto son las expectativas sociales. Las sociedades construyen expectativas sobre lo que se espera que un individuo sea capaz de hacer durante su crecimiento, establece creencias, expectativas, capacidades, respuestas apropiadas, asociadas a de los individuos en función de su edad, cosa que tienen presenten padres, educadores, especialistas. Un ejemplo de ello lo encontramos en la psicología evolutiva y en el código penal; la psicología evolutiva establece una conexión entre la edad cronológica y la edad mental del sujeto, y en base a dicha relación determina cuándo un individuo se adecúa, retrasa o avanza en función de su edad; el código penal establece los criterios y las formas de penalizar un delito en relación con la edad del sujeto. Según Smorti (2003: 136) en torno a estas expectativas se prevén unas etapas de escolarización, unos grados de responsabilidad, de derechos y deberes, etc. En occidente, los padres tienen expectativas respecto a cuándo el niño puede empezar a andar o a comer solo, y «fuerzan» al niño a que haga lo que se espera a su edad, y para potenciar que el niño consiga esas expectativas, a veces, construyen “zonas de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1934) en relación a ellas. Para Smorti (2003: 137), estas expectativas introducen una dimensión social en la memoria, pues se convierten en «norma» que influye en los procesos de construcción de la memoria y de las capacidades del niño. De este modo se observa que el desarrollo de la memoria, en particular de la autobiográfica, es fruto de la construcción social.

2.7.3.2. Historias y significación de eventos del pasado: las historias familiares

El segundo aspecto son las historias y la significación de los eventos del pasado. Una sociedad construye historias sobre el pasado y el presente con el fin de poner orden y dar significado a los eventos (Smorti, 2003: 136).

Las «historias familiares» son un ejemplo de este sistema de memoria social. Mediante ellas, la familia dota al niño de una memoria social dentro de la que situarse. Las historias familiares son aquellas historias, normalmente en la forma de relato, que los padres o parientes cuentan al niño sobre alguien de la familia. Suelen relatar eventos que el niño no ha vivido, o que ha vivido cuando era muy pequeño, por lo que no pudo integrarlas en sus recuerdos personales

(Smorti, 2003: 139).

Las historias familiares realizan algunas funciones importantes: en primer lugar, permiten al niño representarse el pasado de la familia a la que pertenece; en segundo lugar, las historias familiares son contadas por los adultos con la finalidad no sólo de entretener, sino de mostrar alguna cosa con un fin educativo (hechos curiosos, anécdotas, partes de una vida). Como demostró Salter (1997) estos «aprendizajes», a medida que el niño crece, pueden aplicarse a situaciones nuevas. Lo que señala que las historias familiares proporcionan un texto ejemplar para que el niño pueda extraer conocimiento y una imagen del mundo. (Smorti, 2003: 139).

Pero la historia familiar contada no se limita a describir hechos, sino que proporciona una interpretación⁵⁰, establece lo que sucedió, mostrando un pasado del que de alguna manera venimos y funda nuestro presente, y permite al sujeto considerar la propia autobiografía dentro de la historia de su familia y asumir un lugar dentro de ella. Además, el relatar ese pasado no es una actividad “neutra”, porque el modo en que se cuenta, constituye un punto de vista sobre lo que se cuenta, en algunos casos, asume incluso el aspecto de una teoría (Smorti, 2003: 140).

Lo que sucede en la familia también está conectado a un sistema más amplio del que participa toda la sociedad (Smorti, 2003: 140). Las expectativas de la sociedad, también las de la familia, están influenciadas por la memoria histórica. La sociedad recoge los testimonios del propio pasado y los organiza según una línea histórica en forma de memoria colectiva, y esa memoria colectiva también crea expectativas sobre el desarrollo humano (Smorti, 2003: 141).

2.7.3.3. Historias y los grupos de referencia

Los relatos autobiográficos están también condicionados por el grupo de referencia al que pertenece el autor de ese relato. Contar la propia vida, haciéndola culturalmente reconocible, condiciona y contribuye a edificar el propio «yo» no sólo como individuo singular, sino también como miembro del grupo (Ornaghi, 1999: 86). Bruner y Feldman (1996) en sus investigaciones sobre la *autobiografía en grupo* subrayan que un grupo como la familia constituye una especie de *micro-cultura*, que posee sus propios instrumentos de interpretación del mundo, que lo caracterizan y distinguen de otras micro-culturas. En esa cultura en miniatura, el sujeto se reconoce y comparte con los otros miembros significados modos de actuar y estilos de

⁵⁰ Para saber más sobre cómo las historias familiares crean un marco de interpretación McKeough y Malcolm (2011).

narraciones. Este reconocimiento con el esquema simbólico-cultural del propio grupo se manifiesta en el modo en que los miembros narran la propia historia del grupo, utilizando términos compartidos y comunes de tal forma que todos ellos producen relatos autobiográficos más o menos iguales, según el grado de confianza y unión del grupo mismo.

La pertenencia a un grupo determinado condiciona e influye la formación ya de la identidad de grupo (*yo colectivo*), ya de la identidad personal (*yo personal*). Esto significa que la construcción del propio «yo» está estrechamente ligada al modo de contar la historia del propio grupo de pertenencia (Ornaghi, 1999: 86). Groppo y Ornaghi (1997) nos recuerdan que los sujetos pertenecientes a una misma compañía teatral no sólo comparten significados comunes, sino que utilizan un mismo estilo narrativo para contar tanto la historia de su grupo, como la historia de su autobiografía.

2.7.4. Memoria autobiográfica desde el punto de vista histórico

Para comprender la memoria autobiográfica hemos de situarnos no sólo en un punto de vista individual y colectivo, sino en una tercera dimensión: la histórica.

La dimensión histórica es el tiempo histórico en el que vive el sujeto. Como recuerda Smorti (2003: 144), en función de cada periodo histórico la memoria colectiva asume unos u otros contenidos, y las expectativas en relación a los individuos cambian porque son diferentes los problemas que hay que afrontar. El modo en que la sociedad gestiona la transmisión de recuerdos cambia de una cultura a otra, y de un periodo histórico a otro (Smorti, 2003: 145). Para Igartua y Paez (1997), la memoria histórica busca crear una versión normativa del pasado, útil para justificar las exigencias de la versión oficial del presente. O en palabras de Smorti (2003: 146), busca los precedentes que más le interesen para su fin.

Los estudios históricos deben proporcionar versiones oficiales de las tradiciones, por lo que deben investigar en la histórica en busca de un remedio contra las frustraciones nacionales, para curar todas las heridas que desgarran el pasado común (Smorti, 2003: 146-147). La historia es algo que se construye socialmente, la memoria colectiva asume, en toda sociedad, un claro significado político, porque la reconstrucción «oficial» de la historia de una nación y el significado que ésta atribuye a los eventos expresa la visión política del grupo político dominante (Smorti, 2003: 147). Los estudios sobre la memoria colectiva se han centrado en cómo en determinados periodos se «construye» la «memoria colectiva»; por ejemplo, Ian Buruma (1994) ha mostrado como en el Japón durante mucho tiempo mantuvo una memoria colectiva victimista relacionado a su rol durante la última guerra mundial. Se borró de la historia, de los museos y de los libros las masacres de Nanchino (1937), donde los soldados

japoneses mataron 300.000 chinos (Smorti, 2003: 145). Es por ello que, por ejemplo, actuar sobre la válvula de la memoria es una de las tareas principales de un régimen autoritario, porque según lo que se recuerda y cómo se recuerda, se le da un significado diferente al presente y se justifican decisiones políticas. De igual modo, apunta Smorti (2003: 145), cualquier cambio sociopolítico puede comportar una mayor o menor circulación de información a través de los medios, y esto también repercute en la elaboración de los recuerdos colectivos.

La construcción social de la memoria se desarrolla en el tiempo histórico, e influye sobre la memoria a nivel social y a nivel personal.

- La memoria individual se centra en las diferencias de los recuerdos autobiográficos,
- La memoria social observa las diferencias y similitudes entre individuos de una misma sociedad,
- La memoria colectiva atiende a las diferencias y similitudes entre diferentes generaciones.

IV. LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES O AUTOBIOGRÁFICOS

2.8. LOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Empezamos tratando las «escrituras del yo», de qué diferentes maneras se aborda la identidad a través de la escritura o el relato. Empezamos por la distinción entre «relato de vida» e «historia de vida», para pasar a centrarnos en qué se entiende por autobiografía y la problemática que ésta presenta. Se define y caracteriza el término «autobiografía». Se apuntan los elementos de la autobiografía. Se muestra que el texto autobiográfico requiere ser interpretado, y esta interpretación se hace desde un posicionamiento y un género literario, aquél en el que se inscribe, por lo que el género marca la interpretación de los relatos digitales personales.

2.8.1. Las escrituras del yo

No existe un solo tipo de «escritura del yo»⁵¹. Memorias, diarios íntimos, cartas, confesiones, autorretratos, historias personales, biografías, etc., así como autobiografías, historias de vida (*life history*), relatos de vida (*life story*) representan diferentes formas de narrar o autonarrar el «yo». Este tipo de narraciones recoge el curso de la vida, o parte de él, de un individuo singular, y puede ser relatado por él o por otra persona. La primera distinción que se introduce en las «escrituras del yo», diferencia entre biografías y auto-narraciones-biográficas o autobiografías. En las primeras, la vida que se cuenta no es la del autor del texto sino la de otra persona. En las autobiográficas, el autor cuenta su propia vida, por lo que, autor, narrador y protagonistas, coinciden en la misma persona.

Antes de centrarnos en la «(auto)biografía», conviene detenernos en una aclaración que también afecta a los conceptos de «historia de vida» y «relato de vida». Los términos «autobiografía», «historia de vida» y «relato de vida» hacen referencia a dos cosas, por un lado, al curso de la vida de un individuo singular, y por otro a la reconstrucción narrativa de la vida, a su escritura o narración. Vida y relato de vida, historia e historia contada, a menudo se confunden, quizá como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 28), porque estudiamos la biografía de una persona por el relato se hace de su vida.

⁵¹ Lejeune (1971, 1975, 1980, 1986) muestra una extensa variedad de realizaciones en Francia, así como la variedad y dispersión de formas que presenta la escritura del yo.

2.8.1.1. Historias de vida y relatos de vida

Denzin (1989a: 27-49), entre otros autores, subraya la necesidad de acentuar la distinción entre «historia de vida» y «relato de vida». Una «historia de vida» (*Life-history*, *histoire de vie*, biografía) es la elaboración de la vida de una persona o institución hecha por un investigador o biógrafo. Para realizarla se pueden emplear y analizar diversas fuentes (el relato de vida, testimonios, documentos) en un intento de acercarse a la historia real del sujeto, por lo que tiene la pretensión de ser objetiva. Un «relato de vida» (*Life-story*, *récits de vie*, narración autobiográfica, autobiografía) es una narración retrospectiva de una vida o de fragmentos de ella hecha por el propio protagonista, que puede hacerse por iniciativa propia o a requerimiento de un tercero. La vida se presenta tal y como la cuenta la persona que la ha vivido. Para Goodson “Here the important distinction is between life story and life history. The life story is the initial selected account that people give of their lives: the life history is the triangulated account, one point of the tripod being the life story but the other two points being other people's testimony, documentary testimony and the transcripts and archives that appertain to the life in question”⁵² (Goodson, 1995)

Sin embargo, como señala Bolívar, Dominguez y Fernández (2002: 29), la diferencia entre relato e historia de vida veces es difusa, pues una vez contado el «relato de vida» (*story*), deja de ser relato narrativo y pasa a ser fragmento de una historia (*history*), un recurso a interpretar.

2.8.1.2. La autobiografía y tipos de relatos autobiográficos

Según Smorti (2003: 123), el término autobiografía designa tres realidades diferentes que se basan en tres diferentes procesos, cada uno de los cuales hace referencia a un tipo diferente de autobiografía, pues se dirige a interlocutores diferentes, se construye en situaciones diferentes, tiene fines diferentes, y obedece a diferentes reglas. Veamos estos tres sentidos de autobiografía.

a) *Autobiografía en sentido literal: plano literario*

En sentido literal, la autobiografía es «escribir la propia vida». Es una historia donde autor y protagonista coinciden, que tiene un inicio y un final, y este último coincide con el momento en el que el escritor empieza a escribir. Nos dice Smorti (2003: 123) que, por lo general, las

⁵² “es relevante la distinción entre «relatos de vida» (life story) e «historias de vida» (life history). El «relato de vida» es el relato inicial que una persona hace de su vida; la «historia de vida» es un relato de vida triangulado, relato que reconstruye la vida de un sujeto a partir de testimonios de otras personas, fuentes documentales, archivos relacionados con su vida, pudiendo ser el «relato de vida» uno de estos documentos”.

autobiografías las escriben grandes personajes y quien tiene una vida interesante que relatar. En estos casos el autor escribe sus memorias, dirigiéndose a un público de posibles lectores («lector modelo» de Eco, 1979).

La autobiografía en sentido literal exige por parte del autor el respeto de ciertas reglas narrativas: continuidad, coherencia, credibilidad (Smorti, 2003: 124).

b) Autobiografía en el plano discursivo-interlocutor profesional

Para Smorti (2003: 124), si ampliamos el sentido de autobiografía, podemos incluir en él el relato de episodios de la propia vida que se hace ante un profesional (psicoanalista, abogado, magistrado, comisario de policía, etc.). En una situación de este tipo, el sujeto confía a un profesional algo importante de su vida que compete a tal profesional, por ejemplo un pecado, un deseo inconfesable, un secreto, un problema, etc.). Este tipo de relatos están modelados por el tipo de relación que se establece con el interlocutor, y pueden tener diferentes sentidos: destinado a testificar, a convencer de la veracidad, a conocer la problemática que se tiene, etc. Por lo general, suele tener un marcado carácter de voluntariedad.

c) Autobiografía en sentido personal o «privado»

En un sentido más cotidiano, señala Smorti (2003: 124) que por autobiografía se entiende el conjunto de recuerdos autobiográficos, más o menos unidos entre ellos que un individuo tiene de sí mismo, y que en algunas ocasiones puede ser registrado para sí en un soporte (diario, blog), y en otras puede ser revelado a otras personas (Smorti, 2003: 123).

Cuando la autobiografía se cuenta a un tercero, se tiene presente el interlocutor concreto y específico a quien se revela. Si, por el contrario, se da en el ámbito «privado», esto es, se cuenta para uno mismo, no se tiene presente ni un interlocutor real ni uno ideal, sino que, según Smorti (2003: 124), se tiene presente un interlocutor «*tout court*» (*cercano*). La autobiografía «privadas» toma un aspecto conversacional, en ella el autor dialoga consigo mismo, con voces que aparecen en sus recuerdos.

Pero a pesar de la distinción establecida entre autobiografía personal, literal y profesional, Smorti (2003: 124) apunta que cuando se quiere reconstruir la propia vida, la autobiografía personal se acerca a la literal y a la profesional. Por un lado, la autobiografía personal presenta la vida como una novela que haya de ser escuchada con interés; por otro lado, para comprender y compartir las propias experiencias, realizamos un relato, y éste se hace dirigido a unas personas concretas y con un fin determinado.

Nosotros nos centraremos en la autobiografía de carácter personal, pues es el tipo de

autobiografías que nos interesa por relacionarse estrechamente con la que se reproduce en los relatos digitales personales.

2.8.2 Los relatos digitales como tecnología del yo

2.8.2.1. Diferencias entre autobiografías y relatos digitales personales

Rodríguez Illera (2014: 47) sugiere que los relatos digitales personales, más que pertenecer al género autobiográfico, deberían considerarse una de *las tecnologías del yo* de las que habla Foucault (1988). Rodríguez Illera (2014: 48-49) afirma que la autobiografía engloba un conjunto amplio de prácticas confesionales, reflexivas, catárticas, sobre hechos que le han sucedido al narrador en el pasado, y no en el presente ni en el futuro, por tanto, son relatos no interactivos. Los relatos digitales personales a pesar de ser narraciones del pasado, no interactivas, relatados por quien los protagoniza, poseen una serie de características que los diferencian de las autobiografías. No tienen un sentido global, es decir, no recogen toda la vida del protagonista, sino un determinado aspecto de la misma que se refiere a un periodo de tiempo determinado. Y mientras las autobiografías son relatos escritos u orales, los relatos digitales no pueden pensarse ni como una cosa ni como otra. Los relatos digitales son una pequeña producción multimedia, con carácter multimodal (Kaare y Lundby, 2008: 107), cuyo mensaje integra varios códigos propios del entorno digital e inexistentes en las formas escritas y orales. Estas producciones, al igual que los textos escritos, requieren una planificación compleja y una revisión del guion escrito (storyline), pero van más allá del texto escrito al incorporar en el discurso elementos icónicos y sonoros, debidamente planificados (storyboard).

Es evidente que Rodríguez Illera está remarcando que los relatos digitales personales no son relatos para ser leídos ni oídos, sino visionados, y ello hace que compartan algunas características con las historias que se proyectan en cine y la televisión. Pero, contrariamente a esas historias, los relatos digitales personales son producciones de corta duración -(máximo 5 minutos)-, realizadas por su autor con los conocimientos de que dispone, y sin los medios y conocimientos técnicos que requieren las producciones televisivas o cinematográficas.

2.8.2.2. Relato digital personal y tecnologías del Yo

Para Foucault (1988) las tendencias liberales del capitalismo y la ideología del pensamiento occidental ha llevado al ser humano a descuidar la vida social y privada, lo que le ha llevado a descuidar el *cuidado de sí mismo*. Esto supone una pérdida de conocimiento sobre sí mismo. Ante la “razón” y la inmensa cantidad de información que proporciona el mundo moderno, el sujeto necesita posicionarse ante su vida y la construcción de sus destinos. Es por ello que

Foucault recoge el concepto «conócete a tí mismo» de Sócrates, y que habla del *cuidado de sí mismo*, teniendo presente que el concepto de *sí mismo* se ha ido modificando con el tiempo en relación a las ideas que se tuviera sobre el concepto de ser humano, el cual fundamenta la dimensión misma de la existencia.

Según Rodríguez Illera (2014: 47), las «tecnologías del yo» buscan el cuidado y comprensión de uno mismo como finalidad principal de la vida, y es por ello que pueden considerarse la antesala de lo que hoy se denomina autobiografía porque hacen público lo más privado e íntimo. Para él, los relatos digitales personales posiblemente deberían encuadrarse dentro de las tecnologías del yo.

Sin embargo, nosotros no entendemos los relatos digitales personales como una forma de tecnología del yo. Para Foucault las tecnologías del yo son una categoría más que el hombre ha creado para conocerse a sí mismo, un conocimiento que implica no sólo aprender y conocer las cosas sobre el «yo», sino también la capacidad de poder modificarlas a través de la adquisición de habilidades y actitudes.

[las *tecnologías del yo* permiten al sujeto] “operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1988: 48).

La idea del Foucault es que el *ocuparse de sí*, lleve al sujeto al *conocimiento de sí mismo*, para poner en evidencia los modos hegemónicos en los que el individuo llega a ser sujeto dentro de su actualidad.

Para Foucault (1988: 27) las formas de la experiencia del yo han de llevar a una introspección cada vez más detallada. Y ello se desarrolla en relación con la escritura y la vigilancia. La vigilancia constante de nuestra vida, que de forma voluntaria damos a conocer a un círculo social, nos ha de llevar a modificar las conductas que integran el “cuidado de sí”, “el conocimiento de sí” y “la responsabilidad”.

Foucault plantea una clasificación de las varias “técnicas” que permiten acceder al yo: el examen de conciencia (de sí mismo), la *askesis* (consideración progresiva del yo), la interpretación de los sueños y las cartas. Las cartas consisten en redactar “notas sobre uno mismo que debían ser releídas, escribir tratados o cartas a los amigos para ayudarles, y llevar cuadernos con el fin de reactivar para sí mismo las verdades que uno necesitaba” (Foucault, 1988: 27). Es gracias a la escritura que se puede prestar atención a todos los matices de la vida, al estado íntimo, a la lectura y a la experiencia de sí.

El motivo de no considerar los relatos digitales personales como una tecnología del yo, es que éstos se centran en la narración de alguna situación significativa para el autor, y que su aspecto fundamental no es tener *cuidado de sí mismo*, no se pretende realizar una vigilancia constante de la vida, con la finalidad de aprender habilidades y modificar las conductas. El relato digital supone una narración puntual, y no una escritura que deba ser releída, y mucho menos suponen una anotación de todo lo cotidiano para llevar un cuidado de sí mismo; y, por otro lado, las tecnologías del yo no tienen por qué tener forma de historia.

Consideramos que, por su finalidad los relatos digitales personales son más una forma peculiar de autobiografía que una tecnología del yo. Y a pesar de las diferencias en cuanto a que su discurso es un relato digital y no oral o escrito (autobiografía), hay que destacar que comparte el que consideramos un aspecto primordial, su finalidad: en ambos el autor relata en forma de historia aspectos de su pasado que van desde un tiempo pasado hasta su presente.

Por ello, considerando el carácter autobiográfico de los relatos digitales personales, pasaremos a analizar algunas de las características del relato autobiográfico, teniendo presente que también pueden aplicarse el relato digital personal.

2.8.3. El género autobiográfico

La definición del género autobiográfico plantea algunas cuestiones problemáticas, como ha señalado Loureiro (1991a: 3), entre ellas de cuestión de la distinción entre texto de ficción y texto real, y la problemática de la referencialidad del texto en relación con el sujeto.

2.8.3.1. El contexto como diferenciador del género autobiográfico: Hamburger

Según Pozuelo (2006: 25) Käte Hamburger (1957) en *Logische der Dichtung* nos da una definición formal de la autobiografía. Parte del presupuesto de que en el sistema de la lengua se hace una distinción básica entre «enunciados de realidad» y «enunciados ficcionales». Considera que el relato en primera persona queda fuera del sistema de ficción, puesto que remite al sujeto de la enunciación que lo predica como su yo ocurrido, lo cual garantiza se realidad.

Hamburger admite que una gran parte de las ficciones están construidas en primera persona. Considera que estas ficciones son una *forma mixta o especial* en tanto se comportan como un enunciado de realidad *fingido*, no son enunciados de realidad porque no poseen un sujeto de enunciación real, pero cumplen las leyes estructurales del enunciado de realidad. Lo que hace imposible distinguir una autobiografía de un relato de ficción que imite fielmente la forma

de una autobiografía real. Hamburger concluye que solamente el contexto, y no la forma textual, podrá discriminar cuándo el *yo* es fingido y cuándo responde a una realidad histórica. (Pozuelo, 2006: 25-26).

2.8.3.2. El pacto autobiográfico: Lejeune

La teoría de Lejeune (1975) expuesta en su ensayo «El pacto autobiográfico» se centra también en la definición del género autobiográfico. Para él es el *contrato de lectura* que identifica al yo textual con el yo del autor, el que da origen y especificidad al género autobiográfico⁵³.

Lejeune (1975: 12) define la autobiografía como “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad”. Al analizar esta definición, observamos que contiene cuatro categorías que señalan seis elementos que deben estar presentes en toda autobiografía:

Tabla 1: Elementos presentes en una autobiografía

Categorías	Elementos de la autobiografía
Forma de lenguaje	1. narración 2. en prosa
Tema tratado	3. vida individual, historia de una personalidad
Situación del autor	4. identidad del autor y el narrador
Posición del autor	5. identidad del narrador y del personaje principal 6. perspectiva retrospectiva de la narración

Dice Lejeune, que para identificar un texto como perteneciente al género autobiográfico, éste debe contener los seis elementos citados, dicho de otro modo, solamente consideramos autobiografía a una obra que cumpla a la vez todas las condiciones implicadas. Con este criterio podemos distinguir la autobiografía de los géneros vecinos (*memorias, la biografía, la novela personal, el diario íntimo o el autorretrato*), los cuales no cumplen con todas las condiciones presentadas.

Lejeune pone de relieve que la autobiografía y la ficción o novela autobiográfica pueden coincidir en la sintáctica y en la semántica, pero se diferencian por la situación del autor. La característica que Lejeune (1975: 48) destaca como específica de la autobiografía, frente a las

⁵³ Expondremos a Lejeune siguiendo a Pozuelo (2006: 27-28).

formas autobiográficas de la ficción, es que: “para que haya autobiografía ... es necesario que coincidan la identidad del *autor*, la del *narrador* y la del *personaje*”.

La identidad entre el autor, el narrador y el personaje de la vida narrada, se obtiene como fruto de un *pacto o contrato de lectura*⁵⁴. El pacto de lectura autobiográfica obliga a que los hechos sean presentados y testificados por quien dice haberlos vivido como reales (otra cosa es que lo sean). Para Lejeune el pacto autobiográfico es un pacto referencial, dado que en la autobiografía el autor, el narrador y el personaje son la misma persona. La fórmula de ese pacto sería “Yo juro decir la verdad, toda la verdad, y nada más que la verdad” (Lejeune, 1975: 57), un juramento que solo afecta a la «verdad sobre mi vida». En la autobiografía resulta vital que este pacto sea establecido o mantenido.

Sin embargo, el lector puede no mantener ese pacto referencial. Y que los hechos sean presentados como reales en base al testimonio del narrador-autor que los cuenta, podría remitir a un intento de verificación histórica por el lector como en los textos históricos.

Lejeune, para hablar de la realidad del relato biográfico, introduce el concepto de «*modelo*», y con él distingue entre la *exactitud* y la *fidelidad* de un texto biográfico. Dice que el texto o relato es un modelo que se «parece» a una vida. Con ello se quiere señalar que los elementos del relato no reproducen *exactamente* la *información* de lo que pasó; sino que el conjunto de la narración es *fiel* a la *significación* de lo que pasó. La narración explica lo que sucedió, es parecida a la realidad a la que remite el texto, de tal modo que el modelo de la vida de un hombre es la vida de un hombre «tal como ha sido» (Lejeune, 1975: 57). Con esta distinción el valor referencial del texto autobiográfico no desaparece a pesar de que no sea exacto con lo sucedido.

2.8.3.3. Definición de autobiografía

A partir de Lejeune (1973) definimos la autobiografía como la narración escrita por una persona real en la que hace referencia retrospectiva de sí mismos, y centra su atención en su vida individual y, en particular, sobre la historia de su personalidad.

Desde un punto de vista formal, el texto autobiográfico se presenta como un relato retrospectivo que tiene como función principal contar la vida individual, o un fragmento de la misma, del personaje principal que está en posición de identidad con el narrador. Por tanto, la única característica imprescindible que distingue el género autobiográfico de los otros

⁵⁴ “... contrato implícito o explícito propuesto por el *autor* al *lector*, contrato que determina el modo de lectura del texto y que engendra los efectos que atribuimos al texto” (Lejeune, 1975: 60).

géneros son las condiciones de identidad entre el protagonista del relato y el narrador y entre el narrador y el autor. Esta coincidencia entre el héroe de la vida y su narrador es lo que introduce el tema de la reflexividad del género autobiográfico (Lejeune, 1980).

La tentativa de Lejeune de definir la autobiografía destaca el punto de vista del lector, buscando identificar cuáles son los aspectos que condicionan su lectura del texto, dado que los destinatarios de las obras narrativas son los lectores. Pues como recuerda Pozuelo (2006: 29), las narraciones con forma autobiográfica suponen el pacto autobiográfico de identidad suscrito por el autor y sus lectores, un *contrato de lectura*, un “contrato implícito o explícito, propuesto por el *autor* al *lector*, contrato que determina el modo de lectura del texto ... La autobiografía se define a ese nivel global: es un modo de lectura tanto como un tipo de escritura, es un *efecto* contractual que varía históricamente” (Lejeune: 1975: 60).

2.8.3.4. Elementos de la autobiografía

Según Cissoto (2015: 127-128) los elementos característicos de una autobiografía son (Dominicé, 1992; Cavarero, 1997; Atkinson, 1995):

- la *dimensión evocativa*, el hecho de dirigirse al pasado;
- la *dimensión componente evaluativa*, por la que el que narra sobre sí mismo cree que algunos episodios son dignos de ser relatados;
- las *expectativas* subyacentes en la elección de una persona. Como señalan Valera y Maturana (Varela, 1992; Maturana y Varela, 1976, 1980; Maturana 1994), junto a los recuerdos de lo que cada uno de nosotros ha sido, se dan imágenes de lo que cada uno hubiese querido llegar a ser, dicho de otra manera, junto a las imágenes retrospectivas del yo emergen representaciones proyectivas;
- la *combinación de la continuidad y la ruptura*, los elementos convencionales y las desviaciones de lo ordinario. El narrador (adolescente, joven, adulto) elige cómo presentarse a los otros, qué versiones del yo pueden satisfacer las expectativas que confirman la pertenencia a un grupo, y, al mismo tiempo, se distinguir por aquellos aspectos de singularidad que hacen su historia reconocible como propia.

2.8.4. El género literario en el relato autobiográfico

Bruner (1987) retoma la distinción de tres aspectos de la historia: *fabula (tema)*, *sjuzet (discurso)* y *forma (género)*.

Según Bruner (1987: 696) la *fábula*, hace referencia a la situación de la que trata la historia:

celos, autoridad y obediencia, ambiciones frustradas, y cualquier situación o problemática humana universal; el *sjuzet*, desarrolla un tema a través de una trama y mediante el uso de un cierto lenguaje, un modo de contar la historia, un discurso. *Fábula* y *sjuzet* se combinan en una historia.

Para Bruner (1987: 697) la *forma o género* son ciertas propiedades formales y de contenido de un texto. En ese sentido organizan el contenido del texto de acuerdo con un «arquetipo» o forma determinada (farsa, romance, comedia negra, aventuras, historia fantástica, etc.) y se utiliza el lenguaje de una manera determinada (primera persona, tercera, lenguaje poético...). Además, añade Bruner, el género es también un modo de caracterizar la modalidad con la que el lector recibe un texto. Los géneros existen no sólo como modalidad del escribir y del hablar, sino como modalidad del leer y el escuchar. Lo realmente interesante es que podemos contar o escribir nuestra autobiografía según una modalidad o género y, más tarde, leerla o recordarla según otro género: la autobiografía puede ser escrita en un género e interpretada por los lectores en otro.

En la línea de concebir la autobiografía como texto construido y como continua re-interpretación, Bruner resalta las “formas de hablar de sí mismo”, subrayando el hecho que se deba dar mayor atención a la forma que al contenido de un relato (Bruner, 1987). Afirma Ornaghi (1999: 80) que el género de una narración deviene el lugar central en el que encontrar el sentido de la experiencia. Al escribir una autobiografía nos encontramos frente a la decisión de cómo contar lo acontecimientos. La mayor parte de las secuencias de un evento pueden ser contadas de nuevo desde diferentes interpretaciones que sólo se diferencian en el significado atribuido a los eventos relatados.

“se pueden componer diversas tramas a propósito de los mismos sucesos (los cuales, por eso mismo, ya no merecen llamarse los mismos acontecimientos), igualmente siempre es posible urdir sobre su propia vida tramas diferentes, incluso opuestas”
Ricoeur (1985c: 1000-1001).

La definición del género no viene dictada por los datos, sino por el significado complejo o por el mensaje que el narrador le da a la vida como un todo. Bruner (1994) pone un ejemplo de una autobiografía cronológica en la que el sujeto cuenta que “la obstetra en el momento de nacer me cogió por los talones y me azotó para hacerme respirar, rompiéndome así dos costillas... Esta es la historia de mi vida, la gente que busca hacerme bien acaba siempre por romperme los huesos”. Empieza el relato con un género de carácter cronológico para acabar con una metáfora, que sitúa el relato en un género diferente: la víctima vulnerable que navega entre los peligros del mundo.

Así, la elección de un género determinado para la autobiografía responde no sólo a las exigencias “externas” ligadas a la situación, al contexto cultural en que se encuentra y al tipo de imágenes de sí mismo que se desea presentar a los otros en ese momento, sino también a exigencias “internas”, o mecanismos de “selección” que nos llevan a referir determinados eventos más que otros porque tienen mayor necesidad de explicación e interpretación.

Podemos preguntarnos de cada vida-contada cuál es la *fábula* (el núcleo de la cuestión), cómo se transforma en un *tema*, y mediante qué usos del lenguaje, y, finalmente, a qué *género* se adapta. Recordando que el modelo de vida vivida depende tanto de la historia que se cuenta como de la capacidad de narrador para contarla. Bruner (1987: 691-692; 1993: 41) ilustra esta idea refiriéndose a Henry James, quien afirmaba que las aventuras sólo les suceden a las personas que saben cómo contarlas.

2.8.5. El pacto en los relatos digitales personales

A partir de lo dicho en torno a la definición de Lejeune (1973, 1975, 1980) sobre el relato autobiográfico, podemos decir que un relato autobiográfico es un texto en prosa escrito por una persona real, que se refiere retrospectivamente a acontecimientos, vivencias, experiencias, pensamientos, etc., que el sujeto ha vivido y a los que les confiere una importancia especial. Es un relato sobre la historia del sujeto en el que, al autor, el narrador y el protagonista son una y la misma persona. Y que supone un modo de presentar se a los demás, al exponer las acciones, los pensamientos y posicionamientos del autor, supone, pues, una presentación pública del «yo» a los demás.

Philippe Lejeune define el *pacto autobiográfico* como un contrato de lectura que se establece entre el autor y el lector en referencia al texto autobiográfico que se toma como real, suspendiéndose el juicio ante él (Lejeune, 1975: 60), lo distingue del *pacto novelesco* que sería un contrato de lectura que señalaría la naturaleza «ficticia» de una narración (Lejeune, 1975: 54). Para el lector el relato autobiográfico sería un «modelo» de la vida de su autor por ser *fidedigno* al significado de la misma (Lejeune, 1975: 57).

Siguiendo a Rodríguez y Baños (2010: 120) hablamos de «pacto narrativo», haciendo referencia a un contrato implícito entre el autor del relato y los receptores. El autor construye un relato siguiendo unos principios y condiciones que hagan el relato verosímil y realista, de modo que el relato sea creíble, es decir, el relato digital debe estar bien construido y lo que se cuente debe ser plausible posible, de modo que el espectador del relato pueda aceptarlo como «mundo posible». Esta es una condición fundamental para que el espectador mantenga una actitud de credibilidad frente a lo narrado: el relato debe presentar una situación y

ambiente que el lector pueda considerar que existe en realidad, y en esa función los referentes geográficos y temporales juegan un papel importante; y el hecho de que pueda comprobarse la veracidad por ser un relato autobiográfico y remitir a espacios y tiempos reales, también le da verosimilitud y realismo.

2.9. LOS DIGITAL STORYTELLING Y DIMENSIÓN IDENTITARIA

El objetivo de este tema es aproximarnos al concepto de relato digital personal. Empezamos la aproximación proponiendo qué se puede entender, a nivel general, por relato digital, para a continuación proponer diferentes criterios que nos permitan establecer una clasificación de los relatos digitales señalando que se puede vertebrar a través de diferentes ejes (contenido, autoría y criterios funcionales). Tras lo cual, damos una definición de «relato digital personal» que pivota sobre las definiciones clásicas, deteniéndonos en su aspecto de narrativa digital, su dimensión personal y autobiográfica, su aspecto de «revelación» de algo íntimo y/o subjetivo, y en cuanto relato multimodal. Se acaba el tema mostrando que estos relatos son narraciones que sirven para que el sujeto construya y muestra una representación de su identidad, pues le llevan a pensar y concienciarse sobre ella.

2.9.1. Definición de relato digital

2.9.1.1. El Relato digital

El relato digital es la expresión moderna del antiguo arte de narrar, es el resultado de una explosión de los medios digitales, medios que también han sido usados para contar y compartir historias. Supone pues la fusión entre el *homo narrans* y la sociedad digital: aplicar la tecnología al hecho de narrar (Ohler, 2008; Miller, 2008; Rodríguez Illera, 2014). Las herramientas digitales e Internet constituyen nuevos medios para hablar sobre nosotros y para compartir nuestras historias.

Podemos situar sus comienzos en 1990, cuando Joe Lambert y sus colegas del *Center For Digital Storytelling* (CDS), partiendo de la idea que todo el mundo tiene una historia que contar, diseñan una metodología práctica para que todo el mundo pueda contar su historia a través de la tecnología digital (Lambert, 2009: XVII). Es a partir de ese momento y de la divulgación de su metodología a través de talleres prácticos, que proliferan las narraciones digitales y empiezan a aplicarse en diferentes ámbitos sociales: formación, animación socio-cultural, recreo, sanidad, y por supuesto, también en el ámbito educativo formal e informal (Lundby, 2008; Couldry, 2008; Hartley y McWilliams, 2009). Como afirma Hartley y McWilliams (2009: 5), hoy en día se realizan relatos digitales prácticamente en todo el mundo: “Reino Unido,

EE.UU, Australia, Japón, India, Nepal y Bélgica”, países a los que bien podríamos añadir entre otros China, Canadá, Noruega, Alemania, España, Grecia, Brasil, Kenia, etc. Como señala Lundby (2008: 3) también deben ser considerado y estudiado como Digital Storytelling la representación propia en You Tube, el perfil personal de Facebook y MySpace, el que se da en las redes sociales y blogs, las historias creadas a través de los móviles, todos ellos son prácticas personales que representan el yo a través de los medios digitales, si bien, no todas estas representaciones son historias en un sentido propio, sí contienen elementos narrativos, y en ese sentido son relatos digitales.

Es por ello que en la actualidad el concepto de Digital Storytelling se puede entender en un sentido muy amplio. A continuación, trataremos de acotar el término «relatos digitales» para determinar de qué tipo de relatos hablamos en nuestra investigación.

2.9.1.2. Un concepto amplio de Digital Storytelling

En un sentido literal «*Digital Storytelling*» es una palabra compuesta. El primer término, «*digital*», hace referencia al medio en el que se realiza, medios digitales, esto es: ordenador, software digital y la red; el segundo, «*storytelling*», es a su vez una palabra compuesta por «*story*» (historia, relato) y por «*telling*» (contando), que significa contando historias.

¿Qué entendemos por «historia»? Genette (1993: 16) señala que la presencia de un suceso es la condición mínima para que un texto sea considerado narrativo.

“Desde el momento en el que hay un acto o suceso, aunque sea único, hay una historia, porque hay una transformación, el paso de un estado anterior a un estado posterior y resultante” (Genette, 1993: 16).

Gerald Prince nos dice que para que haya una historia mínima ha de haber un cambio, se ha de dar un evento que provoque un cambio en el estado inicial. Una historia mínima se compone de tres elementos: un estado, un evento que provoque un cambio en el estado inicial, y el fruto del cambio que ha de ser un nuevo estado.

“A minimal story consists of three events conjoined in such a way that (a) the first event precedes the second in time and the second precedes the third, and (b) the second event causes the third. No more than three conjunctive features, one conjoining the first event with the second and two conjoining the second event with

the third, are necessary”⁵⁵ (Prince, 1973: 24).

Además de la presencia del cambio, apuntada por Genette y Prince, en una historia mínima los tres elementos descritos han de estar en relación entre sí, no pueden ser unidades aisladas. Como señala Noël Carroll “the events and/or states of affairs must be *connected*; they cannot simply be a list of *disconnected* events and/or states of affairs”⁵⁶ (Carroll, 2001: 23).

A partir de lo dicho podemos dar una definición genérica de Digital Storytelling: contar y dar a conocer, con y mediante herramientas y canales digitales, un suceso o acontecimiento causante de un cambio de un estado. Es decir, producir, contar y dar a conocer una historia a través de medios digitales.

Ciertamente una definición así resulta aún demasiado amplia, y por tanto algo imprecisa, pero sí sirve para descartar una gran cantidad de narraciones que quedarían fuera de esta definición de relato digital. Es pues una definición que subsume muchos y variados tipos de relatos. Trataremos de acotar algo más el término.

2.9.2. Tipología de los relatos digitales

Una manera de tratar de delimitar los relatos digitales sería establecer una tipología de los mismos. Se han propuesto diferentes criterios de clasificación (Rodríguez Illera y Londoño, 2009; Miller, 2008). Examinaremos el de Lambert (2009) y Robin (2006), a la vez que propondremos una serie de criterios para establecer posibles clasificaciones de los relatos digitales.

2.9.2.1. Clasificación material o por contenido

Para Rodríguez Illera (2014: 42) los relatos digitales son una categoría de relatos que pueden focalizarse según el ángulo de los relatos convencionales y según el de los relatos tecnológicos, por ser el resultado de la tecnología (Miller, 2008); también se puede distinguir entre relatos digitales los informativos (descriptivos) y expresivos (personales o subjetivos) y entre los relatos digitales que cuentan historias de uno mismo y las que la cuentan de otros.

Lambert (2009: 24-27) nos presenta una tipología de relatos personales (ver tabla I), si bien

⁵⁵ “Una historia mínima consta de tres eventos unidos de tal manera que (a) el primer evento precede al segundo en el tiempo y el segundo precede al tercero, y (b) el segundo evento causa el tercero. No más de tres rasgos conjuntivos, uno que une el primer suceso con el segundo y dos que unan el segundo suceso con el tercero, son necesarios”.

⁵⁶ “Es decir, los acontecimientos y/o estados de cosas deben estar conectados; No pueden simplemente ser una lista de acontecimientos y/o estados de cosas desconectados”.

nos dice que las categorías de relatos que presenta no ha de entenderse como algo cerrado, y que pueden mezclarse de muchas maneras. Esta clasificación también es recogida por Robin (2006).

Tabla 2. Categorías de relatos personales según Lambert (2009)

Categorías de relatos personales según Lambert (2009)	
Relatos sobre personas importantes	Historias de caracteres: historias que explican la especial relación que se establece con determinadas personas.
	Historias “ <i>in memoriam</i> ”: en honor/recuerdo de alguien fallecido.
Relatos sobre sucesos importantes	Relatos de aventuras: lugares que hemos visitado (viajes), aventuras vividas
	Relatos de realización: narran la consecución de metas, logros, lo que supone conseguirlo: graduarse, conseguir un reto, etc.
Relatos de lugares significativos	Historias en torno a lugares significativos en nuestras vidas: mi casa, un parque, el bosque, la tienda, etc.
Relatos sobre las actividades que se realizan	Historias en torno a las actividades profesiones, las aficiones, los compromisos sociales.
Otros relatos personales	Relatos de superación: cómo se han afrontado los obstáculos o retos de la vida.
	Relatos de amor: relaciones afectivas, familiares, fraternales, etc.
	Relatos de descubrimiento: historias que nos hacen reflexionar sobre lo aprendido y que muestran cómo se ha hecho, que descubren alguna verdad.

Al observar esta clasificación nos damos cuenta de que no se tienen en cuenta los aspectos formales del relato, que únicamente atiende al contenido de las historias, proponiendo una clasificación que podríamos denominar material. Éstos no sería la única clasificación que podría establecerse siguiendo un criterio material, e igualmente los relatos son susceptibles de ser clasificados siguiendo otro tipo de criterios, por ejemplo: formales, de autoría, funcionales, de interactividad, etc.

Sin pretender ser exhaustivos propondremos algunos ejes para clasificar los relatos digitales, los cuales vendrán a sumarse a los que acabamos de presentar.

2.9.2.2. Criterios para establecer una tipología de los relatos digitales

Tenemos que señalar que consideramos que la metodología de cada relato es algo que ha de

ir necesariamente ligado a la tipología del mismo, pues el cómo se haga dependerá de qué tipo de relato queramos conseguir, e igualmente la evaluación que se haga del mismo no podrá ignorar los objetivos a que responde la realización del relato.

Estas categorizaciones ni mucho menos pretenden ser exhaustivas, sino señalar que al clasificar un relato lo estamos caracterizando, y hemos de tener presente que los relatos rotan a la vez en más de un «eje», a saber: quién lo hace, qué cuenta, para qué lo hace, grado de implicación del receptor, etc.

a) Criterio de autoría: ¿Quién hace un relato?

Los relatos podrían clasificarse atendiendo a su autoría, y en ese sentido distinguiríamos: relatos hechos por un autor, relatos hechos por grupos reducidos, relatos hechos por una comunidad, relatos hechos por instituciones, relatos hechos por empresas, relatos hechos por grupos políticos o sociales.

b) Criterio material o de contenido: ¿Qué cuenta el relato y su relación con el autor?

Según un criterio material o de contenido, es decir, qué cuenta el relato y qué relación tiene con el autor, podríamos clasificar los relatos digitales en: relatos de vivencias del autor, relatos de algo externo al autor, relatos de algo ajeno al autor, relatos de tradiciones de la comunidad.

- *Acontecimientos que hacen referencia a vivencias del autor.* Estos acontecimientos pueden pertenecer a la historia del autor (p.e. su entrada en el instituto); o ser ajenos a él, que les hayan pasado a otras personas (p.e. la muerte de alguien querido). Lo característico de estos relatos es su ámbito vivencial, personal, no se limitan a contar una historia, sino que lo hacen desde el punto de vista subjetivo, relatando qué ha supuesto para el autor esa vivencia, qué importancia tiene para él esos acontecimientos, qué sentimientos le despierta, cómo lo valora., etc. Este tipo de relatos entra en la esfera de lo personal y subjetivo.
- *Acontecimientos que hacen referencia a lo externo.* Cuentan acontecimientos de los que el autor puede haber sido testigo (p.e. un asalto a una gasolinera); acontecimientos que no haya presenciado (p.e. cómo su madre iba a lavar la ropa al río); pueden contar cuestiones de ámbito más personal (p.e. describir cómo es su familia); o cuestiones públicas (p.e. como es su pueblo). Lo significativo de estos relatos es que se cuentan desde un punto de vista externo, podríamos decir más descriptivo o meramente informativo, no entran en la esfera más íntima del autor, en su vida, sus sentimientos, el plano de lo subjetivo.
- *Acontecimientos ajenos al autor.* Cuentan acontecimientos totalmente ajenos al autor y

que no guardan ninguna relación personal con él, incluso de los que no ha sido testigo (p.e. la vida en el Amazonas, o en la edad media). Son relatos meramente informativos o descriptivos, cuya función no es contar nada sobre el sujeto sino sobre terceros, sean estos individuos, comunidades, países, ciudades, parajes, etc.

- *Tradiciones de la comunidad.* Recogen y cuentan historias de la comunidad, en muchos casos ligadas a la tradición o al saber compartido. Estos relatos suelen tener un valor más cultural o folklórico que personal.

c) Criterio funcional: ¿Para qué se hace el relato?

Según un criterio funcional, esto es, para qué se hace el relato, podríamos clasificar los relatos digitales en: relatos de ámbito socio-educativo, relatos de ámbito educativo-formal, relatos de carácter profesional, relatos con fines terapéuticos, relatos con fines recreativos, relatos con fines comerciales, relatos con fines propagandísticos, relatos de organizaciones, etc.

- *Fines formativos.* Lo característico de estos relatos no es el ámbito al que pertenecen, sino que su finalidad principal es educar, reeducar y/o formar a los individuos, una formación que va desde cuestiones académicas o profesionales a procesos de desarrollo social, emocional o de empoderamiento.
- *De ámbito socio-educativo.* Son relatos que realizan las personas en el ámbito de las asociaciones –en el sentido más amplio de la palabra-, aunque principalmente en el ámbito de la animación socio-cultural; o también relatos realizados por personas que están en algún grupo de reeducación o reinserción social (penitenciarias, instituciones de tutela o acogida). Lo que los caracteriza es su finalidad formativa en el sentido de socio-educativo o reeducativo.
- *De ámbito educativo-formal.* Son relatos académicos o curriculares, basados en los temas de un programa de estudio (Robin, 2008; Banaszewski, 2005). Se realizan con fines educativos y se realizan dentro de las instituciones educativas. El relato cuenta una historia que sirve como soporte para el aprendizaje de alguna asignatura curricular (matemáticas, historia, filosofía, dibujos, medios audiovisuales, alfabetización mediática, tecnología...) y suele realizar la función de soporte al aprendizaje. Pueden ir desde la adquisición de la alfabetización en los medios digitales a aspectos relacionados con el desarrollo de una materia concreta como historia, ética, filosofía (p.e. un relato en el que se asuma la voz de un personaje y se relate un acontecimiento o problemática desde su punto de vista). Entran también aquí los relatos de carácter metacognitivo en los que el estudiante relata sus procesos de aprendizaje.

- *De carácter profesional.* Son relatos que recogen la experiencia acumulada en el desempeño de una función o trabajo y este sentido pueden utilizarse tanto en ámbitos académicos (p.e. cómo me enfrento a un aula); en ámbitos sanitarios (p.e. en enfermería, cómo me relaciono con los pacientes); o en otros ámbitos profesionales. Lo característico es que el relato tiene la finalidad de dar a conocer una experiencia acumulada en el ejercicio de una profesión para traspasar unos conocimientos personales ligados al ejercicio de la misma.
- *Fines terapéuticos.* Los relatos forman parte del ámbito terapéutico y sirven para que el paciente, con ayuda de un profesional, aborde problemas clínicos a través de la narrativa. De manera clara el psicoanálisis no puede entenderse sin la historia personal del paciente. Actualmente existe la psicología narrativa, que trabaja a partir de la historia personal del paciente utilizando otros supuestos clínicos diferentes al psicoanálisis.
- *Fines recreativos.* Relatos realizados como actividad de ocio (p.e. un relato en el que se presentan las vacaciones); desde la presentación de unas vacaciones hasta la realización de actividades con grupos de niños o mayores con fines recreativos.
- *Fines comerciales.* Relatos creados para promocionar un determinado producto, su finalidad es que se asocie el producto a unos determinados valores, estatus, estilo, forma de vida..., y con ellos conseguir perfilar el producto en el mercado en busca de consumidores.
- *Fines propagandísticos.* Relato realizado por una institución, un grupo político, asociación o grupo social para dar a conocer determinados valores, promocionar personas, denunciar situaciones, etc.
- *Relatos de organizaciones.* Relatos contruidos en el marco de instituciones y/o empresas, de carácter social y no personal, que narran la historia de la organización con la finalidad de cohesionar a sus miembros, de introducirlos en una tradición, de marcar políticas con las que se identifiquen, etc.

2.9.2.3. Otros criterios

Para acabar añadiremos dos criterios más de clasificación, si bien son muchos los que nos dejamos en el tintero.

a) Criterio de interactividad: ¿Qué grado de participación tiene el receptor del relato?

Según un criterio de interactividad, es decir, el grado de participación que tiene el receptor en la elaboración del relato, podríamos clasificar los relatos digitales en: relatos no interactivos, relatos interactivos.

- *Relatos no interactivos.* Las historias se dan con una trama cerrada, sus elementos no pueden ser cambiados, y el receptor no puede intervenir directamente en la construcción de la historia.
- *Relatos interactivos.* Relatos que pueden ser modificados por el receptor, quien se convierte en coautor con la posibilidad de intervenir en la trama y cambiar algún aspecto de la historia, incluido el final.

b) Criterio canal de comunicación: ¿Qué medio soporta el relato?

Según un criterio de comunicación clasificaríamos los relatos en función de medio que les sirve de soporte, el cual va ligado a un tipo de lenguaje y codificación específico. Podríamos clasificar los relatos digitales en: relatos textuales, relatos auditivos, relatos visuales o gráficos, relatos audiovisuales, relatos multimedia, relatos digitales, relatos hipertextuales, etc.

- *Relatos textuales.* Las historias se dan en formato texto escrito.
- *Relatos auditivos.* Las historias se dan en formato audio.
- *Relatos visuales o gráficos.* Las historias se dan en formato visual o gráfico.
- *Relatos audiovisuales.* Las historias se dan en formato audiovisual.
- *Relatos multimedia.* Las historias se dan en soporte multimedia.
- *Relatos digitales.* Las historias se dan en soporte digital.
- *Relatos hipertextuales.* Las historias se presentan a través de diferentes medios, entrelazándose entre sí, y permitiendo al lector decidir el camino y la profundidad de su lectura.

2.9.3. El concepto de digital storytelling

2.9.3.1. Concepción clásica de Digital Storytelling

Según Lambert, las narraciones digitales son un género de auto-representación que nos permite crear y contar historias personales a través de pequeños relatos en formato digital – entre 250 y 375 palabras- compuestos de narración textual, visual y sonora (Lambert, 2009: 19-27 y 44). “Una forma narrativa en la que cualquier persona con deseo de documentar y

compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales” (www.storycenter.org). Siguiendo los “Siete pasos para el Digital Storytelling” proporcionados por Lambert (2009: 29-47), podemos acercarnos a las características que debe tener un relato digital:

- Es una historia que debe hablar de nuestra propia vida, pues esto ayuda al narrador a entender el contexto de su vida, a pensar en los cambios que se han producido en su vida y a comprenderlos mejor. De manera que proporciona un significado mucho más profundo de su propia historia al narrador. Las historias personales pueden cambiar a terceros, pues a través de ellas pueden llegar a relacionarse con su propia vida.
- Es una historia que debe hablar sobre nuestras emociones, y ha de llevar al narrador a identificar sus emociones, reconocerlas y, de esta manera, poder hablar y elegir el tono en que hablará sobre ellas. Lambert (2009: 34) define el digital storytelling como un espacio seguro para contar y escuchar historias emocionalmente honestas. Este punto emocional engancha al receptor.
- Es una historia que debe mostrar un momento clave (punto de inflexión o de giro) en la vida del autor, un momento especialmente memorable y significativo, por lo que tienen un especial valor dramático. La audiencia construye sus propias interpretaciones sobre esos momentos de cambio, descubriendo su significado.
- La historia debe utilizar imágenes como parte del proceso narrativo, esto es, las historias han de contener una narración visual. Estas imágenes pueden ser propias o ajenas, pero han de evocar aquello que las palabras no pueden decir, han de acompañar al texto, más que limitarse a ilustrar lo que el propio texto dice. Las imágenes son mediadoras entre la narrativa y la audiencia, y pueden facilitar que el público entre en la historia.
- La historia debe ser narrada por el protagonista con su propia voz en off. Esto le da un tono emocional, transmite la conexión del narrador con la experiencia vivida. Esta voz es muy poderosa para transmitir el tono y el significado de la historia. Además, podrá incluir otras capas de sonido como escenas habladas, sonido ambiente y música, pero su objetivo siempre ha de ser mejorar la historia. Los sonidos de fondo pueden ayudar a crear en la audiencia un sentido de lugar. La música puede darle

ritmo y carácter a la historia, puede preparar el escenario, añadir suspense, cambiar el estado de ánimo del oyente, etc.

- Lambert señala dos características que los relatos deben poseer: deben estructurarse y combinar adecuadamente las diferentes capas (narración, imágenes y sonidos). La estructura básica es la de presentación, nudo y desenlace, pero el autor ha de preguntarse en qué orden secuenciará la información: cómo va a contar su historia, por dónde comenzará, qué detalles se presentarán en cada momento. El placer de la historia viene determinado por qué se le dice al espectador, en qué momento, y cómo. Las formas en que se combinen las diferentes capas determinarán cómo las distintas partes contribuyen a crear la historia y los efectos de esta en la audiencia, a la vez que permitirá economizar información y hacer que la audiencia establezca sus conexiones, lo cual le hace más participe de la historia que se le cuenta.
- Finalmente se ha de compartir la historia, se ha de hacer pública. Eso lleva al autor a pensar en la audiencia: plantearse a quién va dirigida, qué quiere transmitir, qué se quiere hacer público y cómo. Y a la vez pensar en que se debe introducir en la historia para contextualizarla mejor en función del público que pueda visionarla o al que vaya dirigida.

Alan Davis (2004) dice que por Digital Storytelling se entiende un “Digital story has largely come to refer to a form of short narrative, usually a personal narrative told in the first person, presented as a short movie for display on a television or computer monitor, or projected into a screen”⁵⁷.

Lundby, (2008: 4), nos dice que el Digital storytelling es una práctica de los medios de comunicación «user-generated», realizada por aficionados, «ordinary people», para «to tell their own stories with new digital tools». Se realiza con medios fáciles de usar: software estándar en portátiles u ordenadores personales, una cámara digital o de video, un escáner para digitalizar fotos en papel; el uso de estas herramientas que están al alcance del usuario le permiten convertirse en productor. Los relatos que se producen suelen ser muy personales, son «self-representations», igual que muchas otras publicaciones en la web, en blogs, en redes sociales. Lundby (Kaare y Lundby, 2008b) considera que son historias digitales personales de carácter popular, frente a los productos mediáticos hechos por profesionales o artistas.

⁵⁷ “un tipo de narrativa breve, usualmente personal contada en primera persona, presentada como una película corta para exhibirse en una pantalla de televisión o de computador o proyectarse en una pantalla más grande”.

“Digital Storytelling is the multimodal version of a universal practice of storytelling. ... The multimodal digital story connects elements from oral, written and visual storytelling. Digital storytelling with personal stories by amateurs might have more common with every oral storytelling than with media products made by professionals”⁵⁸ (Kaare y Lundby, 2008b: 99).

Lundby (Kaare y Lundby, 2008: 105), subraya que este tipo de narraciones suelen ser «narraciones sobre uno mismo», de carácter autobiográfico, donde el narrador es el protagonista de la historia, lo que les da autenticidad. Y nos permiten convertir nuestras experiencias y sucesos en historias. Para Lundby (2008: 5), es una historia en la que “with the digitized raw elements of text, images and sound that are built into a short, personal digital story. If the story is self-representational, it displays aspects of identity. Self-representational stories may appear authentic... Because of the close link to the autobiography of the narrator, Digital Storytelling is often regarded as a genuine or authentic activity”⁵⁹.

Hartley y McWilliams, (2009: 4-5) consideran que el Digital Storytelling es una práctica que cuenta historias a través de los nuevos medios de comunicación. Es una práctica realizada por usuarios o aficionados frente a las producciones profesionales, por lo que el productor es a la vez el consumidor de su producto, utiliza dispositivos y plataformas digitales para contar historias auténticas, con carga emocional, y divulgarlas con facilidad.

Lasica (2006) nos dice que el “Digital storytelling is a craft that uses the tools of digital technology to tell stories about our lives. Done properly, storytelling can be a powerful, evocative way of communicating themes and stories, often touching us in deeper ways than one-dimensional videos that rarely probe beneath the surface of people’s lives”⁶⁰.

Porter (2004: 14) las define como narraciones realizadas a través de multimedia en las que se cuenta una historia personal sobre las cosas que realmente importan, y lo hace mediante una

⁵⁸ “Digital Storytelling es la versión multimodal de la práctica universal de contar cuentos ... El relato digital multimodal conecta elementos de la narración oral, escrita y visual. Los relatos digitales de historias personales hechos por gente común se parecen más a las narraciones orales que a los productos de los media hechos por profesionales”.

⁵⁹ “Con elementos de texto, imágenes y sonido digitalizados se construye una historia digital corta, y personal. Si la historia de auto representación, muestra aspectos de la identidad. Las historias de auto-representación pueden parecer auténticas... Debido al estrecho vínculo con la autobiografía del narrador, El Digital Storytelling a menudo se considera como una actividad genuina o auténtica”.

⁶⁰ “Digital storytelling es el arte que utiliza las herramientas de la tecnología digital para contar historias sobre nuestras vidas. Hecho correctamente, el storytelling tiende a ser una herramienta de gran alcance, evocadora y emocional para comunicar temas e historias, tocándonos a menudo de una forma más profunda que los videos unidimensionales que se sumergen en forma extraña en la vida de las personas”.

voz en off, combinada con imágenes, sonido, música, transiciones y efectos especiales “enabling us to unfold a highly sensory experience that dances a narrative voice with images, sound, and music into illuminated understandings”⁶¹.

No se agotan aquí las definiciones de Digital Storytelling, pues existen numerosas definiciones de los relatos digitales, pero tras este acercamiento breve pero significativo, podemos dar una primera definición de relatos digitales sin que ello suponga que la definición que propondremos englobe todos los diferentes tipos de relatos que hoy podrían considerarse como relatos digitales. Abordamos esta definición como instrumento para enfocar el tipo de relatos del que vamos a ocuparnos: los relatos digitales personales.

2.9.3.2. La narración digital y los relatos digitales

Alexander (2011) distingue dos olas en la narración digital: una que se da comienzos de los 90 y otra que seda ya a partir del siglo XXI. Tim O'Reilly acuñó el término “Web 2.0” en el año 2004 para distinguirla de la “Web 1.0”, con ello hace una distinción entre un uso de los dispositivos digitales de uso unidireccional y dispositivos digitales que permiten la interacción del usuario. Esa distinción nace de la transformación de las nuevas tecnologías y plataformas digitales que van a poner cada vez más el acento en la interacción del usuario con las plataformas y los contenidos. Todo eso también afectará a las narraciones digitales, las narraciones de la “Web 1.0” son lineales y unidireccionales, mientras que las narraciones “Web 2.0” permiten algún tipo de interactividad al usuario o espectador. La narración digital de segunda generación se caracteriza por la interactividad: interactividad entre el espectador y los dispositivos digitales, e interacción del espectador con las historias que toman caminos diferentes en función de cada usuario, ese tipo de narraciones digitales permite que el espectador «modele» la historia y sea co-protagonista de la misma, pudiendo modificar las propias tramas y desenlaces (Casetti, 2015: 287; Rodríguez Illera y Londoño, 2010: 48).

Con la aparición de la Web, entre 1994-2004 aparecen las primeras narraciones en los medios digitales. Se publicaban en múltiples y variadas tecnologías: html, qbasic, linux, emacs, CuSeeMe, Visual Basic, etc. (Alexander, 2011: 22). Se caracterizan por ser narraciones en línea y no interactivas con el usuario-lector, y su soporte básicamente es la escritura.

Es en los años 90 cuando se desarrolla la primera “narración digital” fuera de línea. En el área de Berkeley un grupo de teatro comunitario y activistas sociales usaron el video digital

⁶¹ “permitiéndonos desplegar una serie de experiencia altamente sensorial que combina la voz narrativa con imágenes, sonido y músicas en conocimiento”.

y lo pusieron al alcance de la gente común para que pudiera contar su historia, con el objetivo de que las herramientas digitales estuvieran disponibles para todos. El punto de partida se sitúa en el espectáculo “Next” de carácter autobiográfico que creó Dana Atchley. Luego, en colaboración con Joe Lambert, crearon el CDS⁶² que sirvió de plataforma para dar a conocer y potenciar los Digital Storytelling y para que la gente creara sus historias personales con medios digitales (Alexander, 2011: 23). El CDS imparte en talleres de tres días de duración que capacita a los asistentes para contar y publicar su relato: los participantes aprenden a escribir un guión, manejar imágenes (escanear y/o editar y/u obtener de fuentes), grabar audio, editar archivos multimedia dentro de un editor de video y publicar un video, ya sea en DVD o en la Web (Alexander, 2011: 25). De esta forma los participantes crean sus historias personales que narran con su propia voz, donde cuentan alguna experiencia personal que para ellos ha resultado trascendente (Lambert, 2009: 13).

Los relatos digitales del CDS y los relatos digitales personales del GREAV son historias unidireccionales y no sincrónicas, producidas con medios digitales. La tecnología digital aplicada a los relatos digitales ha supuesto la posibilidad de que los usuarios normales, en este caso los alumnos, hayan podido acceder a un equipo casero de producción audiovisual que les ha permitido crear y compartir sus relatos con un grupo y con el mundo a través de Internet, por lo que han dejado de ser simples consumidores para ser prosumidores.

Los relatos digitales están a caballo entre los relatos clásicos y los nuevos relatos digitales interactivos. Por su naturaleza lineal y no-interactiva, y por su proceso de elaboración y producción, guardan cierta relación con los relatos audiovisuales y cinematográficos; por su naturaleza digital, el uso de dispositivos digitales para su creación, y el control de todo el proceso por el autor, se enmarcan en la nueva era digital. Quizá, lo más característico de lo viejo sean los elementos narrativos y su proceso de elaboración (storyline y storyboard), la no interactividad y su linealidad; y lo que debería remarcar como nuevo sería su lenguaje multimodal, las condiciones de su recepción, los dispositivos mediante los que se produce y el tamaño de las pantallas donde se visualiza, que empezaron siendo pantallas de PC y cada vez se han ido reduciendo más (pantallas de Tablet, el Smartphone, etc).

“en el nostre cas ens centrem en històries lineals, amb una estructura narrativa similar a la tradicional (plantejament del problema, nus i desenllaç)”⁶³ (Rodríguez Illera y

⁶² Center for Digital Storytelling.

⁶³ “en nuestro caso nos centramos en historias lineales, con una estructura narrativa similar a la tradicional (planteamiento del problema, nudo y desenlace)”.

Londono, 2010: 48).

Otra cuestión es que su lenguaje sea multimodal e integren en un solo código diferentes lenguajes (textual, sonoro, icónico, audiovisual, gestual, etc.).

2.9.3.3. Los relatos digitales como relatos personales

Joe Lambert (2002, 2006, 2009, 2014) en la diferentes versiones de *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community* señala la dimensión personal de los relatos digitales al referirse a los “relatos personales” que una persona puede hacer acerca de los acontecimientos importantes de su vida; Lundby (2008: 7) considera que los relatos digitales son historias personales; el GREAV ha venido trabajando los relatos digitales en el campo de la educación recogiendo relatos de experiencias personales narradas por los alumnos, caracterizando los relatos digitales como relatos de tipo personal:

“[los relatos digitales son] de tipo personal (en inglés, Digital Storytelling), caracterizados por ser esencialmente de producción no profesional, durar pocos minutos, ser multimodales y lineales (no interactivos) y sobre todo, por narrar un hecho a partir de las propias vivencias o historias de vida del autor, o bien, de su propia reflexión o punto de vista sobre asuntos determinados” (Rodríguez Illera y Londoño, 2010b: 74).

Si bien la idea no es nueva, será Gloria Londoño quien en el año 2012 pondrá en circulación el concepto “relatos digitales personales” en dos artículos publicados: “Aprendiendo en el aula y haciendo relatos digitales personales” (2012) y “Relatos digitales en Educación Secundaria Obligatoria” (2012b) y posteriormente, su tesis *Relatos Digitales en Educación* (2013) se centrará en los relatos digitales personales en el ámbito educativo. Londoño nos dice que los relatos digitales personales están “caracterizados porque su autor, con apoyo de TIC, crea un producto (generalmente un vídeo corto, aunque esto no es un requisito), en el que en poco tiempo y recurriendo a diferentes sistemas de representación o mediación (audios, vídeos, fotografías, animaciones, entre otros), comparte con su propia voz y estilo, asuntos propios: sus memorias de vida o sus reflexiones acerca de eventos o fenómenos que le son cercanos” (Londoño , 2012: 21). Londoño completa esa definición añadiendo que “autor y narrador son la misma persona, así como el protagonista o coprotagonista de los hechos narrados”, que “comparte una de sus vivencias (pasadas o presentes), sus puntos de vista sobre un hecho o un asunto determinado y/o sus anhelos, entre otras temáticas posibles, haciendo, por lo general, un video emotivo, de pocos minutos de duración (entre 2 y 6 minutos aproximadamente)” (Londoño, 2012b).

Rodríguez Illera (2014: 45-50) caracteriza los relatos digitales personales como relatos donde el autor cuenta una historia de sí mismo (personal, subjetiva), habla sobre su pasado, haciendo público algo que pertenecía a la esfera privada, es por ello que pertenecen al género de la autobiografía o de la tecnología del yo. Son pequeñas historias de vida o autobiografías que no pretenden tener un sentido totalizador, es decir, el periodo de tiempo narrado no abarca una vida. Son relatos de corta duración. No son interactivos. Combinan la escritura y la oralidad, pues se narran con la voz del autor, a través de medios digitales, pero requieren de una planificación escrita tanto del guion del relato como de la selección de medios a emplear. Tienen un carácter multimodal (Kaare y Lundby, 2008b: 104), es decir, el discurso integra varios medios y códigos, lo cual lo diferencia de los relatos escritos u orales.

En anteriores aproximaciones al concepto de relatos digitales personales habíamos caracterizado estas narraciones digitales como “un género de auto-representación que nos permite crear y contar historias personales a través de pequeños relatos en formato digital – entre 250 y 375 palabras- compuestos de narración textual, visual y sonora. Este tipo de narraciones suelen ser de carácter personal, autobiográfico, donde el narrador es el protagonista de la historia” (Herrerros, 2012). Normalmente “son realizados por un solo autor, que a través de una historia cerrada (no interactiva), nos cuenta alguna de sus experiencias personales, o que para él han sido o son significativas desde el punto de vista vivencial” (Herrerros, 2017).

2.9.3.4. Los relatos digitales como “revelación” personal

Para Rodríguez Illera, (2014: 43), lo que realmente hace interesantes los relatos digitales personales, no es sólo su función expresiva, que el autor nos comunique algo que considere interesante comunicar, normalmente algo externo al autor; sino que esta función se centra en el emisor, es decir, lo que cuenta hace referencia a su vida y en muchos casos lo que cuenta pertenece al ámbito de lo privado o lo íntimo. Por lo que el texto tiene por objeto su propio emisor (Rodríguez Illera, 2014: 43).

Señala Rodríguez Illera (2014: 44), siguiendo a Goffman (1959), que el acto comunicativo se da entre dos espacios, uno que se ve y en el que sucede la comunicación (*front stage*), y otro que es el que adopta el interlocutor, que no se ve pero que soporta la comunicación (*back stage*). A partir de aquí, se puede pensar la comunicación humana como un juego entre lo que se ve (lo público) y lo que no se ve (lo privado). Hannah Arendt (1958) ya había señalado que los relatos son una forma de hacer público lo que pertenece al mundo mental, y Rodríguez Illera (2014: 44) apunta que posiblemente el interés de estos relatos proviene de

ahí, de la verbalización de algo que es privado y se transforma en público. Si bien señala, que el espacio público y privado admite graduación.

Los relatos digitales personales son interesantes por la manifestación de esa esfera de lo privado, esto es lo que diferencia estos relatos digitales de otros, que pueden ser igualmente interesantes, aunque no entren en la esfera de lo privado.

2.9.3.5. Los relatos digitales como “textos” multimodales

Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2001: 2) constatan que a principios del siglo XXI la monomodalidad está retrocediendo y se está imponiendo la multimodalidad. Ponen como ejemplo los numerosos documentos producidos por universidades e instituciones que incorporan fotografías en color y tipografías sofisticadas, así como las vanguardias artísticas de la “alta cultura” que empiezan a usar una variedad de materiales cruzando las fronteras entre las distintas artes, el diseño, las disciplinas performativas, los eventos multimediales, etc. Según Kaare y Lundby (2008b) se está afirmando que la multimodalidad es “el lenguaje del multimedia”, que integra el lenguaje de los múltiples medios, creando un sistema diferente de significación

“the full force of multimodality comes into play with the digital technologies. Digitalization allows interplay between speech, music, text, graphics, still and moving images, connected through the shared type of binary codes. Multimodality is the «language of multimedia» (Kress & van Leeuwen 2001)”⁶⁴ (Kaare y Lundby, 2008b: 104).

Los textos multimodales va mucho más allá de la simple suma de los diferentes «modos»⁶⁵,

⁶⁴ “toda la fuerza de la multimodalidad entra en juego con las tecnologías digitales. La digitalización permite la interacción entre el habla, la música, el texto, los gráficos, las imágenes fijas y en movimiento, conectadas a través del tipo compartido de códigos binarios. La multimodalidad es el «lenguaje de los multimedia»” (Kress y van Leeuwen, 2001).

⁶⁵ Desde la semiótica social se diferencia entre medios y modos. Los medios semióticos son: medios impresos, medios de interacción y medios tecnológicos, cada uno de ellos se puede materializar de diferentes modos. Es decir, cada medio utiliza una serie de modos concretos. Y se entiende por «modo» el medio físico y técnico que se utiliza para los fines comunicativos, es decir, los recursos técnicos a disposición del emisor.

MEDIOS SEMIÓTICOS	MODOS SEMIÓTICOS
Medios impresos: impresos: libros, guías, publicaciones impresas.	escritura, dibujos, fotografía, diagramas, esquemas, gráficos, mapas, etc
Medios de interacción: cara a cara,	habla, postura corporal, expresión facial, (miradas, rostros), gestos, prosodia, etc.
Medios tecnológicos: Internet, dispositivos digitales y analógicos, proyectores, etc.	Imágenes digitales (mapas, fotos, iconos), audio, videos, escritura, tipografía

esa unificación crea un sistema de significación diferente, que trasciende a la suma de las partes (Hull y Nelson, 2005: 225), exactamente igual que una orquesta es mucho más que la suma de los diferentes instrumentos que la componen.

Para Kress y van Leeuwen (2001: 2) los textos multimodales existían antes de la era digital. El cine y los periódicos son un ejemplo, ellos contienen diferentes formas semióticas (lenguaje, imagen, sonido, color...), pero en estos ejemplos, detrás de cada forma o código hay un especialista responsable y la edición o montaje consiste en el proceso de integración o sincronización de esos diferentes códigos; sin embargo a pesar de integrar los diferentes «modos», cada uno de ellos tiene una tarea específica, un campo semiótico delimitado y restringido: la imágenes, la acción; la música, la emoción; los sonidos, el realismo..., es decir, no se da la integración de todo ello en un solo código. En la era digital, las nuevas tecnologías facilitan la aparición de una semiótica unificada y unificante, y simplifican su uso: “in the age of digitalization the different modes have technically become the same at some level of representation, and they can be operated by one multi-skilled person, using one interface, one mode of physical manipulation, so that he or she can ask, at every point: ‘Shall I express this with sound or music?’, ‘Shall I say it visually or verbally?’ and so on”⁶⁶ (Kress y van Leeuwen, 2001: 2). La digitalización, gracias a las nuevas tecnologías, permite la interacción de gráficos, imágenes fijas y móviles, conectados a través de códigos binarios (Kaare y Lundby, 2008b: 104). La comunicación digital promueve contenidos *multimediales*, “porque mezcla diversos recursos significativos en un mismo mensaje (textos, sonidos e imágenes estáticas y en movimiento...)” (Rodríguez Illera y Londoño, 2010b: 73).

Los medios digitales permiten que una sola persona, a través de una interfaz y de manera física, puede operar con diferentes «modos semióticos» (lenguajes, gramáticas): escritura, imagen, música, sonido, color, gestualidad, etc.; unificándolos a través de una única tecnología unificada -la digital-, y creando, a su vez, una semiótica unificada y unificante (Kress y van Leeuwen, 2001: 2).

“Multimodality is made easy, usual ‘natural’ by these technologies”⁶⁷ (Kress, 2003: 5).

⁶⁶ “sin embargo, en la edad de la digitalización, los diferentes medios se volvieron técnicamente lo mismo en cierto nivel de representación, y pueden ser operados por una única persona con muchas capacidades, usando una interfaz, un medio de manipulación física de modo tal que él o ella puedan preguntar en cualquier momento: ‘¿debería expresar esto a través de un sonido o a través de la música?’, ‘¿debería decir esto visual o verbalmente?’, y así”.

⁶⁷ “La multimodalidad se hace fácil, usual ‘natural’ por estas tecnologías”.

Para Gunther Kress (2003: 5) el paso de los medios escritos (impresión) a los mass media (pantallas) supone la aparición y potenciación de múltiples «modos», pero la aparición de los medios digitales conlleva tres efectos adicionales: 1) las tecnologías digitales facilitan el uso de múltiples «modos», y en particular el modo de la imagen (fija o en movimiento), así como de la música y de los efectos de sonido; 2) las tecnologías digitales incorporan el uso de imágenes a los mensajes, mientras la tecnología basada en la impresión básicamente producía textos escritos, pues la incorporación de imágenes de calidad suponía un coste y un esfuerzo adicional; los nuevos medios facilitan e intensifican el uso de la imagen, que se incorpora con igual facilidad que los escritos en los textos multimodales; 3) las tecnologías digitales facilitan el uso de diferentes «modos», hacen más fácil usar una multitud de «modos», y convierten su uso en algo habitual.

Algunos autores (Hull y Nelson, 2005; Lundby, 2008; Kaare y Lundby, 2008b; Rodríguez Illera, 2014) consideran la multimodalidad como la clave para comprender el tipo de narración que se crea con los Digital Storytelling. Y esto es así porque la realización de un relato digital no solo supone la integración de diferentes «modos» en uno, sino porque un relato multimodal "represents a different system of signification and a different kind of meaning"⁶⁸ (Hull y Nelson, 2005: 251).

Glynda Hull y Mark Nelson (2005: 252) tras realizar un estudio de un relato digital "*Lyfe-N-Rhyme*" lineal y no interactivo que presenta una historia que se desarrolla en una línea temporal y lo hace a través de una pantalla, concluyen que los relatos digitales combinan las nuevas y las viejas formas textuales, y afirman que "the multimodality of digital stories closer kin with traditional narrative structure but distant cousins to the more associative potential of new digital forms, such as hypermedia"⁶⁹; consideran que tal vez el poder de los relatos digitales para los creadores y los espectadores tenga que ver con una fusión feliz de géneros y medios antiguos y nuevos.

Para Knut Lundby, mediante un Digital Storytelling, con un lenguaje multimodal -a partir de la combinación de una multitud de elementos digitales: textos, imágenes, sonidos y gráficos (Lundby, 2009: 115)-, convertimos nuestras experiencias y sucesos en historias usando un lenguaje multimodal, y esa multimodalidad transforma la narración y la hace diferente a las prácticas narrativas ancestrales, pues conecta elementos visuales, textuales y orales en un

⁶⁸ "representa un sistema diferente de significación y un tipo diferente de significado".

⁶⁹ "La multimodalidad de las historias digitales está más cercana a la estructura narrativa tradicional pero se relaciona con el potencial más asociativo de las nuevas formas digitales, como la hipermedia".

mismo producto (Kaare y Lundby, 2008b: 99). La realización de un Digital Storytelling con medios digitales supone una nueva capacidad: la multimodalidad (Lundby, 2008: 8), es por ello que considera los relatos digitales como una forma nueva de narración frente a la narración oral y escrita (Lundby, 2008: 9), llegando a afirmar que el “poder semiótico de la multimodalidad” en el Digital Storytelling se ha de buscar en la combinación entre las antiguas y las nuevas formas textuales (Kaare y Lundby, 2008b: 104).

José Luis Rodríguez Illera (2014: 49) afirma que lo característico del discurso de los relatos digitales es que integra varios medios y códigos, lo cual lo diferencia de los relatos escritos y orales.

2.9.3.4. A modo de síntesis: definición de relato digital personal

Si bien las diferentes aproximaciones presentadas recogen nuestra idea de lo que entendemos por relato digital, no está de más que, a modo de síntesis, expongamos de manera precisa qué entendemos por relato digital personal, y empecemos a centrar así el objeto de investigación.

En una primera aproximación al concepto, podríamos destacar que un «digital storytelling» es: una narración corta de entre 300 y 500 palabras y de entre 3 y 5 minutos de video; en las que gente común nos cuentan, en primera persona y con su propia voz en off, historias con un alto contenido emocional: sus experiencias personales más significativas o relevantes por algún motivo, aspectos personales de su vida con carácter autobiográfico, pasajes de vida significativos y/o emotivos por alguna circunstancia, ideas, sentimientos. Son historias auténticas. Son narraciones que pueden combinar todos o algunos de los aspectos siguientes: texto, imágenes (dibujos, fotos, videos) y sonidos (música, efectos especiales), todos estos elementos se integran para crear una narración multimedia de carácter multimodal. Estas narraciones son producidas por el propio sujeto mediante herramientas digitales –en ocasiones también multimedia– (cámaras de fotos, cámaras de video, grabadoras de voz) y por tecnologías digitales: ordenadores estándar, software estándar (edición de edición de imágenes, de edición de audio, de edición de video).

En una segunda aproximación a los relatos digitales hemos de señalar que los relatos de los que nos ocupamos son: historias que son creadas a partir de un esquema (presentación, desarrollo, desenlace), que estructura los contenidos; son relatos no-interactivos, ofrecen pues una trama lineal que no puede ser alterada por el receptor del relato; por la temática que presentan son relatos auténticos, esto es, no pertenecen a la ficción sino que son reales, lo que los sitúa en el rango de lo que las ciencias sociales denomina «relatos de vida» o en

ocasiones «historias de vida»⁷⁰; su finalidad última es la producción de un relatos digitales que cuente una historia de carácter personal; y generalmente son relatos que son difundidos por la Red, aunque a veces su publicación se restringe a ámbitos reducidos o controlados, si bien el autor siempre puede decidir no compartirlos este no es el objetivo final de dichos relatos.

Destacar con Rodríguez Illera, que son relatos pertenecen al género autobiográfico o de la tecnología del yo, los cuales presentan fragmentos de la vida del sujeto que se corresponden con sucesos que para él son significativos, pero que no relatan toda una vida. Y que uno de los elementos que los hacen valiosos es que a través del relato se hace público algo que pertenecía a la esfera de la vida privada del sujeto. Y en ellos el protagonista suele revelar algún acontecimiento o suceso personal que podría considerarse perteneciente a su esfera privada o íntima.

Por último, atendiendo a la forma de discurso, son relatos multimodales, utiliza elementos textuales (textos), elementos icónicos (imágenes estáticas y/o dinámicas, fotos, videos, dibujos, emoticones, etc.), elementos sonoros (música, efectos de sonido, voz en off, etc.), elementos narrativos (estructura tripartita, narración en primera persona, punto de vista personal, montaje, etc.), integrando los diferentes «modos» en un solo código a través del uso de una interfaz digital.

2.9.4. Relatos digitales personales e identidad personal

Los relatos digitales (Digital storytelling) son, como diría Ohler (2008), una expresión moderna del antiguo arte de narrar, y consiste en usar media digitales para crear historias, así como para relatarlas y compartirlas. Los relatos digitales autobiográficos son un tipo de relatos que hacen referencia a acontecimientos, vivencias, experiencias que el sujeto ha vivido o tenido y que suelen ser relevantes para él, y es por ello que suponen una representación de la propia identidad del sujeto⁷¹.

2.9.4.1. Relatos digitales personales como muestra del «Yo»

Nuestro punto de partida es que los relatos digitales tal como los hemos definido son una muestra de la identidad personal de su autor. Los relatos digitales personales son una auto-representación narrada en la que se hace referencia a experiencias, sentimientos, emociones,

⁷⁰ En muchas ocasiones “relato de vida” e “historia de vida” se han empleado como sinónimos, este es el caso del uso que hacemos, pero no significan lo mismo, para profundizar consultar Denzin (1989a), Goodson (1995), Bolívar, Domingo y Fernández (2002).

⁷¹ Para saber más consultar el apartado 2.10.1. “La autobiografía como texto narrativo del «yo»”.

vivencias concretas de un protagonista que es, a la vez, el autor y el narrador del relato. En ellos el sujeto representa su «yo» mediante una narración digital, entendiendo el «yo» en el sentido que lo hace Erikson, como la experiencia del individuo de ser él mismo (Bégin, 2006: 17). Por lo que el relato supone una construcción del sujeto en la que éste explicita una interpretación de lo que es o cree ser en un momento determinado. Supone pues, una toma de conciencia de sí mismo.

2.9.4.2. Los relatos digitales personales son relatos autobiográficos

El relato digital personal es una auto-representación narrada en la que se hace referencia a experiencias, sentimientos, emociones, vivencias concretas de un protagonista que es, a la vez, el autor y el narrador del relato.

Birgit H. Kaare y Knut Lundby (2008: 105) destacan que los relatos digitales tienen dos características fundamentales: “They are narrative constructions with implications on both a personal and a socio-cultural level. There are several genres of digital narratives and various forms of digital storytelling. Two main characteristics, shared by various forms of digital self-representational narratives, are their assumed authentic expressions and the expectations that the content of the stories should be based upon the autobiographies of the narrators”⁷².

Rodríguez Illera (2014: 45) afirma que los relatos digitales personales son un tipo de texto que se encuadra en el género tradicional de la autobiografía, si bien no son autobiografías completas debido a su intención y extensión. No los considera ni historias de vida porque éstas suelen ser orales, ni autobiografías porque éstas son estrictamente textos escritos, y propone denominarlos *episodios autobiográficos*, pues son multimodales, incorporan fotografías, voz y, en ocasiones, música y video.

Desde esta perspectiva bien podría considerarse a los relatos digitales personales como relatos digitales autobiográficos, idea que ya ha sido presentada en Herreros (2017). Este es nuestro punto de partida: que los relatos digitales tal como los hemos definido son una muestra de la identidad personal de su autor. Con ello nos alineamos con los autores que han defendido que la identidad se construye textualmente de forma narrativa (Arendt, 1958; Ricoeur, 1985a, 1985b, 1985c, 1990, 1998; Taylor, 1989; Polkinghorne, 1988; McAdams

⁷² “son construcciones narrativas con implicaciones a nivel personal y a nivel socio-cultural. Hay varios géneros de narrativas digitales y diversas formas de contar historias digitales. Dos características principales, compartidas por las diversas formas de relatos digitales de representación del yo, son que se consideran expresiones auténticas y la expectativa de que el contenido de las historias debería de basarse en la autobiografía de los narradores”.

1985, 1993, 2012; Bruner, 1990, 2002).

2.9.4.3. Narración e identidad

Nos apoyamos en una serie de autores que desde diferentes campos del conocimiento han afirmado que la identidad se construye a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos (Bruner, 2002; Polkinghorne, 1988; Ricoeur, 1990, 2009; Ochs y Capps, 1996; Davis, 2004; McAdams, 1985, 1993).

Paul Ricoeur (1990:147) desde la filosofía afirma que durante el proceso de creación del relato, el sujeto piensa sobre sí mismo y sus experiencias:

“La persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. La identidad de la historia hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1990: 147).

“La vida solamente se comprende a través de las historias que narramos de ella” (Ricoeur, 2009: 53).

Donald E. Polkinghorne (1988) desde las ciencias sociales dice que el «yo» es una construcción narrativa que vamos continuamente revisando a medida que se desarrolla nuestra vida:

“Nuestra posición de partida es que logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y se desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El yo, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también previsiones de lo que uno va a ser” (Polkinghorne, 1988: 150).

Jerome Bruner (2002) desde la psicología cultural expresa de manera clara y rotunda que somos relato:

“Creamos y recreamos la identidad mediante narrativa. El yo es un producto de nuestros relatos y no una esencia por descubrir” (Bruner, 2002: 122)

Dan P. McAdams (1985, 1993) desde la psicología hace hincapié en que solo la narrativa da

sentido a nuestras vidas y que la identidad es una historia de vida:

“To make meaning in life is to create dynamic narratives that render sensible and coherent the seeming chaos of human existence”⁷³ (McAdams, 1993: 166).

“My central proposition is that identity is a life story which individuals begin constructing, consciously and unconsciously, in late adolescence. As such, identities may be understood in terms directly relevant to stories. Like stories, identities may assume a «good» form –a narrative coherence and consistency- or they may be illformed”⁷⁴ (McAdams, 1985: 57).

Elinor Ochs y Lisa Capps (1996), lingüística y psicóloga, señalan que el acto de narrar es inseparable de la personalidad, los narradores auto-aprenden de sus propias narraciones. La narración es el recurso básico para hacer conscientes las experiencias, y es el modo a través del cual mediamos nuestra experiencia del mundo. Las narraciones individuales configuran cómo percibimos y sentimos los acontecimientos. Son “*tale that tellers and listeners map into telling of personal experience*”⁷⁵ (Ochs y Capps, 1996: 21)

“Spinning out their own tellings through choice of words, degree of elaboration, attribution of causality and sequentiality, and the foregrounding and backgrounding of emotions, circumstances, and behavior, narrators build novel understandings of themselves-in-the-world. In this manner, selves evolve in the time frame of a single telling as well as in the course of the many tellings that eventually compose a life”⁷⁶ (Ochs y Capps, 1996: 21)

Alan Davis (2004) desde la pedagogía señala que las historias funcionan como herramientas simbólicas, como formas de comprender la experiencia situándola en un espacio y un tiempo. Y tomando la teoría dialógica de Bajtin dice que somos autores de nuestra vida:

“Narrative is a means by which we learn from experience by reflecting upon experience, declaring what it means, and distilling it into a symbolic form to be

⁷³ “Dar sentido a la vida es crear narraciones dinámicas que hagan sensible y coherente el caos aparente de la existencia humana”.

⁷⁴ “Mi idea central es que la identidad es una historia de vida que los individuos comienzan a construir, consciente o inconscientemente, en la adolescencia tardía. Como tal, las identidades pueden entenderse en términos directamente relevantes para las historias. Al igual que las historias, las identidades pueden asumir una «buena» forma –coherente y consistente- o pueden estar mal formadas”.

⁷⁵ “relato que lo narradores y los oyentes trazan para contar experiencias personales”.

⁷⁶ “Alargando las narraciones mediante palabras, el grado de elaboración, estableciendo causalidades y secuencias, y primeros planos y planos generales de mociones, circunstancias y comportamiento, el narrador construye una comprensión de sí mismo en relación con el mundo. De esta manera, las personalidades evolucionan en una línea temporal como si el final fuera la suma de muchas pequeñas narraciones”.

expressed and remembered. The process is essentially reflexive, folding back on itself: experience is distilled into narrative, and narrative itself becomes a tool which shapes memory and mediates future experience”⁷⁷ (Davis, 2004).

2.9.4.4. Relatos digitales como herramienta para pensar la identidad personal

Otra serie de autores (Lambert, 2009; Ohler, 2008; Lundby, 2008; Kaare y Lundby, 2008; Rodríguez Illera y Londoño, 2009) han señalado que el relato digital, en cuanto narración autobiográfica, es una herramienta para pensarse, para ordenar la vida y para tomar conciencia de quienes somos a partir de nuestras experiencias.

Joe Lambert afirma que los relatos digitales llevan al narrador a reflexionar sobre su vida y tomar conciencia de quien es él, para tener una versión más completa de su historia y poder seguir adelante.

“Finding and clarifying stories helps people to understand the context of their lives. This process of self-reflection help move from a awareness of « I am» to a deeper awareness of « have been... I am becoming... I am ... and I will be ...» As life proceeds and is reflected upon, changes can be better understood, and stories have the chance to ripen. Events from the past that may confuse a storyteller hold dormant insights that can be better understood through the realization of self-narratives. This can even happen in a single moment through the act of hearing another’s story of insight, and it can bring those dormant meanings to light, elucidating layers of meaning”⁷⁸ (Lambert, 2009: 30).

Jason Ohler considera que necesitamos los relatos porque gracias a ellos podemos construir nuestra identidad personal a partir de nuestras vivencias, dando sentido a nuestra vida.

“In other words, stories are more than just good for us –they are essential to survival. (...) Stories allow us to take snippets of life and put them together in ways that make it possible for us to learn and remember new things. They give communities coherence and our lives meaning. They make order out of what would otherwise be

⁷⁷ “Con la narración aprendemos de la experiencia al reflexionar sobre ella, darle significado y presentarla de forma simbólica para recordarla y expresarla. El significado es reflexivo, la narración filtra la experiencia, y a su vez, la misma narración se convierte en una herramienta que crea memoria y que media en la experiencia futura”.

⁷⁸ “Que el narrador reflexione sobre su historia le ayuda a entender el contexto de su vida. Ese proceso de auto-reflexión ayuda a pasar de una conciencia de «Yo soy» a una conciencia más profunda de «Yo he estado..., me estoy volviendo..., soy..., y seré...». A medida que avanza la vida, se van produciendo cambios, pensar en los cambios puede llevarnos a comprendernos mejor. Las historias nos dan la oportunidad de madurar. Los sucesos del pasado pueden encerrar ideas latentes que pueden ser entendidas a través de la realización de narrativas personales. También podemos descubrir algunos aspectos latentes de nosotros mismos, y comprendernos, a través de las historias de los otros”.

the ongoing chaos of life and help each of us create a sense of personal identity in relation to our communities and the world in which we live”⁷⁹ (Ohler, 2008: 9).

Knut Lundby considera que desde siempre las narraciones han conformado el «yo», y esto sigue siendo igual en la actualidad para los relatos digitales. “*To play with narrative is to play with identity*”⁸⁰ (Lundby, 2008: 5).

“The «self» is social, shaped in relationships, and through the stories we tell about who we are. This applies in «classic» Digital Storytelling as in new forms of social networking. Although current communication technologies may alter the role of the self in the social world... The representations of selves in various forms of Digital Storytelling are part of collective patterns of «Modernity and Self-Identity»”⁸¹ (Lundby, 2008: 5)

Para José Luis Rodríguez Illera y Gloria Londoño, el relato digital es una herramienta con la que el alumno puede pensar su propia identidad a partir de su propia experiencia, puede ser una herramienta para que el alumnado piense su «yo» dentro del contexto real de una clase (“los otros”).

“Sin duda, los relatos digitales articulan una cuestión central en la vida de las personas y que no suele tener ese lugar en las prácticas educativas tradicionales. Nos referimos a la construcción de la identidad personal a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos y a cómo las comunicamos a los otros” (Rodríguez Illera y Londoño, 2009: 9).

2.9.4.5. Relatos digitales como práctica de concienciación identitaria

Pero los relatos digitales no sólo nos llevan a pensar quiénes somos, sino que también tienen un uso práctico en determinadas comunidades o situaciones, en las que sirven para ayudar a entenderse en situaciones difíciles, o formando parte de diferentes instituciones o comunidades.

⁷⁹ “En otras palabras, las historias son más que algo bueno para nuestras vidas –son esenciales para sobrevivir. (...) las historias nos permiten unir los trozos de nuestra vida de forma que sea posible aprender y recordar nuevas cosas. Ellas le dan coherencia a la comunidad y significado a nuestras vidas. Ordenan lo que de otra forma sería el caos reinante en la vida y nos ayudan a darle un sentido de identidad personal a la relación con nuestras comunidades y con el mundo en que vivimos”.

⁸⁰ “interpretar la narrativa es interpretar la identidad”.

⁸¹ “El yo es social se forma mediante las relaciones, y a través de las historias que contamos acerca de quiénes somos. Esto se aplica tanto a los relatos digitales clásicos como a las nuevas formas de las redes sociales. Aunque las actuales tecnologías de la comunicación pueden cambiar la función del Yo en el mundo social... Las presentaciones de sí mismo en las diversas formas de relatos digitales son parte de los patrones colectivos de la Modernidad e identidad del Yo”.

José Luis Rodríguez Illera (2014) señala que los relatos digitales personales han surgido de prácticas muy concretas: de personas en prisión, de gente que ha pasado por experiencias dolorosas –guerras-, por enfermedades graves...

Birgit H. Kaare y Knut Lundby (2008) muestran cómo se han utilizado en congregaciones religiosas para ayudar a los jóvenes a entender su vida y su herencia cultural y religiosa.

Chiara Guglielmetti, Elena Marta y Nada Peri (2000) han estudiado las narrativas que realizan los jóvenes que desempeñan labores de voluntariado, y cómo estos construyen su yo relación con la tarea que llevan a cabo. Por lo que vemos, los relatos digitales autobiográficos pueden realizarse tanto dentro del ámbito socio-educativo como del educativo formal.

2.9.5. Las cuatro dimensiones de la identidad narrativa en los relatos digitales autobiográficos

Como ya se ha explicado⁸², en la identidad narrativa se distinguen cuatro principales dimensiones: la temporal, la relacional, la cultural y la reflexiva. La realización de un relato digital autobiográfico debe tenerlas presente si se quiere que la representación del «yo» se ajuste a las dimensiones en que se proyecta la identidad narrativa.

El relato digital autobiográfico tiene una *dimensión temporal*. En cuanto relato autobiográfico nos retrotrae al pasado para «rememorar» y reconstruir, mediante un discurso, unos acontecimientos de nuestra propia vida.

La creación de un relato digital autobiográfico se da dentro de una *dimensión relacional*. Un sujeto crea una representación de sí mismo, que comparte con un grupo, el cual al reinterpretar y le devuelve un “reflejo del yo” al sujeto. La representación del «yo» es un acto realizado dentro del grupo-clase, en él se realizan y presentan cada uno de los relatos producidos. El grupo se convierte en el marco de proyección de la representación de nuestro yo, por lo que la «imagen» que cada uno de sí mismo tiene presente el contexto de realización y los destinatarios a quien se dirige, esto es, la imagen que ellos tienen de cada uno, y la imagen que queremos dar de nosotros al grupo. A su vez, el grupo supone un reconocimiento de la propia identidad de cada narrador: los receptores del relato se crean una representación del «yo» del autor a partir del relato presentado, la imagen que devuelven al autor es el reflejo de cómo ellos lo ven («imagen espejo»), imagen que el narrador integrará en la construcción de su «yo» aceptando y/o rechazando algunos de los aspectos que le

⁸² Ver apartado 2.3.4. “Dimensiones de la identidad narrativa”.

vienen reflejados, lo que le puede llevar, a su vez, a cambios de actitud, comportamiento, de la representación de su «yo». Por su parte, los receptores del relato, se crearán una representación del yo ajeno presentado en el relato, “imagen espejo” que devuelve al autor el reflejo de cómo lo ven los otros, y que también se integrará en la construcción de su propio yo, al aceptar o rechazar algunos los aspectos reflejados, lo que puede conllevar cambios de actitud, comportamiento, revisiones de sí mismo, etc.

Los relatos digitales autobiográficos se realizan dentro de una *dimensión cultural*. El entorno clase funciona como entorno socio-cultural concreto: por un lado, los relatos serán interpretados dentro del ámbito clase y de la cultura que subyace a sus miembros en cuanto pertenecientes a una cultura general y a una más particular referida al entorno clase: ideas, creencias, valores... del grupo; por otro lado, existe un repertorio de relatos producidos durante los cursos anteriores a disposición del alumnado, los cuales sirven de ejemplo para la realización de sus relatos, esto es, para generar el discurso mediante el que expresar sus experiencias particulares. A su vez, los relatos se encuadran dentro de la cultura occidental que, como todas, favorece la creación de determinadas imágenes identitarias y desalienta otras, todo ello a través de las historias divulgadas dentro de su marco socio-cultural.

La producción del propio relato digital autobiográfico encierra una *dimensión reflexiva*, a saber, ordenar los propios pensamientos y recuerdos, en torno a uno mismo, los otros y el mundo, y darles forma de discurso. La creación de ese discurso supone una determinada representación de la identidad personal, a la que, normalmente, se le pide que sea coherente con la imagen que cada uno tiene de su «yo», a la vez que con la imagen de sí mismo que proyecta a través de sus narraciones. La imagen de sí que de ese discurso pasará a integrarse en el conjunto de representaciones que de sí mismo tenga el sujeto, y cada nueva representación deberá ser coherente con esa representación, por lo que cada relato representa un punto a partir del que construir futuras imágenes de sí mismo.

2.10. LA CONSTRUCCIÓN DEL «YO» MEDIANTE EL RELATO DIGITAL PERSONAL

La cuestión que nos interesa tratar ahora es qué características presenta ese «yo» que se muestra en la narración autobiográfica.

En el capítulo nos aproximamos al relato autobiográfico desde dos perspectivas como narración y como «ventana» al yo. En una primera parte, se empieza analizando la autobiografía como texto narrativo del «yo», indicando que la vida se construye con la

narración y mostrando la estructura del relato autobiográfico. A continuación, se muestra la dimensión interpretativa que tiene un relato autobiográfico para acabar centrándonos en los elementos culturales de esa interpretación y en los más personales e idiosincráticos. En una segunda parte, caracterizamos la visión del «yo» que se da a través del relato autobiográfico: un yo pasado, un yo presente y un yo futuro. Y acabamos mostrando las voces que intervienen en el relato autobiográfico (relatarse a sí mismo, relatarse a otro, ser relatador por otros), y cómo todo ello conforma la narración que cada sujeto haga de sí mismo.

2.10.1. La autobiografía como texto narrativo del «yo»

2.10.1.1. Principios fundamentales de la construcción narrativa del «yo»

Bruner parte de un principio fundamental que se inspira en la filosofía de Nelson Goodman (1976, 1978, 1984). Su tesis fundamental es que “no existe un «mundo real» único preexistente a la actividad mental humana y el lenguaje simbólico humano e independiente de éstos; que lo que nosotros llamamos el mundo es un producto de alguna mente cuyos procedimientos construyen el mundo” (Bruner, 1986: 103), tesis que ha sido sostenida entre otros por Kant, Cassirer, Gombrich, Bruner. Para Goodman (1976, 1978) los mundos se construyen a partir de versiones anteriores, y lo hacemos impulsados por diferentes objetivos, prácticos y teóricos, e imponemos un orden y reorganizamos las cosas de manera estable dado que todo está en movimiento (Bruner, 1986: 109).

El hecho de abandonar la idea “de que «el mundo» está allí para siempre e inmutable, y la reemplazamos por la idea de que lo que consideramos el mundo es en sí mismo ni más ni menos que una estipulación expresada en un sistema simbólico” nos lleva a abrirnos a innumerables realidades “tanto las realidades creadas por el relato como las creadas por la ciencia” (Bruner, 1986: 111)

Dentro de ese contexto hemos de entender las afirmaciones de que la «vida» y el «yo» sean construcciones simbólicas que realiza el sujeto, las cuales realiza a través de los esquemas interpretativos de la narrativa, que le otorgan significado. Así la «vida» y el «yo» son relatos, narraciones realizadas por el sujeto. Y las narraciones tiene como finalidad “comprender los acontecimientos humanos” (Bruner, 1986: 62), su objetivo “son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1986: 27), se orientan hacia la comprensión del mundo interior del hombre.

Y dado que “no existe una realidad «prístina» con la que se pueda comparar un mundo posible a fin de establecer alguna forma de correspondencia entre ese mundo y el mundo real” (Bruner, 1986: 55), no tiene sentido preguntarse por la verdad o falsedad del relato. Para

Bruner (1986: 61) “en el ámbito de la narrativa y de la explicación de las acciones humanas, pedimos en cambio que, mediante la reflexión, el relato corresponda a alguna perspectiva que podamos imaginar o «sentir» que es correcta”, se pide que “se ajusten a diferentes perspectivas humanas que sean reconocibles como «verdaderas para la experiencia imaginable»; que tengan verosimilitud” (Bruner, 1986: 62).

2.10.1.2. El recuerdo del «yo»

Bruner (1994: 46) se pregunta: ¿hasta qué punto ese relato es simplemente fruto de la recuperación de los recuerdos?, ¿se recuperan esos recuerdos fielmente del pasado? Tras analizar la precisión de los recuerdos y los detalles que se recuerdan, Bruner nos dice que son poco fiables; por ejemplo, muestra que los recuerdos «flash» tienden a una idealización, se recuerdan las cosas más hermosas o elegantes de lo que en realidad eran. Esas idealizaciones se producen siguiendo una especie de «modelo maestro» que tiende a hacer los recuerdos tan correctos como sea posible.

Bruner (1993: 45) explica la recuperación de los recuerdos del pasado recurriendo a la idea de la arquitectura de la memoria de von Neuman. Según esta idea, la recuperación de recuerdos se dirige a las «direcciones» de almacenamiento adecuadas utilizando algún tipo de programa. Para Bruner (1993: 45) ese programa de recuperación de recuerdos debe guiarse por algunos criterios de relevancia, algo así como una «teoría» (o trama narrativa) de cómo concuerdan los «hechos» aislados de una vida.

El «yo» no es fruto de recuerdo de los eventos del pasado, es una construcción, es producto del pensamiento más que de la memoria, pues se crea a través de los procesos mentales: recuerdo, selección, categorización de acciones y acontecimientos, así como también a partir de las expectativas y esperanzas (Bruner, 1994: 43).

“that Self is a conceptual structure, a system for categorizing selected memories, for engendering expectations, for judging fitness, and so forth”⁸³ (Bruner, 1994: 43).

El autor del relato autobiográfico trata de recordar hechos, sucesos, acciones, situaciones, pensamientos de su pasado, los ordena, selecciona, interpreta, resignifica, e incluso crea, y es a partir de ese material que da forma al de discurso narrativo del «yo».

Para Bruner (1993: 45) el recuerdo de nuestro pasado, más que seleccionar los “hechos”

⁸³ “que el Yo es una estructura conceptual, un sistema para categorizar recuerdos seleccionados, para engendrar expectativas, para juzgar la aptitud, y así sucesivamente”.

pasados, lo que hace es crearlos y organizarlos:

“the «facts» ... are partly made, partly found”⁸⁴ (Bruner, 1993: 45).

2.10.1.3. El «yo» no se recuerda, se construye como pensamiento narrativo

Para Bruner, los seres humanos construyen la vida usando el mismo tipo de razonamientos con los que se construyen las narraciones. La vida se construye de tal forma que cuando una persona nos cuenta su vida realiza una acción cognitiva más que de la recuperación de un pasado tal cual se dio (Ornaghi,1999: 81).

Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 185) señala que hacer una autobiografía es poner una muestra de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados. No es una «reproducción exacta» del pasado, es una interpretación relatada, por lo que la interpretación inherente a toda autobiografía puede ser más o menos «correcta» al dar cuenta de la propia conducta pasada, presente o futura.

Bruner llega a decir que hacer una autobiografía es “poner una muestra de recuerdos episódicos en una densa matriz de recuerdos semánticos organizados y culturalmente esquematizados” (Bruner y Weisser,1991: 185). Es por eso que Bruner considera que la autobiografía más que recuerdo es un «informe de vida».

Los olvidos de la memoria episódica, que suponen huecos en el recuerdo de los hechos del pasado, se rellenan aportando recuerdos de la memoria semántica que sean coherentes con el relato que se realiza.

La experiencia subjetiva y personal que contiene el pensamiento narrativo se organiza y adquiere forma a través del lenguaje, el cual está en relación con los sistemas culturales de interpretación. El discurso narrativo permite hacer comprensible, interpretable y comunicable la representación del «yo» que se muestra en el relato, y que gracias a este relato (discurso) el sujeto puede comunicar su representación identitaria a los otros a través de un discurso que adquiere la forma de relato autobiográfico. Pero el discurso también puede presentarse de muy diferentes formas: oral, escrita etc. (Ong, 2002); y, últimamente también, digital, multimedia y transmedia.

Desde el punto de vista de la construcción del propio relato, este supone el paso del *pensamiento narrativo* -el cual organiza la experiencia subjetiva, personal- al *discurso narrativo*. En el momento en que se pasa del pensamiento narrativo al discurso narrativo, el yo se convierte

⁸⁴ “Los “hechos” ... se encuentra en parte y en parte se crean”.

en relato narrativo, y, a su vez, se hace público.

Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 199) consideran que el auto-relatarse es un proceso primario, el cual se inicia con el mismo comienzo de lenguaje, y que pronto los relatos se vuelven genéricos, y su forma de relatarse tiene que ver con su cultura. Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 187) señala que posiblemente la autoconciencia sea la forma más primitiva de interpretación y que podría ser un componente de todas las demás formas de interpretación, ya que *toda* interpretación implica una introspección reflexiva hacia los propios pensamientos, y esa reflexión conlleva un elemento de autoconciencia.

2.10.1.4. El «yo» como texto autobiográfico

Según Brockmeier (2000: 52), en los últimos años, en el campo de la narrativa, la filosofía, la psicología y la antropología, se ha defendido que “Autobiographical discourse is the form par excellence in which we give shape to the time of our life”⁸⁵, y se han potenciado los estudios narrativos enfocados en los relatos que las personas cuentan de sí mismas. Estas disciplinas se han cuestionado el modelo tradicional de memoria autobiográfica entendida como almacenamiento de una «vida vivida», un conocimiento que puede ser recordado y presentado de forma retrospectiva a través de un relato más o menos lineal y verdadero. La autobiografía ha pasado a concebirse como el proceso de construcción de un texto, un proceso de construcción que se centra en “the story of one’s life written by himself [or herself]”⁸⁶

“Autobiographical accounts, or fragments of it, are common and elementary practices of the self, neither bound to a particular age, education or social habitus, nor to the act or linguistic form of writing in the narrow sense”⁸⁷ (Brockmeier, 2000: 523).

Bruner (1993: 55) afirma que no se puede comprender una vida como algo independiente del texto.

Para Bruner (1993: 55) la “autobiography is life construction through «text» construction”⁸⁸.

“el self es un texto de cómo estamos situados con respecto a los demás y hacia el

⁸⁵ “El discurso autobiográfico es la forma por excelencia en que damos forma al momento de nuestra vida”.

⁸⁶ “La historia de la vida de uno escrita por él mismo”.

⁸⁷ “Los relatos autobiográficos, o fragmentos de ellos, son prácticas comunes y elementales del yo, no vinculados a una edad particular, educación o hábito social, ni al acto o forma lingüística de escritura en el sentido estricto”.

⁸⁸ “La autobiografía es la construcción de la vida a través de la construcción de un «texto»”.

mundo; un texto normativo sobre las facultades, habilidades y disposiciones que cambian al cambiar nuestra situación, de jóvenes a viejos, de un tipo de ambiente a otro. La interpretación de este texto *in situ* por parte de un individuo es su sentido del self en esa situación” (Bruner, 1986: 135)

Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 178) afirma que las «vidas» son «textos», y entiende que “«texto», en este sentido, equivale a un informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida. Que sea un informe guardado en la memoria, o que se lleve en la memoria de modo tal que puede generar versiones más breves o más largas de sí mismo, no lo excluye de la condición de ser un texto abierto a diferentes interpretaciones” (Bruner y Weisser, 1991: 178).

Afirma Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 186-187) que la autobiografía convierte la vida en texto, implícito o explícito, y que sólo a través de la textualización puede uno «conocer» su vida; considerando ese proceso de textualización de la vida como un acto complejo de interpretación y reinterpretación.

“Su condición textual [la de la vida] no está determinada exclusivamente por actos consistentes en hablar y escribir, sino que depende de actos de conceptualización: de crear esquemas de interpretación a través de los cuales la memoria semántica otorga coherencia a los elementos de la memoria episódica” (Bruner y Weisser, 1991: 187).

El proceso de textualización (Ricoeur, 1990: 47) permite que el autor del relato se «descentre», se vea desde la distancia, siendo él mismo el actor y el narrador, a la vez dos «sujetos» situados en tiempos diferentes, uno en el pasado en el que actuó, otro en el presente desde donde narra, y al tomar distancia, se observa como objeto.

Jens Brockmeier (1997), influenciado por Bruner, también afirma la idea del proceso autobiográfico como construcción de un texto, un relato privado y «auténtico» de la propia vida:

“The idea of the autobiographical process as construction of a text marks a sharp contrast to all ideas that present autobiography as an entity comparable to Wittgenstein's (1953) ⁸⁹ "private language", that is, as a merely individual, and

⁸⁹ La concepción de Wittgenstein afirma una perspectiva egocéntrica de todo conocimiento, que se cimenta en las experiencias privadas inmediatas del sujeto, afirmando que cada uno de nosotros aprenden a partir de objetos privados. El lenguaje privado es aquel cuyas palabras se referirían a sensaciones u objetos inmediatos sólo para mí, las cuales no pueden ser apreciadas o experimentadas por los demás.

therefore especially authentic, account of one's life history, written down in view of a real or possible reader”⁹⁰ (Brockmeier (1997: 176).

Y dado que Bruner (1993: 55) afirma que la construcción de la vida es un proceso que se realiza a través de la construcción de un texto autobiográfico, se entiende que afirme que para comprender la vida debamos volvernos directamente sobre ese texto y analizar cómo ha sido escrito o contado.

El hecho que la vida y el «yo» se exprese y se construya a través del relato lleva a Bruner (2002: 125) a afirmar que “con el tiempo, la vida llega no tanto a imitar al arte como a aliarse con él”.

“Narrative imitates life, life imitates narrative”⁹¹ (Bruner, 1987: 692).

2.10.1.5. La verosimilitud como valor del relato autobiográfico

Si el objetivo del relato fuera establecer la corrección entre lo que se narra y los hechos, sostiene Bruner (1991b: 128), que lo mejor que se podía hacer es comparar las vivencias con la propia memoria o con los recuerdos familiares, o con los relatos culturalmente canónicos del crecimiento y la infancia. Añade Bruner (1986: 62) que “el historiador, sin duda, puede buscar pruebas congruentes en los archivos”, y añadimos, en general puede tratar de verificar la exactitud histórica de los datos que maneja, por ejemplo, contrastar los hechos enunciados con lo que cuentan otros observadores externos del acontecimiento, y entonces, en un sentido positivista de la Historia como disciplina se podría hablar de verdad y falsedad de los acontecimientos históricos relatados. Ciertamente, como señala Bruner (1986:61), en cuestiones científicas se pretende alguna verificación o prueba contra la falsación, pues una ciencia está orientada al mundo exterior, y pretende captar su «realidad».

Bruner (1993: 40) afirma que no existe una autobiografía «realmente» verdadera, fiel a la realidad, y que toda autobiografía es una construcción. El recuerdo del pasado no puede entenderse como la recuperación de un «mundo real», no existe tal mundo, ni lugar en la memoria donde se guarden fielmente las experiencias pasadas.

Para Bruner (1991: 21), dado que no existe un «mundo real» con el que contrastar el relato autobiográfico, no es posible realizar verificación empírica alguna, de acuerdo con la

⁹⁰ “La idea del proceso autobiográfico como construcción de un texto marca un fuerte contraste con todas las ideas que presentan la autobiografía como una entidad comparable al «lenguaje privado» de Wittgenstein (1953), es decir, como un relato meramente individual, y por lo tanto especialmente auténtico. La historia de vida de uno, escrita a la vista de un lector real o posible”.

⁹¹ “La narrativa imita la vida, la vida imita la narrativa”.

corrección lógico-científica, por lo que no cabría calificar estos relatos como verdaderos o falsos, a no ser que lo hiciéramos en un sentido irónico. La validez o no de los relatos autobiográficos (sería más correcto decir de cada una de sus versiones) hace referencia a las convenciones y la «necesidad narrativa», es decir, al concepto de verosimilitud.

“La tarea estratégica *en* el acto de relatar (...) es hacer creíble la narración ... procuramos una verosimilitud que nos satisfaga a nosotros y a nuestros oyentes. ... El objetivo último de toda narración es la verosimilitud” (Bruner y Weisser, 1991: 181).

Lo que da validez a los relatos autobiográfico no es tanto la exactitud de lo que se relata como lo que se relata sea “verosímil”⁹² (Bruner y Weisser, 1991: 199). El acto de relatar tiene como propósito hacer creíble la narración. El narrador busca una verosimilitud satisfactoria tanto para él como para los oyentes, pues el objetivo último es la verosimilitud (Bruner y Weisser, 1991: 181).

La cuestión es ¿cómo se logra la verosimilitud en los relatos autobiográficos? Para Bruner y Weisser (1991: 181), eso viene determinado por las reglas de los géneros de la autobiografía. Ese tipo de relatos se construyen en función de cada género, y no atendiendo únicamente a los hechos, por lo que deben satisfacer también los requisitos del género al que pertenezcan (Bruner y Weisser, 1991: 182).

Para concluir este punto, decir que hay quien niega el valor de los relatos por afirmar que no pueden ser verificados. Pero el valor de los relatos reside en que, en la medida que son pensamiento narrativo, proporcionan una *comprensión* narrativa de la realidad y del «yo» dotándola de sentido, es decir, da una interpretación de los hechos humanos en términos narrativos que le llevan a comprender la intencionalidad de los actores, y a dotar de sentido sus acciones. Su objetivo no es hacer una descripción del pasado, sino de una interpretación del mismo. La historia de una vida no la tomamos en el sentido que haría un historiador, como un conjunto de proposiciones verificables en el sentido histórico, sino como relato que da sentido y nos lleva a comprender lo sucedido, es decir, como interpretación de la vida. En la medida que el relato es una reconstrucción interpretativa del pasado, se hace evidente que es una versión que explica lo que «sucedió»⁹³, y que eso mismo podía haberse contado e

⁹² La exactitud de los datos podría ser un criterio en la disciplina de historia, esto es, si de lo que se trata es de que el relato refleje los acontecimientos tal y como se dieron en el pasado.

⁹³ Recordando que para Bruner (1993: 40) sólo se puede acceder a versiones de lo sucedido y nunca a una «realidad pasada» que como tal es un mundo inexistente.

interpretado de maneras diferentes, es decir, hemos de ser conscientes de que son posibles otras interpretaciones de los mismos hechos⁹⁴. Lo único que se le ha de pedir a un relato del «yo» para que sea válido es que sea verosímil, que la historia sea plausible.

2.10.1.6. Composición hermenéutica del relato

a) *El «yo» se interpreta continuamente*

Para Bruner (2002: 130) nunca se podrá recuperar plena ni fielmente el pasado, pero tampoco podemos escapar de él. En el proceso de reconstrucción del pasado se funden memoria e imaginación, y mediante la narrativa construimos y reconstruimos el pasado, y también el futuro, y lo hacemos creando creamos mundos posibles, subjuntivizando⁹⁵ el pasado transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser.

Para Bruner (1993: 38-39) sólo mediante la textualización podemos “conocer” nuestra vida, y este proceso de textualización es muy complejo porque implica un proceso de interpretación y reinterpretación de la vida sin final. Y como señala Bruner (1986: 31) al construir una autobiografía “el mismo relato puede contarse en una secuencia diferente”, todo es cuestión de cómo se estructure la trama, y como “la trama es la manera y el orden en que el lector llega a saber lo sucedido”, el relato puede interpretarse de modo diferente en función de cómo se presente la historia.

Para Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 185) no sólo existe un relato para cada vida, sino que pueden hacerse múltiples relatos de sí mismo: se pueden hacer múltiples autobiografías de cada vida, se pueden incluir múltiples materiales, organizarlos en torno a diferentes temas (dentro de ciertos límites), ajustarlos a estados de ánimo, adaptarlos a diferentes auditorios, etc. E incluso, la autobiografía que se relata puede omitir cuestiones cruciales, que tal vez sean muy influyentes en la conducta actual, esos episodios pueden omitirse voluntariamente o bien porque hayan sido reprimidos.

La narración no sólo se limita a presentar los eventos, sino que en el relato interviene el *filtro interpretativo*. Mediante la narración se lleva a cabo una reflexión y un replanteamiento del yo, gracias al cual se genera una especie de reconstrucción de la identidad (Cissoto, 2015: 127).

Para Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 178) la autobiografía nunca es definitiva, la «vidas» son

⁹⁴ Incluso la misma historia no hace más que relatar los hechos seleccionados desde un punto de vista.

⁹⁵ “He usado el término «subjuntivizar» para caracterizar este cambio del lenguaje narrativo expositivo al narrativo en perspectiva, un cambio del énfasis en la actualidad a la evocación de la posibilidad marcada por el mayor uso de presuposiciones sin deshacer, del discurso subjuntivo, de la conversación de Gricean y similares” (Bruner, 1987: 699).

textos en los que van cambiando con las circunstancias, y por ello los relatos de la vida están sujetos a revisión, exégesis e interpretaciones sucesivas, la vida explicada es considerada, por quien las relata, como un texto que se presta a distintas interpretaciones. Ello pone de manifiesto el carácter interpretativo de los *autorrelatos* o relatos autobiográficos.

“nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (Bruner, 2002: 93).

No se da una interpretación del yo de una vez y para siempre, sino que la identidad se va construyendo en un continuo proceso de reinterpretación y reconstrucción (Bruner, 1993: 38-39). Se puede decir, siguiendo a Polkinghorne (1988: 150), “que estamos en mitad de nuestras historias y no sabemos bien cómo estas se acabarán”, es por ello que a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas, se hace necesario revisar continuamente la trama de nuestro relato.

Las narraciones actuales no son ajenas a las usadas en el pasado, suelen ser ediciones posteriores perfeccionadas, mitigadas en lo necesario (Bruner, 1994: 48):

“The narratives used to form our Self-depictions now are surely not totally alien to the ones used in construing experience then” ⁹⁶ (Bruner, 1994: 48).

Para Bruner (1994: 46), una vez se ha construido una imagen del «yo», damos forma a los diferentes fragmentos del recuerdo, de acuerdo con esa imagen, y cada reinterpretación del relato se hace partiendo de nuestro relato previo o con la reputación que los otros nos otorgan. Es por ello que esa reinterpretación no se realiza cada vez desde cero. Bruner (Bruner y Weisser, 1991) señala que cuando las personas interpretan de nuevo la explicación dada a la propia vida, no están negando el *texto* anterior, sino que niegan la interpretación que antes habían hecho, pues esas nuevas interpretaciones lo reinterpretan a la luz de una nueva mirada

“los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo” (Bruner y Weisser, 1991: 177-178).

Bruner (1993: 40) afirma que la creación o recreación de una autobiografía, no se hace a la luz de la emergencia de nuevos recuerdos, sino como fruto de la interpretación o

⁹⁶ “Las narraciones utilizadas para formar nuestras representaciones del Yo actual, seguramente no son totalmente ajenas a las utilizadas en la construcción de la experiencia de ese momento”.

reinterpretación de nuestros recuerdos.

“Any autobiographical reconfiguring of a life, then, is not so much a matter of making new discoveries in the archeological record of our experiences, or of revealing the contents of previously hidden "memories", but of rewriting a narrative along different interpretive lines”⁹⁷ (Bruner, 1993: 40).

b) La interpretación es contextual

Para Bruner (1993: 44) la autobiografía es un acto constitutivo, diseñado para construir una realidad sobre una vida en un lugar y tiempo, no puede darse sin un lugar y un tiempo, ni sin los interlocutores presentes en la imaginación dialógica del narrador.

“Autobiography in each case is a constitutive act, one designed to construct a reality about a life in a place and time, one that can be negotiated with somebody. It can no more be placeless and timeless than it can be "self-less". Nor can its composition be disembodied from the interlocutors who constitute the dialogic imagination of the teller”⁹⁸ (Bruner, 1993: 44).

Nos dice Bruner (1991: 24-27) que la comprensión de la narración es hermenéutica, es decir, ninguna historia tiene una única interpretación y su interpretación se construye a través de procesos interpretativos personales que dependen del punto de vista de quien lo interpreta y del contexto socio-cultural al que pertenezca, por lo que la interpretación de los relatos autobiográficos se abre a una dimensión personal. Pero ésta está ubicada dentro de un contexto de interpretaciones culturales. Así, para Bruner (1993: 38), la forma cómo interpretamos la vida depende de elementos personales como las intenciones, convicciones, esquemas, pero también depende de elementos culturales como el lenguaje, y los productos culturales:

“how we construe our lives is subject to our intentions, to the interpretive conventions available to us, and to the meanings imposed upon us by the usages of our culture and language”⁹⁹ (Bruner, 1993: 38).

⁹⁷ “Cualquier reconfiguración autobiográfica de una vida, entonces, no es tanto una cuestión de hacer nuevos descubrimientos en el registro arqueológico de nuestras experiencias, o de revelar los contenidos de «memorias» previamente ocultas, sino de reescribir una narrativa a lo largo de diferentes líneas interpretativas”.

⁹⁸ “La autobiografía en cada caso es un acto constitutivo, diseñado para construir una realidad sobre la vida en un lugar y tiempo determinado, que puede ser negociado con otros. No puede ser más simple y atemporal de lo que puede ser «sin-yo». Su composición tampoco puede desprenderse de los interlocutores que constituyen la imaginación dialógica del narrador.”

⁹⁹ “la forma como interpretamos nuestra vida depende de nuestras intenciones, las convenciones interpretativas asimiladas y los significados que nos impone nuestra cultura y el lenguaje”.

“An autobiography can be read not only as a personal expression, as a narrative expressing "inner dynamics", but as a cultural product as well”¹⁰⁰ (Bruner, 1993: 39).

Dicho de otra manera, para Bruner (2002: 94) la construcción del «yo» se hace tanto a partir de exterior como del interior, del interior provienen “la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad. Parte de su interioridad casi seguro es innata y originariamente específica de nuestra especie: como nuestro sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio, el sentimiento de nosotros mismos al adoptar una postura” (Bruner, 2002: 94). Pero hay otra parte del «yo» que proviene de fuentes externas como “la aparente estima a los demás y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, inclusive inconscientemente, a partir de la cultura en la que estamos inmersos” (Bruner, 2002: 94).

Un elemento significativo en la dimensión personal de la interpretación de las autobiografías, son los «puntos de inflexión», a los que Bruner (1994: 50) considera literalmente “ejemplos claros de construcción narrativa que tienen la función de ayudar al narrador a aclarar su concepto-del-Yo”.

El proceso de formación del «yo» no sólo está impregnado por la subjetividad de una persona, como si ésta estuviese herméticamente aislada de todo, sino que el «yo» se forma en un proceso intersubjetivo o «distribuido», lo cual incluye a las personas con las que se interrelaciona (familia, amigos, colegas...) (Bruner, 1991b: 134).

No puede darse una interpretación de la autobiografía que se ciña sólo a la dimensión personal, se ha de tener presente también la dimensión cultural, pues “podemos producir una identidad que nos vincule con los demás, que nos permia volver a recorrer selectivamente nuestro pasado, mientras nos preparamos para la posibilidad de un futuro imaginario. Pero las narraciones que nos contamos a nosotros mismos, que construyen y reconstruyen nuestro Yo, abrevan en la cultura en que vivimos ..., ya desde el principio somos expresiones de la cultura que nos nutre. Pero la cultura a su vez es dialéctica, llena de narraciones alternativas acerca de qué es el Yo, o podría ser. Y las historias que contamos para crearnos a nosotros mismos reflejan esa dialéctica” (Bruner, 2002: 124).

2.10.2. El «yo» y la estructura del relato

2.10.2.1. El «yo» se construye mediante esquemas narrativos

El concepto de identidad y de autobiografía que manejamos supone los conceptos de

¹⁰⁰ “una autobiografía no puede ser leída solo como una expresión personal, sino como una narrativa de «dinámicas internas», pero también como un producto cultural”.

«identidad narrativa» y de «vida como texto» de Ricoeur. La centralidad del relato en la constitución del personaje que somos: “la persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de «sus» experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1990: 147). En este sentido, “interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo” (Ricoeur, 1990:185). Narrar la historia de nuestra vida es una auto-interpretación de lo que somos, nos ponemos en escena a través de la narración. En lugar de tener un proyecto existencial ya decidido, la unidad narrativa vendría a ser la composición de intenciones, causas y azares que, al igual que en el relato, han ido configurando la vida.

Bruner, recogiendo la idea de Ricoeur (1990: 92), nos habla de «la vida como narrativa» y de la «construcción narrativa de la realidad»; y considera que la forma narrativa es un modo de *ordenar la experiencia*, de *construir la realidad*. Para Bruner (1990) la narrativa proporciona los marcos o esquemas de «organización de la experiencia»

“la elaboración de marcos proporciona un medio de «construir» el mundo, de caracterizar su curso, de segmentar los acontecimientos que ocurren en él, etc. Si no fuésemos capaces de elaborar esos marcos, estaríamos perdidos en las tinieblas de la experiencia caótica ... La manea típica de enmarcar la experiencia (y nuestros recuerdos de ella) es la modalidad narrativa ... lo que *no* se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria” (Bruner, 1990: 71-72).

Así, el modo de hablar de la realidad y de conceptualizar lo que hacemos han llegado a ser tan habituales, que son formas dadas de estructurar la experiencia misma. En ese mismo sentido Bruner afirma que:

“Se vive como se cuenta” (Bruner, 1994: 50).

“los cambios de la existencia se producen por revisiones que hacemos en el relato para auto-contar nuestra propia vida” (Bruner y Weisser, 1991: 177-178).

Para Bruner (1986: 19) el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y construir realidades. También para Bruner (1991: 19) los productos culturales, por ejemplo, el lenguaje y los otros sistemas simbólicos, median el pensamiento e imprimen su marca sobre nuestras representaciones de la realidad. Y que la interpretación de los «hechos» y de la propia vida satisface las exigencias de la narración como forma de organizar la experiencia (1991b: 128).

La idea que se sostiene es que el relato crea la realidad y crea el «yo». Para Smorti (1997: 32), el relato no sólo recoge y organiza la experiencia del pasado, sino que también lo representa en un texto, es decir, tiene una función pragmática: produce la experiencia.

El propio Bruner (1986) señala que, si comprendemos nuestras acciones y los hechos humanos bajo la estructura de un relato, la representación que nos hagamos del mundo y de nuestro «yo» estarán vinculadas a la narrativa:

“En la medida en que expliquemos nuestras propias acciones y los sucesos humanos que ocurren a nuestro alrededor principalmente bajo la forma de una narración, relato o drama, es concebible que nuestra sensibilidad a la narrativa proporcione el principal vínculo entre nuestra sensación del *self* y nuestra sensación de los demás en el mundo social que nos rodea. La moneda común puede ser provista por las formas de la narrativa que la cultura nos ofrece” (Bruner, 1986: 78-79).

Y añade que los relatos imponen una estructura a la realidad que experimentamos:

“Nuestras historias no sólo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible; ... de hecho, ... los relatos dan por descontado que nosotros, sus protagonistas, somos libres ... Y asimismo dan por descontado que las personas saben cómo es el mundo, qué se puede esperar de él, así como qué se espera de ellos” (Bruner, 2002: 125).

Organizamos nuestra experiencia y nuestros recuerdos de los acontecimientos humanos principalmente bajo la forma de relatos: historias, justificaciones, mitos, razones para hacer y no hacer, etc. (Bruner, 1991: 21).

Jerzy Trzebinski (1997: 61) sostiene esa misma idea al afirmar que existen unos «esquemas narrativos del yo» que proporcionan las reglas para construir las narraciones sobre el «yo» en un contexto dado, y las personas no son conscientes de esos esquemas ni los procesos que llevan a la construcción de las historias del «yo».

Igualmente, Dammacco y Pattono (2002: 24) afirman que las narraciones personales no son una “reconstrucción a posteriori de la experiencia, sino que proporciona el texto de la experiencia. (...) Proporcionan los formatos y los esquemas de la experiencia misma”.

Si para recuperar el pasado se adopta una «teoría narrativa», y para entrelazar los hechos del pasado usamos la narración, entonces, para comprender el relato autobiográfico deberemos de tener muy presente las características de la narrativa y la estructura de los relatos.

Al analizar la narración que hacen los sujetos sobre su «yo» Bruner (1994: 50) observa que la

mayoría de las «características de la construcción narrativa»¹⁰¹ están presentes en la narración del «yo», a saber: secuencialidad temporal (diacronicidad), particularidad genérica, intencionalidad, composición hermenéutica, canonicidad y violación, ambigüedad referencial, composición pentádica (normatividad), sensibilidad al contexto y extensibilidad histórica de la narración. Y que todas ellas, sirven como “ideas” generadoras para la vida como un todo.

2.10.2.2. La estructura del relato autobiográfico

a) Estructura del relato

Bruner (1986: 27-28) se suma a otros autores (Todorov, 1971; White, 1981; Turner, 1982; Propp, 1928) al considerar que hay una cierta estructura común en todas las narraciones, y que los buenos relatos son “realizaciones individuales bien constituidas de esa estructura”. Siguiendo a los estructuralistas, Bruner (1986: 31) afirma que “En la *manera de contar* debe haber «desencadenantes» que suscitan respuestas en la mente del lector, que transforma una fábula trivial en una obra maestra de la narración literaria. ... Cualquiera que sea el medio - las palabras, el cine, la animación abstracta, el teatro-, siempre se puede distinguir entre la «fábula» o material básico del relato, los sucesos que se contarán en la narración, y la «trama» o *sjuzet*, el relato contado de acuerdo con una organización determinada de los sucesos. La trama es la manera y el orden en que el lector llega a saber lo que sucedió. Y el mismo relato puede contarse en una secuencia diferente”.

Para Bruner (1986: 32-33) en la fábula o historia de todo relato subyacen tres componentes que interactúan (el conflicto, los personajes y la conciencia) de tal modo que da unidad al relato, el cual se presenta con una estructura tripartita (comienzo, desarrollo y «sentido final»)

“la fábula del relato ... parece ser una unidad que incorpora por lo menos tres constituyentes. Contiene un *conflicto* en el cual se encuentran sus *personajes* como consecuencia de intenciones frustradas debido a las circunstancias, al carácter de los personajes o, más probablemente, a la interacción de ambos. Y requiere una distribución desigual de la *conciencia* subyacente entre los personajes con respecto al conflicto. Lo que da unidad al relato es el modo en que interactúan el conflicto, los personajes y la conciencia, para producir una estructura que tenga un comienzo, un desarrollo y un «sentido final»” (Bruner, 1986: 32-33).

¹⁰¹ Para mayor información consultar el apartado “La construcción narrativa de la realidad” que aparece en Bruner (1991, 1996).

Bruner (1986: 33) hace referencia a esa estructura de la narración, al afirmar que es una estructura unificada en la secuencia “*estado calmo, transgresión, crisis, restitución de la calma*”.

[las narraciones] “comienzan con un estado calmo, canónico o «legítimo» que es interrumpido, con lo cual se produce una crisis que termina con la restitución de la calma, dejando abierta la posibilidad de que el ciclo se repita” (Bruner, 1986: 28).

La estructura central y universal de la autobiografía es: “el protagonista persigue un cierto fin, encuentra un problema y busca superarlo”. Es en torno a esa estructura que se organizan el contenido de mitos, ideologías, religiones y otros productos simbólicos de la cultura (Trzebinski, 1997: 62)

Para Bruner (1986: 31) en la mente de las personas existe una estructura similar a esa estructura que hace que los sujetos, en cuanto receptores de una narración, sean capaces de reconocer esa estructura y capaces de comprender las narraciones. Bruner identifica esa estructura con lo que Kenneth Burke afirma que es el «material del relato»¹⁰². De igual modo, Trzebinski (1997: 63-64) considera que los esquemas narrativos constituyen esquemas cognitivos, proporcionan las condiciones particulares dentro de las cuales los eventos pueden ser interpretados y estructurados de modo creativo como componentes de las narraciones sobre el «yo», es decir, los esquemas trabajan como un proceso de comprensión que permiten al individuo: a) reconocerse a sí mismo y a los otros como poseedores de intenciones específicas; b) prever e identificar un particular tipo de complicaciones; c) prever e identificar las condiciones y la probabilidad de resolución de estas complicaciones dentro de un determinado contexto.

b) Composición pentádica del relato¹⁰³

Para Bruner (1994: 43; 1990: 66), el yo del relato tiene una estructura narrativa o histórica. El relato se estructura de acuerdo con los elementos de la narrativa de Burke (1945): un *agente* involucrado en una *acción*, que despliega ciertos *instrumentos* para lograr un *objetivo* en una *escena* particular, cuando no se cumplen las expectativas del agente, y/o se producen problemas, se produce un giro.

¹⁰² Para Burke el material del relato “implica *personajes* en *acción* con intenciones o *metas* situados en *ambientes* y utilizando determinados *medios*” (Bruner, 1986: 31). El drama se genera cuando se produce un desequilibrio entre algunos de los cinco componentes de la pentada de Burke.

¹⁰³ Siguiendo la estructura pentádica que según Burke (1945: 65) debe tenerse presente para comprender toda acción humana, para comprender el relato digital deberíamos tener presente los cinco elementos implicados en las acciones humanas: actor, acto, escena, propósito y agencia (medios).

c) Estructura laboviana

Por otro lado, la estructura del relato también se ajusta a la estructura narrativa de Labov. Los relatos no sólo están ordenados siguiendo la secuencia temporal. La alteración de la secuencia temporal supone un cambio en la interpretación semántica del relato (Labov, 1972: 360). Según Labov (1972: 363-367) los relatos más simples poseen simplemente un orden temporal y cierta organización interna (*principio, desarrollo y fin*), en cambio los más completos incluyen varias secciones: *resumen, orientación, complicación, evaluación y coda*.

- El *abstract* (resumen) expresa el propósito del relato; responde a la pregunta ¿de qué trata?
- La *orientation* (orientación) indica el tiempo, el lugar, los personajes, la situación; responde a las preguntas ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?
- La *complicating action* (complicación de la acción) es la acción que desencadena la historia misma; ¿qué paso finalmente?
- La *evaluation* (evaluación) es el medio que utiliza el narrador para explicar por qué hace el relato; responde a ¿qué propósito persigue el narrador?, ¿qué es lo interesante?
- La *coda* (coda) se encuentra al final del relato, a veces reúne el tiempo narrativo con el presente; responde a ¿qué sucedió al final?, o a ¿qué significa todo esto?

2.10.3. El «yo» y su sensibilidad al contexto: «yo situacional»

La existencia del hombre se encuentra inmersa en un contexto relacional dinámico en el que interactúa. Para relacionarse necesita no solo de los instrumentos para darse cuenta de la realidad, sino de los medios para poder dominarla. Según la psicología cultural a través del lenguaje, y en particular, a través de las historias, el hombre no solo conoce el mundo, sino que vuelve a nacer a él. A través de las historias el hombre se introduce en un contexto que está compuesto de significados, se abre a una valoración compartida culturalmente, primero en el ámbito familiar, y poco a poco va ampliándose a círculos más amplios. Y es a partir de los sistemas simbólicos transmitidos a los individuos que la cultura modela la mente del individuo en la medida en que a partir de ellos se puede atribuir significados a las cosas, se utilizan para dar sentido al mundo y al «yo», y constantemente son renovados.

Para Bruner (1990: 115), siguiendo a Roy Pea (1993), Pea y Kurland, (1984) y David Perkins (1990), cualquier conocimiento que adquiramos y tengamos en nuestra cabeza son el resultado del flujo de conocimientos de que cada uno ha llegado a formar parte, y como ellos,

piensa que el conocimiento es situado y distribuido. Y así, para “localizar el Yo, no [se ha de buscar] en la rapidez de la conciencia privada inmediata, sino en una situación histórico-cultural” (Bruner, 1990: 116). El «yo» es una construcción en la que intervienen tanto lo interior como lo exterior:

“el Yo debía considerarse como una construcción que, por así decir, procede del exterior al interior, tanto como del interior al exterior; de la cultura a la mente tanto como de la mente a la cultura” (Bruner, 1990: 117).

Bruner (1986) parte de la premisa de que no es posible estudiar la mente observándola desde una situación de vacío cultural, “la actividad humana mental depende, para lograr su expresión plena, de estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales” (Bruner, 1986: 27). Así, la mente puede expresar su poder sólo si se la sitúa dentro de los sistemas simbólicos que la cultura proporciona al individuo. Para él “todas las culturas ofrecen presupuestos y perspectivas sobre la identidad, *grosso modo* como compendio de tramas o sermones para hablar de nosotros a nosotros mismo, o a otros, con una gama que va de lo especial... a lo afectivo” (Bruner, 2002: 95).

El «yo» nace y está envuelto en una cultura, que mediante el lenguaje propone a los sujetos sus valoraciones, y esto lo hace a través de las historias que están cargadas de significados (Dammacco y Pattono, 2002: 23). A través de las historias el hombre se introduce en un contexto que está compuesto de significados, se abre a una valoración compartida culturalmente, primero en el ámbito familiar, poco a poco va ampliándose a otros círculos, instituciones, Estado (Dammacco y Pattono, 2002: 24). Estos autores entienden a los individuos particulares como productores y receptores de narraciones, y consideran, junto a Crosley (2000: 27) que “nosotros no nos «encontramos» a nosotros mismos en la narración, sino que más bien nos creamos en la narrativa”.

Dammacco y Pattono (2002: 29), apoyándose en (Fasulo y Pontecorvo, 1997) afirman que las historias no nacen para reproducir una cosa, sino para crear algo nuevo: un nuevo orden de conciencia y de relaciones entre los interlocutores; por lo tanto, las historias actúan como un elemento formativo que se tiene en cuenta en el proceso de construcción de la propia imagen.

Siguiendo a Scheibe (1986), Trzebinski (1997: 62-63), nos dice que las narraciones sobre el «yo» que una persona construye se dan dentro de su ambiente de vida, el contenido de las narraciones del «yo» está ligado a vínculos particulares, y entre esos vínculos están los estándares culturales: las normas de conducta, la ideología, la religión, la literatura, que, de

modo más o menos explícito, proporcionan a los miembros de una sociedad los modelos de narraciones sobre el Yo. Éstos proporcionan «esquemas narrativos del yo» al sujeto ...

“The contextualist view of human conduct is the point of departure for the argument to be developed (see Sarbin, 1977). Human identities are considered to be evolving constructions; they emerge out of continual social interactions in the course of life. Self-narratives are developed stories that must be told in specific historical terms, using a particular language, reference to a particular stock of working historical conventions and a particular pattern of dominant beliefs and values. The most fundamental narrative forms are universal (see Crites, 1971), but the way these forms are styled and filled with content will depend upon particular historical conventions of time and place”¹⁰⁴ (Scheibe, 1986: 131).

Para Crites (1986: 162) el sentido de sí mismo de una persona se apoya en la comunidad y sus símbolos culturales

“In more stable times, or for people who live out their lives in a clearly defined ethnic community, the sense of self can seem unproblematic, because a person’s life story is so powerfully supported by the ethos and mythos of the community”¹⁰⁵ (Crites, 1986: 162).

2.10.4. La imagen narrativa del «yo»

2.10.4.1. La narrativa como «productora» de las características del «yo»

Los seres humanos interactuamos entre nosotros y construimos nuestra identidad mediante la narración. Es por ello que Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 187) afirma que la expresión de la autoconciencia debe formularse interpretativamente y subordinada a las exigencias genéricas, estilísticas y culturales de la interpretación. Por lo que, para llevar a cabo una buena interpretación de la identidad, deberemos tener presente necesariamente la dimensión cultural del relato: en qué género se ha relatado la autobiografía, cuál es su estilo y a qué contexto cultural pertenece, y por ende, qué elementos culturales prefigura el relato

¹⁰⁴ “La visión contextualizada de la conducta humana es el punto de partida para desarrollar el argumento (ver Sarbin, 1977). Las identidades humanas se consideran construcciones en evolución; emergen de interacciones sociales continuas en el curso de la vida. Las narrativas-del-Yo son historias desarrolladas que deben contarse en unos términos históricos específicos, usando un lenguaje particular, refiriéndose a un conjunto particular de convenciones históricas de trabajo y a un patrón particular de creencias y valores dominantes. Las formas narrativas más fundamentales son universales (ver Crites, 1971), pero estilo y contenido que tengan estas formas dependerá de las convenciones históricas particulares de un tiempo y lugar”.

¹⁰⁵ “En tiempos más estables, o para las personas que viven sus vidas en una comunidad étnica claramente definida, el sentido de sí mismo puede parecer sin problemas, porque la historia de la vida de una persona está tan poderosamente apoyada por el espíritu y los mitos de la comunidad.”

autobiográfico.

Polonoff (1987) ya había afirmado que la narrativa es la marca de identidad para cualquier característica del «yo», y Bruner sostiene que hay toda una serie de elementos en la representación del «yo» relatado que se explican por el marco cultural del sujeto que lo produce.

Es a través de la narrativa que se organiza la diacronía de los acontecimientos, que se presenta al sujeto asumiendo un rol como agente de su vida, que se combina lo previsible y lo extraordinario, que se estructura el «yo» en torno a un género que le da forma.

Para Bruner (1994: 53) la cultura a través de sus narrativas y las formas para elaborarlas proporcionan las fórmulas para la elaboración de nuestras vidas y nuestros roles.

“the narrative mode is one of the few ways we have for organizing indefinitely long diachronic sequences involving the activities of ourselves, our fellows, and the symbolic world of culture”¹⁰⁶ (Bruner, 1994: 52).

Bruner (1994: 52) afirma que la narrativa estructura las concepciones de nuestras vidas y, en particular, nuestros roles como agentes en la vida.

A través de los relatos, como elemento cultural, se construye un marco de interpretación de la vida y del «yo» que permite al individuo combinar lo previsible de su vida y aquello que contraviene los cánones dentro un esquema comprensivo.

“los relatos son la moneda corriente de una cultura. Porque la cultura es, en sentido figurado, la que crea e impone lo previsible. Pero, paradójicamente también compila ... lo que contraviene a sus cánones” (Bruner, 2002: 32).

La cultura proporciona conceptualizaciones que consisten en esquemas de interpretación, que están guiados por las “reglas de género y de convención cultural, las que a su vez imponen reglas de uso lingüístico y de construcción narrativa” (Bruner y Weisser, 1991: 187). Por lo que para el «yo» se estructura conforme a un género (Bruner, 1994: 43).

Bruner interpreta la narración como una construcción cultural que deviene un potente instrumento de comunicación y de comprensión entre las personas de una misma cultura (Cissotto, 2015: 97). Las historias, los textos, las narraciones son instrumentos que co-

¹⁰⁶ “la forma narrativa es una de las pocas maneras que tenemos para organizar secuencias diacrónicas indefinidamente largas que implican nuestras propias actividades, la de nuestros compañeros, y el mundo simbólico de la cultura” (Bruner, 1994: 52).

construyen significados culturales compartidos (Cissotto, 2015: 100).

Una narración ha de ser eficaz desde el punto de vista de su potencia comunicativa, y para ello ésta ha de incluir cuatro componentes (Bruner, 1990: 90):

- En primer lugar, se necesita un medio que enfatice la acción humana o la «agentividad», es decir, la acción dirigida a unas metas determinadas controladas por agentes.
- En segundo lugar, que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren «alineados» de un modo típico.
- En tercer lugar, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana.
- Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador, una narración no puede carecer de una voz que la cuente.

Esos cuatro componentes estructuran la representación del «yo».

2.10.3.2. El «yo» entre la Canonicidad y lo Idiosincrático

Hablar representa una manera de “poner en evidencia, remarcar” lo que el narrador considera fundamental y decisivo para la comprensión de su vida y, como consecuencia, de su «yo». Cuando las personas hablan, en cada nivel lingüístico, usan un sistema altamente elaborado para distinguir lo que se quiere evidenciar (*marked*), de lo que no se resalta (*unmarked*), para diferenciar lo preestablecido, lo que se da por descontado (*given*) y las cosas nuevas, “desviantes”, especiales, y dignas de un particular interés (Bruner, 1991b: 131-132).

La construcción autobiográfica establece un equilibrio entre la estabilidad (lo canónico) y el cambio (lo extraordinario). Lo canónico nos iguala a los demás, lo extraordinario es lo que nos hace diferentes, el principio de individuación. De este modo, la vida no aparece ni demasiado modélica y parecida a los demás, ni demasiado caótica. Así pues, la autobiografía permite la construcción de una identidad en equilibrio entre lo común y lo específico (Bruner (1990, 1991b, 1993, 1994, 1996).

“... los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en telón de fondo sobre el que poder interpretar y narrar el significado de lo inusual, de aquello que se desvía de los estados «normales» en la condición humana. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de enmarcar lo idiosincrático en un molde «vital» o cotidiano que favorece la negociación y evita las interrupciones y divisiones de la confrontación” (Bruner, 1990: 75).

Como señala Smorti (2007: 103), es evidente que el principio de identidad comporta una construcción autobiográfica tal que coordine la estabilidad y el cambio, con la finalidad de que la propia vida no parezca ni demasiado caótica, ni demasiado ordenada y previsible. La autobiografía representa un instrumento con que preservar la identidad en el cambio, y vivir el yo en forma no repetitiva, es decir narrativa (Gherardi, 2000). En este sentido, es la dialéctica entre el yo convencional y el yo extraordinario, entre lo general y la singularidad, lo previsible y lo nuevo, lo que permite reconocerse a sí mismo a pesar de la variabilidad de las situaciones (Cissoto, 2015: 128).

En términos de Ricoeur (1990: XII), la «normalización» del «yo» construye un aspecto de la propia identidad personal: el «*idem*», lo que el sujeto tiene en común con los otros en cuanto a su historia de vida, le hace percibirse a sí mismo como formando parte de una cultura, una nación, una ideología; mientras que el «*ipse*», lo que tiene de ideosincrático, lo particular, lo diferente, le hace percibirse como un sujeto diferente a los demás.

A pesar de esta tendencia contraria entre un sentimiento de comunidad (canonicidad) y un sentimiento de autonomía (lo extraordinario), la mayoría de las personas “no viven en” contradicción o conflicto. Apunta Bruner (1994: 42) que esto se puede deber a que “Perhaps the potential conflict is managed by the well-known tendency to see one’s “own” reference group as somehow sharing one’s character more than «other» groups”¹⁰⁷.

El único requisito para *contar* la historia de una vida es que se cuente algo «interesante», una historia que al mismo tiempo sea reconociblemente canónica y no canónica. Lo que la hace «interesante» a la historia es que se desarrolle en el sentido contrario a las expectativas o que produzca un resultado contrario a estas (Bruner, 1991b: 130).

Los *turning point* como elemento de la narración no son simplemente un medio para comunicar lo sucedido, constituyen un medio para atraer, organizar y dirigir la atención en el relato, son *construcciones narrativas* que aumentan el realismo y el aspecto dramático del «yo», haciendo la narración más interesante (Bruner, 1994: 50; Smorti, 2007: 103).

“They are prototype narrative episodes whose construction results in increasing the realism and drama of the Self”¹⁰⁸ (Bruner, 1994: 50).

¹⁰⁷ “Quizás el conflicto potencial sea manejado por la tendencia bien conocida de ver que de alguna manera se comparte el carácter con el «propio» grupo de referencia de cada uno, más que con los «otros» grupos”.

¹⁰⁸ “Son prototipos de episodios narrativos cuya construcción se traduce en el aumento del realismo y drama del Yo”.

“Los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que debería ser y, naturalmente, de lo que no debe ser” (Bruner (2002: 94-95).

a) *Canonicidad: lo convencional*

Apunta Bruner que el sujeto tiende a pensar el propio «yo» como similar a los «yos» de los demás. Las personas no tienden a pensar que son «únicos», sino que consideran que hay una serie de rasgos que comparten con los demás (rasgos canónicos).

“They characterize themselves as sharing canonical traits that on closer inspection, suggest shared values. Asked what they are like, people will tell you that they are reasonably kind, reasonably honest, reasonably hard-working –all variants of a more general notion of being reasonably "decent" just like the others” ¹⁰⁹ (Bruner, 1994: 42).

Por ello, cada sujeto tiende a pensarse igual a cualquier persona normal, y a pensar que esta persona haría lo mismo que él ha hecho bajo las mismas circunstancias.

El uso de esos relatos canónicos o «autobiografía canónica» es como un guion que establece un modo típico de vivir y de relatar la propia vida. Siguiendo la canonicidad el sujeto tiende a «normalizar» la propia vida, esto es, construye un aspecto de su identidad personal que lo hace igual a los otros, se comprende a sí mismo como formando parte de una cultura, de una nación, de una ideología. Las narraciones públicas y la memoria colectiva permiten que los individuos sientan que pertenecen a una historia común. Esta es una manera de atribuir significado a los propios actos (Smorti, 1997: 33; 2007: 102-103).

b) *Violación de canon: lo idiosincrático*

La identidad no se construye sólo adaptándose a la norma cultural, si no todos seríamos iguales. Hay también una identidad privada, marcada por la diferencia con los otros, que se hace importante a través del relato.

“Se tutto è dato allora non c'è alcun Sé moderno e siamo semplicemente specchi della nostra cultura” ¹¹⁰ (Bruner, 1991: 129).

Todas las historias se hacen para dar sentido a una conducta excepcional, de una manera que

¹⁰⁹ “Se caracterizan por compartir rasgos canónicos que, al examinarlos más de cerca, sugieren valores compartidos. Cuando se les pregunta a las personas cómo son, dicen que son razonablemente amables, razonablemente honestos, razonablemente trabajadores -todas variantes de una noción más general de ser razonablemente «decentes» como los demás...”.

¹¹⁰ “Si todo viene dado, entonces no hay un «yo» moderno y somos simplemente espejos de nuestra cultura”.

implica, por un lado, una intencionalidad del protagonista (una creencia o un deseo), y por otro, un elemento canónico de la cultura (Bruner (1990: 66).

“la función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico. Este objetivo es el que da verosimilitud a una historia” (Bruner, 1990:66).

A través de los eventos críticos, se introducen los puntos de giro o de inflexión (*turning point*) de un relato. Son eventos que trasgreden la norma canónica, y suelen suponer un cambio en la vida del sujeto. Supone lo excepcional frente a lo «normativo» -lo que se espera-, y reflejan la individualidad de la vida del sujeto, lo idiosincrático. En un relato autobiográfico tienen la función de presentar lo «singular» de una vida, dando importancia a los aspectos que la caracterizan, y proponiendo una clave que justifique la desviación de lo canónico, a la vez que, proporcionan una clave para interpretar la vida como un todo, apareciendo como los leitmotiv de una vida.

Estos eventos críticos confieren al sujeto la sensación de que esa vida vivida es la suya y no la de otro. Pueden hacer referencia a una enfermedad, un periodo de paro, una aventura, un evento afortunado, un suceso en el trabajo, etc. (Smorti, 1997: 33; 2007: 103).

“nella propria vita, svolte improvvise, evento atipici, misteri ed enigmi la arricchisce sul versante intensionale e permette al soggetto di sentirsi orgogliosamente sé stesso”

¹¹¹ (Smorti, 1997: 33).

La construcción de puntos de giro (*turning point*) en la narración es un instrumento para distinguir, seleccionar lo que es ordinario y previsible de lo que es idiosincrático y que aporta desequilibrio entre los varios elementos del relato. De ese modo los puntos de inflexión, entendidos como «eventos críticos», muestran ese otro aspecto de la identidad: la excepción frente a la norma, lo extraordinario frente a lo canónico, lo cambiante frente a la similitud, cambios, las excepciones que trasgreden la norma (Bruner (1991b: 132).

“La costruzione di "svolte decisive" narrative è da considerarsi come un congegno ulteriore per distinguere ciò che è ordinario e che ci aspetta (cioè, psicologico-popolare) da ciò che è idiosincratico e di natura puramente agentiva” ¹¹² (Bruner,

¹¹¹ “La propia vida, viene enriquecida intensionalmente por los giros imprevistos, sucesos excepcionales, misterios y enigmas, y permite al sujeto sentirse orgullosamente ser él mismo”.

¹¹² “La construcción de «giros decisivos» debe considerarse como un dispositivo adicional para distinguir lo que es ordinario y lo que nos espera (es decir, psicológicamente popular) de lo que es de naturaleza idiosincrática y puramente agresiva”.

1991b: 132).

Los puntos de inflexión constituyen emblemas de claridad narrativa en la historia del «yo» que cuenta el narrador; ayudan al narrador a aclarar su concepto de «yo», constituyendo un punto a partir del que se interpretan la propia historia. Ese punto de giro representa, en cierto sentido, una toma de conciencia del sujeto que se libera de su “destino” de su historia, de su conformismo (Bruner, 1994: 50).

Los *turning point* son “instances of narrative construction that have the function of helping the teller clarify his or her Self-concept”¹¹³ (Bruner, 1994: 50).

Al señalar que los *puntos de giro*, (*turning point*), son momentos críticos o giros decisivos, se está diciendo que consisten en episodios en los que el narrador atribuye al protagonista de la historia un cambio decisivo en su vida a partir de una creencia, un deseo, una voluntad, una convicción, etc. (Bruner, 1991b: 31).

En nuestra cultura los *turning point* suelen interpretarse como una segunda oportunidad, fruto de la acción del sujeto, aunque en otras culturas podrían interpretarse de forma diferente, de ahí que estén muy ligados a la cultura (Bruner, 1994: 51).

“In our culture, turning points are often cast as «second chances», but like Henry James's characters who experience adventures because they know the narrative adventure form, we experience them as new chances because we are brought up to think in this cheerful mode. But in another culture, they might as easily be framed as the working out of karma, as a gift from God, or even as an affliction of witchcraft”¹¹⁴ (Bruner, 1994: 51).

c) Los «turning point» como leitmotiv de la vida

Los puntos de giro constituyen «claves de interpretación» dentro del texto autobiográfico que se transforman en motivos-guía de una vida, sirven como «base» generativa para la vida como un todo (Bruner, 1987, 1991b, 1994). El «punto de inflexión» constituye un emblema de claridad en el relato que el sujeto hace de su propio Yo, y “they serve as generative «gists» for the life as a whole, and in this sense they are as much *tropes* as literal accounts of «what

¹¹³ “instancias construcción narrativa que tienen la función de ayudar al narrador a aclarar su concepto-del-Yo”.

¹¹⁴ “En nuestra cultura los puntos de giro son a menudo considerados como «segundas oportunidades», pero así como los personajes de Henry James experimentan la aventura porque conocen la forma narrativa de la aventura, del mismo modo nosotros lo experimentamos como nuevas oportunidades porque estamos educados a pensar de este modo por nuestra cultura. Pero en otra cultura, eso podría fácilmente ser considerado como un don de dios, una afección debida a una brujería”.

happened»”¹¹⁵ (Bruner, 1994: 50).

En un relato autobiográfico tienen la función de presentar lo «singular» de una vida, dando importancia a los aspectos que la caracterizan, y proponiendo una clave que justifique la desviación de lo canónico, a la vez que, proporcionan una clave para interpretar la vida como un todo, apareciendo como los leitmotiv de una vida.

Bruner llega a considerar que los puntos de inflexión se convierten en el *leitmotiv* de la narración autobiográfica (puede que de la vida). Señala que en la narración autobiográfica lo que sucedió realmente es tan importante como lo que se relata que sucedió a través del «punto de inflexión»

“In that sense, the narrative construction, whenever it actually happened, is as important as what is reported to have actually happened in the turning point episode”¹¹⁶ (Bruner, 1994: 50).

Recogemos dos ejemplos de cómo los puntos de giro representan la clave a partir de la cual los sujetos interpretan sus vidas:

- Ejemplo 1: Bruner (1991b: 132; 1987: 702-708) cuenta el relato de un joven, Carl, primogénito de la familia Goodhertz, que narra uno de los elementos conductores de su autobiografía contada de manera espontánea. Sucedió cuando era escolar y estaba en secundaria, quería entrar en el equipo de fútbol de la escuela y tras esfuerzos lo consiguió. Él era corpulento y en un partido el entrenador lo sacó a jugar diciéndole “quiero a ese adversario fuera del partido”. Él se quedó desconcertado y desmoralizado, decidió que aquello no estaba bien, así que acabó por dejar el equipo de fútbol, abandonando la idea adolescente de ser un deportista famoso. En los siguientes meses meditó y pensó, y empezó a interesarse por la integridad moral y cómo la mantienen las personas. Carl empezó a pasar su tiempo en la biblioteca, meditaba sobre el mundo y sobre que a menudo se debe decidir sobre lo que es justo según unas convicciones. Al final Carl se integró en un centro de asistencia social, y finalmente se hizo objetor de la guerra del Vietnam. Su desviación inicial tomó una nueva forma de legitimación, una nueva estructura narrativa.

¹¹⁵ “sirven como «ideas» generadoras para la vida como un todo, y en este sentido, son tantos tropos¹¹⁵ como relatos literales de «lo que sucedió»”.

¹¹⁶ “En ese sentido, la construcción narrativa, lo que sucedió realmente, es tan importante como lo que se informa de hecho sucedió en el episodio de punto de inflexión”.

Bruner nos invita a notar que los *turning point* son giros que introducen una nueva línea de actividad, en el ejemplo el paso del deporte al estudio, que pueden ligarse a hechos que suceden «fuera», pero que acaban atribuyéndose a eventos «internos» como una nueva convicción, un mayor coraje, un disgusto moral, el “tener suficiente”.

- Ejemplo 2: Bruner (1991b: 127; 1994: 50-51) pone el ejemplo de un hombre en la cuarentena que inicia un relato contando su nacimiento, durante el cual al hacerlo respirar le rompen dos costillas: “ves yo sufría de osteoporosis”. El sujeto no menciona más ese episodio, pero ha devenido un motivo-guía para la explicación de su vida, pues hace nacer en él el sentimiento de victimismo que será clave para la comprensión de todos los episodios sucesivos.

Los «puntos de inflexión» tienen una función hermenéutica, pues a partir de ellos el narrador, interpreta su autobiografía, dando una interpretación racional de las disonancias canónicas de su vida, o de lo atípico, lo que se desvía de la normalidad o de lo esperado. En ese sentido Ornaghi (1999: 89) llama la atención sobre las explicaciones que Bruner da sobre algunas obras de Primo Levi¹¹⁷. Para Bruner (1998b: 157-158), las obras de Primo Levi son una muestra de la función hermenéutica de la narración autobiográfica al dar significado a un punto de giro devastador como el de la deportación a un campo nazi.

d) «Trasgresión canónica»

Los «puntos de inflexión» marcan un «cambio del Yo» en los relatos autobiográficos, pero señala Bruner (1994: 42) que a menudo no suponen grandes cambios, como podría ser una conversión religiosa, volverse un extremista radical; sino que son cambios que se dan en la vida cotidiana del sujeto, como alejarse de la familia, divorciarse, un cambio de trabajo, separarse de la pareja por malos tratos, etc. Bruner afirma que: “it may well be that the culture’s canonical form for characterizing the seasons of a life encourage such subjective turning point”¹¹⁸.

Los *turning point* son espacios que provocan cambios en la vida que llevan al sujeto a sentirse él mismo, pero ¿cómo introducir esos giros imprevistos o eventos atípicos, sin que parezca que la propia vida no es coherente? Para Bruner esto sería imposible si el individuo no supiera

¹¹⁷ *Si esto es un hombre* (1958) y *Tregua* (1963).

¹¹⁸ “puede ser que la forma canónica de la cultura caracterice los periodos de una vida fomentando ese punto de inflexión subjetivo”.

construir una «trasgresión canónica». Éste es un tipo de trasgresión que se interpreta en relación con el principio de encontrar un buen equilibrio entre el principio de canonicidad (credibilidad) y el principio de violación y de lo inesperado (narratividad).

Una historia debe violar la expectativa canónica, pero debe hacerlo de modo que sea culturalmente comprensible. La misma violación de las convenciones debe ser convencional, como el marido cornudo, la bella muchacha traicionada, etc. (Bruner (1991b: 130). A la luz de esto, podemos afirmar que en la psicología popular prevalece implícita una cultura que controla las expectativas, incluso la de las trasgresiones.

En la cultura occidental, muchos de estos puntos de inflexión se han convertido en rutinarios; por ejemplo, separarse de la familia, divorciarse, emigrar, etc. Frente a ellos podrían considerarse otros puntos de inflexión que suponen un giro de 180° en la vida del sujeto, por ejemplo, una nueva conversión religiosa o política radical (Bruner, 1994: 42).

Al reescribir nuestros relatos autobiográficos, «reescribimos» también la cultura, y al reescribir nuestra autobiografía a menudo reescribimos tanto nuestras vidas como «la cultura», privilegiando puntos de inflexión tradicionales (la adolescencia, la jubilación). Esta óptica de la autobiografía nos permite reflexionar sobre nosotros mismos, a la vez que lo hacemos sobre el mundo en que vivimos, pues nosotros no creamos nuestra autobiografía sólo por nosotros mismos o nuestra psicodinámica, sino también, conectándonos a una posición cultural, a una identidad y a unos estímulos culturales externos. Y de ese modo, nuestros actos autobiográficos nos sitúan culturalmente y nos sirven para individualizarnos mediante los *turning point* que nos individualizan al darnos el punto de interpretación (Bruner, 1994: 40).

El modo en cómo se da significado a la trasgresión es similar al que se usa para resolver las incongruencias sociales: se recurre a los géneros literarios, se recurre a formas retóricas que demuestren que esos eventos respetan las propias convicciones o valores, y se establecen analogías que justifiquen el comportamiento y traten de mitigar las desviaciones demasiado llamativas de lo canónico (Smorti, 1994).

e) Imagen del «yo» a través de los «turning point»

Según Bruner (1994: 49-50), los «puntos de inflexión» se caracterizan por:

- Entran en la historia con la recuperación de la memoria episódica, rica en detalles.

- Son vívidamente particulares, a pesar de que llevan algún mensaje afectivo o moral. Y en última instancia se atribuyen a un «suceso interno», son agentivos, a pesar de que pueden estar vinculados a cosas que «suceden fuera» del sujeto.
- Introducen una nueva línea de actividad. La agencia no se pierde, sino que se redirige. En la cultura occidental, a menudo son interpretados como segundas oportunidades. En otras culturas podrían interpretarse como elaboración del Karma, regalo divino, etc.
- Están «empapados» de afecto en la narración y en la vida.
- Más que ser considerados “informes verdaderos de lo que pasó”, son reales para quienes los relatan. Lo que sucedió es tan importante como lo que se dice que sucedió en el punto de inflexión.
- Son una construcción narrativa que ayudan al narrador a aclarar su concepto de yo. Sirven como ideas generadoras de la vida como un todo. Y pueden, en algunos casos, llegar a convertirse en el «*leitmotiv*» de una vida.
- Son prototipos de episodios narrativos que aumentan el realismo y el drama del «yo».
- Comparten la mayoría de las características que la narrativa impone a la realidad: diacronidad, particularidad, vinculación intencional del estado, hermenéutica, capacidad de compilación, violación de la canonicidad, referencialidad concreta, generatividad, normatividad, sensibilidad al contexto, acumulación narrativa.

2.10.3.3. El «yo» se percibe como sujeto agente

a) Agencia

En los relatos autobiográficos el sujeto suele desempeñar el papel de agente, y difícilmente una autobiografía se relata como mero cambio de fortuna o resultado de unas circunstancias (Bruner, 1994: 49).

Cuando recuperamos recuerdos autobiográficos, los comportamientos se atribuyen a nuestros estados intencionales (deseos, apetito, creencias, expectativas), nos pensamos como agentes que ponen en marcha determinadas acciones y éstas no se deben a otras causas o circunstancias¹¹⁹; y en ocasiones, en vez de presentarse el «yo» como agente, se presenta como

¹¹⁹ Griffin y Ross (1991) consideran un «error de atribución primario» el que se atribuya el comportamiento a los motivos y no a las causas.

víctima o «agente reactivo», y sus actuaciones son interpretadas como respuesta a actuaciones que realizan otros, los cuales afectan directamente nuestras vidas (Bruner, 1994: 41). Markus y Kitayama (1991) señalan que esta consideración del sujeto como agente es algo más propio de las culturas occidentales que de las orientales.

En la mayoría de los relatos autobiográficos los puntos de inflexión no suelen presentarse vinculados a «agentes externos» -cosas que suceden fuera del sujeto-; sino que suelen atribuirse a «sucesos internos», a un cambio en el estado intencional del sujeto, a transformaciones en la vida interior como, por ejemplo: nuevas creencias, mayor coraje, disgusto moral, no aguantar más una situación, etc. El sujeto se suele presentar como agente activo, es él quien provoca una ruptura con su pasado, y se abre a una nueva línea de actuación, un nuevo «aspecto» del sí mismo en evolución (Bruner, 1994: 50).

Según Bruner (1991b: 131), en los relatos de jóvenes y adultos se expresa de forma ejemplar el «esfuerzo de identificar una vida». En ella subrayan el intento de liberarse de lo convencional imprimiendo a las elecciones decisivas un recorrido proyectado por sí mismo; por ejemplo, los artistas que explican la elección de su actividad en contra de lo que sus padres deseaban.

b) Intencionalidad

Lo que hace la gente en las narraciones nunca es por casualidad, ni está totalmente determinado por causas y efectos, está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros «estados intencionales» de los protagonistas. Las acciones narrativas implican estados intencionales (Bruner, 1991: 23; 1996: 155).

Los estados intencionales nunca determinan completamente el curso de la acción o el flujo de los acontecimientos; en el relato siempre está presente la autónoma capacidad de acción del personaje, y esa capacidad supone una decisión, y constituye, por tanto, un elemento de «libertad». La causa, en cuanto determinación de la conducta, no supone responsabilidad, y para que haya responsabilidad ha de haber una elección. Nunca los estados intencionales son la causa de las cosas (Bruner, 1991: 23; 1996: 156)

Bruner (1991: 23) afirma que sobre la base de los estados intencionales de un personaje sólo se puede llegar a predecir cuáles serán sus sentimientos o cómo percibirá la situación.

Para Bruner (1991: 23; 1996: 156) la narración es el fundamento para interpretar por qué un personaje ha actuado como lo ha hecho, y para ello se buscan los estados intencionales que hay «detrás» de las acciones, se busca comprender las razones que le llevaron a actuar, no las

causas. Las razones pueden valorarse según un esquema normativo, pueden juzgarse.

Se podría decir de los estados intencionales no son directamente observables, que alimentan el desarrollo de la narración y que sin ellos ésta no tendría sentido; que toda acción intencional supone una elección por parte del protagonista y los personajes, y que toda elección conlleva responsabilidad.

Los relatos nos ayudan a captar las intenciones de hay detrás de las acciones de otros agentes. Podemos descubrir las intenciones a partir de historias culturales y esquemas narrativos que nos ayudan a captar las intenciones que hay detrás de sus acciones, y esto nos lleva a comprender mejor a los demás, y, a la vez, marca nuestra forma de relacionarnos con ellos y en sociedad (Batini, 2011: 97-98).

Bruner (1996: 155-156) considera que la narrativa experimental, a veces, rompe la conexión entre los estados intencionales y la acción. A veces en el curso de la acción o en el flujo de los acontecimientos aparece alguna agencia, por ejemplo, en el caso de que acontecimientos físicos -eventos atmosféricos- tengan un papel en la historia, lo tienen como «contexto situacional». Es decir, estos acontecimientos son interesantes por los efectos que tienen sobre los actos de los protagonistas, sobre sus estados intencionales, sobre sus circunstancias morales; por ejemplo, que haya una tormenta en el mar puede hacer que el protagonista se muestre cobarde y esto acarree otras consecuencias.

2.10.3.4. El «yo» como particularidad genérica

a) El género y la representación del «yo»

Para Bruner (1994: 43), los relatos del «yo» se estructuran conforme a un género (historias de amor, de aventuras, historias de víctimas, *Bildungsroman*). Bruner (1994: 51) considera que los “Self-accounts are strikingly generic”¹²⁰; y entiende, junto a Carol Feldman (1991), que el género es una forma de pensamiento y una forma de utilizar el lenguaje para la representación y la comunicación, y por ello mismo, el género dota de un determinado significado al discurso.

Con la adquisición del lenguaje se inicia la tarea del relato del «yo», y ya casi desde el principio, el relato de sí mismo viene pautado por las reglas del género y las convenciones estilísticas: desde temprano estamos ceñidos por convenciones sobre *qué* decimos cuando hablamos con nosotros mismos, y sobre *cómo* lo decimos, *a quién*, etc. Las convenciones son tan fuertes que

¹²⁰ “Los relatos del yo son muy genéricos”.

prevalecen aun en actividades como los soliloquios nocturnos y en la redacción de un diario íntimo (Bruner y Weisser, 1991: 177).

“la forma de una vida es tanto una función de las convenciones y estilo en que se expresa como lo es, por así decirlo, de lo que "sucedió" en el curso de esa vida” (Bruner y Weisser, 1991: 177).

Para Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 179) el texto autobiográfico se estructura en función de un género, “el género es una manera de caracterizar el texto en función de ciertas propiedades formales y de contenido”. Según Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 187) se crean esquemas de interpretación para dar coherencia a los recuerdos de la memoria episódica, y esta “esquemización está guiada por reglas del género y de convención cultural, las que a su vez imponen reglas de uso lingüístico y de construcción narrativa”. Para Bruner lo que cuenta en el proceso reflexivo de toma de conciencia de sí mismo es el género o la forma del acto reflexivo que realizamos, y no la forma que tome el registro escrito. Pues para que la conciencia de sí mismo se exprese “debe ser formulada interpretativamente y subordinada a las exigencias genéricas, estilísticas y culturales de la interpretación” (Bruner y Weisser, 1991: 187), dado que toda interpretación de sí mismo implica una reflexión sobre los propios pensamientos, por lo que cabe suponer que esa reflexión conlleva necesariamente un elemento de autoconciencia (Bruner y Weisser, 1991: 187).

La propia selección de los sucesos del pasado y su significación, la toma de conciencia del «yo» en el pasado, supone una «interpretación» que se ajusta a las exigencias genéricas y estilísticas de la cultura a la que se pertenece. Y a la vez, la creación de una autobiografía supone la realización de un discurso que relata una historia de acuerdo con unas exigencias genéricas y estilísticas, que se acompañan de comentarios y metáforas.

Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 182), junto al género, destaca la importancia del estilo, y considera con Starobinski (1971) que el estilo en la autobiografía no es un simple adorno, sino que “satisface las condiciones del género”. Y que un cambio de interlocutor supone un cambio en el estilo del relato (Bruner, 1994: 46).

Apunta Bruner (Bruner y Weisser (1991: 182), que el relato autobiográfico ha de cumplir con los requisitos del género: en primer lugar, el relato de sí mismo ha de centrarse en torno a un tema (historia de amor, de aventuras, historia de víctimas, *Bildungsroman*, deber, autoconfianza, vergüenza, búsqueda de la verdad moral, etc.); y en segundo lugar, el género impone la elección del tiempo verbal, la sintaxis, el uso de verbos de estado o de acción, el

uso de *prolepsis*¹²¹ y *analepsis*¹²². Según Bruner, (1994: 44), normalmente el relato autobiográfico contiene oraciones con pronombres en primera persona (agente), y utiliza verbos mentales (que señalan estados internos), y elementos existenciales (que hacen referencia al mundo).

Para Bruner (1994: 51), normalmente el sujeto adopta un género idealizado como forma para narrar su relato de vida. Es más, las diferentes versiones que se dan del propio relato de vida -por motivo de cambios o interlocutor-, son sólo variantes dentro de un mismo género. Bruner (1994) sugiere que elegimos un género idealizado que sirve de narrativa para nuestras vidas, y presentamos nuestra autobiografía en términos de ese género¹²³. Así, por ejemplo, la autobiografía puede presentarse en los términos de periplo de formación (*Bildungsroman*), de un “viaje” de aventuras, de un drama (infancia trágica), de una comedia, relatos de héroes, de víctimas, de amor, etc. E incluso, los cambios que se dan en los relatos de una vida no son más que variantes dentro de un mismo género, y no modificaciones totales de género.

“I used to think that turning points were like Kuhnian paradigm shifts. I doubt it very much now. I think, rather, they serve as idealization of a genre of narrative we have chosen for our lives. And by the same token. I’m inclined to think that when one’s life story changes to meet the requirements of another interlocutor, the changes are variants within a genre rather than massive recasting”¹²⁴ (Bruner, 1994: 51-52).

Y añade Bruner (Bruner y Weisser (1991: 177-178), “los momentos cruciales de una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar la vida y el yo, las más drásticas de las cuales son cambios de

¹²¹ La *prolepsis* es un recurso narrativo que consiste en interrumpir la línea temporal de la narración para darle a conocer al lector un hecho del futuro.

¹²² La *analepsis* es un recurso muy usado en narrativa. Consiste en interrumpir la línea temporal de la narración para explicar hechos del pasado.

¹²³ Atendiendo al estudio de los géneros literarios de Kurt (2000), el término “género” en un nivel 1, haría referencia a narrativa, dramaturgia y lírica; el nivel 2 supondría una subdivisión de nivel anterior, y, por ejemplo, la narrativa se dividiría en novela, cuento, fábula, epopeya; a su vez, este nivel puede subdividirse, originando un nivel 3 de géneros, en el que aparecería por ejemplo la novela de aventuras, policíaca, amorosa, histórica, novela breve, *Bildungsroman*, novela biográfica, novela autobiográfica, etc. Nosotros al hablar de géneros en los relatos nos situamos en este nivel 3, e incluso en lo que siguiendo a Kurt (2000) podría considerarse un nivel 4, que haría referencia a una subdivisión dentro del género autobiográfico, y presentaría la propia vida como un periplo de formación (*Bildungsroman*), de aventuras, cómico, trágico, romántico, etc.

¹²⁴ “Solía pensar que los puntos de inflexión eran como los cambios de paradigma de Kuhn. Lo dudo mucho ahora. Creo, que más bien sirven como idealización de un género de narrativa que hemos elegido para nuestras vidas. Y por la misma razón. Me inclino a pensar que cuando cambia el relato de vida de una persona para cumplir con los requisitos de otro interlocutor, los cambios son variantes dentro de un género en lugar de modificaciones masivas”.

género¹²⁵ impulsados desde adentro”.

Bruner llega a afirmar que un cambio excesivo en el género del relato podría comportar una crisis de identidad, y que precisamente eso es lo que los terapeutas hacen para ayudar a que el paciente reconstruya su relato actual del «yo» por uno que le funcione (Schafer, 1981; Spence, 1982).

b) El género y la interpretación del receptor del relato

El género no sólo tiene que ver con el discurso en que se presenta la autobiografía, “también es una manera de caracterizar cómo un lector u oyente *toma* un texto, cualesquiera sean su contenido y sus características formales reales” (Bruner y Weisser, 1991: 179-180). Tiene que ver con el significado que le atribuirá el receptor del relato, que lo interpretará en función del género en el que se presente. “Un rasgo especialmente interesante de la autobiografía es que podemos contar o escribir nuestra propia biografía en una modalidad o género y más tarde leerla o recordarla en términos de otro u otros distintos” (Bruner y Weisser, 1991: 180).

Según Cissoto (2015: 127), la clave de lectura adoptada en la interpretación de un relato viene marcada por los comentarios y las metáforas que acompañan la narración de las vivencias. Cissoto (2015: 127), apoyándose en Ricoeur (1975, 1985a) y en Corradi Fiumara (1998), afirma que las metáforas sugieren al interlocutor la perspectiva desde la que ha de interpretar el relato, y hacen más intensas las explicaciones factuales, relanzando una interpretación de la vida inusual, que está por encima de la referencialidad inmediata.

2.10.3.5. Unidad y coherencia del «yo» en el relato autobiográfico

En el relato autobiográfico el narrador habla de su «yo», pero ese «yo» se presenta como unitario y coherente a lo largo de la línea del tiempo y de los cambios que en él se dan, un mismo «yo» que se proyecta en el tiempo pasado, presente y futuro. Un «yo» que es reconstruido, interpretado y «contado» por el propio sujeto mediante un relato y desde el presente.

Los relatos autobiográficos no sólo nos permiten ordenar datos, entender el mundo, entender nuestra acción en relación con el mundo, sino también «conocerse» o construir la propia identidad reflexivamente (Bruner y Weisser, 1991: 199).

¹²⁵ Se hace referencia al género en que se explica la autobiografía.

a) El «yo» se percibe como unitario

La idea de un «yo» a la vez permanente y cambiante proviene originariamente de Ricoeur (1985c, 1990). Todo el problema de la identidad personal gira en torno a la búsqueda de un sustrato permanente en el tiempo, y el problema suele plantearse en torno al concepto de sustancia (Ricoeur, 1998: 217). Por un lado, el nombre propio designa una sustancia, la misma, desde el nacimiento hasta su muerte, la cual parece señalar la existencia de un «núcleo inmutable» a lo largo de la vida; pero, por otro lado, la propia experiencia humana nos muestra un constante cambio corporal y mental, que contradice la existencia de ese núcleo permanente e idéntico. Para explicar esta permanencia y cambio en la identidad Ricoeur (1985c, 1990: 109) utiliza los términos «*idem*» e «*ipse*», con ellos puede afirmar que la identidad permanece en el tiempo (*idem*) a la vez que cambia en el tiempo (*ipse*). Ambas identidades son complementarias, por lo que el sujeto es siempre idéntico a sí mismo en la diversidad de sus actos. Y es la «identidad narrativa» la que permite sostener la idea abstracta de un sí mismo (*idem*) siempre idéntico a sí mismo en la diversidad de sus actos, y la idea de un sí mismo (*ipse*) basada en la conciencia dinámica de identidad, que incluye al mismo tiempo el cambio y la cohesión. Para Ricoeur, la identidad personal no puede articularse más que en la dimensión temporal de la vida, que cobra existencia en el relato narrativo:

“el tiempo se hace tiempo humano en la medida que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena dignificación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1985a: 113).

Para Bruner (1991b: 128) las interpretaciones de los «hechos» y su uso metafórico es una invención narrativa que proporciona continuidad tanto a los hechos recibidos como a la concepción del «yo» de autor de la autobiografía.

Señala Bruner (2002: 124) que “la construcción de la identidad parece que no puede avanzar sin la capacidad de narrar”, y añade “creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad ... sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad” (Bruner, 2002: 122).

La estructura narrativa crea el sentido de unidad y coherencia del protagonista del relato a lo largo del tiempo y los cambios, por lo que crea una representación del «yo» como sustancia unitaria en el tiempo y coherente en sus actuaciones.

Nos dice Bruner que una de las funciones que realiza la narración es dar sentido unitario al «yo» presentándolo como uno en una línea de tiempo a pesar de los cambios, y justificando

sus acciones y a la vez que se muestra el sentido de las mismas.

“La narración trata (...) del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a los siniestros, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. Y, ... proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado” (Bruner, 1990: 53).

El relato supone que bajo los hechos del pasado hay una regularidad «más verdadera» o más completa de la que se ve (Bruner, 1994: 44). Esa regularidad es la interpretación que se hace de la propia vida, o el sentido que se da a lo relatado. Para Bruner (1994: 46), con él se vincula el tiempo pasado del «allí y entonces» con el presente del «aquí y ahora», preservando una continuidad en los acontecimientos. Pero ese sentido es una interpretación que se hace desde la posición del presente (desde la que se cuenta el relato) sobre el pasado (en que sucedieron los hechos), por lo que se produce una revisión y reinterpretación del pasado desde el presente.

“La autobiografía que escribimos no es más que una *versión*, un modo de conseguir coherencia” (Bruner, 2002: 108). La interpretación de los «hechos» y su uso metafórico es una invención narrativa que proporciona continuidad tanto con los hechos recibidos como con la concepción que el autobiógrafo tiene de su vida, y que esa interpretación debe también satisfacer las exigencias de la narración como forma de organizar la experiencia (Bruner, 1991b: 128).

El relato se guía por el principio de «*coherencia*»; y el «yo» se construye de forma homogénea y esquemática (Bruner, 1994: 42). A lo largo de la vida, las personas cambian, se proponen nuevas metas, o incluso, a veces, se producen cambios bruscos en la vida; sin embargo, las narraciones que construyen los sujetos asumen esos cambios de manera coherente. Estos cambios suelen presentarse, en muchas ocasiones, como «puntos de inflexión» y sirven para explicar un cambio brusco de trayectoria del sujeto producido en el relato. Estos cambios suelen integrarse como elementos que forman parte de la propia vida del sujeto (Bruner, 1994: 42).

La vida se cuenta de forma continua y congruente, las autobiografías muestran una gran consistencia y se reducen la disconformidad y las discontinuidades, y minimizan las perturbaciones; las formas narrativas promueven esta aparente continuidad en la multiplicidad (Bruner, 1994: 47). Según Festinger (1957), esto sucede porque el

funcionamiento cognitivo tiende a reducir la disonancia.

Para Crites (1986: 162) con la autobiografía se construye una identidad que es “a coherent story of a personal past”¹²⁶, pero que a su vez es una identidad que se proyecta hacia un futuro, especulando sobre él y anticipándolo. Y esa historia da una visión coherente del «yo».

Apunta Di Fraia (2004: 139) que la reconstrucción narrativa de una historia de vida sirve para reconstruir un significado profundo y unitario de los eventos que vive el sujeto, significado unitario que sólo se da cuando se ha terminado la historia y la voz del narrador calla: el sentido real de cada evento que compone una historia es in-decible «de por sí», este adquiere sentido sólo al conectarse a una serie de eventos que le preceden y le siguen.

Así pues, relatar es algo más que recordar, es unir, construir el «cuerpo de la propia experiencia» que el recorrido de las situaciones ha desmembrado (Brady, 1990, citado por Cissoto, 2015: 128). La autobiografía supone estructurar episodios, recuerdos y expectativas en un orden capaz de dotarlo de sentido; supone dar sentido al «yo» entrelazando lo convencional y lo extraordinario; supone un importante instrumento de formación y de construcción de identidad (Cissoto, 2015: 128).

Para Smorti, con la autobiografía el sujeto construye el «yo» como texto, un largo texto creado a partir de lo experimentado o lo aprendido, que se construye lentamente introduciendo las correcciones necesarias con tal de atribuir coherencia y continuidad al «yo». Y así Smorti (1997: 31) afirma que la autobiografía, en cuanto relato, selecciona y organiza los textos teniendo presente la coherencia y la continuidad del «yo», pero esa coherencia se realiza tanto modificando la historia de la propia vida como haciendo que las propias acciones sean coherentes con ella.

b) El «yo» se percibe como singular frente a la multiplicidad

George Herbert Mead (1934: 14) ya propuso la idea del «yo» como algo variable, algo que puede cambiar en función del entorno social, pues consideraba que la “adopción de papeles” y la internalización de lo sociocultural es fundamental para la formación del yo. Posteriormente, Goffman (1959) ha hablado de un «yo» dramático que representa múltiples papeles, y no siempre todos ellos susceptibles de ser representados simultáneamente.

Bruner (1994) alude también a la cuestión de la multiplicidad de «yos»:

¹²⁶ “Una historia coherente de un pasado personal”.

“Finally, let me mention a perennially puzzling aspect of Self: Self-depiction varies as a function of the interlocutor to whom the account is given. And this can surely not be just a recital effect, for we have all experienced "feeling like" a different person when with, say, our children, our boss, our rivals or colleagues”¹²⁷ (Bruner, 1994: 43).

Markus y Nurius (1986) han propuesto que el sujeto tiene una pluralidad de yoes. Cada uno constituye una forma diferente de trabajar sobre el pasado (lo que nos gustaría ser, lo que tememos ser, etc.).

El yo se percibe como un yo singular, pero no como algo “único” (Bruner, 1994: 42). No construimos un solo relato, sino un elenco de personajes. Tenemos múltiples yoes en relación con los diferentes comportamientos que realizamos en vida moderna (Bruner, 1994: 46). Y esos yoes múltiples se relacionan con los grupos de referencia a los que nos dirigimos: clase social, padres, amigos, etc. (Bruner, 1994: 47). Por lo que esos diferentes «yos» tiene que ver con la manera en que se altera la narrativa en relación con la visión que el narrador tenga del destinatario de su relato. (Bruner, 1994: 47).

2.10.5. Tres aspectos del «yo» en el relato autobiográfico

La interpretación de toda autobiografía da cuenta del propio «yo» tanto pasado como presente e incluso futuro. El relato autobiográfico no se limita a hablar del pasado, el relato además de conectar el pasado con el presente, a veces también lo hace con el futuro. Por lo que el relato autobiográfico es una ventana para conocer hechos y conductas pasadas, juicios y valores presentes, miedos y aspiraciones futuras, etc. A pesar de centrarse en un relato sobre el pasado, aporta conocimientos sobre el «yo» que no se limitan al pasado.

2.10.5.1. El «yo» pasado

a) El «yo» pasado no es fruto del recuerdo

Los relatos autobiográficos no son simplemente un discurso que hable sobre un yo como una entidad existe en un tiempo pasado, ni son un discurso que hable de una experiencia que se dio en un tiempo pasado que seamos capaces de recuperar tal como se dio; como tales, no existen, y sólo se pueden conocer gracias al y mediante el lenguaje en forma de narración.

Jerome Bruner (2002: 93) afirma que no podemos conocer intuitivamente un «yo» evidente

¹²⁷ “Finalmente, voy a mencionar un aspecto permanentemente desconcertante del Yo: la representación-del-Yo varía en función del interlocutor a quien se cuenta el relato. Y esto seguramente no puede ser solo un efecto de la narración, pues todos hemos experimentado «sentirnos» una persona diferente, por ejemplo, con nuestros hijos, nuestro jefe, nuestros rivales o colegas”.

y esencial, que esté esperando a ser representado, pues un yo así no existe. Por el contrario, el «yo» es algo que nosotros construimos.

“Self is a conceptual structure, a system for categorizing selected memories, for engendering expectations, for judging fitness, and so forth. The crucial cognitive activities involved in Self-construction seem much more like «thinking» than «memory»”¹²⁸ (Bruner, 1994: 43).

Para Bruner (Bruner y Weisser, 1991: 186) la autobiografía, antes que recuerdo de la «vida» almacenada en la memoria, es una construcción de un «informe de vida». Según Bruner (1993:38), no existe algo así como «una vida en tanto que vida» a la que podamos referirnos. Para él, la vida se crea en el acto de la autobiografía, es una forma de interpretar la experiencia y de reconstruirla una y otra vez hasta nuestra muerte. La vida es una construcción interpretativa.

“On this view, a life is created or constructed by the act of autobiography. It is a way of construing experience — and of reconstruing and reconstruing it until our breath or our pen fails us. Construal and reconstrual are interpretive.”¹²⁹ (Bruner, 1993: 38).

Para Bruner contar o escribir “la propia historia de vida” es un proceso único, en el que un narrador, aquí y ahora, habla de un protagonista, de allí y entonces, que lleva su mismo nombre (Bruner, 1993: 44-45), y para ello el narrador debe recurrir a la memoria, es decir, mediante la memoria puede recuperar información del pasado. Pero ese proceso de recuperación del pasado no es simplemente un proceso de recuperación de la memoria; ciertamente parte de los hechos que se recuerdan del pasado y a partir de ellos se construye un relato, pero éste no es un fiel reflejo del pasado, sino una interpretación del mismo desde una perspectiva, es propiamente una construcción que interpreta el propio pasado.

b) El «yo» pasado es una interpretación del pasado desde el presente

Bruner (1990: 128) señala que la autobiografía es una interpretación. Mediante ella el narrador comprende lo que ha hecho el personaje en el pasado (allí-y-entonces) y construye su yo en el presente (aquí-y-ahora).

¹²⁸ “Yo es una estructura conceptual, un sistema para categorizar recuerdos seleccionados, para engendrar expectativas, para juzgar la aptitud, y así sucesivamente. Las actividades cognitivas cruciales implicadas en construcción-del-Yo se parecen mucho más al «pensamiento» que a la «memoria»”.

¹²⁹ “Desde esta perspectiva, una vida es creada o construida por el acto de la autobiografía. Es una forma de construir la experiencia, y de reconstruirla y reconstruirla hasta que nuestra respiración o nuestra pluma nos fallan. La construcción y reconstrucción son interpretativas”.

“... la autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador” (Bruner, 1990: 128).

Para Bruner (2002: 93) la imagen que da del pasado el relato autobiográfico también está afectada por el futuro, como ya se ha dicho.¹³⁰

Stephen Crites afirma que la autobiografía se hace desde un «yo» que recuerda y que cuenta, pero el recuerdo se hace desde el presente sobre el sujeto del pasado que ya no existe, ya no está presente. El narrador es a la vez la «figura» del pasado, una figura narrativa que se construye a partir de recuerdos. Es a partir de esos recuerdos que se construye: “My personal identity, without which I do not know who I am, is at stake in this formative application of narrative art, and the more complete the story the more integrated the self”¹³¹ (Crites, 1986: 162).

“The "I" who speaks and recollects is a thoroughly bodily presence, but the self it recollects out of the past, which "I" own as my own, is indeed unphysical, not because it is a soulish substance but because it is a narrative recollection of what no longer physically exists, is no longer present. In the I-me formulation, I is the narrator, me is the narrative figure in the life story. In autobiography, the writer, the I, is the story- teller. The subject of the autobiography is a narrative figure, the me, constructed from recollections”¹³² (Crites, 1986: 162).

Para Andrea Smorti (1997: 33), mediante la autobiografía se construye lentamente el yo como texto. Señala Smorti (1997: 31) que ese relato se construye a partir de otros textos, los cuales pueden ser narrativos o dramáticos. Esos textos pueden hacer referencia a la acción del sujeto que actúa dentro de un contexto, compuesto por un agente, un instrumento, un fin y una escena (elementos dramáticos de Burke), elementos a los que Smorti llama «piezas» del mundo; el sujeto conoce directamente esas «piezas» del mundo, contienen su experiencia sobre el mundo. Esos textos también pueden hacer referencia a lo que le ha sido narrado al

¹³⁰ Remite al punto 2.10.6.a) “El yo se interpreta continuamente”.

¹³¹ “Mi identidad personal, sin la cual no sé quién soy, está en juego en esta aplicación formativa del arte narrativo, y cuanto más completa es la historia, más integrado está el yo”.

¹³² “El "yo" que habla y recuerda es una presencia completamente corporal, pero el yo que recuerda del pasado, que «yo» poseo como propio, es ciertamente no físico, no porque sea una sustancia anímica sino porque es una narrativa. El recuerdo de lo que ya no existe físicamente, ya no está presente. En la formulación yo-yo, yo soy el narrador, yo soy la figura narrativa en la historia de la vida. En la autobiografía, el escritor, el yo, es el narrador. El tema de la autobiografía es una figura narrativa, el yo, construida a partir de recuerdos”.

sujeto, o lo que ha leído o imaginado, es decir, a algo diferente a su contexto de actuación. Es a partir de ambos textos, contextuales y no contextuales, que el sujeto puede construir su texto autobiográfico.

Para Bruner construimos nuestro relato a partir de nuestra experiencia, pero esa experiencia debe ser leída e interpretada, y para ello utilizamos materiales culturales. Es un proceso a mitad de camino entre atribuir significado a la experiencia y construir esa realidad: la identidad (Batini, 2011: 97).

Para estos autores la autobiografía se construye a través del relato, lo cual pone de manifiesto que entienden la autobiografía como una práctica común y elemental que puede realizar cualquier sujeto con independencia de su nivel de instrucción y su estatus social, y que al hablar de autobiografía no se limitan a los escritos de literatos.

2.10.5.2. El «yo» presente

a) La autobiografía habla del presente

Bruner (1994: 44) observa que normalmente el relato no habla sólo del pasado, pues la redacción del relato suele incluir términos que se desconocían cuando estaban sucediendo los hechos. Por otro lado, Bruner (1991b) considera que, si las autobiografías fueran relatos de lo que ha sucedido en el pasado, deberían ser un género en el que por *excelencia* predominara el pasado como tiempo verbal. Sin embargo, el propio Bruner (1991b: 128-129), tras recoger y analizar un cierto número de autobiografías espontáneas, afirma que nunca ha encontrado una donde los verbos en tiempo pasado constituyan más de un 70 % de los verbos utilizados, que el 30 % o más de las frases no expresaban el tiempo pasado. En otro de sus textos, Bruner (1993) afirma que el 40% de los tiempos verbales de las autobiografías espontáneas se expresan en presente o en intemporal:

“is usually couched in the present or timeless tense. In a corpus of spontaneously spoken autobiographies that my colleagues and I have gathered, as many as forty percent of the propositions in some narratives are framed in these tenses — «As I look back, I realize that I should never have quit that job»”¹³³ (Bruner, 1993: 45).

El estudio de los tiempos verbales en las autobiografías realizado por Bruner le lleva a afirmar que de manera obvia la autobiografía se relaciona con el pasado, pero que, a la vez, se ocupa

¹³³ “... se expresa en tiempo presente o en intemporal. En un conjunto de autobiografías contadas de manera espontánea que mis colegas y yo hemos reunido, hasta el cuarenta por ciento de las proposiciones en algunas narrativas están enmarcadas en estos tiempos: «Cuando miro hacia atrás, me doy cuenta de que nunca debería haber dejado ese trabajo»”.

activamente del presente, dado que su finalidad es llevar el protagonista del pasado al presente, por lo que debe tratar tanto del pasado como del presente.

b) La autobiografía muestra el «yo» presente

“cosa è un’autobiografia? Un narratore, qui e ora, si assume el compito di descrivere il procederé di un protagonista, che si dà il caso abbia il suo stesse nome, in un altro luego e in un altro tempo. Deve per convenzione condurlo dal passato nel presente in modo tale che protagonista e narratore alla fine si fondano e diventono una sola persona con una coscienza condivida”¹³⁴ (Bruner, 1991b: 127).

Es obvio que los relatos autobiográficos hablan de la representación del «yo» pasado, pero lo hacen desde un «yo» presente, y por lo tanto son también una muestra del punto de vista presente desde el cual se interpreta el pasado.

Hay que tener en cuenta que es desde el presente que el narrador desde su perspectiva, con sus valores, creencias, sentimientos, etc., lleva cabo una selección, ordenación, secuenciación, silenciamiento, omisión, presentación... de acontecimientos pasados para crear una representación de sí mismo en el pasado; es desde el presente que se interpretan los que se consideran los puntos cruciales del pasado; por lo que el relato autobiográfico es una muestra de lo que piensa el «yo» presente del «yo» pasado.

En el relato autobiográfico el narrador “no se limita a *contar*, sino que además justifica; y que el yo, cuando es protagonista, siempre está, por así decir, apuntando hacia el futuro” (Bruner, 1990: 128-129). Los episodios narrativos presentan una estructura labovniana, y en esa estructura una secuencia es la de “evaluación”, en la que el narrador lleva a cabo la justificación de la excepcionalidad, remitiendo a causas morales, sociales o psicológicas, que más que causas son explicaciones o justificaciones (Bruner, 1990: 128-129). Es decir, que el relato del yo no consiste simplemente en el relato de los hechos y episodios, sino que, como dice Cissoto (2015: 126-127), comporta también un proceso *evaluativo*, esto es, un punto de vista desde el que leer e interpretar lo que ha sucedido, dotándolo de significado y valor personal. Esta justificación se hace desde el tiempo en que se crea la narración.

Bruner (1986: 29) nos dice que “la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención” y que

¹³⁴ “¿Qué es una autobiografía? Un narrador, aquí y ahora, asume la tarea de describir el proceder de un protagonista, que tiene su propio nombre, en otro lugar y en otro momento. Es una convención traerlo del pasado al presente para que el protagonista y el narrador se fusionen y se conviertan en una sola persona con una conciencia compartida”.

“la intención es inmediata e intuitivamente reconocible: no parece requerir para su reconocimiento ningún acto interpretativo complejo por parte del espectador.” Consideramos que la intencionalidad que el narrador atribuye al protagonista del relato, y también a los personajes, es más un reflejo de su pensamiento, creencias y puntos de vista presentes que la manifestación de las verdaderas intenciones de los personajes en el pasado; pues la intencionalidad es una interpretación que hace el narrador del motivo de las acciones y comportamientos situados en el pasado, y esa interpretación se hace desde una perspectiva presente. El narrador está instalado en el presente con sus pensamientos, normas, valores, creencias, etc., y desde él interpreta, recupera y muestra su pasado; por lo que es lógico pensar que lo que muestra es más fruto de su perspectiva presente que de la pasada.

Como señala Jean Starobinski, el yo actual aborda los acontecimientos del pasado desde su situación presente y a partir de la conciencia que posee del proceso. De esta manera, la escritura autobiográfica está mediatizada por su presente en tanto sirve de punto de discriminación a la hora de narrar; dice lo siguiente:

“El valor autorreferencial del estilo remite pues al momento de la escritura, al yo actual. Esta autorreferencia actual puede resultar un obstáculo para la captación fiel y la reproducción exacta de los acontecimientos pasados (...) A decir verdad, sólo se puede evocar el pasado a partir del presente: la verdad de los días pasados existe sólo para la conciencia que, al recoger su imagen en la actualidad, no puede dejar de imponerle su forma y su estilo” (Starobinski 1970: 66-67).

Como subraya Starobinski, es la conciencia del presente lo que va moldeando la percepción del pasado, de modo que el relato se transforma en una autointerpretación de su proceso, de un conocimiento recapitulador. Razón por la cual toda escritura autobiográfica obliga al sujeto a recorrer su vida oblicuamente para justificar lo que se es y lo que se ha llegado a ser.

“El pasado redescubierto proporciona niveles críticos que han sido convertidos en tabús por el presente” (Marcuse, 1968: 31-32).

2.10.5.3. El «yo» futuro

a) La autobiografía recupera el pasado para anticipar el futuro

Las proyecciones que se hacen hacia el futuro son también fruto del pensamiento, deseos y motivaciones del presente.

Para Stephen Crites (1986: 167) el narrador hace como el arqueólogo, recupera el pasado desde el presente para desde ese pasado ir hacia el futuro. Para él, (1986: 171), el conocimiento del yo se inicia con el recuerdo, un recuerdo que es re-creativo e integrador,

en una actividad constructiva que se dirige hacia un futuro.

“our interest here is in the recollection of self, and this in particular is always interested, directed to the future”¹³⁵ (Crites, 1986: 163).

Las historias en cuanto que nos traen al presente el recuerdo del pasado y se dirigen al futuro, tienen que ver con un guión (*«script»*), que parte de un pasado y llega hasta el presente, pero que supone una plataforma hacia el futuro, es decir, las historias personales suponen una perspectiva desde la que considerar el futuro (Crites, 1986: 164):

“There are several perspectives from which to consider the future, and this is one of them: From the standpoint of an active agent existing in the present but in motion, his momentum even in the present carrying him forward into the unknown”¹³⁶ (Crites, 1986: 165).

El relato es una mirada coherente sobre el pasado, y es, a la vez, una anticipación del futuro, una guía para la acción, “speculating a bit on the story-like way in which we appropriate the past and anticipate the future”¹³⁷ (Crites, 1986: 154).

b) La autobiografía como proyección hacia el futuro

Mediante el relato autobiográfico se afronta la construcción de la identidad en el presente, pero también supone un intento de controlar el futuro entre lo que ya es (lo consolidado) y lo posible (lo que puedo haber sido y lo que aún puede ser) (Batini, (2011: 97).

Las narraciones son mucho más que recuperación del pasado, tienen también un importante papel motivacional. Battini considera que hay un mecanismo motivacional que subyace a la búsqueda de significado, afirma que “gli schemi attivi e la comprensione degli eventi passati non solo dirigono la persona a sviluppare interpretazioni sugli eventi presenti e futuri, ma la spingono anche verso particolari aspirazioni, decisioni ed azioni. ... Le decisioni e le azioni personali vengono ispirate e traggono forza dalle narrazioni in quanto dispositivi di attribuzione di significato”¹³⁸ (Trzebinski, 1997: 67). De ese modo, para el autor, desarrollar

¹³⁵ “nuestro interés aquí está en el recuerdo del yo, y esto, en particular, siempre se interesa, se dirige hacia el futuro.”

¹³⁶ “Hay varias perspectivas desde las cuales considerar el futuro, y esta es una de ellas: desde el punto de vista de un agente activo que existe en el presente, pero en movimiento, su impulso incluso en el presente lo lleva hacia lo desconocido”.

¹³⁷ “especulando algo sobre la forma en que nos asemejamos al pasado y anticipamos el futuro”.

¹³⁸ “los esquemas activos y la comprensión de los hechos pasados no sólo llevan a la persona a desarrollar interpretaciones sobre hechos presentes y futuros, sino que le empujan también hacia determinadas aspiraciones, decisiones y acciones. ... Las decisiones y las acciones se inspiran y encuentran fuerza en las

una historia sobre el «yo» lleva a las personas a disponer de una estructura natural para activar intenciones, tomar decisiones y desarrollar proyectos: “fornisce dunque la base motivazionale delle decisioni e delle azioni personali”¹³⁹. (Trzebinski, 1997:67). Podemos decir que para Trzebinski la autobiografía es un relato impregnado de futuro, busca en el pasado para construir un significado de sí mismo, como marco para proyectarse hacia posibles escenarios futuros.

El futuro se crea a partir de la memoria y la imaginación, exactamente igual que el pasado: partimos del recuerdo del pasado para transformarlo en lo que podría ser, utilizando la subjuntivización (Bruner, 2002: 130). Pero, además, la autobiografía¹⁴⁰ puede afectar a la forma como uno se siente o se comporta, el relato del «yo» es una fuerza que da dirección y estilo a la conducta humana, pues una vez el recuerdo ha sido reconstruido, (o reinterpretado), es posible hacer inferencias y predicciones, con ciertos riesgos, de una manera que antes del relato no era posible (Bruner y Weisser, 1991: 186).

“El autorrelato ... es una forma importante no sólo de tomar en cuenta (selectivamente) el pasado, sino también de desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de reorganizar las respuestas frente al futuro” (Bruner y Weisser, 1991: 186).

De hecho, como señala Spence (1982), las terapias narrativas ayudan al sujeto a elaborar una imagen de sí mismo que sea asimilable para él y le permita poner orden a lo que piensa, siente, dice y su forma de actuar, de tal forma que se reconstruya una imagen personal que le brinde bienestar.

2.10.6. Construcción y comprensión del «yo» por el narrador desde tres perspectivas de relato

El discurso de «yo» se da siempre como una relación dinámica entre un «yo» y un «otro», es un discurso que hace el sujeto en el que «se cuenta a sí mismo», relata acontecimientos o fragmentos de su vida a alguien, que puede ser él mismo u otra persona. Construimos relatos para nosotros mismos, les contamos a los otros relatos sobre nosotros, y ellos, a su vez, nos cuentan relatos sobre nosotros. Los relatos autobiográficos se escriben desde diferentes voces, con todas ellas traemos al presente los acontecimientos pasados y los ordenamos en

narraciones en cuanto dispositivos de atribución de significado”.

¹³⁹ “proporciona, pues, el fundamento motivacional de las decisiones y las acciones personales”.

¹⁴⁰ Los autores consideran que la autobiografía es una de las cosas que pueden afectar el comportamiento, si bien no consideran que sea la única.

el tiempo, produciendo una determinada narración que habla de nosotros.

Jedlowski (2000: 112) afirma que cada relato identitario manifiesta siempre, en diferentes proporciones, la exigencia de relatarse y presentarse ante sí mismo y ante los otros; a la vez que la exigencia, más compleja y profunda, de comprenderse.

Según Alberto Melucci (2000), en cada narración, en primer lugar, nosotros nos narramos a nosotros mismos, nos contamos a nosotros mismos; y luego, les contamos a los demás, y narramos los demás.

“In ogni narrazione noi raccontiamo a noi stessi, prima di tutto, e raccontiamo noi stessi; poi raccontiamo agli altri e raccontiamo gli altri” (Melucci, 2000: 126-127).

“Il narrare ha quindi a che fare con l'identità in due sensi: perché soggetti si costituiscono attraverso narrazioni, ma anche perché attraverso di esse si presentano agli altri” (Melucci, 2000: 126-127).

2.10.6.1. Relatarse a sí mismo

La experiencia personal de cada individuo se organiza y comunica asumiendo las características de un relato (Ricoeur, 1985a, 1985c, 1990; Taylor, 1989; MacIntyre, 1981; Bruner, 1986, 1990; McAdams, 1985). Así, construir relatos autobiográficos además de llevar a «construirnos», facilitando el proceso de construcción de la identidad; puede ayudar a que nos comprendamos, al permitirnos «comunicarnos con nosotros mismos».

Como ya hemos visto Bruner (1996: 21; 2002: 45) sostiene que construimos nuestro relato a partir de nuestra experiencia, pero esa experiencia debe ser leída e interpretada¹⁴¹.

Señala Bruner (2002: 138-139) que creamos relatos que definen el «yo» para hacer frente a las situaciones en las que vivimos y en las que seguiremos viviendo. Creamos esa identidad, que somos «nosotros mismos» “en gran parte a partir de las historias que nos contamos para juntar esos fragmentos” (Bruner, 2002: 139) que relatan situaciones vivida, y las creamos a partir de los modelos culturales de nuestra época, que sirven para dar forma a nuestra vida.

Bruner (2002: 139) retoma una idea de Claude Lévi-Strauss (1962), y afirma que somos *bricoleurs*, improvisadores: improvisamos sobre el modo en que nos hablamos de nosotros mismos. Existe un conjunto de historias antiguas que podemos tomar para representar nuestros desequilibrios a nosotros mismos.

“el pensamiento mítico, ese bricoleur, elabora estructuras disponiendo

¹⁴¹ Remite al punto 2.10.6.a) “El «yo» pasado es una interpretación del pasado desde el presente”.

acontecimientos, ... pero el pensamiento mítico no es solamente prisionero de acontecimientos y de experiencias que dispone y redispone incansablemente para descubrirles un sentido: es también liberador, por la protesta que eleva contra el no-sentido” (Lévi-Strauss, 1962: 43).

Hoy día, la construcción de una identidad pasa a través de una especie de bricolaje identitario narrativo, es decir, un proceso de acumulación de pequeñas narraciones, porciones de historias experimentadas, leídas, escuchadas, pequeñas hermenéuticas de lo vivido, de lo escuchado y de lo leído que se convierte en material a partir del cual construimos nuestra identidad como una especie de texto en movimiento:

“... processo di accumulo di piccole narrazioni, porzioni di storie esperite, lette, ascoltate, piccole ermeneutiche del vissuto, del visto, dell’ascoltato e del letto che diventano materiali attraverso i quali, letteralmente, costruiamo la nostra identità, come una sorte di testo in movimento” ¹⁴² (Batini, 2011: 74).

Estas narraciones permiten que el sujeto atribuya significado a su vida o a pasajes de la misma, y comprenda quién ha sido, quién es, dónde quiere ir. El individuo sólo puede captar el sentido de su vida viéndose a sí mismo a través de un relato autobiográfico que se da dentro de un marco cultural. Como señala Lakoff:

“A large number of deep narratives can be activated together. We cannot understand other people without such cultural narratives. But more important, we cannot understand ourselves -who we are, who we have been, and where we want to go - without recognizing and seeing how we fit into cultural narratives. (...) we see ourselves as having only the choices defined by our brain's frames and cultural narratives. And we live out narrative choices” ¹⁴³ (Lakoff, 2008: 34).

Y como nos recuerda Batini:

“Le competenze narrative servono oggi, molto più di un tempo, ai soggetti per comprendere chi sono, per attribuire significato all’esperienza, per gestire e

¹⁴² “...proceso de acumulación de pequeñas narraciones, fragmentos de historias experimentadas, leídas, escuchadas, pequeñas hermenéuticas de la experiencia, de lo visto, de lo oído y de lo leído que se convierten en materiales a través de los cuales, literalmente, construimos nuestra identidad, como una especie de texto en movimiento”.

¹⁴³ “Las narraciones profundas pueden ser activadas a la vez en gran número. No podemos comprender a los otros sin la ayuda de estas narraciones culturales. Pero algo más importante, no podemos comprendernos a nosotros mismos –quién somos, que hemos sido y dónde queremos ir- sin reconocer las narraciones culturales y descubrir en qué medida nos correspondemos. (...) Nos vemos a nosotros mismos sólo mediante las opciones definidas por el marco y las narrativas culturales de nuestro cerebro. Y vivimos las elecciones de las narraciones hechas por nosotros por nuestro cerebro sin ser totalmente conscientes”.

controllare il proprio futuro”¹⁴⁴ (Batini, 2011: 70).

Nosotros creamos relatos sobre nosotros para nosotros mismos, «raccontiamo noi stessi» con el objetivo de construirnos como actores y dar un sentido a nuestras acciones, de construir nuestra identidad (Melucci, 2000: 127).

Como señalan Bruner y Feldman (1996: 292), en este proceso reside la reflexividad del «yo» autobiográfico, pero como toda reconstrucción del propio pasado, el «yo» no queda totalmente «reconstruido» y redefinido. Como ya hemos apuntado es un proceso de interpretación y reinterpretación constante (Bruner, 2002: 130), reinterpretándose ante nuevas circunstancias.

Oliver Sacks, a través del personaje del señor Thomson, nos dice que cada uno de nosotros disponemos de una narración interna, intraindividual, mediante la que nos narramos, asumiendo el rol de narrador y oyente, una historia, que es la nuestra, que nos hace diferentes a los demás, lo que nos hace únicos.

“Nosotros tenemos, todos y cada uno, una historia biográfica, una narración interna, cuya continuidad, cuyo sentido, es nuestra vida. Podría decirse, que cada uno de nosotros edifica y vive una «narración» y que esta narración es nosotros, nuestra identidad. Cada uno de nosotros es una narración singular, que se construye, continua, inconscientemente, por, a través de y en nosotros ... a través de nuestras percepciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras acciones; y, en el mismo grado, nuestros discursos, nuestras narraciones habladas. Biológica, fisiológicamente, no somos distintos unos de otros; históricamente, como narraciones... somos todos únicos”. (Sacks, 1985: 148).

Y esa «narración interna» que nos «contamos» sobre nosotros mismos es fundamental para mantener una experiencia de sí mismo en el tiempo. Esa narración interna, al ser continua, nos da una imagen que da orden y continuidad a nuestra vida, a lo que nos sucede.

“Para ser nosotros mismos hemos de tenernos a nosotros mismos, hemos de poseer, de reposar si es preciso, nuestras historias biográficas. Hemos de "recolectar" nosotros mismos, recolectar el drama interior, la narración, la nuestra, la de nosotros mismos. El individuo necesita esa narración, una narración interior continua, para mantener su identidad, su yo” (Sacks, 1985: 148).

¹⁴⁴ “Las competencias narrativas son necesarias hoy, mucho más que antes, para que los sujetos comprendan quiénes son, para atribuir un significado a la experiencia, para administrar y controlar su propio futuro”.

Se crea nuestra identidad en flujo continuo, modificable sucesivamente con la experiencia y con el tiempo, que agrupa las partes en un proyecto complejo. Pero para reunir en una unidad nuestro proyecto de vida es necesario saber qué somos y qué queremos ser (Batini, 2011: 75).

Si la vida no se recompone como una unidad temporal, se presenta como una vida fragmentada, con diferentes objetivos en cada ámbito, y pierde su sentido, ya no sabemos quién somos, ni qué queremos:

“Privado de continuidad, de una narración interior continua y tranquila, se ve empujado a una especie de frenesí narrativo... de ahí sus historias incesantes, sus fabulaciones, su mitomanía. Al no poder mantener una narración auténtica a una continuidad, al no poder mantener un mundo interior auténtico, se ve empujado a la proliferación de pseudonarraciones, a una pseudocontinuidad, a pseudomundos poblados por pseudoagentes, por fantasmas. (...) El mundo desaparece incesantemente, pierde sentido, se esfuma... y él ha de buscar sentido, elaborar sentido, de un modo desesperado, inventando continuamente, tendiendo puentes de sentido para salvar abismos de insensatez, el caos que se abre continuamente a sus pies” (Sacks, 1985: 148-149).

El resultado de la autobiografía es un relato en el que el autor y protagonista puede reconocerse a sí mismo. Este reconocerse representa un conocerse de nuevo, un volver a verse bajo otra perspectiva, un hacer emerger de la memoria partes de la propia experiencia que tal vez permanecían, hasta ese momento, ajenas a la conciencia y no integradas en el actual «yo».

La necesidad de relatarse nace de responder a preguntas sobre quiénes somos, preguntas sobre el sentido que nuestra vida. Y hay determinadas circunstancias que llevan al sujeto a plantearse quién es, o cuál es el sentido de su vida, es decir, que le llevan a repensar la propia historia, escribir o imaginar la propia biografía o algunos fragmentos de ella:

- la necesidad de «pasar cuentas» con el propio pasado, reconciliándose con este y con lo que hemos sido y no seremos más (Di Fraia, 2004: 133-134).
- ante circunstancias nuevas a las que nos cuesta adaptarnos, creamos relatos para hacerles frente y dominar las discrepancias con historias que hacen «razonable» la confusión y el desorden (Bruner, 2002: 139).
- en determinadas circunstancias de crisis o desgarró, y se tiende a relatarse a sí mismo: repitiéndose, infinitas veces, la misma historia según perspectivas siempre algo diferentes en un intento de redactar la trama que más se adapte a juntar las piezas de lo que la vida y los eventos que nos han más o menos cruelmente trastornado o

dando una justificación que pueda reducir nuestra culpa o aliviar nuestra pena (tal vez reconociendo nuestra historia como parte de una narración más grande de la que no tenemos control); o haciendo renacer la esperanza de que las cosas, en un futuro, puedan de nuevo volver a ser como hubiéramos querido (Di Fraia, 2004: 135).

En cualquier caso, relatarse a sí mismo, es decir, escribir una autobiografía, es algo que transforma a su autor, aunque éste sea un escritor experimentado (Bruner, 2002: 108).

Hay que señalar que ese relatarse a sí mismo a veces se queda en meras proposiciones y no llegan nunca a enunciarse¹⁴⁵, con lo que no se puede dar esa autocomprensión.

2.10.6.2. Relatarse a otros

Además de relatarnos a nosotros mismos, constantemente nos contamos a los otros. En realidad, el deseo de compartir nuestra interioridad, de descubrirnos y abrirnos a los otros es una disposición de nuestra naturaleza de seres sociales (Di Fraia, 2004: 135).

La «autobiografía» es el modo con el que las personas relatan su yo, no sólo a sí mismos, sino que mediante ella se presentan ante los otros, exponiendo su actividad, sus pensamientos y sus posiciones en el mundo (Bruner, 1991b: 125).

La producción de historias individuales nos ayuda a comunicar alguna cosa de nosotros mismos a los demás, estableciendo con ellos alguna forma de relación afectiva, profesional, etc. (Batini, 2011: 98).

Dedicamos una parte significativa de nuestros recursos psicológicos para pedir reconocimiento e inducir a los otros a confirmar la construcción que hacemos de nosotros mismos (Melucci, 2000: 127).

“investiamo una parte altrettanto importante delle nostre risorse a chiedere riconoscimento, a demandare agli altri che confermino la nostra costruzione di noi”

¹⁴⁶ (Melucci, 2000:127).

Mediante el relato autobiográfico los sujetos se presentan a los demás, se construye un discurso para contarse a un «otro», (pero no son otros genéricos sino personas concretas, sujetos que pueden identificarse), en busca de que esos otros nos reconozcan, pues ello es

¹⁴⁵ Nos remitimos a una diferencia clásica entre «proposición» y «enunciado». Por «proposición» entendemos una idea; por «enunciado», la expresión de esa idea mediante una oración con sentido, ponerle voz o darle forma lingüística.

¹⁴⁶ “dedicamos una parte importante de nuestros recursos para buscar reconocimiento, para exigir a los otros que confirmen nuestra construcción de nosotros mismos”.

importante para la configuración de nuestras relaciones y acciones con ellos (Melucci, 2000: 127).

“nel costituire noi stessi attraverso i nostri discorsi, identifichiamo degli interlocutori, cioè ci «raccontiamo agli altri». Non si tratta di altri generici, ma di altri significativi, sempre situati in un campo specifico d'azione”¹⁴⁷ (Melucci, 2000: 127).

En el relato mediante el que nos «contamos a los otros», representamos y construimos una imagen de nuestro «yo» para ellos, una imagen de nosotros que pretende ser congruente con la representación que tenemos de nosotros mismos, y que nos permita mantener una interrelación sostenible con ellos (Melucci, 2000: 127).

“Per ogni racconto di sé possiamo identificare degli interlocutori per a quali il discorso viene prodotto” (Melucci, 2000: 127).

Pero como ya se ha dicho, el «yo» que mostramos en distintos entornos no es el mismo, depende de los múltiples roles con que se representa en cada uno, y no todos ellos son susceptibles de representarse a la vez (Mead, 1934; Goffman, 1959; Bruner, 1994).

Bruner (1994: 43) afirma que la representación del «yo» varía en función del interlocutor a quien se cuente el relato. Por lo que resulta obvio que no con todos los interlocutores compartimos nuestra interioridad de igual manera.

Melucci (2000: 128) afirma que los diversos relatos «contados» nunca son coherentes entre sí, ni son acumulativos, siempre existe alguna incongruencia entre ellos, no forman parte de un sistema coherente.

El relato del «yo» que hacemos a los otros se presenta como un juego de espejos que refleja una imagen diferente en función de sobre quién se proyecta nuestra imagen, y se ha de asumir que las diferentes imágenes reflejan diferentes perspectivas de nuestro «yo», algunas más realistas o eficaces que otras. Y es por ello, que relatarse a los otros también asumirá diferente valor significativo y estructurante en función de la audiencia, pues nos relatamos de manera diferente en función de ella. El valor de testimonial, de profundidad y de revelación de estos relatos variará también en función del otro. No es lo mismo relatarse en un círculo privado que en uno público, ni nos relatamos igual ante diferentes interlocutores públicos o privados

¹⁴⁷ “Al construimos a través de nuestros discursos, identificamos interlocutores, es decir, nos «contamos a los demás». Estos no son otros genéricos, sino significativos, siempre ubicados en un campo específico de acción”.

Para Jedlowski (2000: 110), relatarse a los otros asume un valor significativo y estructurante cuando podemos abrirnos verdaderamente a ellos; cuando, reconociendo en ellos una disponibilidad auténtica y profunda, los tomamos por nuestros confidentes, y les damos «testimonio» de nuestro ser y de nuestro ser en la historia.

Hay que recordar también que al contarnos damos forma a nuestra vida en función de los relatos que conforman la cultura de la que formamos parte, y al “igual que Homero, somos atraídos por los modelos míticos de nuestra época” (Bruner, 2002: 139).

Las historias que contamos a los otros también sirven para integrarnos con ellos, así, por ejemplo, con las historias familiares pasamos a formar parte de las familias, alimentando nuestra identidad con nuestras conexiones, pero a la vez, afirmando que somos nosotros mismos (Bruner, 2002: 139).

Nunca los sujetos en una relación son totalmente transparentes a sí mismos y a los otros, porque toda relación contiene puntos de opacidad, cosas que se esconden, gestión de la información que se hace pública, por lo que nunca se alcanza una transparencia total en el discurso aunque se pretenda ser sincero ¹⁴⁹. Es por ello, como señala Melucci (2000: 128) que producimos muchas narraciones diversas, y que lo que contamos nunca es transparente, coherente e integrado.

2.10.6.3. Los otros nos relatan

La construcción del «yo» está fuertemente influenciada no sólo por las interpretaciones que uno hace de sí mismo, sino por las interpretaciones que los otros proponen sobre la versión que presentamos de nosotros. A pesar de que el «yo» se considera como el aspecto más privado de nuestro ser, en un estudio atento se descubre su fuerte negociabilidad, su alta sensibilidad a la «oferta de mercado» de propio grupo de referencia (Bruner, 1991b: 134).

A partir de la imagen que ofrecemos de nosotros, y de los actos de conducta que realizamos en contexto concretos, en forma de actuaciones y en el desempeño de distintos roles, los demás construyen una imagen de nosotros que también tenemos presente en la construcción de la identidad (Castilla del Pino, 2009: 59-60).

¹⁴⁸ La cuestión se trata en profundidad en el tema 2.12 “El «yo» del relato personal entre lo íntimo, lo privado y lo público”.

¹⁴⁹ La idea se desarrolla en el apartado 2.12.6.3. “La reserva de información y la imagen pública”.

Cuando se observa el proceso de formación del «yo», queda claro que es un error concebir el «yo» como algo sólo impregnado por la subjetividad de una persona, como si estuviese herméticamente aislado de todo. Más bien, el «yo» es intersubjetivo o «distribuido» del mismo modo que el «conocimiento» de una persona está distribuido más allá de su mente para incluir los amigos, los colegas, las personas con las que tiene relaciones, las notas que ha recogido, los libros que tiene en las estanterías (Bruner, 1991b: 134-135).

Ya Sartre (1943) introdujo la idea de que la propia mirada que el sujeto tiene sobre sí mismo se complementa con la mirada que el otro tiene sobre él. La mirada del otro nos lleva a tomar una conciencia mayor sobre nosotros mismos, forzándonos a mirarnos más allá de lo que lo haríamos sin nos quedáramos sólo con nuestra mirada:

“... su ser-para-sí implica complementariamente un ser-para-otro. En una cualquiera de mis conductas siempre me es posible hacer convenir dos miradas, la mía y la del prójimo. Y, precisamente, la conducta no presentará la misma estructura en un caso y en el otro. Pero, como veremos más tarde, y como cada cual lo siente, no hay entre esos dos aspectos de mi ser una diferencia de apariencia a ser, como si Yo fuera para mí mismo la verdad de mí mismo y como si el prójimo no poseyera de mi sino una imagen deformada. La igual dignidad de ser de mi ser para el prójimo y de mi ser para mí mismo permite una síntesis perpetuamente en disgregación y un juego de evasión perpetua del para-sí al para-otro y del para-otro al para sí” (Sartre, 1943: 92).

La mirada del otro es una mirada «comprensiva» que nos devuelve una imagen de nosotros mismos, nos vemos reflejados en sus ojos. Ese otro hace referencia a aquel con el que mantenemos una relación interpersonal cotidiana, ya sea la madre, el amigo, la persona amada o un especialista, por ejemplo, un psicólogo, que interpreta con sus propios ojos nuestra historia, la historia que somos, o en la que nos hemos convertido, pero no es sólo una mirada, es sobre todo una voz narrante que relata fragmentos más o menos extensión de nuestra vida o de nuestro ser (Di Fraia, 2004: 136).

Las historias que los otros nos cuentan pueden definirse como relatos «hetero-identitarios». Nos re-inventamos siempre un poco al conocer o reconocer aspectos de nosotros de los que no éramos conscientes o fingíamos no ver, y que nos vienen contados o re-contados por aquellos que cuentan historias sobre nosotros (Jedlowski, 2000: 120).

Esos relatos que hacen los otros sobre nosotros muestra perspectivas casi siempre diferentes a la nuestra, a veces insospechadas, y a menudo nos obliga a ponernos de acuerdo con nosotros mismos y con nuestros relatos (Di Fraia, 2004: 136).

Pero no siempre aceptamos las versiones de los relatos «hetero-identitarios», pues nos puede parecer que no son capaces de captar fragmentos de nuestra experiencia de vida. Podemos oponernos a ellos, y rebatirlos, pero difícilmente podemos ignorarlos, sobre todo si los reconocemos como fruto de la mirada sincera (Di Fraia, 2004: 137).

Por ello, la interpretación del otro, y su relato sobre nosotros, nos impone una reflexión profunda sobre nuestra identidad y sobre nuestra historia, problematizando las respuestas, inevitablemente provisionales, que habíamos ya dado a la cuestión fundamental «quién soy», y es raro que esos relatos no nos afecten (Di Fraia, 2004: 137).

La reescritura de la propia historia identitaria que se genera en el encuentro con el otro significativo, es un mecanismo relacional de reflexión (Di Fraia, 2004: 137). Cavarero (1997), siguiendo a Arendt, considera que el centro de la identidad subjetiva es precisamente su narrabilidad por parte del sujeto, y por parte de los otros: “... ognuno cerca nella storia, narrata da altri o da lui medesimo, quell’unità della propria identità che, lungi dall’averne una realtà sostanziale, invece appartiene soltanto al suo desiderio”¹⁵⁰ (Cavarero, 1997: 59).

Di Fraia, (2004: 138) nos recuerda la importancia fundamental del relato de los otros desde el momento en que nuestra misma experiencia de vida se inicia con una narración de los otros. No podemos recordar nada del inicio de nuestras vidas, y dependemos totalmente del relato que nuestros padres, o del que otros significativos hagan sobre ese periodo; es a partir de la narración que nos dan de nuestra infancia que adquirimos imágenes ideales de la niñez, que pasan a formar parte de nuestros recuerdos.

Estos relatos iniciales tienen una importancia fundamental para el sujeto, pudiendo producir una imagen sobre sí mismo que marque el curso de la vida. Según Siri (1996) esta primera imagen del sí interiorizada por el niño deviene “... l’ancoraggio di quel cammino di sviluppo di senso d’identità e autonomia che però deve essere ancora guadagnato e che richiede alcuni anni prima di cominciare ad emergere”¹⁵¹ (Siri, 1996: 128). Di Fraia (2004: 138) remarca que estas primeras narraciones contienen la imagen más profunda del «yo», el sentido de autoestima que acompañará al individuo por el resto de la vida y el misterio mismo de la subjetividad que empieza a formarse por la mirada con que la madre lo ha mirado y escuchado.

¹⁵⁰ “... todos buscan en la historia, narrada por otros o por él mismo, esa unidad de su propia identidad que, lejos de tener una realidad sustancial, por el contrario, pertenece sólo al deseo”.

¹⁵¹ “... el ancla de ese camino de desarrollo de sentido de identidad y autonomía, sin embargo, aún debe ganarse y para ellos es necesario algunos años antes de que comience a emerger.”

Y por otro lado, el relato de cada uno va más allá de la propia historia del sujeto. Sólo cuando ya no existimos, y no podemos ya narrarnos, se pone fin a nuestro relato identitario. Son los otros los que tras nuestra muerte acaban, muchas veces, por dar un panegírico que presenta un retrato global de nuestra vida, y pasa a ser la manifestación del recuerdo que dejamos en ellos: el último testimonio siempre suelen escribirlo los demás y no uno mismo. Esta idea aparece Hannah Arendt y también la expresa Cavarero:

“Esta incambiable identidad de la persona, aunque revelándose intangible en el acto y el discurso, sólo se hace tangible en la historia de la vida del actor y del orador; pero como tal únicamente puede conocerse, es decir, agarrarse como palpable entidad, después de que haya terminado. Dicho con otras palabras, la esencia humana –no la naturaleza humana en general (que no existe) ni la suma total de cualidades y defectos de un individuo, sino la esencia de quién es alguien- nace cuando la vida parte, no dejando tras de sí más que una historia” (Arendt, 1958: 220).

“...l'essenza di chi si è può cominciare ad esistere solo quando la vita se ne va, non lasciandosi dietro che una storia” ¹⁵² (Cavarero, 1997: 7).

2.11. LA RECEPCIÓN DEL RELATO DIGITAL PERSONAL COMO EXPERIENCIA EMOTIVA Y TRANSFORMATIVA

Nos planteamos la doble dimensión de los relatos digitales, una textual y otra mental, para mostrar que una parte de su comprensión incorpora experiencias del espectador. (significados evocados). Se sostiene que la recepción de los relatos es básicamente emotiva y que ahí reside la fuerza de los mismos. Se establecen qué hace que los relatos puedan implicar emotivamente al espectador (adhesión, estrategias que generen expectativas, y procesos de identificación y proyección) y se explican los elementos presentes en un relato que afectan a la recepción emotiva del mismo (elementos narrativos, lingüísticos, contextuales y subjetivos). Y se acaba mostrando cómo esa recepción emotiva es la base para que el relato sirva como transformación del espectador: abriéndole nuevas perspectivas, comprendiendo mejor a los otros, conociéndose mejor a sí mismo, para acabar con una síntesis del valor de los relatos digitales como acto transformativo.

2.11.1. La comprensión de los relatos como simulación mental

En la comprensión de los relatos se lleva a cabo un proceso de simulación y representación

¹⁵² “... la esencia de quien eres puede comenzar a existir sólo cuando la vida se va, dejando atrás una historia.”

mental por parte del espectador que le permite construirse una interpretación de lo narrado. En esa interpretación intervienen tanto elementos pertenecientes al texto narrativo, como elementos cognitivos (esquemas cognitivos), y elementos que pertenecen a la esfera subjetiva de cada espectador (recuerdos, vivencias, experiencias, emociones, ...).

2.11.1.1. La doble dimensión de las historias: textual y psicológica

Oatley (2002: 44-45)¹⁵³ trata de comprender las dimensiones sobre las que las historias y relatos se explicitan, pretende conciliar la dimensión textual de las historias con la dimensión psicológica conectada con la experiencia de lectura. Para ello parte de la distinción de Chatman (1978) entre «*historia*» y «*discurso*». A partir de ella crea dos términos equivalentes: «*estructura de los eventos*» y «*estructura del discurso*» que sitúa en la dimensión textual del relato. Pero existe también una dimensión psicológica que hace referencia a la representación mental que se hace el lector al leer el relato, y en esa dimensión psicológico-representativa, en paralelo a la distinción que hace en la dimensión textual, distingue entre «*significados explicitados*» y «*significados sugeridos*». A partir de ahí se ha de situar la doble dimensión de la comprensión de las historias y relatos.

Tabla. 3. Dimensión de las historias. Adaptación a partir de Oatley (2002: 45) y de Di Fraia (2004: 155).

Dimensión textual	Estructura de los eventos: Historia Los eventos como se presentan en su sucesión cronológica en el mundo de la historia.	Estructura del discurso: Relato El texto como es escrito por el autor. Contiene las instrucciones mediante las que el lector puede reconstruir la historia.
Dimensión psicológica	Significados explicitados Las representaciones producidas en la mente del lector por el proceso constructivo y reconstructivo activado por la estructura del discurso.	Significados sugeridos Aspectos no literarios sugeridos por el texto en relación con el patrimonio de conocimiento, experiencia, emociones e ideas, del lector, a veces de calidad general.

2.11.1.2. La dimensión textual de las historias

a) *La estructura de los eventos*

La «*estructura de los eventos*» se relaciona con la dimensión semántica del texto. Según Oatley (2002: 45-46)¹⁵⁴ la «*estructura de los eventos*» se corresponde con la «*historia*», es el contenido narrativo en su desarrollo lógico y cronológico, es el desarrollo de los acontecimientos en el orden en que se dan. En las historias que se presentan como verdaderas los eventos se

¹⁵³ Expuesto también en Di Fraia (2004: 154-155).

¹⁵⁴ Expuesto también en Di Fraia (2004: 155-156).

corresponden con el «mundo real», en las historias ficción son inventados, y se corresponden con los eventos del «mundo ficticio» creado por el autor. Los elementos fundamentales de la historia son: los personajes y sus estados intencionales y emocionales, los ambientes en que se mueven, sus acciones en función de ciertos fines y los acontecimientos que suceden.

b) La estructura del discurso

La «*estructura del discurso*» se relaciona con la dimensión lingüística del texto¹⁵⁵. Según Oatley (2002: 46-47)¹⁵⁶ la «*estructura del discurso*» se corresponde con el «relato» o «discurso», se refiere al conjunto de elementos (signos, símbolos, estilos) con que se narra la historia, es «la historia puesta en discurso». Como ha indicado la narratología, y nos recuerda Marchese (1983), forman parte de la dimensión del discurso tanto las palabras elegidas para expresar un concepto como las figuras retóricas utilizadas o las decisiones del autor que hacen referencia a los ejes espaciales y temporales o a las vivencias narradas. El relato no sigue necesariamente el orden lógico y cronológico de la «historia», sino que sigue el orden que el autor le da en función de criterios estéticos y de la eficacia narrativa que desee conseguir. Por lo que una misma historia puede ser narrada de formas muy diferentes.

Desde un punto de vista psicológico, el relato puede ser considerado como el conjunto de instrucciones que el narrador da al lector para que pueda reconstruir en su mente una representación correcta y envolvente de la historia que relata. La estructura del discurso es decisiva para los efectos que se vayan a producir en el lector, es la que determina la eficacia seductora de la historia, haciendo de la historia una obra de arte o un elenco de eventos.

2.11.1.3. La dimensión psicológica de las historias

El lector/espectador, a través su interpretación, da vida a la narración, le da un significado. Dos son los significados que crea el espectador en su mente: los «*significados explicitados*» que hacen referencia a la significación que el espectador le da a la narración al interpretar el mensaje explícito a través de procesos cognitivos; y los «*significados sugeridos*» que se refiere a la significación que evoca el lector a partir de ciertos elementos de la narración que invocan sus vivencias y experiencia personal para comprender los elementos diegéticos de la narración.

¹⁵⁵ Hay que entender la dimensión lingüística en un sentido amplio y no sólo referido a lo textual. Por ejemplo, el lenguaje de un relato audiovisual haría referencia a texto, imagen, sonido y el montaje.

¹⁵⁶ Expuesto también en Di Fraia (2004: 156).

a) Los «significados explicitados»

Los «*significados explicitados*» se relacionan con la dimensión psicológica, con la representación mental que el lector lleva a cabo a partir de la información explícita que aparece en el texto.

El lector/espectador, a partir de la interpretación de los elementos presentes en la narración (elementos semánticos -historia- y textuales -discurso-), se hace una representación mental en base a los esquemas cognitivos (script) y narrativos (historia) que posee.

Podemos reconocer en los significados explicitados el conjunto de procesos cognitivos mediante los que se produce la comprensión e interpretación de la historia sobre la lógica esquemática y categorial, que se relaciona con el repertorio de conocimientos compartidos presentes en la memoria basada sobre eventos generalizados.

b) Los «significados sugeridos»

Los «*significados sugeridos*» constituyen la dimensión más connotativa del relato. Se relacionan con la dimensión psicológica, con la evocación mental que hace el lector/espectador a partir de los elementos evocativos de la narración, es decir, derivan del encuentro de los contenidos de la narración (semánticos y discursivos) con los presentes en la memoria narrativa y focalizada sobre las historias del sujeto.

Según Oatley (2002: 51-58)¹⁵⁷, los «*significados sugeridos*»¹⁵⁸ están conectados con los componentes más subjetivos y personales de la interpretación de los textos. Cada lector/espectador, a partir de la interpretación y la fruición que hace del relato, evoca recuerdos, imágenes, emociones, vivencias y pensamientos que no están presentes en ni en la historia ni el discurso, sino en su mente: el lector proyecta sus vivencias, sus experiencias emotivas, evocando significados afectivos a los relatos.

Gran parte de la capacidad de seducción de las historias proviene de la capacidad de las mismas de presentar situaciones narradas o figuras retóricas, capaces de activar en el lector experiencias pasadas o posibles experiencias con las que pudiera encontrarse. En otras palabras, la capacidad de seducción de las historias basa su eficacia emocional en la capacidad de entrar en resonancia con el lector/espectador.

¹⁵⁷ Expuesto también en Di Fraia (2004: 157).

¹⁵⁸ Di Fraia (2004: 157) los llama «significados evocados» y Oatley (2002: 45) «suggestion structure» (estructura de sugerencia).

2.11.1.4. El proceso de comprensión del relato

Según Oatley (2002: 47-51)¹⁵⁹ la comprensión de historias¹⁶⁰ se produce a través de diferentes mecanismos, entre ellos: la «reconstrucción», la «simulación» y la «representación»¹⁶¹. También la comprensión de un relato digital supone esos tres procesos mentales.

Para comprender un relato digital personal, el espectador *reconstruye* en su mente los datos narrados en el relato. El relato llega al espectador en forma de arte de acontecimientos, frases, imágenes, sonidos, etc., que deben ser decodificados, organizados e interpretados para adquirir significado. En la medida que el espectador los «asimila» y procesa cognitivamente ese material a través de sus esquemas mentales (esquema de conocimiento, esquemas de historias, scripts), lo transformará en comprensible, dotando de sentido a la historia. A su vez esos esquemas se van «acomodando» a las nuevas informaciones y experiencias (Piaget y Inhelder, 1969).

El proceso de reconstrucción permite la «simulación» mental de la realidad, e igual que un ordenador simula virtualmente la realidad. El espectador reconstruye en su mente su propia simulación de la realidad, crea una *simulación* coherente esa historia con todas sus ramificaciones: lo que le pasa (o pasará) a los personajes, el mundo de éstos, etc. (Oatley, 2002: 50). Y hay que señalar se da tanto en narraciones textuales como en las fílmicas, sin embargo, en estas últimas se reduce la libertad de interpretación del espectador, debido a que las imágenes ligadas al discurso de los protagonistas anclan más la interpretación.

La «representación» se activa cuando hay una alta experiencia de fruición de la historia. Según Oatley (2002:50), mediante ella, “el lector, como actor de la escuela de Stanivslawsky, entra en el mundo de la historia y se ofrece a sí mismo como fuente mente y agencia a través del cual toma vida la historia”. El espectador “representa” (da vida) en su mente a la historia que cuenta el relato, se representa al protagonista, sus vivencias, su mundo, siente en sus propias carnes las emociones que evoca el relato. Esta experiencia inducida por la visión del relato es similar a la producida por los juegos de rol, donde los jugadores entran en el mundo ficticio del juego y personifican los personajes (Oatley, 2002: 50-51).

La comprensión del espectador del relato digital no sólo tiene presentes acontecimientos que

¹⁵⁹ Expuesto también en Di Fraia (2004: 156-157).

¹⁶⁰ Keith Oatley habla de comprensión de historias, pero nosotros aplicamos su teoría a la comprensión de los relatos digitales personales.

¹⁶¹ Iser (1978) lo llama «performance».

se narran de manera explícita sino también lo que el relato le sugiere y él rellena a partir de sus recuerdos, experiencia y emociones. La «estructura del discurso» crea un relato que presenta los eventos de acuerdo con un orden, ese texto es el que llega al espectador quien los procesa en su mente, y en la mente del lector se da un proceso interpretativo a partir de lo que dice el texto («significados explicitados») y de lo que al lector le sugiere el texto («significados evocados»). Todo este proceso de reconstrucción, simulación y representación (comprensión) lleva al espectador a interpretar y darle un sentido al relato digital, sentido que integran tanto eventos que forman parte de la historia como recuerdos del espectador que este vuelca sobre la historia para interpretar los elementos diegéticos y comprenderla.

Los relatos digitales personales, como la narrativa en general, no sólo cuentan acontecimientos de manera explícita, sino que hacen sugerencias al espectador que le llevan a pensar y sentir a partir de lo que se imagina, es decir, inducen al espectador a evocar recuerdos y sentir emociones y estados de ánimo que vuelca sobre el relato.

Para Oatley (2010) el escritor proporciona pistas para que se produzca la «simulación», proporciona señales que invocan identificaciones, o indican «patrones de eventos» para que el lector sienta simpatía hacia la situación emocional de algún personaje, o señales que le invoquen recuerdos puntuales (consciente o inconscientemente), o fragmentos que invoquen la comprensión cultural. Esto lleva al lector a realizar inferencias para llenar los vacíos que el autor ofrece, para completar la simulación, para sostener el «sueño». Cuando la simulación funciona bien, la experiencia se convierte en un todo continuo.

“What a writer does, is to provide cues for the simulation to run — cues that call up identifications, or indicate patterns of events so that we can feel sympathetic towards some character’s emotional plight, or prompt memories (consciously or unconsciously), or summon fragments of cultural understanding. All these allow inferences that fill the gaps in what the author offers, to make the simulation complete, to sustain the dream. When the simulation works well, our experience becomes a seamless whole”¹⁶² (Oatley, 2010).

Los relatos digitales personales presentan historias vivenciales que son interpretadas por los espectadores en función de sus recuerdos y emociones. La comprensión del relato implican

¹⁶² “Lo que hace un escritor es proporcionar pistas para que la simulación se ejecute — señales que invocan identificaciones, o indican patrones de eventos para que podamos sentir simpatía hacia la situación emocional de algún personaje, o memorias rápidas (consciente o inconscientemente), o fragmentos de invocación de la comprensión cultural. Todo esto permite inferencias que llenan los vacíos en lo que el autor ofrece, para completar la simulación, para sostener el sueño. Cuando la simulación funciona bien, nuestra experiencia se convierte en un todo continuo”.

«significados evocados» que remiten a la experiencia del espectador, por lo que una misma historia puede sugerir a diferentes espectadores «vivencias» e interpretaciones diferentes. Pero eso no significa que su decodificación y la interpretación sea totalmente diferente de un sujeto a otro. Por ejemplo, ante una historia que presente la muerte por enfermedad de un personaje, cada lector tenderá a revivir experiencias de este tipo vividas directamente o de forma vicaria. Es cierto que estas situaciones serán diferentes y de diferente intensidad, sin embargo, producirán una experiencia similar (Di Fraia, 2004: 157-158).

Conviene recordar, aunque no es nuevo, que la comprensión de las historias, y con ellas los relatos digitales, no está solamente ligada a la capacidad de procesar la información de manera significativa, sino también a la capacidad de reconocer (y también sentir) las respuestas emocionales que provocan. Basta recordar que las historias son extraordinarias máquinas de hacer reír y llorar.

Nos gustaría subrayar que para que los relatos digitales constituyan una verdadera fuente de aprendizaje se hace necesaria la implicación emotiva del espectador en la recepción del relato. En la medida que el espectador se comprometa con la historia sentirá en sus propias carnes las emociones que ésta le evoca, es decir, llegará a “formar parte” de la historia y ésta le hará tener experiencias emocionales. Esa implicación emotiva con el relato digital permitirá al espectador comprender al «otro» (autor del relato) y conocerse mejor a sí mismo. Será la puerta para la transformación de su identidad.

2.11.2. Recepción emotiva de los relatos

2.11.2.1. Las historias como invitación a sentir

Ya Aristóteles en la *Poética* indicó, con el concepto de *mímesis*, la capacidad de los relatos de imitar la vida y de simular la realidad.

“la tragedia es imitación de una acción y a través de esta es imitación de hombres que actúan” (Aristóteles, 1451a: 30-34; 2007: 85).

Pero para que la narración sea «mimesis» los elementos de la trama deben guardar unidad y coherencia entre sí, para dar sentido al conjunto.

“la imitación descansa en la unidad del objeto, así también es necesario que la trama, puesto que es imitación de una acción, lo sea de una única acción completa; y que las partes de los acontecimientos se organizaran de tal modo que la alteración o suspensión de una de ellas remueva y perturbe el todo” (Aristóteles, 1450b: 3-4, 2007: 80).

En la actualidad podríamos considerar al cine como una de las artes que mejor o más imitan a la vida. Y este se presenta como un arte que invita a sentir. Grandes teóricos de cine, como Sergei Eisenstein (1942) y Andre Bazin (1976) afirman que la emoción es uno de los objetivos principales de los cineastas (Smith, 2003: 4). Andrei Tarkovski apunta que “en artes de tipo «colectivo», como el cine o el teatro, el efecto siempre va ligado a la vivencia de una persona en particular que se acerca a esa obra de arte” (Tarkovski, 1988: 190).

“... el arte incide sobre todo en las emociones de una persona y no tanto en su razón. Su mete es «reblandecer» su alma, hacerla receptiva para lo bueno, pues al ver una película valiosa o un cuadro bello o al escuchar buena música, desde el principio no es la idea como tal la que te cautiva y te conmueve” (Tarkovski, 1988: 191).

El cine en cuanto narración fílmica, como cualquier tipo de narración, nos invita a entrar en el mundo que nos propone y vivirlo durante el transcurso de la obra. Afirman Green, Strange y Brock, (2002), que cuando el relato es suficientemente adictivo, el lector tiene la impresión de abandonar el contexto donde se encuentra para entrar en el universo simbólico generado por el texto, del que vuelve cambiado por lo que ha visto y vivido, igual que al volver de un viaje. Para Oatley (2002: 48) desde tiempo inmemorable se ha afirmado que cada vez que leemos o escuchamos una historia con suficiente atención, esta nos evoca experiencias simuladas, y esa es la manera en que las historias nos “llevan con ellas”, nos seducen.

La narración audiovisual interpela al espectador proponiéndole y permitiéndole una experiencia directa y particular de la diégesis: “la pantalla induce al espectador una atmósfera de credibilidad, una tendencia a la fácil proyección de identificación con los personajes y los sucesos de la película” (Bettetini, 1975: 39). Esta experiencia narrativa se entiende como una “incorporación” del sujeto espectador a la historia del relato, producida mediante una implicación psicológica activa, mediante una respuesta emocional ante situaciones y personajes. El cine potencia esta implicación del espectador en el relato.

Pero, nos recuerda Di Fraia (2004), la experiencia simulada de las historias no se activa sola, simplemente por la capacidad performativa del texto, sino que requiere competencias previas y una implicación por parte del lector:

“Affinché la significazione abbia luogo, la potenza evocativa del testo deve incontrarsi e scontrarsi con i processi interpretativi dell'individuo redivati nelle sue

risorse simboliche e narrative”¹⁶³ (Di Fraia, 2004: 154).

Estos recursos están formados por la experiencia vivida por el espectador, por las nociones aprendidas mediante los procesos de socialización, y por las infinitas historias que la cultura ha puesto a su disposición y con las que ha tenido contacto desde pequeño. Por lo que, para que una historia, un personaje, una situación narrada «entre» de manera significativa en el mundo experiencial del espectador (y sea conocida, explorada y recordada), es necesario no sólo que el sujeto disfrute de la historia, sino que “lo faccia con un certo grado d’attenzione, interesse e coinvolgimento”¹⁶⁴ (Di Fraia, 2004: 154), sólo si el sujeto se implica profundamente, el proceso de fruición puede traducirse en una verdadera experiencia simulada capaz de activar los mecanismos psicológicos de «inmersión» en la historia.

2.11.2.2. Dónde reside la fuerza emotiva de las historias

Resulta evidente que las narraciones permiten al elector/espectador tener vivencias y sentir emociones, pero la cuestión es qué activa ese proceso de implicación por parte del lector hacia la historia, qué posibilita la fruición de un relato, que el sujeto preste un «cierto grado de atención, interés e implicación» en la recepción de la historia, que se implique profundamente en su recepción.

Desde las aportaciones teóricas de la semiótica estructural y el cognitivismo han destacado que los procesos empáticos del espectador ante una historia residen básicamente en el texto, cuyos elementos son capaces de activar los esquemas cognitivos y emotivos del espectador.

Torben Grobal (1997) afirma que la respuesta emocional tanto ante la realidad como ante la ficción depende del procesamiento en paralelo y la interacción entre los módulos mentales del sistema emocional: el sistema emocional lleva a cabo asociaciones; las palabras y las imágenes de las películas invocan en la mente del espectador sensaciones, ideas, simulaciones motoras, recuerdos que hacen que éste pueda evocar emociones. Existe una similitud entre las emociones de base neurológica y las señales estilísticas que contiene la película, en base a la cual estas últimas se convierten en estímulos que desencadenan las emociones, o, dicho de otra forma, la información estilística «tira» de los espectadores que procesan esos datos asociándolos con su memoria visual y llevándole a evocar emociones (Smith, 2003: 76). Para Greg M. Smith (2003: 76) el sistema de Torben Grobal da una importancia primordial al proceso de

¹⁶³ “Para que se lleve a cabo la significación, la potencia evocativa del texto se debe encontrar y entrar en conflicto con los procesos interpretativos del individuo enraizados en sus recursos simbólicos y narrativos”.

¹⁶⁴ “lo haga con un cierto grado de atención, de interés y de implicación”.

«identificación» del espectador con los personajes, pues al identificarse el espectador con un personaje y simular sus motivaciones, objetivos, se activan los guiones cognitivos en su mente.

Ed Tan (1996) considera que el mecanismo central de la visualización del espectador de relatos fílmicos es el «interés», éste lleva al espectador a investigar en la película y descubrir más sobre el mundo diegético que se presenta, el interés le lleva a examinar el texto de cerca y a anticipar lo que sucederá a continuación; ese interés fluctúa a lo largo de la película, y ésta, a su vez, va recompensando este interés con «beneficios narrativos» que consisten en la resolución de las preguntas abiertas en la trama. De esta manera, para Ed Tan, el interés guía tanto el procesamiento cognitivo como el emocional, lo considera como la emoción primaria fílmica (Smith, 2003: 71). Hay que señalar que Ed Tan sigue la teoría del psicólogo Nico H. Frijda (1986, 1988, 1989), por ello para Tan los dos elementos que determinan en gran medida la forma en que la película da forma a nuestro interés son la estructura de la acción o trama (que denomina estructura temática) y la estructura de los personajes (que incluyen la empatía, la simpatía, la admiración y la compasión). Ed Tan plantea que las «estructuras temáticas» guían las expectativas del espectador con respecto a las acciones de los personajes, sus motivaciones y posibles resultados, pero la estructura temática de la historia se divide en episodios; el espectador capta la información relativa a esos episodios y la ensambla a partir de lo que la trama le plantea, posteriormente los sucesos de la trama confirmarán o no las hipótesis del espectador (Smith, 2003: 72).

Desde una postura psicoanalista se señala que el placer del espectador está ligado con la ilusión, con la imitación y la negación (Aumont y Marie, 2001: 118) que se producen en los procesos de identificación que se activan en el espectador antes lo que se proyecta en la pantalla, sus explicaciones remiten a conceptos psicoanalíticos que fundamenta estos procesos como el complejo de Edipo (Aumont *et al.*, 1983: 266-270) y o la «fase de espejo» del niño en el descubrimiento del yo (Metz, 1968).

Desde una postura psicoanalista Edgar Morin considera que los elementos que favorecen la identificación-proyección en los filmes cinematográficos son: la condición física en la que se recibe una película en un cine (Morin, 1956: 90-91). El espectador está fuera de la acción que sucede en la pantalla, no puede participar de ella más que de modo pasivo. Recibiéndola, el espectador no puede pasar nunca a la acción, lo más que puede hacer son gestos y signos - aplaudir o silbar como signos de aprobación o desaprobación-, pero no puede modificar la representación que se proyecta. Esa ausencia de participación práctica del espectador potencia una intensa participación afectiva, pues “la participación del espectador se hace interior, sentida” (Morin, 1956: 89-90). Para Morin existe una ley antropológica general: “nos

volvemos sentimentales, sensibles, lacrimosos cuando se nos priva de nuestros medios de acción” (Morin, 1956: 90), y esa ley se cumple en las proyecciones cinematográficas. Esos procesos de proyección-identificación del espectador son acelerados e intensificados por las técnicas del cine: movilidad de cámara, ritmo de la acción y del montaje, aceleración del tiempo, dinamismo musical (Morin, 1956: 92); y también por la música como elemento que penetra en la «subjetividad del espectador» (Morin, 1956: 93-94). Todo ello hace del filme «un *embaucador* o impulsador de participación» «una *máquina* de proyección-identificación».

“Este flujo de imágenes, de sentimientos, de emociones, constituye una corriente de conciencia *ersatz* que se adapta y adapta en él el dinamismo cenestésico, afectivo y mental, del espectador” (Morin, 1956: 94).

Si tenemos presente la teoría de la recepción y los Estudios Culturales, podemos afirmar que la implicación emotiva nace de la «negociación» del sentido que hacen los espectadores con el texto en función de su posición socio-cultural.

La teoría de la recepción subraya el significado del texto no viene impuesto por ninguna instancia (ni discursiva ni extradiscursiva), sino que se dirime en cada caso (en cada actualización o lectura) en una pugna o negociación en la que se sientan a la mesa los marcos de referencia, las motivaciones y las experiencias del lector, por un lado, y el *mundo posible* de la ficción, por otro. Desde ese prisma epistemológico, el significado del texto es *la experiencia distintiva de cada lector*. En el caso del cine, el visionado de una película se convierte... en una *experiencia proyectiva* en la que el espectador pone en liza sus condicionantes de raza, clase, nación, género e ideología (Zumalde, 2011: 87-88). El espectador interactúa con el texto fílmico desde su posición, que es histórica, según una serie de determinaciones extradiscursivas que condicionan su lectura y las emociones que ésta le provoca, por lo que los afectos que promueve un texto fílmico varían en función de las «comunidades interpretativas» y de las determinaciones que se dan en cada «grupo identitario», así los mecanismos de interpretación que pueda proponer un texto pueden entrar en contradicción con las actitudes, creencias e ideología de ciertas «comunidades interpretativas» (Zumalde, 2011: 88-89). Esta teoría no nos permite determinar ningún elemento textual que sea soporte de la implicación emotiva del espectador, y ya que sitúa la respuesta emocional de cada individuo y comunidad en el plano subjetivo.

Para Keith Oatley (2002: 40-41) el gran impacto de las historias se debe a su fuerza emotiva,

esa fuerza hace que la historia afecte más al espectador y esto se basa en tres elementos¹⁶⁵: la verosimilitud de la historia, la simulación de la historia en la mente del espectador y el proceso de proyección e identificación del espectador con algún personaje.

- Que se cuente una historia verosímil y coherente, es la primera condición para que el espectador se involucre en la historia, y simule en su mente los sucesos que se narran. (Si además la historia es cercana al espectador, mejor).
- Si el espectador acepta entrar en la historia, tratará de comprender a los personajes y sus vicisitudes, y para ello reconstruirá en su imaginación la historia a medida que ésta vaya desvelándose, anticipando y previendo lo que pueda suceder. El espectador va construyendo en su mente su propia historia, va generando expectativas que lo que acontecerá, que se irán confirmando y/o negando con el transcurso de la trama.
- La historia activa los procesos mentales de identificación y proyección del espectador con el personaje protagonista, y va produciendo un impacto emocional en él en la medida que vayan cumpliéndose las expectativas del espectador en torno a los acontecimientos y personajes.

A partir de lo expuesto vamos a proponer un esquema de comprensión de los elementos que promueven la implicación emotiva del espectador. Hay un elemento fundamental: la adhesión al texto que implica al autor, al texto y al espectador; a la vez que elementos pertenecientes al texto: entre ellos distinguimos los elementos narrativos, los lingüísticos y los contextuales; y elementos que pertenecen al espectador que llamamos elementos subjetivos.

Tabla 4. Esquema de comprensión de los elementos que promueven la implicación emotiva del espectador

ELEMENTO SINE QUA NON	CARACTERÍSTICAS
Adhesión al texto	El autor trata de captar la atención del espectador y para ello puede utilizar una serie de elementos o recursos. Sin la implicación del receptor no es posible ningún tipo de comunicación cognitiva ni emocional.

¹⁶⁵ Si bien algunas de las ideas expresadas por Keith Oatley ya han sido expresadas cuando se ha explicado el cognitivismo, el enfoque que hace es original y aporta un plus en la comprensión de qué hace que una historia afecte, llegue al espectador y haga que este se implique en su recepción, pues sus ideas conectan directamente con los procesos de identificación y proyección.

ELEMENTOS DEL TEXTO	CARACTERÍSTICAS
Elementos narrativos	El relato incorpora elementos narrativos que captan la atención del espectador, por ejemplo una estructura tripartita, una trama que sigue una lógica en la presentación de los sucesos, mostrándose como una historia coherente.
Elementos lingüísticos	El relato utiliza un lenguaje multimodal para producir el relato, el cual incorpora y unifica los diferentes lenguajes multimedia. (escrito, sonoro, icónico, gestual, etc.),
Elementos contextuales	Cada medio (cine, televisión, diferentes medios digitales, ordenadores, teléfonos, etc.) se relacionan con determinadas condiciones de recepción de la historia, y ese contexto de reproducción tiene efectos patémicos. Las condiciones en las cuales se trasmite y reciben los relatos digitales también condicionan su recepción emocional.
ELEMENTOS DEL ESPECTADOR	CARACTERÍSTICAS
Elementos subjetivos	Cada espectador recibe e interpreta el relato desde una situación concreta (experiencia, cultura, esquemas cognitivos, intereses, motivaciones, etc.), esta posición lleva a realizar una determinada interpretación emotiva del relato visualizado.

2.11.3. Los elementos de adhesión al relato

En 1817 el poeta Samuel Taylor Coleridge habló de «*willing suspension of disbelief*» -*suspensión voluntaria de la incredulidad*- (Coleridge, 1817). Ello alude al hecho de que el lector de la obra de arte, a pesar de saber que se trata de una ficción, suspende momentáneamente el juicio crítico y sus susceptibilidades particularidades, aceptando como «mundo posible» aquél que le propone la obra de ficción a efectos de disfrutar de los placeres del texto (Zumalde, 2011: 100). Es necesaria la adhesión del espectador a la obra para que se pueda dar una verdadera experiencia emocional en su recepción.

Para que se construya un modelo mental de los lugares, los personas y eventos de una historia, es fundamental la atención del lector que «actúa como foco de luz que se mueve a través del mundo de la historia». La atención es esencial para seguir la trama y también resulta clave en el proceso de sugestión (Bower y Morrow, 1990; citado por Oatley, 2002: 58).

En la medida que una historia es verosímil, el espectador relaciona lo que les pasa a los personajes con sus inquietudes personales, y en ese sentido, afirma Oatley (1999a), los

sucesos que viven los personajes de las historias pueden entenderse como «universales»; por ello los espectadores tienden a sentir simpatía y experimentar emociones de la mano de los personajes, a identificarse con ellos (Oatley, 2002: 40).

Oatley (2002: 65) hace referencia a Marcel Proust para acercarnos a lo que denota el término «implicación» en una obra literaria suponía la una comprensión profunda y conmovedora de la misma.

El principal elemento de implicación del espectador con el relato es su *adhesión* a él, o lo que es lo mismo, su implicación emotiva con el relato en su recepción. Si el espectador presta la suficiente atención al relato, éste supondrá una experiencia vivencial para el sujeto, y en la medida que interpreta la historia, realiza una percepción cognitiva y emotiva de la misma. De ser así sentido, en los relatos digitales personales, igual que pasa en las historias cinematográficas, todo lo que pase en la pantalla pasará a la vez en la «cenestesia psíquica del espectador» (Morin, 1956: 114).

Esa *adhesión* del espectador al relato no es sólo una muestra de su interés por él, sino un prerequisite para la experiencia patémica. Sin ella no se dará un proceso de lectura interpretativa profundo y una inmersión y decodificación cognitiva y afectiva del relato. Sin ello el espectador no “entrará” en el mundo del relato.

Los relatos cuentan «historias», es decir, presentan a un protagonista y unos acontecimientos que proponen un «mundo posible». Éste se ha de presentar como plausible y coherente para que sean aceptados como verosímil y coherentes los acontecimientos que se narren.

Uno de los objetivos implícito del autor de toda «historia» es tratar de captar la atención de aquél a quien se dirige, y para ello el autor utilizará algunos los recursos que le lleven a captar la atención del espectador:

- Una estrategia es «enganchar» al espectador a través de la trama, presentando estrategias que le lleven a generar expectativas futuras sobre los acontecimientos que devendrán, logrando así aumentar el interés del espectador.
- Otra será que los relatos digitales personales activen los procesos identificación y proyección del espectador, algo fundamental para conseguir su implicación emotiva con el relato; es obvio que pueden existir diferentes grados de implicación.
- Pero sin un mínimo de calidad que haga atractiva la historia, el espectador no se involucrará en ella, no se identificará ni proyectará en los personajes y acontecimientos. La implicación, la identificación y conexión emocional con los

personajes, el aprendizaje que nos proporcione la historia, son los elementos que potencian en toda su intensidad el aspecto transformador de la historia del relato digital (Sanz, 2017: 94).

Sin la implicación emotiva del espectador será imposible que se de ningún tipo de comunicación y menos aún algún aprendizaje o implicación emotiva, es fundamental para que los relatos personales sean un vehículo para su aprendizaje y transformación del espectador. Implicarse emotivamente en el relato supondrá conocer y sentir el mundo que presenta el autor del relato, lo que podrá ocasionar la transformación del espectador. Añadir que para que un relato digital personal suponga un viaje de transformación para el espectador, debe llegar a él y hacerle vivir un aprendizaje en primera persona, es decir, debe contener una enseñanza, debe provocar sentimientos y debe de hacerlo con un mínimo de «estilo» que haga atractiva a la historia¹⁶⁶. (Sanz, 2017: 94).

Si el espectador se implica en el relato, lo reproducirá en su imaginación a medida que lo visualice intentando prever lo que sucederá en base a la información de que dispone, en un intento de dotarlo de sentido. En cierta manera, se convierte en co-autor de la historia al «re-crearla» en su mente, despertando en él el relato una serie de emociones y sentimientos en base a la proyección e identificación que establezca con los personajes y sucesos.

2.11.3.1. La verosimilitud como elementos de adhesión al relato

El relato digital que llega a la audiencia es la versión que desde su perspectiva da el autor (alumno) sobre unos hechos de su pasado, hechos que se sitúan en un espacio y un tiempo concretos y que se presentan como reales.

Los relatos digitales personales son un producto de naturaleza comunicativa: el autor-narrador ofrece a la audiencia el relato de una experiencia vivencial personal a través de un formato digital. Ese relato está organizado de acuerdo con una estructura narrativa, cosa que normalmente saben autor y audiencia¹⁶⁷, en ese sentido podemos afirmar que cada uno de los espectadores, en cierto sentido, es consciente de que el autor presenta una versión de unos hechos pasados a partir de la reconstrucción narrada de los mismos.

¹⁶⁶ El acento de los relatos digitales personales no se pone en su calidad artística, ni en un estilo depurado, pero si el relato no reúne un mínimo de calidad (imagen, sonido, secuenciación, dicción...) no resultará atractivo para el espectador.

¹⁶⁷ En nuestra investigación cada uno de los autores de un relato digital es a la vez espectador de los demás, por lo que conoce el proceso de creación de los relatos, y sabe que los acontecimientos del relato se presentan con una estructura narrativa.

En la recepción de esos relatos la audiencia ha de suspender el conocimiento crítico y dejarse llevar por lo que hemos venido en llamar «pacto narrativo»¹⁶⁸, lo que Coleridge llama «suspensión voluntaria de la incredulidad»: los alumnos que visualizan los relatos deben dejar en suspenso la incredulidad racional para sumergirse emocionalmente en la historia aceptándola como auténtica (Gubern y Prat, 1979: 21), y tomar lo que se relata como sucesos pertenecientes a un mundo posible (Laffay, 1973: 95), sólo así los relatos digitales personales recibirán una interpretación realista, siempre que presenten historias coherentes y verosímiles.

Los relatos digitales tienen una dimensión realista para la audiencia. Hay una serie de factores que potencian la interpretación realista de los relatos por la audiencia¹⁶⁹, a saber: audiencia y autor comparten el mismo espacio-tiempo, la misma cultura, la misma franja de edad, por lo que sus problemas y vivencias son parejos, así como la interpretación que puedan hacer de los mismos; audiencia y autor se conocen en la vida real, pues son alumnos que residen en la misma localidad y van a la misma clase, lo cual significa que tiene un conocimiento interpersonal y una imagen unos de los otros; audiencia y autor posiblemente han compartido recorridos vitales, experiencias, espacios de juego, etc.; los relatos que se cuentan son autobiográficos. Todos estos elementos hacen que lo que se cuenta resulte cercano y familiar a la audiencia, otorgándole mayor credibilidad a las narraciones. Si, además de todo esto, el relato tiene coherencia interna y es verosímil, el espectador, muy probablemente, considerará que está asistiendo a la narración de unos hechos autobiográficos que realmente sucedieron en el pasado.

A la luz de lo expuesto, se comprende que la visualización de los relatos digitales personales desencadene en su audiencia, también alumnos, la sensación de estar asistiendo a la revelación de una historia real, lo que incrementa el posible efecto «enganche» sobre la audiencia. En ese sentido el realismo de las historias de los relatos digitales personales se asemeja al de las historias autobiográficas y es más acusado que el de otro género de historias. Como señalan Rodríguez y Baños (2010: 118) la fascinación de esos relatos, como en general de cualquier historia, viene producida por la relación entre las historias y vivencias que cuentan los relatos digitales personales y la experiencia que tiene la audiencia, la cual suele ser similar a la representada en los relatos.

¹⁶⁸ Consultar apartado 2.8.5 “El pacto narrativo en los relatos digitales personales”.

¹⁶⁹ Estamos haciendo referencia a la audiencia real de los relatos trabajados en esta investigación, los alumnos compañeros del autor del relato.

2.11.4. El relato como generador de expectativas en el espectador

2.11.4.1. Participatory responses o p-responses

Polichak y Gerrig (2002) sugieren que, para interpretar las historias leídas, vistas u oídas, se debe recurrir a los mecanismos tradicionales utilizados para dar significado a la experiencia directa, cara a cara. Afirman que cuando leemos una historia o vemos un filme nos posicionamos dentro de las experiencias narradas y «junto a» los personajes (*side participans*), y lo hacemos manera activa e involucrada, igual que lo hacemos en la vida real cuando participamos en conversaciones en las que estamos implicados (Polichak y Gerrig, 2002: 22). En ese proceso de comprensión, evaluamos mentalmente las posibles consecuencias de la acción narrada (*evaluatory p-responses*), imaginamos posibles alternativas a ella (*replotting p-responses*), proponemos soluciones a los problemas y a las dificultades que los protagonistas encuentran (*problema-solving p-responses*), llevamos a cabo evaluaciones y hacemos hipótesis sobre los sucesivos desarrollos de la historia. Al hacer todo esto, estamos explorando los significados más generales y más apropiados del relato (Polichak y Gerrig, 2002: 78-79).

2.11.4.2. Estrategias para generar expectativas

El relato es creado por un autor que lo elabora desde su punto de vista, pero tratando de despertar el interés del lector hacia lo que le cuenta, tratando de «engancharlo» al espectador, y esto lo hace aprovechando una de las cualidades que definen al espectador: “su capacidad de anticipar lo que a continuación va a suceder”. Es por ello que el autor debe trazar estrategias a lo largo del relato para que el espectador genere expectativas sobre lo que sucederá (Canet y Prósper, 2009: 182).

“la anticipación es la capacidad del espectador de prever algo que sucederá en el futuro” (Vale, 1982: 118)

“el espectador estructura y comprueba expectativas respecto a la información venidera” (Bordwell, 1985: 37).

Para generar expectativas, el autor tiene que entregar información de manera gradual y escalonada: debe entregar la información estrictamente necesaria que hagan que el espectador genere un abanico de posibilidades, entre las que él elegirá.

“El que unos eventos hayan sucedido previamente incrementan la probabilidad de que sucedan unos u no otros. Por tanto, lo sucedido anteriormente abre un rango de posibilidades sobre lo que podría suceder a continuación” (Carrol, 2001: 37)

Esa entrega gradual de información es una invitación al espectador a continuar la historia, a

generar expectativas sobre cómo se desarrollarán los acontecimientos.

“un esquema narrativo trabaja en general para crear expectativas las cuales son claramente definidas, validadas en diferentes momentos de la trama, dirigidas hacia un resultado futuro y fuertemente exclusivas” (Branigan, 1992: 64).

A medida que el relato se acerca al final, las posibilidades se van reduciendo y se van cerrando alternativas hasta concluir en una, a ser posible inesperada, pero que luego será inevitable.

Para Canet y Prósper (2009: 183) el autor capta la atención del espectador mediante la *duda* y la *implicación emocional*: la duda ante lo que va a suceder lo mantiene expectante, la identificación del espectador con un personaje hace que tome partido o preferencia por unas cosas frente a otras. Mediante la duda y la implicación emocional se garantiza que el espectador esté atento a lo que se cuenta. La emoción reside en la incertidumbre del resultado. Si a ello se le añade la implicación emocional que supone la existencia de cierta simpatía con el personaje con el que el espectador se identifica, el resultado será que el espectador viva con más intensidad la historia, la emoción será mayor.

“el grado de intensidad con el que el espectador comparte las alegrías y las penas del personaje es directamente proporcional al grado de simpatía o identificación que el primero tiene con respecto al segundo” (Canet y Prósper, 2009: 183)

La narración clásica¹⁷⁰ propone que para despertar el interés del espectador se han de formular preguntas que estimulen su interés, preguntas que lleven al espectador a generar expectativas en una u otra dirección. Ver si se cumplen o no lo mantendrá expectante al transcurso de la historia (Canet y Prósper, 2009: 183-184).

Otra forma de crear expectación es que el autor dé al espectador más información de la que dispone el personaje, de esta manera el espectador conoce las amenazas que se ciernen sobre el personaje, y esto crea un desequilibrio informativo que lleva al espectador a plantearse expectativas de lo que pueda suceder, y éstas han irán siendo confirmadas o desmentidas durante el trascurso de la trama (Canet y Prósper, 2009: 187).

Hay que tener en cuenta que las expectativas se mueven en el plano de lo esperado, y que la anticipación puede estar sujeta a cambios constantes, sea por interrupción, transformación o

¹⁷⁰ Para Chatman (1978) el interés de la narración moderna no se centra en plantear esa cadena de preguntas y respuestas. Se trata más bien de exponer el estado de las cosas: “las tramas reveladoras suelen estar muy centradas en los personajes, preocupadas de mostrar todos los detalles de los existentes, mientras que los sucesos se reducen a tener un papel ilustrativo, relativamente inferior” (Chatman, 1978).

reemplazo (Vale, 1982).

“lo más importante de los modelos de desarrollo es que el espectador se forme expectativas, cuya confirmación puede ser retrasada, defraudada o satisfecha” (Bordwell, 1985: 74).

El espectador realiza un ejercicio hermenéutico que le lleva a vivir el ritmo que marca el relato, pero esto sólo es posible si el espectador presta una atención crítica al relato.

“El ritmo en el cine narrativo se reduce a esto: forzando al espectador a hacer inferencias a una cierta velocidad, la narración dirige el qué y el cómo de nuestras deducciones” (Bordwell, 1985: 76).

2.11.4.3. Incertidumbre como estrategia para generar expectativas

La narración no sólo debe provocar que el espectador sienta curiosidad por lo que sucede o va a suceder, sino provocar la *incertidumbre sobre el desenlace* de la historia, lo que remite a la pregunta ¿logrará el protagonista alcanzar su meta?, que se contestará al final del relato, en el clímax (Canet y Prósper, 2009: 184).

Las preguntas no sólo se pueden formular sobre lo que va a suceder, sino que también se pueden presentar con una mirada retrospectiva, hacia el pasado. Por ejemplo, podemos preguntarnos sobre la acción ¿qué ha sucedido?, el responsable ¿quién lo ha hecho?, la intención ¿por qué lo ha hecho?, la finalidad ¿para qué lo ha hecho?. Igualmente, podríamos adoptar una mirada prospectiva, hacia el futuro, y preguntarnos por él (Canet y Prósper, 2009: 184). Una de las estrategias para provocar interés en el espectador hacia lo que va a pasar y hacia lo que ha pasado es la estructura *in media res* (Canet y Prósper, 2009: 185).

2.11.4.4. Resolución de expectativas

Finalmente, las expectativas que se generen se irán cumpliendo o no. Una primera opción es que la dirección tomada por la historia confirme la dirección esperada por el espectador: *expectativa satisfecha*. La narración indica que algo va a suceder, y el espectador así lo espera (expectativa), finalmente, sucede lo previsto (resultado), lo esperado coincide con el resultado final mostrado, el resultado coincide con las expectativas (Canet y Prósper, 2009: 186).

Otra opción es *la inversión de expectativas*: no pasa lo que el espectador espera que suceda. Lo cual provoca en el espectador sorpresa por el giro inesperado de los acontecimientos. Esta inversión puede causar alivio o desánimo en el espectador en función de si la inversión favorece o perjudica al personaje con el que el espectador se ha identificado (Canet y Prósper, 2009: 187).

“el arte del guionista consiste en jugar con la anticipación del público y, al mismo tiempo, hacerla fracasar” (Chion, 1985: 200)

2.11.5. Los procesos de identificación y proyección

Para Freud el proceso de identificación es la operación mediante la que se constituye el sujeto humano a través de una serie de identificaciones sucesivas en las que tiende a parecerse a otro, a asimilar un aspecto, una propiedad, un atributo y a transformarse parcialmente a partir de esos modelos (Aumont y Marie, 2001: 118 “Identificación”).

Para Nietzsche la identificación era el fenómeno dramático fundamental:

“Este proceso del coro trágico es el fenómeno dramático primordial: verse uno transformado a sí mismo delante de sí, y actuar uno como si realmente hubiese penetrado en otro cuerpo, en otro carácter. Este proceso está al comienzo del desarrollo del drama” (Nietzsche, 1886: 83).

2.11.5.1. La identificación y proyección fílmica: fundamentos teóricos

Desde el cognitivismo, diferentes autores explican la implicación emotiva del espectador en una narración apelando a que la narración es capaz de hacer que el espectador llegue a vivir y a sentir vicariamente emociones y sentimientos evocados por las historias, y explican la emoción fílmica del espectador haciendo referencia a los procesos empáticos de identificación y proyección.

Según Oatley (2002: 61), las emociones que se producen en el proceso de la identificación derivan directamente de la teoría de la simulación. El lector a través de su imaginación experimenta emociones al reproducir y evaluar los eventos de un personaje (Oatley, 2002: 62).

“The emotions of identification fall out easily from the theory of fiction as simulation... One tends to identify with the protagonist, adopt his or her goals, and take on his or her plans. Then – straightforwardly, in the terms of this theory – one experiences emotions as events, and outcomes of actions are evaluated in relation to the protagonists’ goals”¹⁷¹ (Oatley, 1999: 114).

Para Torben Grodal (1997), a través de identificación y la empatía que el espectador establece con los personajes se «despiertan» sus experiencias emocionales. El espectador tratar de

¹⁷¹ “Las emociones de identificación se desprenden fácilmente de la teoría de la ficción como simulación... Uno tiende a identificarse con el protagonista, a adoptar sus metas y a asumir sus planes. Entonces, – en relación directa con los términos de esta teoría – uno experimenta las emociones como eventos y los resultados de las acciones se evalúan en relación con los objetivos de los protagonistas”.

construir en su mente las preferencias, planes y objetivos del personaje, y a partir de ello evaluar los medios y posibilidades de llevar a cabo esos planes y conseguir esos objetivos; ese proceso de identificación le lleva a simular el estado del personaje, y a activar los guiones cognitivos en relación con las motivaciones y los objetivos del personaje (Smith, 2003: 76).

Para Ed Tan (1994) la identificación ocurre cuando el espectador se imagina que en cierto sentido él es el protagonista. Al ponerse en la piel del personaje es capaz de valorar la importancia de las situaciones que éste vive. La simpatía por un personaje “involves a virtual tendency to be near the character, to express support for the character's goals, to share things, to give something to him or her and receive something in return”¹⁷² (Tan, 1994: 23).

“Identification occurs when the viewers imagine «what it is like to be the protagonist». Identification in a literal sense is characterized by the viewers' experience of the very same emotion that the character is imagined to have... The significance of the situation can be appraised by the viewers as though it were seen from the protagonist's perspective”¹⁷³ (Tan, 1994: 24)

Para Zumalde (2011: 100), situado en una interpretación más cercana a la semiótica estructural, los mecanismos de identificación-proyección de la ficción narrativa están relacionados con la suspensión voluntaria de la incredulidad.

Desde el psicoanálisis se distinguen dos tipos de identificación, la primaria y la secundaria (Metz, 1977: 44-57). La identificación primaria es la que se produce cuando el espectador se pone en el lugar de la cámara, asumiendo el punto de vista de la cámara como mirada de lo que ocurre. El espectador se convierte en un testigo invisible de lo que ocurre (Aumont *et al.*, 1983: 263-266). La identificación secundaria hace referencia a dos procesos: uno, la identificación con la estructura del relato, otro, la identificación con los personajes (Aumont *et al.*, 1983: 272). La identificación con la estructura se relaciona con el complejo de Edipo: inicialmente hay un estado de equilibrio entre sujeto y objeto de deseo (hijo-madre), que pronto se convierte en un estado de desequilibrio por la pérdida del objeto de deseo (pérdida de la madre), lo cual provoca una tensión en el sujeto que nace del deseo de volverlo a alcanzar y la incertidumbre de no lograrlo ante los obstáculos y contratiempos, sólo al final

¹⁷² “implica una tendencia virtual a estar cerca del personaje, a expresar apoyo por sus objetivos, a compartir cosas con él, a darle algo y a recibir algo a cambio”-

¹⁷³ “La identificación se produce cuando los espectadores se imaginan «lo que es ser el protagonista». La identificación en un sentido literal se caracteriza por la experiencia de los espectadores de la misma emoción que se supone que tiene el personaje ... Los espectadores pueden valorar la importancia de la situación como si la vieran desde la perspectiva del protagonista”.

el sujeto lo alcanza y restablece el equilibrio inicial, o no lo logra y triunfa la ley que prohíbe la culminación (se impone el padre). La estructura de todo relato coincide con la estructura edípica: equilibrio inicial, pérdida del equilibrio y búsqueda de su restablecimiento. Esta identificación entre la estructura del complejo de Edipo y del relato es lo que atrae la atención del espectador, y el motivo por el cual, a partir de un mosaico discontinuo de imágenes y sonidos, que es la proyección de un filme, el espectador elabora un todo coherente y con sentido (Aumont *et al.*, 1983: 266-270). El segundo proceso hace referencia a la identificación del espectador con un personaje o con una situación de la historia. La identificación con el personaje puede ser una identificación parcial, se identifica con algún rasgo del personaje, o una identificación total¹⁷⁴ (Aumont *et al.*, 1983: 266-271), hace suyos los atributos y características de un personaje, que considera como «reflejo de su yo» o «ideal de su yo», asumiendo como propios el sentir y el «ser» del personaje y su punto de vista sobre las cosas (Rodríguez y Baños, 2010: 125).

Edgar Morin (1956: 85-86) señala que los seres humanos tienen deseos, sentimientos, temores, presentan estados anímicos que los llevan a proyectarse y a identificarse con otros seres humanos o incluso con cosas, llegando a mantener con ellas relaciones fetichistas, de veneración o de culto... Para Morin la *participación afectiva* coincide, en el plano mental y afectivo, con la noción de «proyección-identificación», señala que los procesos de proyección-identificación que se dan en la vida cotidiana también se dan en el espectador cuando éste identifica imágenes de la pantalla con la vida real.

“Un primer y elemental proceso de proyección-identificación confiere, pues, a las imágenes cinematográficas la suficiente realidad para que las proyecciones-identificaciones ordinarias puedan entrar en juego.... la impresión *de vida y de realidad* propia de las imágenes cinematográficas es inseparable de un primer impulso de participación” (Morin (1956: 87).

Para Morin (1956: 96-99) la identificación proyectiva que se produce con los personajes de las historias mediales, en particular en el cine, es una identificación amplia, comprensiva y «polimórfica», que se dirige tanto hacia los personajes positivos como hacia los negativos; tanto sobre los personajes de las historias, como sobre los actores que los personifican, sobre

¹⁷⁴ Para Aumont *et al.*, (1983: 271-272) la identificación total es una ilusión que nace de la creación de *personajes tipo* (bueno, feo, héroe, víctima, etc.) que son una simplificación que promueve que el espectador se «enganche» a ese personaje a lo largo de todo el filme. Por ello consideran que la identificación total es engañosa, no responde a la realidad.

todo si son *estrellas*.

Edgar Morín establece lo que él llama «gama antropológica» de las participaciones afectivas que realiza el espectador en el cine. Con ello caracteriza el tipo de proyecciones-identificaciones que establece el espectador:

- Las participaciones afectivas se suelen hacer con personajes de la pantalla y es polimórfica (Morin, 1956: 97-98).
 - “El espectador tiende a incorporarse y a incorporar en él a los personajes de la pantalla en función de las semejanzas físicas o morales que les encuentra” (Morin, 1956: 97). Generalmente los hombres prefieren personajes masculinos y las mujeres personajes femeninos. Lo que se está señalando es que en la identificación-proyección el espectador suele seleccionar un héroe, y que es un personaje con el que guarda cierta semejanza.
 - La identificación-proyección del espectador también puede darse con un personaje con el que éste no guarde semejanza alguna; por ejemplo, una persona enfurruñada, prisionera, funcionaria, puede identificarse-proyectarse con un personaje simpático, aventurero, libre y jovial.
 - La identificación-proyección puede darse con personajes admirados o con personajes malditos, vergonzosos, despreciados u odiados, como, por ejemplo: prostitutas, racistas, criminales. La identificación con este tipo de personajes es algo «que destaca claramente con respecto a las participaciones de la vida real».
 - La identificación se puede realizar con «estrellas» de cine que están a distancias infranqueables del espectador, su poder es ilimitado.
- La participación polimórfica sobrepasa el marco de los personajes (Morin, 1956: 98-99)
 - Las técnicas del cine introducen al espectador tanto en el ambiente como en la acción de la película, y con ello el espectador se convierte un poco también en objeto, en paisaje y en universo. Por ejemplo, el espectador lanzado por la cámara a una carrera de coches y enfocado desde el punto de vista del coche, no sólo se convierte en conductor, es también el coche; en otras situaciones podrá ser la danza, el baile, etc.

Como señala Edgar Morin en referencia a la identificación-proyección polimórfica:

“Esta participación polimorfa que el cine aporta incomparablemente, abarca y une

no sólo *un* personaje, sino a *los* personajes, objetos, paisajes y al universo del film en conjunto” (Morin, 1956: 99).

2.11.5.2. Definición de términos

¿De qué hablamos el referirnos a «identificación» y a «proyección»?

La *proyección* consiste en que el espectador se proyecta en el mundo del relato, es decir, reconoce en él algo de su propia experiencia real (situaciones, afectos...), por lo que el mundo del relato supone una «representación por proyección» de su mundo (Aumont y Marie, 2001: 179 “Proyección”). Con la proyección, el espectador dirige sus propios sentimientos sobre la situación concreta en la que se encuentra un personaje. Es una respuesta emotiva propia de situaciones de suspense en las que el espectador sabe algo que el personaje desconoce y puede anticipar desenlaces favorables o no para él. Suelen ser los hechos y no el carácter del personaje los que generan este sentimiento (Rodríguez y Baños, 2010: 126). Si además el espectador se identifica con el personaje, la emoción se intensifica (Truffaut, 1966:68)

La *identificación* es el mecanismo psicológico mediante el que el espectador se «proyecta» en la conciencia del personaje sintiendo sus emociones, sufriendo y gozando con él, lo cual hace que el individuo abandone provisionalmente la propia conciencia e identidad para adquirir la del sujeto con el que se identifica. Según Rodríguez y Baños (2010: 126) se tiende a producir identificaciones más potentes con los personajes protagonistas que con los secundarios.

Nos dice Musatti (1961: 68) que por efecto de la identificación “el espectador es cada vez todos los personajes concretos, mientras que por efecto de la proyección, los personajes concretos son siempre el mismo espectador”.

2.11.5.3. La identificación y proyección en los relatos digitales personales

Con «identificación» hacemos referencia a la relación subjetiva que el espectador establece con algún personaje del relato digital, normalmente el protagonista. Esta concepción encierra la idea de que el espectador, durante una visualización del relato, participa de los sentimientos (esperanzas, deseos, angustias, etc.) del personaje, y se sitúa momentáneamente en su lugar, amando, sufriendo, con él. Este uso de la idea de la identificación con el protagonista supone una identificación con un personaje representado en la pantalla, que es reflejo de una persona semejante a él (adolescente).

La identificación y proyección se producen en la conciencia del espectador ante la visualización de un relato, y se dan porque se recibe un mensaje que se interpreta y se comprende, y que produce una implicación emotiva del espectador para con los personajes

y/o sucesos de la historia.

Hemos distinguido tres tipos de identificaciones, identificación primaria, con la estructura de la historia; identificación secundaria, con el ojo de la cámara; e identificación secundaria con los personajes. De estos tres tipos consideramos que en los relatos digitales personales solo se dará, o sobre todo se dará, la identificación del espectador con los personajes o una proyección con alguna situación del relato visualizado.

No se esperan observar identificaciones secundarias con la cámara, pues los relatos digitales personales no son relatos cinematográficos y la cámara no representa el ojo a través del cual se ven los acontecimientos. El relato digital no depende del ojo de una cámara, muchas de las imágenes que utiliza son fijas, bajadas de repositorios, fotos personales o dibujos, las imágenes en movimiento son videos caseros o fragmentos de video grabados para la ocasión, pero no hay una cámara que enfoque constantemente el plano que ve el espectador, la naturaleza icónica de los relatos digitales personales dista mucho de la naturaleza fílmica del cine. No son necesarios los conocimientos de las técnicas de cámara para realizar un relato digital personal.

La identificación primaria, la que se da con la estructura del relato, es difícil poder afirmar que se de en los relatos digitales, pues no es algo que se pueda constatar empíricamente. Ciertamente el alumnado crea y visualiza un relato de manera coherente, con una estructura (equilibrio- desequilibrio - intento de restablecer – consecución o no), pero eso no nos permite afirmar que esa estructura esté presente en los relatos porque sea una proyección del inconsciente (complejo de Edipo), eso es algo imposible de probar. Además, hay estructuras narrativas como la de Labov (1972) y Burke (1945) que reproducen estructuras parecidas sin necesidad de fundamentarlas en el psicoanálisis. Que se dé esa estructura, en el caso de nuestros relatos, es una cuestión que forma parte del propio aprendizaje del guion literario del relato, y al que se exige una estructura del relato en tres actos (inicio – desarrollo – desenlace).

Por ello consideramos que en los relatos digitales personales, sobre todo, observaremos identificaciones con los personajes. Además, dada la brevedad de estos relatos y que se centran sobre un protagonista y un acontecimiento, no suelen desarrollar tramas secundarias. La trama se centra en torno a un personaje principal, y de igual manera la identificación será una proyección del espectador en relación a ese personaje.

“El uso corriente de la idea de identificación... designa una identificación con el personaje, es decir, con la figura del otro, con el semejante representado en la pantalla” (Aumont *et al.*;

1983: 262). La identificación del espectador en los relatos digitales se produce con el protagonista del relato, con el cual guarda muchas similitudes.

Seguramente las proyecciones tendrán que ver más con el hecho de que el espectador encuentre alguna similitud entre las situaciones que viva el personaje y las que pueda haber vivido él. La identificación se da con los semejantes, así lo afirma Morin (1956: 97) al señalar que los hombres se suelen identificar con personajes masculinos y las mujeres con femeninos, y así lo señala Oatley (2002: 62) que tras realizar un estudio sobre los procesos de identificación en niños y niñas subraya que las niñas se solían identificar más con personajes femeninos, mientras los chicos lo hacían con personajes masculinos. Lo que le lleva a afirmar que la identificación implica un factor de semejanza con el personaje, o bien querer ser como él.

Los protagonistas de los relatos digitales personajes, en nuestro caso, son adolescentes. Autor y espectadores pertenecen a la misma cultura y la misma localidad, los espectadores tienen conocimiento en primera persona de los autores del relato, pueden haber compartido experiencias similares por compartir localidad e institución educativa, por todo ello, los relatos contarán experiencias cercanas y familiares a los espectadores. Además, como señala Blackmore (2018: 42), sus vivencias serán similares a las personas de su misma edad, y por norma general harán referencia a vivencias de la escuela, de las vacaciones, de los descubrimientos, y de cosas que experimentan por primera vez (exámenes, fiestas, amor, sexo...). Esto supone una proximidad en cuanto a experiencias significativas, vivencias, intereses, que asemejan a los autores del relato y a los espectadores, lo que facilita y potencia la posibilidad de proyección de los espectadores sobre los protagonistas de los relatos. Igualmente potenciará las proyecciones que seguramente tendrán que ver con el hecho de que el espectador encuentre alguna similitud entre las situaciones que viva el personaje y las que pueda haber vivido él. También se pueden dar identificaciones en la medida que el espectador vea las cosas desde el punto de vista del personaje (Rodríguez y Baños, 2010: 125).

La identificación que produzca puede ser parcial, con algún rasgo del protagonista, o total asumiendo el «ser» y sentir del protagonista como propios (Rodríguez y Baños, 2010: 125). Pero debido a las características del relato digital (la extensión de la historia) se tiende a simplificar la descripción del personaje. La presentación de los personajes que se hace en los relatos suele ser simple o simplificada, la historia permite poco recorrido en la trayectoria de su personalidad al personaje, y ello puede conducir a representaciones simplificadas que pivotan en torno a un acontecimiento. Creemos que eso promueve la creación de *personajes*

tipo lo cual promoverá identificaciones totales por parte del espectador (Aumont *et al.*; 1983: 271-272), al identificarse plenamente con lo que pueda pasarle al protagonista. Ese tipo de identificaciones también viene favorecido por la cercanía del espectador con el autor. (vida, experiencia, localidad, vivencias).

La identificación que el espectador establece con los personajes puede ser una *identificación favorable o positiva, o una identificación desfavorable o negativa*. Tanto la identificación positiva como la negativa podrían alternarse sobre un mismo personaje, en función de su actitud ante diferentes situaciones dadas (Morin, 1956: 97; Rodríguez y Baños, 2010: 125-126). En la identificación desfavorable o negativa el espectador está en desacuerdo con el carácter y proceder del personaje, se manifiesta en expresiones del tipo: “yo no haría eso”, “yo no pienso así”, “yo nunca me vería así”. Esta identificación se da con personajes que no coinciden con la personalidad ideal del espectador, aunque coincidan con su personalidad real. Los relatos digitales se producen dentro del contexto de un aula de educación formal y se presentan antes los compañeros, y la experiencia de trabajar con este tipo de relatos nos dice que las representaciones que el alumnado suele hacer no suelen poner de manifiesto autorepresentaciones de carácter negativo que generalmente produzcan rechazo. Las identificaciones negativas suelen producirse ante modelos que sean contrarios al parecer del espectador, por lo que pensamos que este tipo de identificaciones serán más bien minoritario, y en caso de darse, posiblemente no se haga público, por preservar el alumno parte de su intimidad. La identificación favorable o positiva lleva al espectador a identificarse con un personaje que siente similar a él, suele manifestarse con expresiones del tipo: “yo haría esto”, “pienso lo mismo”, “yo soy ese”. Este será el tipo más frecuente de identificación que se pondrá de manifiesto en los relatos digitales personales.

Los adolescentes están acostumbrados al uso de los dispositivos digitales y de los medios de comunicación, y tienen una mayor disposición a incorporar e integrar experiencias mediáticas en sus vidas y proyectos de «yo» (Thompson, 1995: 292). Por ello, a través de esos dispositivos y medios acceden a valores, modelos de referencia y de identificación, muchos de los cuales son integrados como parte de la propia experiencia. Los relatos digitales personales proporcionan historias y materiales simbólicos de un alto valor identitario, siguen en la línea de la experiencia mediática que tienen los adolescentes para modelar y remodelar su experiencia mediática (Thompson, 1995: 323). Y es por ello que los relatos digitales actúan como recursos simbólicos que aportan una experiencia mediatizada y mediática a los espectadores adolescentes (Thompson, 1995: 297-298).

Di Fraia (2004: 159) señala que la identificación con los personajes de los medios suele

agotarse con el final del film (está haciendo referencia a narraciones de ficción). Posiblemente también sea así en los relatos digitales personales, siempre y cuando no haya un proceso de reflexión posterior sobre esa cuestión. Que ese proceso de identificación resulte transformador depende de que se reflexione posteriormente sobre él.

Los relatos digitales pueden llevarnos a crear imágenes mentales (*day-dreaming*) sobre el pasado o de acciones futuras, como si fuesen escenas de un film, y a imaginarnos en las situaciones que han vivido los personajes de los relatos, enfrentándonos a los nudos psicológicos del personaje (Di Fraia, 2004: 159). En esos casos el espectador utiliza los relatos digitales personales para pensarse en posibles escenarios, lo cual también es un tipo de proyección que posibilita el relato, y un tipo de reflexión sobre su yo.

La implicación emotiva del espectador sobre un personaje o situación supone un punto de énfasis en la experiencia del film, y hacen que éste pueda recordarse mejor: son más fáciles de recordar los elementos (escenarios, objetos, frases...) que se asocian a un protagonista en el que recaen identificaciones y proyecciones; y son más fáciles de recordar situaciones en las que se manifiestan conflictos significativos -nudos argumentales- (Rodríguez y Baños, 2010: 127). En ello reside parte del valor educativo de los relatos personales, que gracias a los procesos de identificación penetran con más facilidad en el espectador convirtiéndose en parte de su aprendizaje vicario.

2.11.6. Elementos de implicación emotiva de los relatos digitales personales

Entre los elementos de implicación emotiva están los elementos narrativos, los lingüísticos y el contexto, y también los elementos subjetivos.

2.11.6.2. Elementos narrativos

En la medida que el relato digital personal consiga «enganchar» al espectador a través de la trama y presente estrategias que lleven al espectador a generar expectativas futuras sobre los acontecimientos que devendrán, logrará aumentar el interés del espectador.

Tan (1994, 1996) afirma que los patrones de eventos que el escritor incluye en la narrativa son lo que causan la experiencia emocional, y que se producen en la medida que el lector simpatiza con las emociones y experiencias que atribuye a los personajes.

“[the] emotional experience of narrative has been expounded by Tan (1994, 1996). In this mode, the writer offers patterns of events of the kind that cause emotions. From these, the reader attributes emotions to story characters and experiences sympathetic towards these characters. Tan has argued that film is especially effective

in inducing spectator emotions”¹⁷⁵ (Oatley, 1999: 114).

El alumno, en cuanto autor del relato digital, lo modela en función de una serie de decisiones para ajustarse a lo que se le pide y a lo que él espera del mismo. Estas decisiones son de tres clases: económicas, estéticas y de plusvalía emocional (Zumalde, 2011: 109-112).

- Dentro de las *decisiones económicas* están la duración del relato, que no ha de sobrepasar un máximo de 500 palabras y de 5 minutos de video. Ello implica los acontecimientos de la historia que él decida contar, las escenas que desee acelerar, ralentizar o sugerir; si se utilizan elipsis y en qué; etc.
- Dentro de las *decisiones estéticas* están todos los recursos narrativos propios de las historias. En el relato aparecerán aquellos que el alumno domine y quiera. Hay que señalar que para la realización de los relatos digitales no es necesario poseer un conocimiento ni un dominio técnico del lenguaje audiovisual, aunque están bastante familiarizados con él por pertenecer a una cultura mediática. Entre los elementos narrativos podríamos señalar:
 - el uso de elementos del argumento: personajes, acontecimientos, acciones, escenarios;
 - el uso de elementos del discurso: la estructura del relato, punto de vista, imágenes fijas o estáticas, golpes de efecto, clímax, transiciones y otros más propiamente cinematográficos (movimiento de cámara si lo hay, rapport)
 - el uso de elementos sonoros: banda sonora, efectos especiales;
 - el tipo de montaje que se realice;
 - el uso de un estilo más intimista (próximo a lo íntimo y/o lo privado); etc.

Algunos de estos elementos ya vienen impuestos por las propias características de los relatos digitales personales, a saber: una estructura del relato tripartita (planteamiento, nudo, desenlace), similar a las tradicional (Rodríguez Illera y Londoño, 2010: 48; Rodríguez Illera y Londoño, 2010b: 79); se cuenta en primera persona y desde un punto de vista subjetivo; se narrará con la voz del autor; hace referencia a un acontecimiento significativo personal.

- Dentro de las *decisiones de plusvalía emocional* están los elementos que se utilizan para

¹⁷⁵ “Tan (1994, 1996) expone la experiencia emocional de la narrativa. En este modo, el escritor ofrece patrones de eventos del tipo que causan emociones. De estos, el lector atribuye emociones a personajes de historias y experiencias que simpatizan con estos personajes. Tan ha argumentado que la película es especialmente efectiva para inducir emociones de espectadores”.

tratar de provocar determinados efectos en la audiencia. La narrativa tiene sus propios recursos para captar y mantener su atención: el uso de recursos como suspense, sorpresa, elipsis narrativas, tensiones no resueltas, etc. (Tubau, 2015: 20); que la trama presente y ordene los acontecimientos y las secuencias narrativas de manera que propicie que el espectador establezca «hipótesis» sobre cómo se desarrollará la historia y lo lleve a moverse de una emoción a otra (Tubau, 2015: 21); hacer llegar a la audiencia más información de la que dispone el protagonista para que el espectador anticipe y espere que sucedan determinados hechos, lo que además incrementa la tensión por ser consciente de los peligros que amenazan al protagonista; plantear conflictos para crear estados de tensión; situar al protagonista a punto de alcanzar una meta o un premio y aplazar en el último instante su consecución; y en general presentan acontecimientos y sucesos que promuevan la identificaciones y las proyecciones del espectador.

Una cosa son los elementos que el autor incorpora en su relato digital con unas determinadas pretensiones, y otra, cómo esos elementos son interpretados por la audiencia del relato. Tubau (2015: 248) apunta que el espectador de una historia fílmica puede percibir que lo que cuenta el discurso hablado y lo que cuentan las imágenes del relato son narraciones que se superponen, se complementan y enriquecen, o que incluso, se contradicen.

2.11.6.3. Elementos lingüísticos

a) La multimodalidad como teoría semiótica

Según Rodney Williamson (2005: 1) la multimodalidad es una teoría que encierra diferentes corrientes: la norte europea (Bunt, Beun, Granström, Allwood), la italiana (Baldry), la australiana (en relación con Halliday), la norteamericana (Goodwin, Norris), y la británica (Kress, van Leeuwen, Jewitt). Nosotros hemos seguido la tradición británica para abordar el concepto de multimodalidad y profundizaremos en ella para mostrar otros elementos de la misma que afectan a la articulación e interpretación de los relatos digitales personales en cuanto textos multimodales.

Para Kress (2003: 36) la teoría de la multimodalidad va más allá de una teoría lingüística y deviene una teoría semiótica que explica no sólo el lenguaje, sino también el habla, la imagen, la escritura, los objetos en 3D, el color, la música, etc.

Kress y van Leeuwen (2001) entienden la multimodalidad no como un lenguaje, sino como un sistema de comunicación, y enfocan el discurso como parte de un proceso comunicativo, entienden el discurso como un proceso de difusión a partir de un emisor que se dirige a un

público. El discurso sólo existe en cuanto comunicación que se da en un tiempo y espacio determinado y en situaciones concretas. Los discursos son construcciones sociales, de naturaleza histórica y evolutiva (Williamson, 2005: 2).

Frente a la lingüística tradicional, que afirma que la construcción de sentido se da a través de la articulación entre significante y significado, la teoría multimodal afirma que el sentido se construye a través de múltiples articulaciones. En ellas se combinan los cuatro «estratos» (discurso, diseño, producción y distribución) sin que prime uno sobre otro (Kress y van Leeuwen, 2001: 4). Para entender el significado de cualquier comunicación, incluido el de un relato digital, se debe tener presente todo el proceso comunicativo, desde su concepción hasta las condiciones materiales y técnicas de su distribución (Williamson, 2005: 2).

¿Que son los «estratos» del acto comunicativo? Kress y van Leeuwen (2001: 5) nos dicen que son cuatro: discurso, diseño, producción y distribución. Y los caracterizan así:

- El Discurso: está socialmente distribuido, ha sido desarrollado en un contexto social específico (familia, cultura europea, etc.). Siempre resalta unos enfoques y silencia otros. El discurso puede realizarse de diferentes maneras (géneros), y se materializa a través de la semiótica de un medio escrito, sonoro, visual, audiovisual, multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001: 55).
- El Diseño: es la conceptualización previa a la materialización del discurso. En el diseño se prevén y planifican los «modos semióticos» a utilizar. Una misma historia puede diseñarse a través de diferentes medios (impreso, tecnológico) y dentro de un mismo medio puede realizarse de diferentes «modos» (película cinematográfica, documental, video, spot publicitario...) y a su vez, se deberá usar unos determinados recursos narrativos en función del medio y el «modo» utilizados (Kress y Leeuwen, 2001: 6).
- Producción: una vez planificado el discurso debe articularse y producirse materialmente, y para ello se requerirá poner en práctica una serie de capacidades y habilidades relacionadas con los «medios semióticos»: Internet, dispositivos digitales, etc.; y otras relacionadas con los «modos semióticos»¹⁷⁶: audios, imágenes animadas, fotos, escritura, etc. (Kress y van Leeuwen, 2001: 6). Diseño y producción son dos cosas distintas, mediante el diseño se controla la producción, aunque a veces diseño y producción pueden ir de la mano (Kress y van Leeuwen, 2001: 7).

¹⁷⁶ Para saber más consultar el apartado 2.9.3.5. “Los relatos digitales como «textos multimodales»”.

- **Distribución:** por un lado, los medios de producción pueden volverse medios de distribución, y por otro, la distribución tiene un valor semiótico, producen sentido. Tradicionalmente la distribución tiende a verse sólo como algo que facilita las funciones pragmáticas de preservación y distribución del relato, y no como algo que aporte sentido a la comunicación. Pero todo discurso entra en contacto con otros discursos y se combina con ellos, y eso hace que cambie su significado; por ejemplo, al introducir la música en los hogares, y oírla una y otra vez, cambia el sentido de la música (Kress y van Leeuwen, 2001: 7).

En una producción semiótica pueden darse diferentes configuraciones de esos estratos. Por ejemplo, en una conversación cotidiana discurso, diseño y producción parecen estar fusionadas, pero no son lo mismo, aunque puedan experimentarse subjetivamente como una misma cosa. Para que se dé un acto comunicativo así, los sujetos necesitan tener acceso a un discurso (discurso), poseer unos conocimientos -socialmente estructurados- que les permitan establecer un determinado propósito (diseño), necesitan saber formular esos discursos en los registros adecuados (producción), y, por último, ser capaces de hablar (distribución). Todas estas habilidades son distintas (Kress y van Leeuwen, 2001: 9).

Igual que el éxito o el fracaso de una comunicación gira en torno a la forma como se presenten las palabras, las imágenes y los datos (Tufte, 1997), para Kress (2003: 36) los recursos multimodales proporcionan a los emisores la capacidad de cambiar la forma de los recursos en todo momento en función de sus intereses (a eso lo llama «transformación»), y esa transformación se completa con la migración del material semiótico a través de los «modos» («transducción»), dando lugar a la creatividad en la comunicación multimodal.

Para Kress (2003: 36) los procesos semióticos se relacionan con los procesos de la sinestesia (psicológicos). Con ello la teoría multimodal no sólo se aplica a la articulación y creación del discurso multimodal (diseño, producción, distribución), sino que se aplica a su interpretación (Kress y van Leeuwen, 2001: 8).

b) La comprensión de los relatos digitales personales a partir de la teoría semiótica de la multimodalidad

Gallese y Guerra (2015: 272-273) consideran que los dispositivos digitales están creando una nueva gramática narrativa, potenciando entre otras cosas la enunciación subjetiva.

Como hemos señalado en otro punto del presente trabajo, el hecho de que los relatos digitales utilicen un lenguaje multimodal e integren en un solo código diferentes lenguajes (textual, sonoro, icónico, audiovisual, gestual, etc.) es un elemento clave para definirlos frente

a los relatos escritos y orales (Hull y Nelson, 2005; Lundby, 2008; Kaare y Lundby, 2008b; Rodríguez Illera, 2014; Rodríguez Illera y Londoño, 2010b; Herreros, 2012), pero también lo es para comprenderlos.

La teoría de la multimodalidad ofrece nuevas opciones de construcción, combinación y configuración de la narración gracias a la incorporación de los medios digitales (Kaare y Lundby, 2008b: 105). La construcción del relato digital está mediado por la configuración digital de los recursos semióticos (fotos, voz personal, videos, música...) y los elementos que el alumno utilice para crear la trama y producir la narración.

El alumno que realice un relato digital personal tendrá que saber algo de discurso, de diseño, de producción y de distribución. Deberá ser multimodal: no hay un cuerpo de especialistas detrás de la producción de un relato cada uno de los cuales se ocupe de un campo semiótico y de un estrato de la comunicación, cosa que sí pasa en el ámbito cinematográfico o televisivo, será él quien diseñe y produzca el relato digital, poniendo en práctica todas las habilidades necesarias para ello. Operará a través de la interfaz del dispositivo digital que utilice como herramienta para elaborar el relato digital personal, decidirá en cada momento qué expresar y a través de qué medio hacerlo, por ejemplo verbal o visualmente, y cómo lo combinará.

Dado que el alumno opera con un dispositivo digital, y a través de un interfaz, deberá poseer toda una serie de capacidades que le permitan realizar el diseño, la producción y la distribución del relato digital personal, deberá: redactar un relato y ponerle voz (discurso); hacer un «diseño» que pasa por hacer un guión tanto literario (storyline) como gráfico y sonoro¹⁷⁷ (storyboard); prever qué contará a la audiencia y cómo, qué recursos utilizará; realizar la «producción» del relato, es decir montar y editar un video digital, e integrar en él todos los elementos del diseño, incluida la propia locución; por último, «distribuir» el relato, que en nuestro caso supondrá, por un lado, presentar y visualizar el relato en la clase, y autorizar al investigador a que lo comparta en la red, si bien esto último será voluntario; y por otro, con el proceso de distribución cambiará el sentido de los relatos al contextualizarse dentro de un repositorio accesible de datos digitales y al trabajar con ellos en clase, cada relato se interpretará en función de los demás, afectando el conjunto a la interpretación de cada uno por separado, esto se observa con relación al concepto de lo íntimo, lo privado y lo público, la visualización de historias personales cambia el concepto de qué se puede o no

¹⁷⁷ El lenguaje multimodal integra el lenguaje sonoro, y éste puede estar presente en el relato digital en función del diseño que haga el autor.

contar, y además la visualización de algunos relatos pueden afectar a futuros relatos dentro de la comunidad marcando tendencias temáticas, estéticas, etc.

La multimodalidad de los relatos digitales convierte a cada alumno en una persona con múltiples capacidades que decide: qué expresar y a través de qué «modo» de expresión hacerlo; qué «modo» priorizar en cada momento, para qué utilizarlo; si realizará una superposición de «modos» o creará efectos de simultaneidad; es decir, que decide qué valor dará a las imágenes, a los sonidos, a la música, al discurso oral y qué mostrará con ellos ¹⁷⁸. Y posiblemente, como dice Williamson (2005: 10) por pertenecer a un mundo donde domina el discurso de las imágenes, las narraciones de los relatos digitales personales tendrán un alto componente visual.

“[Las tecnologías digitales] han puesto al alcance de personas *no profesionales* en el campo de la creación y/o la difusión textual o audiovisual, una gama de recursos y servicios técnicos que les han facilitado tanto la producción, como la transmisión y exposición de sus obras, así como la retroalimentación e interacción con los receptores de las mismas” (Rodríguez Illera y Londoño, 2010b: 73).

2.11.6.4. Condiciones contextuales de recepción de los relatos

La visualización de un relato digital tiene puntos de convergencia y divergencia con la visualización de un filme cinematográfico.

Entre los puntos de divergencia conviene señalar las condiciones de visualización de las historias. La situación del espectador en el cine se da dentro de un contexto espacial único y muy efectivo para centrar la atención de la audiencia sobre la pantalla y lo que en ella se proyecta, cosa que no es igual para los relatos digitales personales. Como señala Edgar Morin (1956: 114) el espectador de las salas de cine es un sujeto pasivo, sumido en la oscuridad que centra su mirada en una pantalla sin que nada le distraiga de ella. Se encuentra solo ante la pantalla, junto a una comunidad anónima, sometido a las imágenes que se proyecta desde el fondo de la «caverna» durante una hora y media.

Los relatos digitales se visualizan sobre un soporte digital en un aula con los ordenadores, normalmente un PC, últimamente en tablets y smartphones. Como señalan Bracken y Pettey (2007: 283-290) los nuevos espacios y pantallas en las que se visualizan los relatos tienen

¹⁷⁸ Recordar que se había afirmado que, para la comunicación, el emisor utiliza los medios y los «modos» que tiene a sus disposición, es decir, que seleccionará entre los medios físicos y los recursos técnicos a su alcance en función de su situación socio-histórico-cultural.

unos elementos de implicación del espectador diferentes al cine: novedad de la experiencia, uso de auriculares como forma de aislamiento, la «intimidad» de la visualización favorecida por las características de portabilidad de los dispositivos.

Al establecer las condiciones de visualización de los relatos en clase tratamos de conseguir la implicación del alumnado en cada una de las historias que se presentan. Es por ello que se programa una doble visualización del relato: la primera visualización sobre una gran pantalla donde en condiciones de semioscuridad se proyecta cada relato, y donde el espectador no tiene otra función que hacer más que ver y oír lo que se relata; y una segunda visualización de carácter más personal donde cada alumno y grupo reproducen los relatos individualmente o en pequeños grupos y sobre una pantalla de PC.

La primera visualización trata de reproducir las condiciones de “magia” del cine que consistían en focalizar la atención del espectador en la pantalla y el audio que se emitía. En esa presentación se pone en marcha una serie de estrategias para captar la atención del alumnado: se “juega” con el efecto “estreno”. La primera vez que se hacen públicos los relatos se pasan cuatro relatos por sesión, se hace en una gran sala, con un proyector y una pantalla mediana y en condiciones de semioscuridad. Los alumnos se sientan de cara a la pantalla en condición de silencio, y previo al pase de cada relato su autor lo presenta brevemente a la clase. Tras su visionado se encienden las luces y se prepara el visionado del siguiente relato. La recepción se da en las condiciones lo más parecidas a un cine que permite el aula de una clase ordinaria. Se considera que para implicar al alumnado en el relato es importante la pantalla (Morin, 1956: 90-91, Casetti, 2015), pero que esa inmersión también está vinculada al ambiente de la sala y la presencia de público (Baranowski y Hecht, 2014: 1061-1070). Además, consideramos que el efecto de generar las expectativas de un estreno, añadido al efecto «novedad» (actividad nueva que rompe la rutina de la clase) y el efecto «sorpresa-curiosidad» (ver qué contará cada compañero en su relato), son elementos que han de ayudar a generar una mayor expectativa e implicación en el alumnado que visualiza los relatos digitales personales¹⁷⁹.

Hay una serie de elementos que distan de una visualización en el cine: la pantalla es más pequeña; el aula no está sumida en la oscuridad total sino en semi-oscuridad; los alumnos

¹⁷⁹ Canet y Prósper (2009: 187) han señalado el efecto «sorpresa» como un elemento que provoca al espectador, si bien ellos lo usaban en relación con los giros que tomaba la trama de una historia, el mismo efecto ha de producir si en el estreno los alumnos tienen una expectativa de lo que van a ver que se confirmará o no tras el visionado. Bracken y Pettey (2007: 283-290) han considerado la «novedad» de una experiencia como un elemento que lleva a la implicación.

están en sillas y pupitres y no en cómodos sillones; el sonido y la imagen de los relatos digitales no tienen una calidad profesional, en ocasiones son de mala calidad; la duración máxima de una proyección son cinco minutos, tras los cuales se enciende la luz.

Para la segunda y siguientes visualizaciones, el alumnado es remitido al repositorio del GREAV para poder acceder a los relatos digitales. Esa visualización la podrá realizar el alumnado donde le parezca oportuno, pero cuando el visionado se realice en la clase se establecen unas condiciones de trabajo: el visionado lo realiza cada alumno por separado y a veces en pequeños grupos; se hace sobre la pantalla de un PC, en ocasiones sobre la pantalla de un Smartphone; se utilizan auriculares para acceder al sonido; la proyección puede detenerse, avanzarse o repetirse a criterio del espectador; el alumnado está situado muy cerca de la pantalla de visionado. En esas condiciones también hay una serie de elementos que implican al espectador en el relato: como señalan Bracken y Pettey (2007: 283-290) la inmersión que provocan las pantallas pequeñas se sustenta en su cercanía, los auriculares como elemento para aislarse, la portabilidad de los dispositivos, así como otros elementos señalados por Bellman y sus colegas (2009: 609-634), el ángulo de visionado, la distancia de la pantalla.

En cualquier caso, consideramos que la combinación de los elementos que se producen en ambos tipos de visionado crea las condiciones de implicación necesarias para que se puedan producir la identificación y proyección de los espectadores y, de esta manera, que los relatos digitales personales sean una fuente de experiencia emocional para ellos.

2.11.6.5. Elementos subjetivos

El espectador de un relato digital lleva a cabo una interpretación de la historia visualizada para darle un significado.

Greg Smith (2003: 10), cognitivista, afirma que existen unos mecanismos psicológicos básicos que constituyen el sistema de las emociones y articulan la atención del individuo. Afirma que “las experiencias socioculturales nos ayudan a definir qué son las emociones particulares”, y por ello, para Smith (2003: 12), dado que las experiencias personales dan forma a las redes de emociones particulares, un filme puede suscitar respuestas emocionales diferentes en diferentes individuos.

Greg Smith (2003: 12) afirma que las personas tenemos unos mecanismos psicológicos básicos que constituyen el sistema de las emociones. Considera que las películas ofrecen invitaciones para sentir, y el espectador puede aceptar esa invitación y experimentar los sentimientos que le ofrece el texto o puede rechazarla, de hecho, la película va “ofreciendo”

continuamente invitaciones para sentir, las cuales pueden o no aceptarse. Con esa invitación la película está indicando al «espectador educado»¹⁸⁰ cómo debe sentir, pero el espectador puede no aceptarlo y sentir de otra forma. Aun así, Smith (2003: 10) llega a afirmar que “las experiencias socioculturales nos ayudan a definir qué son las emociones particulares”.

Para la teoría de la recepción y los *Estudios Culturales*, no se puede tratar de comprender las emociones que suscita un texto o filme sin centrarse en los efectos reales que provoca en el espectador, por lo que afirman el carácter subjetivo de la interpretación emotiva. Para ellos, las emociones del espectador nacen de la «negociación» de cada sujeto con el texto, y la interpretación que haga cada sujeto y las emociones que en él despierte el texto dependerán de la posición que ocupe el espectador (raza, clase, nación, género, ideología), dependerán de las motivaciones del espectador, de su experiencia personal, así como de los momentos históricos en que viva, su posicionamiento cultura, etc. (Zumalde, 2011: 87-88). De todo ello se sigue que un mismo texto no provocará los mismos sentimientos y emociones en diferentes audiencias. Un mismo texto puede sugerir multitud de «lecturas» en función de sus espectadores, y todas ellas pueden ser válidas.

Los relatos digitales personales presentan historias vivenciales que son interpretadas por los espectadores en función de sus conocimientos experiencias, recuerdos, y emociones, por lo que una misma historia puede sugerir a diferentes espectadores «vivencias» e interpretaciones diferentes.

El espectador de los relatos digitales es siempre un sujeto real que pertenece a un marco socio-cultural concreto definido por unos parámetros espacio-temporales, que vive inmerso en una cultura que le proporciona un aprendizaje, unas vivencias, unos esquemas perceptuales e interpretativos, un determinado lenguaje, unos esquemas cognitivos, unas competencias de decodificación lingüística y narrativa concretas, unas determinadas competencias en la gestión de la información, unas características psicológicas, una experiencia vital y emocional, etc., Todos esos elementos no sólo le influyen, sino que conforman su visión y concepción del mundo. El espectador, como sujeto histórico, interpretará las historias en función de sus experiencias, de su contexto, su moral, su ideología, su pasado, su situación física, su sensibilidad, sus emociones, etc., y esa interpretación buscará dar un sentido a esa experiencia concreta. La visualización de un relato

¹⁸⁰ Es aquel que tiene los conocimientos necesarios para leer las señales de la emoción que ofrece la película (Smith, 2003: 12).

digital no será una excepción, suministra una información que se presenta a la conciencia¹⁸¹ del sujeto y requiere ser interpretada para ser entendida, y se re-interpreta de acuerdo con su experiencia personal, con su contexto vital, con sus esquemas y conocimientos previos, su experiencia

“El observador, durante la acción de mirar, está comparando lo que ve con los modelos perceptivos adquiridos en su anterior experiencia cultural, prestando más atención a lo nuevo y desconocido que a lo obvio y familiar” (Gubern, 1994: 24).

Así, por ejemplo, la interpretación de los relatos digitales elaborados por los alumnos no será la misma si los espectadores que los interpretan son los propios alumnos de clase que conocen de primera mano al autor por compartir aula e interactuar con él, que si los interpreta cualquier persona anónima que los visualice a través del repositorio on-line del GREAV, pues la información de la que disponen para interpretar los relatos dista mucho de la de los compañeros del autor.

2.11.7. El valor transformativo de los relatos digitales personales

2.11.7.1. Los relatos nos abren a nuevas perspectivas

La idea de que la narrativa nos “abre” otros mundos y otras vidas no es nueva. Marcel Proust (1923: 277) ya la expresó en *En busca del tiempo perdido*:

“El único viaje verdadero, el único baño de juventud, no sería ir hacia nuevos paisajes, sino tener otros ojos, ver el universo con los ojos de otro, de otros cien, ver los cien universos que cada uno de ellos ve, que cada uno de ellos es; y esto podemos hacerlo con un Elstir, con un Vinteuil, con sus semejantes, volamos verdaderamente de estrella en estrella” (Proust, 1923, 277).

Desde el campo de la filosofía, Martha Nussbaum hace referencia a ella al hablar de las narraciones noveladas:

“... la novela, aunque permite e incluso sugiere críticas a sus personajes, alienta la misericordia al invitarnos a la comprensión empática. El odio social suele implicar una negativa a entrar en la vida de otro con el pensamiento, a reconocer al otro como un ser humano individual que tiene una historia distinta que contar, alguien que podría ser uno mismo. En ese sentido, la novela cultiva, en su estructura misma, una actitud moral que se opone al odio” (Nussbaum, 1995: 172).

¹⁸¹ Usamos el término conciencia refiriéndonos a que es una información que se presenta a la mente de manera consciente y que el sujeto dota de sentido.

E incluso desde el mundo de la canción ha sido recogida por Joaquín Sabina en su canción *El pirata cojo*:

“con un poco de imaginación
Partiré de viaje enseguida
a vivir otras vidas,
a probarme otros nombres,
a colarme en el traje y la piel
de todos los hombres
que nunca seré”

(Sabina, 2002: 126)

Los relatos digitales personales tienen la virtud de permitir al espectador entrar en el mundo del protagonista de la historia y experimentar sus vivencias, pero para eso es necesario que el espectador se implique en la trama de los relatos digitales personales. Sólo así, podrá experimentar vicariamente lo que le pase al protagonista.

2.11.7.2. La comprensión del relato digital como base de la empatía con el autor

La narrativa, como ha afirmado Bruner (1986), es un modo de pensar que nos permite comprender las personas que actúan por un propósito, se enfrentan a unas vicisitudes y padecen cambios.

“Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (Bruner, 1986:25).

Jedlowski (2000: 50-51) considera que los relatos son constructos simbólicos con los que es posible «entrar» en otros mundos, artificios lingüísticos capaces de multiplicar al infinito la posibilidad de la experiencia creando universos fantásticos y mundo verosímiles en los que perderse sin limitación. Las historias, en particular si son atractivas, entran en nuestra mente y se abren a nuestros procesos interpretativos, dándonos la impresión de que nosotros mismos estamos entrando en los «mundos posibles» por ellas creados. Y, de ahí, la referencia a la capacidad de los relatos de hacernos vivir experiencias simuladas, capaces de influenciarnos e influenciar nuestro modo de pensar.

La fruición de los relatos digitales personales lleva al espectador a comprender al protagonista (autor) y su mundo: reproducir mentalmente las vivencias, experiencias, conocimientos del protagonista del relato le permite acceder al su «mundo», que por ser autobiográfico, es parte

del mundo de su autor ¹⁸².

A través del relato y la voz del narrador, el autor entra en la mente del espectador, el cual se representa mentalmente ese mundo y las experiencias del protagonista. De esta manera los relatos hacen al espectador más comprensible y sensible hacia el «otro», y puede llevarle a establecer cierta empatía con él en la medida que se «participe» de su mundo. Es a partir de aquí que el espectador de un relato puede llegar a tener la sensación, y a veces no sólo sensación, de que el relato ha representado un medio para establecer una nueva relación con el autor del relato, que, a su vez, es su compañero.

“la fruición di una storia è dunque sempre un atto trasformativo della mente del lettore e del suo patrimonio di esperienze e ricordi. Quando si chiude un libro o si finisce un film, la voce del narratore tace, ma qualcosa del mondo evocato con il loro narrare continua a vivere dentro de noi diventando parte, piccola o grande, del nostro essere” ¹⁸³ (Di Fraia, 2004: 161).

Ese “entrar” a través del relato en el «mundo» del otro no sólo nos hace partícipes de sus vivencias y experiencias, sino que parte de él puede “quedar en nosotros” y llegar a transformarnos.

2.11.7.3. La comprensión del relato digital como base del conocimiento de sí mismo

Marcel Proust en *En busca del tiempo perdido* nos relata que, tratando de revivir el goce que había sentido al visitar por primera vez la plaza de San Marcos de Venecia, decidió volver a visitarla buscando ese placer en la realidad, pero una vez allí, no encontró nada de lo que buscaba. Tomó conciencia de que buscaba fuera de sí mismo las impresiones que había vivido en el pasado. Es por ello que considera que el hombre es incapaz de realizarse en el «goce material», “impresiones como las que yo intentaba fijar tenían que desvanecerse en contacto con un goce directo que ha sido impotente para hacerlas nacer. La única manera de gustarlas más era procurar conocerlas mejor, allí donde se encontraban, es decir, en mí mismo, esclarecerlas hasta en su profundidades” (Proust, 1927: 224-225). Para Proust, hemos de buscar dentro de nosotros y no fuera ese goce, y revivirlo en la distancia. De esa manera incluso podremos afrontar lo que en otro tiempo era insufrible y angustioso, y así, ir

¹⁸² Se conoce la representación que autor da sobre sí mismo, y la versión de los hechos que nos presenta.

¹⁸³ “La fruición de una historial es siempre un acto trasformativo de la mente del lector y de su patrimonio de sus experiencias y recuerdos,, Cuando se cierra un libro o se acaba a una película, al voz del narrador se calla, pero alguna cosa del mundo evocado con su narración continúa viviendo en nosotros formando parte, pequeña o grande, de nuestro ser”.

solucionando cuestiones e ir construyéndonos. La lectura es el medio que nos permite penetrar en nosotros, “nos abre en el fondo de nosotros mismos la puerta de las moradas donde no habríamos sabido penetrar” (Proust, 1987: 62).

“Los antiguos días van cubriendo poco a poco los precedentes y son a su vez enterrados bajo los que le siguen. Pero cada día antiguo queda depositado en nosotros como una inmensa biblioteca donde hay, entre los libros más viejos, un ejemplar que seguramente nadie pedirá nunca. Sin embargo, ese día antiguo, atravesando las traslúcidas épocas siguientes, sube a la superficie y se extiende en nosotros cubriéndonos por entero, y durante un momento, los nombres recuperan su antiguo significado; los seres, su antiguo rostros; nosotros, nuestra alma de entonces, y sentimos, con un sufrimiento vago, pero soportable y que no dudará, los problemas desde hace tiempo insolubles que tanto nos angustiaban entonces. Nuestro yo está hecho de la superposición de nuestros estados sucesivos. Pero esa superposición no es inmutable como la estratificación de una montaña. Se producen perpetuamente levantamientos que hacen aflorar a la superficie estratos antiguos” (Proust, 1925: 143).

La obra de Proust contiene la idea de que la experiencia vivida va demasiado rápido, lo que hace que su base sensorial se disipe, o que la atención del sujeto se mueva de una parte a otra sin que se entienda el significado de esa experiencia (Oatley, 2002: 65). En la vida sucede que las experiencias que en ocasiones se presentan de forma demasiado abrumadora, lo que no permite que el sujeto se distancie de ellas (Oatley, 2002: 60-61). El hecho de recrear esas experiencias mediante una historia da la oportunidad de volver a experimentarlas desde la distancia, permitiendo recrear esas emociones desde una posición que permita reflexionar sobre ellas. Es por ello que una novela permite que una persona reviva algunos patrones de su experiencia y al mismo tiempo piense en sus implicaciones (Oatley, 2002: 65). A pesar de que las emociones que siente un espectador ante un relato no provienen de la experiencia directa, no por ello son menos ciertas, ni menos sentidas, es más, Oatley (2002: 63) llega a afirmar que el espectador está más expuesto a ellas que en la vida real, por lo que en esa situación es más propenso a llorar que en una situación similar de la vida real.

“Although the goals and plans are simulated, the emotions are not. They are the reader’s own”¹⁸⁴ (Oatley, 1999: 114).

“in fiction we are more subject to tears than in ordinary life. Indeed, when we are

¹⁸⁴ “aunque las metas y los planes son simulados, las emociones no lo son. Son del propio lector”.

moved by fiction, the experience is often tearful”¹⁸⁵ (Oatley, 2002: 63).

De la mano de Marcel Proust y Keith Oatley hemos de afirmar que a través de los relatos digitales el espectador puede experimentar, desde una posición segura, emociones que en su momento pudieron ser “abrumadoras” y problemas que quedaron pendientes. En la medida que el espectador piense es sus implicaciones y reflexione sobre ellas, los relatos digitales personales puede convertirse en un «laboratorio de emociones» que le permitan afrontar algunos “hilos sueltos” de su pasado.

“ that fiction has a laboratory quality. We experience it in a place of safety away from the ordinary world, so that the prompting of emotions is more voluntary than in ordinary life. We choose whether or not to be engaged, we can put down a book, we can leave the theater. In ordinary life we cannot absent ourselves from the sickness of a child, or from the cauldron of an unhappy marriage. If this were not the case (so the argument goes) whenever we experienced the emotion of fear in the theater, we would just get up and leave”¹⁸⁶ (Oatley, 2002: 63).

Oatley (2002: 52), basándose en un estudio realizado por Elise Axelrad (1933)¹⁸⁷, afirma que el lector de una historia, a partir de la interpretación personal que hace de lo que le sugiere el texto, pone en marcha sus preocupaciones, pensamientos, recuerdos y emociones que pasan a formar parte de la interpretación del discurso leído. Es decir, que las sugerencias que el texto evoca en el espectador están mediadas por las vivencias de éste, que evoca sus recuerdos, emociones y pensamientos personales para interpretar la historia. De esta manera, un texto trae a la mente del lector ideas que no están en el texto sino que están en el propio lector, y le inducen a tener emociones y estados de ánimo. Ello explica, según Oatley (2002: 53) que un mismo texto presentado a diferentes personas, pueden sugerir cosas diferentes.

A partir del estudio realizado por Elise Axelrad podremos afirmar que los relatos digitales

¹⁸⁵ “en la ficción estamos más sujetos a las lágrimas que en la vida ordinaria. De hecho, cuando la ficción nos conmueve, la experiencia suele ser desgarradora”.

¹⁸⁶ “la ficción tiene una calidad de laboratorio. Lo experimentamos en un lugar seguro lejos del mundo ordinario, de modo que el impulso de las emociones es más voluntario que en la vida ordinaria. Elegimos si nos comprometemos o no, podemos dejar un libro, podemos dejar el teatro. En la vida ordinaria no podemos ausentarnos de la enfermedad de un niño, o de la caldera de un matrimonio infeliz. Si este no fuera el caso (según el argumento) cada vez que experimentamos la emoción del miedo en el teatro, nos levantaríamos y nos iríamos”.

¹⁸⁷ El estudio de Elise Axelrad (1933) consistió en que consistió en que unos sujetos leyeran «Clay», una historia de Dublineses de J. Joyce. Esa lectura provocó en ellos recuerdos autobiográficos, y cuando se les pidió que hicieran un resumen de la historia leída, se observó que algunos fragmentos de esos recuerdos se habían convertido en parte de la historia.

llevan al espectador a evocar pensamientos y emociones que forman parte de sus recuerdos. El relato sirve de mediación para vuelvan a su mente emociones, pensamientos, recuerdos que forman parte de su pasado y que son evocados a partir de él.

De esta forma, los relatos digitales personales pueden actuar como un “laboratorio” en el que, desde la distancia, permiten al espectador evocar y volver a experimentar emociones, pensamientos, recuerdos que forman parte de su pasado, que cuando se produjeron no fueron debidamente asimiladas por resultar experiencias abrumadoras. A través del relato se vuelven a presentar esas experiencias y con la tranquilidad de la distancia se puede reflexionar sobre ellas y llegar a entenderlas y assimilarlas. En ese sentido los relatos digitales personales pueden llevar al espectador a conocerse mejor a sí mismo, y a repensarse y transformarse.

“Scheff (1979). He argued a primary function of narrative and drama is to allow the reliving of emotional memories from the autobiographical past. In ordinary life, Scheff argued, emotions can sometimes be overwhelming, so their meaning is not recognized. In other instances, one distance oneself from emotions, and suppress them. In either case, the effects of such experiences can leave one emotional arrears, because events have occurred that have profound emotional significance but that one has not assimilated. Drama, novels, and certain kinds of rituals allow re-evocation of such emotions, neither underdistanced nor overdistanced, but at what Scheff called an optimal aesthetic distance at which they can be understood and assimilated”¹⁸⁸ (Oatley, 1999: 114).

Podemos decir, que los relatos digitales personales ofrecen una «mímesis» de la vida, que pueden llevar a que el espectador que se identifique con algunos aspectos que forman parte del relato y vuelque en ellos sus propios recuerdos y emociones al interpretarlos, mezclando la historia con sus vivencias y proyecciones, por lo que son una toma de conciencia, y una reflexión sobre este hecho hace de ellos puerta para comprenderse a sí mismo.

2.11.7.4. La comprensión del relato digital como base del conocimiento de sí mismo

Igual que Martha Nussbaum, Oatley considera que la recepción de los relatos puede hacer

¹⁸⁸ “Scheff (1979). Argumentó que una función primaria de la narrativa y el drama es permitir revivir los recuerdos emocionales del pasado autobiográfico. En la vida cotidiana, argumentaba Scheff, las emociones a veces pueden ser abrumadoras, por lo que no se reconoce su significado. En otros casos, uno se aleja de las emociones y las suprime. En cualquier caso, los efectos de tales experiencias pueden dejar un retraso emocional, porque han ocurrido eventos que tienen un significado emocional profundo, pero que uno no ha asimilado. El drama, las novelas y cierto tipo de rituales permiten la re-evocación de tales emociones, ni poco distanciadas ni demasiado largas, sino a lo que Scheff llamó una distancia estética óptima a la que se pueden entender y assimilar”.

que al espectador le sea más accesible su «yo», al facilitarle el acceso a sus emociones.

“la buena literatura es perturbadora de una manera en que rara vez lo son la historia y las ciencias sociales.. Como suscita emociones poderosas, desconcierta e intriga. Inspira desconfianza por la sensiblería convencional, y provoca una confrontación a menudo dolorosa con nuestros pensamientos e intenciones. Podemos enterarnos de muchas cosas sobre la gente de nuestra sociedad y sin embargo mantener ese conocimiento a distancia. Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional derriban esas estratagemas de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelven digerible este proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento” (Nussbaum, 1995: 30).

Para Keith Oatley, las emociones que vive un sujeto pueden llegar a transformarle igual que lo pueden hacer los contextos en los que vive; sólo que la primera transformación es interior mientras la segunda es exterior (Oatley y Jenkins, 1996, citado por Oatley, 2002: 42). La transformación interior se da mediante las historias y las vivencias emocionales que estas provocan en el espectador (Oatley, 2002: 42-43).

La simulación y representación del relato digital hacen que el espectador viva en primera persona los sentimientos y emociones que le evocan la historia. Los procesos de identificación y proyección sobre el protagonista y sus acciones llevan al espectador a sentir emociones y vivir sentimientos, muchos de los cuales son recuerdos de lo ya vividos, mientras otros representan nuevas vivencias y emociones. Sentir emociones tras visionar un relato es algo habitual, pero si queremos que no se queden simplemente en sensaciones o emociones generadas por la historia y que desaparecen con ella, se hace necesario reflexionar sobre las emociones sentidas dentro del contexto del relato. Sólo así esa experiencia emocional se hará transformadora, generando nuevos modelos del «yo» o nuevas formas de relacionarse (Oatley, 2002: 53).

2.11.7.5. La comprensión del relato digital como base de la transformación

Oatley (2002: 54-55) entiende el proceso de comprensión de un texto como un proceso que transforma la propia experiencia del lector. En el proceso de comprensión se usan esquemas cognitivos que pueden ser transformados en el mismo proceso, y ello supone una transformación del lector:

“Fiction has its impact, therefore, as people construct their own schematic understandings of a story. We can see how the process of schematic construction yields the effect of transformation. The reader or listener assimilates the material to

her or his own schematic processing and thereby transforms the material it so that it becomes comprehensible. Then, insofar as the self's knowledge, attitudes, and feelings, are involved, the self too may accommodate and be transformed"¹⁸⁹(Oatley, 2002: 48).

El relato digital puede llevar al espectador a una transformación cognitiva y emotiva, puede hacer que se plantee pensamientos o tenga emociones que no hubiera tenido de otro modo, o puede hacerle plantearse sus propias ideas y sentimientos ante hechos cotidianos o novedosos.

El proceso de interpretación que hace el espectador del relato digital personal, le lleva a la reconstrucción, simulación y representación de los acontecimientos narrados que interpreta, asimila e integra a través de sus esquemas cognitivos y que pueden llevarle a una revisión y adecuación de dichos esquemas a la luz de los nuevos materiales. Los relatos digitales pueden presentar al espectador actitudes y situaciones que pueden ser nuevas o situaciones cotidianas presentadas desde nuevos puntos de vista: enfrentarse a sentimientos y emociones vividas en el pasado y pendientes de ser comprendidas; a vivir situaciones que le lleven a enfrentarse a eventos, sensaciones o emociones nuevas; a acceder a nuevas manera de valorar las cosas; en la medida que esa revisión y adecuación provoque una «acomodación» y «transformación» de sus esquemas mentales, todo ello puede suponer una transformación cognitiva, afectiva o valorativa del espectador, y por tanto una transformación de su identidad (Oatley, 2002: 47-48; Di Fraia, 2004: 161)

“la comprensione e l'interpretazione del testo avvengono attraverso la ricostruzione di una rappresentazione mentale degli narrati che si produce in relazione alle conoscenze schematiche e narrative del lettore. Assimilando il nuovo materiale e integrandolo con il proprio patrimonio conoscitivo, si generano nuove esperienze, nuove emozioni e nuove ricordi che incidono inevitabilmente sul patrimonio di risorse -afettive, cognitive, valoriali, ecc.-del lettore e sulla stessa identità” (Di Fraia, 2004: 161).

La historia puede situar al espectador ante nuevas experiencias, situaciones, emociones, ideas, etc., o ante diferentes perspectivas de ver y sentir lo cotidiano, pero sólo en la medida que el

¹⁸⁹ “La ficción tiene su impacto, por lo tanto, a medida que las personas construyen sus propios entendimientos esquemáticos de una historia. Podemos ver cómo el proceso de construcción esquemática produce el efecto de la transformación. El lector o el oyente asimila el material a su propio procesamiento esquemático y, por lo tanto, lo transforma para que sea comprensible. Luego, en la medida en que el conocimiento, las actitudes y los sentimientos del yo están involucrados, el yo también puede acomodarse y transformarse”.

espectador reflexione sobre los efectos que le producen los relatos profundizará en una comprensión de sí mismo. Sólo si reflexiona sobre los pensamientos y emociones que le sugieren la historia, elaborará nuevos significados que podrá incorporar a sus esquemas mentales y a su experiencia emocional (Oatley, 2002: 42-43). Es por ello que para que los relatos digitales personales puedan llegar a ser una experiencia transformadora de la identidad del espectador, deben potenciar que el espectador reflexione sobre las experiencias que le apuntan dichos relatos.

2.11.7.6. La fruición de los relatos digitales como acto transformativo del espectador

Los relatos digitales personales, en cuanto relatos de experiencias personales de un sujeto, nos presentan la experiencia particular de su narrador, y constituyen la puerta de entrada a su mente, sus ideas, sus emociones, su punto de vista, pero a la vez constituyen una revisión y posible reconfiguración de la experiencia y sentimientos de sujeto receptor del relato.

La recepción del relato hace necesario un proceso de interpretación y comprensión de las historias. Supone que el espectador reciba, interprete y re-construya la información recibida a partir de sus esquemas mentales, confirmándolos o modificándolos en función de las disonancias cognitivas que se le presenten. Este proceso de interpretación de los relatos digitales se hace de manera activa, el espectador se posiciona dentro de las experiencias narradas (*side participans*); evalúa mentalmente las posibles consecuencias de la acción narrada (*evaluatory p-responses*); y propone soluciones a los problemas o dificultades que se le presentan al protagonista (*replotting p-responses*). Con todo ello, para el espectador, el proceso de significación del relato se convierte en un acto de exploración de los significados más apropiados a partir de sus esquemas mentales, pero a la vez, se convierte en un acto transformativo que puede llevarle a reconfigurar su identidad, tanto más cuanto los relatos le lleven a enfrentarse a reinterpretar su experiencia presente o incluso pasada, y le supongan adquirir nuevas perspectivas de los hechos.

La recepción del relato digital personal no sólo supone un procesamiento cognitivo, sino también un procesamiento emotivo. La visualización de un relato digital personal lleva al espectador a vivir y sentir emociones a partir de las situaciones y los personajes presentes en la historia. Puede llevarnos a recuperar y reflexionar sobre emociones de nuestro pasado que se han hecho presentes con el relato, pueden llevarnos a transformar nuestra manera de sentir, o a comprender o reinterpretar nuestras emociones a la luz de los nuevos puntos de vista.

La recepción de los relatos promueve los aprendizajes, las emociones, y posibilitan un

pensamiento reflexivo, pues los relatos digitales permiten que, desde la distancia y sin estar implicado en el mundo real, el espectador sea capaz de revivir o experimentar emociones, lo que facilita que pueda reflexionar sobre todo ello.

Los mecanismos psicológicos que introducen al espectador en los relatos le llevan a participar de las vivencias narradas, actúan sobre la «*comprensión de la historia*» y sobre los «*significados sugeridos*». Esos mecanismos producen una experiencia en el espectador que afectan su modo de pensar y de ser, son mecanismos imaginativos que tienen funciones de tipo catártico y comprensivo. Señala Caughey (1988: 330) que en general estos procesos representan la posibilidad de adquirir nuevas perspectivas para observar la realidad, son estímulos para tomar conciencia de las propias vivencias emocionales, o de los propios nudos psicológicos no resueltos. Estos procesos constituyen recursos mediante los cuales explorar las diferentes posibilidades del yo, y materiales a los que referirse en el complicado proceso de construcción de la propia identidad.

El punto de enganche al relato digital pivota en torno a su fruición. Será la dimensión empática de los relatos la que permita a los espectadores entrar y vivir las historias narradas. Cuanto mejor contado esté el relato y más apele a los procesos psicológicos de identificación y proyección del espectador, más catárquico resultará, pues más fruición producirá en el espectador. Por lo que la puerta de entrada a los relatos digitales personales reside en su poder de seducción, depende de que sean capaces de activar el sistema límbico del sujeto, a partir de ahí la información “desequilibrante” o novedosa que proporcionen los relatos penetrará en el espectador y podrá generar su transformación cognitiva, emotiva y valorativa.

El acto de fruición de un relato digital es un acto transformativo de las experiencias y recuerdos del lector, e incluso un acto que puede llegar a re-configurar la propia identidad del espectador.

Que los relatos digitales sean capaces de captar la atención del espectador e implicarlo en la historia permite que se den los procesos de aprendizaje y transformación del espectador. A partir de esto, cabe plantearse dos cuestiones básicas: 1) en qué consiste o cómo se da esa implicación emotiva, 2) qué elementos activan y/o potencian ese proceso de implicación emotiva.

2.12. EL «YO» DEL RELATO PERSONAL ENTRE LO ÍNTIMO, LO PRIVADO Y LO PÚBLICO

La cuestión de la privacidad es un tema a considerar cuando se habla de relatos digitales, más si se tiene en cuenta que las herramientas digitales pueden ser altamente intrusivas. Por ello en este capítulo nos centraremos en el significado de «vida privada», «intimidad» y «vida pública» en la modernidad, época en la que se redefinen con respecto a el significado que anteriormente tenían, y mostraremos el sentido que han adquirido en la tardo-modernidad. A continuación, trataremos la cuestión de la privacidad, posicionándonos sobre ella, y remarcando que cada individuo debería plantearse el límite entre lo que desea contar y callar para sí. En ese sentido, señalamos que los relatos digitales personales son una herramienta de aprendizaje que permite gestionar esta cuestión en un entorno controlado.

El relato autobiográfico puede entenderse como una manifestación pública de algunos aspectos privados. Esta idea se hace comprensible a la luz de la teoría dramaturgica de Goffman, y también con la teoría del personaje de Castilla del Pino. Tras ello, presentamos cómo se gestiona la imagen pública que se muestra. Finalmente, siguiendo las *coming out*, presentamos el relato en la esfera personal, privada, pública y política.

Relatar una historia personal nos sitúa ante una cuestión importante: qué información privada haremos pública, cómo y a quién. Lo que nos llevará irremediamente a afrontar cuestiones importantes como la intimidad, la exposición pública, la privacidad, profundidad o superficialidad de lo que contemos, la confianza, el secreto, etc.

2.12.1. Lo privado, lo íntimo y lo público en la modernidad

2.12.1.1. Los conceptos «vida privada» y la «vida pública» en la época moderna

Al tratar de determinar qué significan los términos «privado» y «público», deberemos referirnos a términos como «intimidad», «privacidad», «vida privada», «vida pública», incluso, siguiendo a Hannah Arendt, al término «vida política». Todos ellos son categorías históricas como bien muestra Arendt (1958: 53-91): no significan lo mismo en la Grecia Antigua, que en la Roma Clásica, que durante el principio de la cristiandad, que en la Edad Media o que en la Época Moderna. En la tardo-modernidad o postmodernidad, con la aparición de la era digital, el horizonte entre «lo privado» y «lo público» ha vuelto a resignificarse.

Con la llegada de la Edad Moderna cambian el concepto de «esfera pública» y «esfera privada», y aparece el de «esfera social» (Arendt, 1958; 55). El concepto de «intimidad», tiene su origen en Jean-Jacques Rousseau, a quien se le considera su primer explorador (Arendt,

1958; 62). Si bien Martínez de Pisón (1997: 720) coincide con Arendt en señalar que el actual concepto de «vida privada» tiene su origen en las exigencias sociales y políticas de la modernidad, considera que el concepto de «intimidad» tiene su origen en la sociedad postindustrial (Martínez de Pisón, 1997: 721).

En la base de la distinción moderna entre «lo privado» y «lo público» está el pensamiento del filósofo John Stuart Mill, quien señala que “hay una esfera de acción en la cual la sociedad, como distinta del individuo, no tiene, si acaso, más que un interés indirecto, comprensiva de toda aquella parte de la vida y conducta del individuo que no afecta más que a él mismo, o que si afecta también a los demás, es sólo por una participación libre, voluntaria y reflexivamente consentida por ellos” (Mill, 1859: 68). Para Mill, el individuo es soberano en la esfera privada. En ella se materializa la libertad de conciencia, de pensamiento y de expresión, así como la libertad de elegir y decidir sobre sus preferencias e intereses y la libertad de asociación. Todas ellas son libertades básicas para la sociedad liberal.

Para Victoria Camps la distinción entre la vida pública y la vida privada se afianza en el siglo XVIII cuando se consolida la diferencia entre sociedad civil y sociedad política. “Lo público es, entonces, el Estado, mientras que lo privado es la casa, la familia, el trabajo. La esfera pública la determina el Gobierno y la opinión pública -la política y la cultura general-, el individuo en tanto ciudadano. En cambio, el mismo individuo despojado de sus obligaciones civiles y atento sólo a sus deberes particulares se desenvuelve en la esfera de lo privado” (Camps, 1989: 59).

Sin embargo, la cualificación de íntimo, privado o público “depende bien de la naturaleza de la acción, bien del significado que nosotros queramos darle. Por ejemplo: dormir o hacer el amor suelen ser actos íntimos. Comer, leer, charlar o ver la televisión suelen ser privados, pero pueden ser públicos. Finalmente, hay actos públicos por definición. Como dar una conferencia o jugar un partido de fútbol. Y son públicos porque se realizan de puertas afuera, entre o ante concurrencias más amplias que la que puede haber en el hogar, y porque en ellos predomina un tipo de relación impersonal, anónima: objetiva. Más o menos acorde con un estándar ya establecido. ... el ámbito que hoy tendemos a calificar unánimemente como público es el del trabajo o ejercicio de la profesión” (Camps, 1989: 63).

2.12.1.2. La «vida privada» y la «vida íntima» o «lo privado» y «lo íntimo»

En un primer acercamiento podemos decir que al ámbito de «lo privado» pertenecen nuestras penas, alegrías, pensamientos, aquello que nos es propio; al ámbito de «lo público» las acciones actividades realizadas cara al público o ante los ojos de los demás. A su vez, ligado

al concepto de «lo privado» tenemos conceptos como «privacidad», «vida privada», «intimidad»; así como ligado al concepto de «lo público», tenemos conceptos como «lo social», «lo político», «vida pública», «vida social» y «vida política».

La «vida privada», «privacidad» e «intimidad» “parecen hacer referencia a «ese ámbito propio, alejado de lo público», «zona en la cual excluimos toda invasión no deseada para gozar de una libertad sin restricciones»” (Martínez de Pisón, 1997: 718).

Se considera que existe una vida privada, una esfera individual, a la cual pertenecen la familia y los amigos cercanos, un espacio que pertenece al sujeto y que no debería ser conocido sin su consentimiento (Martínez de Pisón, 1997: 720). Duby (1987) en su obra *Historia de la vida privada* define lo «privado» como

“... un área particular netamente delimitada, asignada a esa parte de la existencia que todos los idiomas denominan como privada, una zona de inmunidad ofrecida al repliegue, al retiro, donde uno puede abandonar las armas y las defensas de las que conviene hallarse provisto cuando se aventura al espacio público, donde uno se distiende, donde uno se encuentra a gusto, «en zapatillas», libre del caparazón con que nos mostramos y protegemos hacia el exterior. Es un lugar familiar, doméstico, secreto, también. En lo privado se encuentra encerrado lo que poseemos de más precioso, lo que sólo le pertenece a uno mismo, lo que no concierne a los demás, lo que no cabe divulgar ni mostrar, porque es algo demasiado diferente de las apariencias cuya salvaguarda pública exige el honor” (Duby, 1987: 10).

Las relaciones de la vida privada son de carácter personal, “de tuteo y nombre propio”. Las de la vida íntima son “casi ausencia de relación porque es la relación con uno mismo, en solitario, o el reconocimiento en otro, tan estrecho, que la diferencia entre uno y otro tiende a desaparecer” (Camps, 1989: 61-62).

La vida privada tiene sus reglas, unas reglas más autónomas, menos constrictivas y más transgredibles que las reglas de la vida pública: “uno hace lo mismo que suele hacer todo el mundo, acatando costumbres previamente dispuestas o siguiendo las directrices de la publicidad, imitando los modelos propuestos por los medios de comunicación. Paradójicamente, pues, la vida privada se nos aparece como la más convencional, quizá porque es la más generalizada – todo el mundo goza o sufre una vida privada-, y, no obstante las diferencias, la organización de la misma no es tan variada. Es más flexible a modificaciones dependientes de la voluntad o del acuerdo de quienes la comparten. ...todo ello puede ser trasgredido en mayor o menor medida y por razones personales, sin gran escándalo. Teóricamente, a nadie le importa” (Camps, 1989: 66).

Georg Simmel “reivindica el cultivo de lo privado y de lo íntimo como lugar de desarrollo de la personalidad y como espacio de libertad, entendida ésta no sólo en sentido negativo, esto es, «libertad de movimiento y supresión de juicios y estrechez de miras», sino como capacidad de seguir «las leyes de la propia naturaleza», de vivir una existencia autoimpuesta y no ordenada por otros” (Simmel 1835, citado por Camps, 1989: 62-63). En esa misma línea, Victoria Camps afirma que la vida íntima acude en auxilio de las insuficiencias de la vida privada, tiene un espacio más reducido que el de la vida privada.

Frente a la dimensión privada, la dimensión de lo íntimo depende únicamente del individuo. Nadie puede intervenir en la intimidad, no atiende a reglas sociales, el establecimiento de reglas atenta contra la intimidad, la destruye, la vuelve relación social, pública o privada.

La vida íntima se concibe como un espacio de auténtica libertad que a cada cual le corresponde cultivar, entiende la intimidad como un espacio en el que se manifiesta “el «ser en sí» o «el centro del ser de cada uno» ... donde se desarrolla la vida del espíritu” (Camps, 1989: 60).

La vida íntima “es eso que nuestras educadoras religiosas llamaban «vida interior» ... nunca se degrada en mera convivencia, nunca es profanada por la mirada del otro, porque es inaccesible a intromisiones ajenas. La vida íntima es secreta: ama y cuida la clandestinidad. Sólo busca una publicidad formal: gusta que sea descubierta su misma existencia, pero no que se fisgue en su contenido” (Camps, 1989: 64).

“La vida íntima ... es solitaria y clandestina, hecha de complicidades. Nadie puede obligarnos en la intimidad porque nadie entra en ella sin permiso” (Camps, 1989: 67).

Lo «íntimo» hace referencia a lo que Hannah Arendt llama la «vida del espíritu». La vida del espíritu se refiere a las actividades mentales. Las tres actividades mentales básicas son el pensamiento, la voluntad y el juicio, y se caracterizan por ser invisibles, reflexivas y autónomas.

“la principal característica de las actividades mentales es su *invisibilidad*. ... nunca aparecen, puesto que se manifiestan al ego que piensa, quiere y juzga, que es consciente de ser activo, pero que carece de la habilidad o de la necesidad de aparecer como tal” (Arendt, 1978: 94).

“el estar solo y relacionarse con uno mismo es la característica fundamental de la vida del espíritu” (Arendt, 1978: 96).

“Las actividades mentales testimonian mediante su naturaleza *reflexiva* esta dualidad propia de la conciencia de sí; sólo se puede estar mentalmente activo si se actúa,

implícita o explícitamente, sobre uno mismo” (Arendt, 1978: 96-97).

Castilla del Pino (1989a: 29) considera que la vida íntima consiste en «actuaciones internas»: “fantasear, imaginar, proyectar, suponer, idear; en suma, pensar y asimismo sentir (gustar de, admirar a, envidiar, amar, odiar, etc.), son actuaciones del sujeto meramente internas, no poseen ese segmento externo que caracteriza las públicas y privadas y, por tanto, no pueden ser sabidas por nadie fuera del sujeto”. Considera que una característica fundamental de las actuaciones íntimas es que no son observables:

“La intimidad puede inferirse a través de lo que digo o hago, pero jamás se tiene acceso directo a ella por su intrínseca inobservabilidad” (Castilla del Pino, 1989a: 29).

“La intimidad es, ante todo, «vida interior» (...) relación intrapersonal o intradiálogo, reflexión sobre los propios sentimientos, conciencia, tanto en el sentido de conciencia gnoseológica, como en el de conciencia moral; y también autonarración y autointerpretación, contarse a sí mismo la propia vida y subjetividad, sintiéndolas como tales” (Aranguren, 1989: 20).

Con «intimidad» se hace referencia al “repliegue del individuo sobre sí mismo abandonando la privacidad intersubjetiva para recluirse en su interior, en un nuevo espacio intrasubjetivo. Ya no es reclusión en la vida privada, en la vida amurallada con la familia y los amigos, sino en la vida interior, en lo más profundo de nuestro ser, en la intraconciencia, donde se examinan los afectos, los pensamientos, las opiniones personales. Y los recuerdos, las fantasías, donde soñamos, amamos y odiamos, y envidiamos” (Martínez de Pisón, 1997: 721).

La noción de «*intimidad*», clave para el individualismo, hace referencia a “una existencia privada en un mundo público, una zona en la que el individuo se encuentra solo -o en la que los demás deberían dejarlo solo- y donde es capaz de hacer y pensar lo que desea: perseguir su felicidad a su manera” (Lukes, 1975: 77).

Tanto «vida privada» como «intimidad» hacen referencia a “un reducto, un área reservada, donde el individuo se refugia, vive y actúa de forma independiente, donde puede realizar todo tipo de acciones y de actividades sin más regulación que la que él mismo se imponga” (Martínez de Pisón, 1997: 724, citando a Benn, 1978).

Para Beardsley (1978), los dos aspectos más importantes de la intimidad hacen referencia al principio de autonomía (*autonomy*) y al principio de información selectiva (*selective disclosure*).

- El primero establece el poder de cada uno para determinar las acciones que desea realizar, por tanto, la facultad de elegir y decidir nuestras acciones. No respetarlo supondría limitar el poder personal para determinar por sí mismo las acciones o experiencias que se deseen (*violación de la autonomía personal*).
- El segundo, que cada individuo tiene derecho a gestionar la información sobre su persona dando a conocer la que desee. No respetarlo supondría la revelación de una información personal que no se deseaba que fuese conocida o revelada (*revelación de información selectiva*).

La intimidad no se presenta como un todo que haya que preservar a toda costa. En ella existen *graduaciones*, a las personas más cercanas le contamos cosas más íntimas, más reservadas, las cuales no queremos que sean conocidas por otros.

“la intimidad se construye al hilo de una serie de graduaciones que delimitan los espacios protegibles. (...) la vida privada se construye a modo de círculos concéntricos, que van reduciendo su espectro desde lo que puede ser conocido por aquellas personas de confianza hasta lo más íntimo, lo más secreto, que resulta así inaccesible a los demás por su carácter reservado” (Martínez de Pison, 1997: 737)

Acabar recordando que “no existe un concepto único de vida privada, se trata de algo relativo y, por consiguiente, variable conforme a ciertas condiciones. La idea que se tiene de la vida privada varía de una persona a otra, de un grupo a otro, de una sociedad a otra; varía también igualmente, en función de edades, tradiciones y culturas diferentes” (Novoa, 1981: 42).

Martínez de Pison (1997: 736) nos dice que si queremos entender lo «privado» y lo «íntimo» hemos de recordar que:

- Primero, que los “factores culturales y sociales que hacen que cada sociedad, cada comunidad o cada persona entienda su vida privada de un modo que, en ocasiones, no coincide con la vigente en una sociedad próxima, una comunidad cercana o entre los vecinos de un inmueble” (Martínez de Pison, 1997: 736).
- Segundo, que el sentido de vida privada es relativo a cada uno. En él influyen las diferencias culturales, el propio clima de una región, las religiones, así como aspectos más personales, la posición social de las personas, su dimensión pública (Martínez de Pison, 1997: 736).
- Tercero, que el concepto de intimidad y vida privada es una noción dinámica y flexible: “La frontera entre lo privado, lo público y lo íntimo es una frontera en movimiento, en continua transformación, al tiempo que también las costumbres

varían y las modas influyen en las actitudes de la gente. No tiene, así pues, unos contornos previamente fijados e inmutables, sino que los supuestos relativos al sentimiento personal de lo que es la intimidad varían de una infracción a otra, de una persona a otra” (Martínez de Pison, 1997: 736-737).

No hay intimidad sin vida privada, sin el lugar donde recluirse aún más, pero tampoco hay privacidad sin algo de intimidad.

2.12.1.3 La «vida pública», «lo público»

Lo público puede definirse a partir de lo privado. Las fronteras de lo «público» frente a la esfera de lo íntimo, lo privado, hacen referencia a cuatro aspectos¹⁹⁰: el tipo de reglas, el tipo de relación que se establece en esas diferentes esferas, el mundo al que hacen referencia y, la observabilidad o no de sus actuaciones:

- *El primer aspecto señala el mundo al que se refiere la «vida pública».* Frente al espacio de «ocultamiento» y «privacidad» que supone la «vida privada» y la «vida íntima», la «vida pública» hace referencia al «espacio de aparición» ante la mirada de los demás. Frente a lo «privado», lo «público» hace referencia a “el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él” (Arendt, 1958: 73).
- *El segundo aspecto remarca la observabilidad de las acciones de la «vida pública».* Frente a las actuaciones en la «vida íntima» que no pueden observarse, pues pertenecen el mundo de lo mental, las actuaciones públicas y privadas se caracterizan por ser observables, pero mientras “las primeras son *necesariamente* observables (visibles, audibles, etc.); las segundas *podrían* serlo, a poco que se le den o falta de cautela por parte del actor o *voyeurismo* del observador” (Castilla del Pino, 1989a: 27).
- *El tercer aspecto se refiere a las normas de la «vida pública».* Frente a la regulación de la vida privada mediante normas de carácter más transgredibles, “La vida pública viene definida y regulada desde fuera. El individuo se encuentra existiendo en una sociedad que le brinda una serie de opciones predeterminadas” (Camps, 1989: 65).
- *El cuarto aspecto hace referencia a las relaciones en la «vida pública».* Frente a las relaciones más personales del ámbito privado, “en el ámbito público, las relaciones tienden a ser impersonales, frías, distantes. Más próximas al contrato y a la transacción”

¹⁹⁰ Victoria Camps (1989: 61) habla de dos aspectos que delimitan lo privado, lo íntimo y lo público, A ellas nosotros añadimos otras.

(Camps, 1989: 61); la vida privada se proyecta hacia el interior, espacios de ámbito personal o íntimo, hacia la «privacidad», la vida pública se proyecta “hacia fuera, hacia espacios más públicos, la vemos como una necesidad básica – necesidad de la vida urbana-” (Camps, 1989: 68).

Para Hannah Arendt, de las características citadas, las dos primeras definirían lo «público». Nos dice que lo «público» significa dos fenómenos relacionados: primero, “significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible” (Arendt, 1958: 71); segundo, “significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él” (Arendt, 1958: 73).

“Únicamente podemos acceder al mundo público común a todos nosotros, que es el espacio propiamente público, si nos alejamos de nuestra existencia privada y de la pertenencia a la familia a la que nuestra vida está unida” (Arendt, 1997: 74).

“El espacio público emerge siempre y en todo lugar en que «los hombres actúan en concierto»“ (Birulés, 1997: 24, nota 54), “actuar es inaugurar, hacer aparecer por primera vez en público, añadir algo *propio* al mundo” (Birulés, 1997: 20). “Sólo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre, ... y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás” (Arendt, 1958: 51). “Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia” (Arendt, 1958: 208).

“La función del ámbito público es, ... iluminar los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, un espacio de visibilidad en que hombres y mujeres pudieran ser vistos y oídos y revelar mediante la palabra y la acción realmente *quiénes* son. Para ellos la apariencia constituye la realidad, cuya posibilidad depende de una esfera pública en que las cosas salgan de la oscura y cobijada existencia. Lo público indica, al mismo tiempo, mundo común, entendido como comunidad de cosas, que nos une, agrupa y separa, a través de las relaciones que no supongan fusión” (Birulés, 1997: 21).

La realidad se fundamenta en ese aparecer en el mundo, nuestra realidad la constituye lo que los otros ven y oyen de nosotros.

“Para nosotros la apariencia -lo que ven y oyen los otros- constituye la realidad” (Arendt, 1958: 71).

La realidad de la esfera pública consiste en “ser visto y oído por otros”, y se ha de tener

presente el “hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente”. Este mostrarse a los demás constituye el significado de la vida pública (Arendt, 1958: 71). Por lo tanto, en el espacio público aflora libremente la pluralidad como resultado de mostrarse ante diferentes miradas, cada una de las cuales se expresa desde su posición.

“la realidad de la esfera pública radica en la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común... si bien el mundo común es el lugar de reunión de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones en él” (Arendt, 1958: 77).

“La presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos” (Arendt, 1958: 71), “nuestra sensación de la realidad depende por entero de la apariencia y, por lo tanto, de la existencia de una esfera pública en la que las cosas surjan de la oscura y cobijada existencia, incluso el crepúsculo que ilumina nuestras vidas privadas e íntimas deriva de la luz mucho más dura de la esfera pública” (Arendt, 1958: 72).

Por contrapartida, “puesto que la intimidad de una vida privada plenamente desarrollada, ... siempre intensifica y enriquece grandemente toda la escala de emociones subjetivas y sentimientos privados, esta intensificación se produce a expensas de la seguridad en la realidad del mundo y de los hombres” (Arendt, 1958: 71).

2.12.1.4. La «vida social», «lo social»

La «vida social» se entiende como aquella que se da en relación con los demás, que se fundamenta en las interacciones sociales, es por ello que incluye todo el ámbito de la esfera pública, es decir, la «vida pública», pero también parte de la esfera de la «vida privada».

2.12.1.5. La «vida política», «lo político»

Si bien el ámbito de la «vida política» entra dentro del ámbito de la vida pública, en la modernidad no se da una confluencia total entre la vida pública y «lo político», como sucedía en la Grecia clásica. La realización del individuo como persona ya no se fundamenta en la «vida política», sino más bien en la «vida social», tanto en su aspecto público como privado. Afirma Camps (1989: 61) que “lo público ya no es la *polis* o la *res publica* que es asunto de todos” (Simmel, 1835; Arendt, 1958: 51-60), y, siguiendo a Berger y Luckman (1966), “lo público coincide con el mundo del trabajo y de la producción, mientras lo privado se encuentra allí donde el individuo quiere ver reconocida su identidad personal e intenta dar sentido a su vida y satisfacción a sus deseos” (Camps, 1989: 63-64). Con la modernidad lo «público» ha dejado de ser la esfera de «lo político», y aparece la esfera de «lo social» en la

vida pública (Arendt, 1958: 58-61).

2.12.2. Lo privado, lo íntimo y lo público en la postmodernidad

Si bien hace unos años exponer en público los aspectos íntimos “*resultaba obsceno y solo obtenía rechazo y sanción*”, hoy en día se ha diluido esta división y de hecho se han desarrollado “*un amplio abanico de modalidades de exponer lo íntimo*”. Entre dichas modalidades podemos encontrar los *reality shows*, “*donde lo obsceno se transmuta en negocio o en simple exhibicionismo*”, y las redes sociales, como Facebook, Twitter, que facilitan cierta desinhibición entre sus usuarios. Lo que lleva a compartir públicamente lo privado es la búsqueda de satisfacción y de reconocimiento social, esto es, y el hecho de que aumente nuestro número de seguidores en las redes sociales, nuestros “me gusta” o nuestros amigos virtuales nos da “*una identidad más satisfactoria*” (Ubieto, 2010).

2.12.2.1. Lo público y lo privado en la «sociedad confesional»: la TV

Explica Bauman (2002: 205) que, en octubre de 1983, por primera vez en Francia una mujer «común» aparece ante la televisión para contar públicamente algo que hasta entonces había sido considerado íntimo: que su marido sufría eyaculación precoz y no la satisfacía. Desde ese momento muchas fueron las personas que siguieron sus pasos de confesarse ante las cámaras.

La confesión pública de cuestiones privadas en televisión, «talk shows», se ha convertido en un espacio común en televisión, con un gran número de seguidores, lo que ha originado una «sociedad confesional» que no acaba en las pantallas, sino que también ha trascendido a otros medios. Así, por ejemplo, muchos periodistas se dedican a airear cuestiones privadas de personajes públicos en nombre del interés público o del derecho a saber (Bauman, 2002: 205).

Para Bauman (2002: 205), la televisión se convirtió en un espacio público donde exponer la vida privada, y, si tenemos presente que la televisión está presente en todos los hogares, podemos entender que ese hecho supusiera un cambio en lo que hasta ese momento se había entendido como «lo público» y «lo privado». Bauman destaca tres efectos culturales de ese fenómeno:

- El primero, la desaparición de los límites entre lo público y lo privado, lo que supondrá que ningún pensamiento, ningún sentimiento sean demasiado privados para hacerse públicos: las pantallas proyectan programas que fomentan la abierta manifestación de sentimientos, sueños y obsesiones privadas, que se alimentan o

refuerzan con el aplauso de la audiencia, mayor cuanto mayor es la revelación; los presentadores de los «talk shows» invitan a los televidentes a «confesarse» ante las cámaras e incitan a sus invitados hacer lo mismo dejándose llevar y superando sus defensas o reticencias. Con ello se desvanece la prohibición de exhibir públicamente las emociones dejando a un lado las antiguas ideas del decoro y la decencia (Bauman, 2002: 205-206).

- El segundo, el desarrollo de un lenguaje que permite compartir y comparar públicamente los sentimientos privados, creando su propio público y su propio espacio público: los «talk shows» crean y enseñan un nuevo lenguaje que permite hacer público lo privado: si bien, una de las características de lo «subjetivo» solía ser su inefabilidad, es decir, la dificultad o imposibilidad de expresar los sentimientos privados e íntimos, en los espacios televisivos las vivencias subjetivas se convierten en objetos hasta el punto de que los únicos sentimientos y afectos que pueden ser reconocidos por lo que son, serán aquellos que puedan ser comunicados. Ese lenguaje crea su propio público y su propio espacio público (Bauman, 2002: 206).
- El tercero es la tendencia de los «talk shows» a representar la vida humana como un conglomerado de problemas individuales que buscan una solución individual, que exigen el uso de recursos individuales. Los «talk shows» ayudan a que el mundo se vuelva «egocéntrico»: hacen aparecer las antinomias y los riesgos de base social como problemas definidos en términos individuales, “como problemas que han surgido individualmente, y que individualmente deben ser enfrentados y resueltos”; el origen de los problemas no se plantea nunca en referencia a una «sociedad equivocada», sino en torno a la falta de capacidad e idoneidad individual. El sufrimiento se debe a la falta de habilidad individual para evitarlo, los problemas son culpa de los errores y negligencias del individuo (Bauman, 2002: 206-207). Y con todo ello “la manera como uno vive se convierte en una *solución biográfica a las contradicciones sistemáticas*” (Ulrich Beck, 1992: 173);

Esta «sociedad confesional» creada en torno a los «talk shows» ha generado una comunidad constituida por la audiencia de esos programas que, paradójicamente, está compuesta por individuos unidos en su aislamiento: una «comunidad» que hace referencia a los individuos que se reúnen bajo un mismo techo o frente a la televisión para contar sus problemas o escuchar los de otros; una «comunidad» que no forma un equipo, sino individuos aislados que terminan convencidos de que su soledad no tiene remedio; una «comunidad» que comparte sus problemas «individuales» contándolos públicamente, convencidos que para

resolverlos hay que compartirlos, pero todo se queda en ese contar sus problemas y escuchar lo que dicen otros que están en la misma situación (Bauman, 2002: 208).

En la «sociedad confesional» lo público se ha vuelto hacia lo privado, y lo privado ha pasado a cubrir la escena pública, sin dejar espacio para nada que no pueda remitirse al interior, no se permite que nada entre en la esfera pública si no se recicla en el ámbito privado. Con la «interiorización de lo exterior» las carencias y errores públicos sólo toman voz pública como ineptitudes personales, y la televisión es el medio para “«volver lo exterior hacia dentro», para transferir la resolución de los problemas sociales en biografías individuales” (Bauman, 2002: 208). Incluso los defectos de las políticas se perciben como pecados de los políticos, y así, por ejemplo, el canciller del Reino Unido, Robin Cook, tuvo que dimitir por descubrirse que tenía una amante pero no por descubrirse que vendiera armas a un gobierno responsable de masacres contra su pueblo (Bauman, 2002: 208).

Señala Bauman (2002: 208) que los problemas privados deberían traducirse en asuntos públicos y los intereses públicos deberían traducirse en derechos y deberes individuales:

- compartir públicamente los problemas no ha hecho que éstos hayan adquirido un carácter diferente, no se han convertido en asuntos de orden público, simplemente “se los ha declarado públicamente de carácter privado, y han recibido confirmación pública de que lo son” (Bauman, 2002: 208).
- remitir los problemas sociales o políticos a la ineptitud personal no permite crear una sociedad justa que soluciones esos problemas, y sólo produce soluciones personales, modelos de aptitud personal o de astucia individual (Bauman, 2002: 209).

Esas son las características de una «sociedad confesional» en la que se confunde lo público y lo privado. Una sociedad donde los medios ayudan a dar al *Lebenswelt*¹⁹¹ la forma del mundo, acelerando y facilitando la sustitución de la política como empoderamiento colectivo por políticas de vida, por políticas de búsqueda individual (Bauman, 2002: 209).

Para Giddens (1992), las políticas de vida están limitadas a un marco individual: supone la lucha por el «espacio» de la propia identidad individual, preservándolo de los otros, se centran en “la identidad personal como tal”:

“El campo de la política de la vida contiene un número de asuntos parcialmente diversos. Uno es el de la identidad en cuanto tal. En la medida en que se focaliza

¹⁹¹ Término de Husserl que significa “mundo de la vida”.

sobre un periodo de la vida, considerado como sistema internamente referencial, el proyecto reflexivo del ego se orienta sólo al control. No hay moralidad que sea distinta de la autenticidad. Una versión moderna de la vieja máxima podría ser: «se sincero contigo mismo». Hoy, sin embargo, dada la caducidad de la tradición, la pregunta ¿quién soy yo? Queda sustituida por la de «¿cómo viviré?» (Giddens, 1992: 178-179).

2.12.2.2. Lo público y lo privado en la «sociedad red»: Internet

En la era de Internet, la «vida privada» se aleja del espacio público del «mundo físico» para presentarse en el espacio público del «mundo virtual». Podríamos decir que aparece un nuevo concepto, el de «vida virtual», que abre un nuevo espacio público en el que mostrar y mostrarse, y en ese nuevo espacio aparece un nuevo concepto de identidad: la «identidad virtual» o «identidad digital»¹⁹².

La característica de la era digital es la creación de una nueva sociedad «la sociedad red» que se caracteriza, entre otras cosas¹⁹³, “por su forma de organización en redes, ...por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transmisión de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las élites gobernantes. Esta forma de organización social, en su globalidad penetrante, se difunde por todo el mundo” (Castells, 1996: 23).

En la «sociedad red» el ciudadano se convierte en internauta y en usuario de las nuevas tecnologías, en las que adquiere la figura de prosumidor (McLuhan y Barrington, 1972; Toffler, 1980), esto es en emisor y receptor de contenidos. Es significativo el hecho de que el usuario se convierta en el productor y emisor de sus propios contenidos que comparte a través de la red. El usuario comparte libremente sus datos a través de las redes debiendo aceptar para ello las condiciones que imponen las compañías propietarias de esas plataformas. El dilema que se les presenta a los usuarios es aceptar esas condiciones para poder compartir sus publicaciones a través de ese canal o no tener identidad, no figurar en ese espacio público virtual, lo cual, para algunos es tanto como no existir o volverse invisibles.

El uso de esas redes, plataformas y aplicaciones digitales (Facebook, Twiter, Whatsapp, chat,

¹⁹² Para ampliar información Cover (2016).

¹⁹³ Señalamos las características de la «sociedad red» más afines con nuestro estudio, sin considerar los aspectos de ámbito económico y laboral a pesar de su importancia.

Instagram, blog, fotoblog, You Tube, etc.) se hace desde la inmediatez y requiere una actualización constante de información, y una interacción con la información de los demás internautas o usuarios de esa red. Lo que ha venido a llamarse la «sociedad de la ubicuidad» (Nakurama, 2008), que “designa una sociedad en la que cualquier persona puede disfrutar, en cualquier momento y en cualquier lugar, de una amplia gama de servicios a través de diversos dispositivos terminales y redes de banda ancha. El lema de la sociedad de la ubicuidad es *anyone, anywhere, anytime* —cualquier persona, en cualquier lugar, en cualquier momento—” (Islas, 2008).

Muchas de las publicaciones a través de la red y plataformas digitales hacen referencia a contenidos personales, es decir, se hace pública información de la esfera de la «vida privada», incluso de la «vida íntima». Y todos los usuarios de una misma comunidad “están «*informados*» de lo que les pasa a los demás. En esos círculos el que más sobresale es el que comparte más información interesante para el resto” (Sabater, 2014: 3-4). Por lo que las nuevas tecnologías posibilitan que, especialmente los «nativos digitales» (Prensky, 2001), lleven a cabo unas prácticas en las que se de lo que podría considerarse una a sobreexposición pública de su vida privada.

Lo cierto es que la «red» ha venido a transformar las relaciones y la interacción personal, favoreciendo relaciones «sincrónicas» abiertas a un ciberespacio, y en ella los tradicionales conceptos de «amistad», «relación personal», «privacidad» parecen haber cambiado. Según Wellman y sus colegas (2003) las relaciones en la era digital se caracterizan por un modelo de «individualismo en red» («*networked individualism*») que los autores consideran una desterritorialización de la comunicación, pues supone un abandono progresivo de los espacios públicos y un replegarse, cada vez más, hacia «lo íntimo» y «lo privado» hasta situar al propio individuo en una posición central. Según Boase y Wellman (2006) este modelo de «individualismo en red» se caracteriza por:

- las relaciones interpersonales no se localizan en espacios físicos, con lo que la distancia geográfica no importa. Es lo que Giddens (1990: 32) llamaba «*desanclaje*», es decir, las relaciones sociales se despegan de los contextos locales de interacción y se abren a un espacio-tiempo indefinido;
- el internauta mantiene relaciones con múltiples grupos o individuos, la mayoría de los cuales no conoce directamente ni se conocen entre sí; su conocimiento es parcial, y está ligado a ámbitos específicos de su vida (afinidades, aficiones, intereses...);

- las relaciones se establecen con la misma facilidad que se disuelven, muchas son transitorias, por lo que se tornan más débiles y volátiles, lo que favorece un acceso a mayor a nuevas ideas o información.

2.12.2.3. Lo privado, lo íntimo, lo público y la concepción del «yo» en la sociedad «individualizada»

Tanto la «sociedad confesional» como la «sociedad red» favorecen un proceso de individualización que desplaza la vida pública hacia la «vida privada» y la «vida íntima», según Beck (Beck y Beck-Gemsheim, 2001: 15), fruto de la crisis de las instituciones que hace que “muchas funciones que en otro tiempo tenían lugar en el interfaz institución e individuo están teniendo lugar actualmente de una manera más próxima al individuo”. En la sociedad occidental de la tardo-modernidad se han roto los lazos comunitarios y se ha dejado al ser humano solo ante el mundo, se ha producido un desequilibrio entre el individuo y el sistema institucionalizado, ha surgido la “sociedad individualizada [que] nos habla de la necesidad de *buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas*. Por ejemplo, la tensión en la vida familiar actual se debe a que la igualdad entre hombres y mujeres no puede llevarse a cabo en una estructura familiar institucional que presupone y practica su desigualdad” (Beck y Beck-Gemsheim, 2001: 31). Ha surgido la «individuación» que “implica una serie de desarrollos y experiencias sociales caracterizados por dos rasgos o sentidos principalmente. (...) Por una parte, la individualización significa la desintegración de formas sociales anteriormente existentes, como, por ejemplo, la creciente fragilidad de las categorías de clase y estatus social, los roles de género, la familia, la vecindad, etcétera. Por la otra, ..., significa el colapso de biografías normales, marcos de referencia y modelos o roles sancionados por el Estado” (Beck y Beck-Gemsheim, 2001: 38-39). Ante la desintegración de los antiguos modos de vida, aparece un nuevo modelo de vida: “La vida normal se convierte, así, ... en «biografía» «hágalo usted mismo»” (Beck y Beck-Gemsheim, 2001: 40), nuestras vidas se han convertido en «soluciones biográficas a las contradicciones del sistema».

El término que Bauman (2000) utiliza para referirse a este periodo es el de «modernidad líquida» que se caracteriza por “la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanos” (Bauman, 2000: 12), que vuelven cada vez más débil, más vulnerable al individuo frente a los poderes. Una época en la que “la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva suelen señalarse con gran ansiedad y justificarse como «efecto colateral» anticipado de la nueva levedad y fluidez de un poder cada vez más móvil, escurridizo, cambiante, evasivo y fugitivo” (Bauman, 2000: 12).

Para comprender los fenómenos de autoconstrucción en una sociedad mediatizada y fascinada por dar visibilidad a las “construcciones de sí orientadas hacia la mirada ajena o exteriorizadas” (Sibila, 2008: 28). Boltantsky (1972) ha acuñado el término «cultura somática»¹⁹⁴, en ella se aparece un tipo de yo más epidérmico y dúctil, que se exhibe en la superficie de la piel y de las pantallas. Riessman (Riessman *et al.*, 1950) habla de que en esa sociedad se ha dado un cambio en la personalidad de los individuos, las cuales han pasado de ser *introducidas* a ser *alterdirigidas*¹⁹⁵.

Todos estos cambios que se dan en la sociedad capitalista durante la última parte del siglo XX influyen en la configuración de las esferas pública, privada e íntima: se ha dado un proceso que está produciendo el cambio de «fuera hacia dentro» (de lo público a lo privado), en el que cada vez más se remarca la «vida privada».

Es por ello que “en los últimos veinte años, la esfera pública se transformó, de manera característica, en un campo de exposición de la vida privada, de las emociones y de las intimidades” (Illouz, 2006: 226). En una sociedad “fascinada por la incitación a la visibilidad y por el imperio de las celebridades, se percibe un desplazamiento de aquella subjetividad «interiorizada» hacia nuevas formas de autoconstrucción, es decir, se observa un desplazamiento hacia la intimidad a la que cada vez se le da mayor visibilidad en el espacio público (Sibila, 2008: 28). Algunas de las manifestaciones de este cambio son: que en el siglo XXI “se convoca a las personalidades para que se muestren” (Sibila, 2008: 27) y una creciente publicitación de lo privado que está generando “la privatización de los espacios públicos” (Sibila, 2008: 27-28).

¹⁹⁴ “El interés y la atención que los individuos atribuyen a su cuerpo; es decir, por una parte a su apariencia física agradable o desagradable y, por otra, a sus sensaciones físicas, de placer o displacer, aumentan a medida que se sube en la escala social, (...) o sea a medida que disminuye la resistencia física de los individuos, que es la resistencia que pueden oponer a sus cuerpos y sus fuerza física, o sea lo que pueden aprovechar de sus cuerpos. Tales «normas de decoro», que definen la manera en que deben cumplirse los actos físicos más corrientes como caminar, vestirse, comer, lavarse y maquillarse y, para algunos trabajadores la forma correcta en que deben desarrollarse las interacciones físicas con los demás, la distancia que es preciso mantener con un interlocutor, la manera en que debe mirárselo, tocarlo, los gestos que son apropiados en su presencia en función de su sexo o de su edad, según sea un pariente, un amigo, un extraño, que pertenezca o no a la misma clase social, según el lugar y la hora del día; y finalmente, sobre todo, la manera correcta de hablar del cuerpo, de su aspecto externo y de las sensaciones físicas, que nunca se enuncian explícita y sistemáticamente en forma positiva y sólo se expresan verbalmente en forma negativa e indirecta a través del llamado de atención, la burla, el desdén condescendiente, el desprecio o la indignación moral, constituyen una suerte de código de buenos modales de la relación con su cuerpo, profundamente arraigado y común a todos los miembros de un grupo social determinado” (Boltantsky, 1972: 58). Es decir, la cultura somática corresponde a un conjunto de reglamentos, códigos, conductas de producción, percepción y de consumo corporal de una dada formación social ubicada en el tiempo y en el espacio. Por lo tanto, es el resultado de condiciones y relaciones sociales objetivas; lo que permite pensarlo en los términos de clase, residencia, etnicidad y género” (Ferrerira, 2013).

¹⁹⁵ Para saber algo más sobre la identidad en la cultura somática y alterdirigida leer Sibila (2008: 128-130).

Se está produciendo un cambio de las categorías de lo privado, lo íntimo y lo público y de la concepción del «yo», observándose un desplazamiento hacia la intimidad que cada vez adquiere, de forma voluntaria, una mayor visibilidad en el espacio público. Algunas de los cambios que ponen de manifiesto este proceso son:

1.- *Se ha construido una cultura emocional que ha llevado a los sujetos a concentrarse en sus emociones:* se hace “evidente que durante el siglo XX se llevó a los hombres y a las mujeres de clase media a concentrarse fuertemente en su vida emocional, tanto en el trabajo como en la familia, mediante el uso de técnicas similares para llevar a un primer plano el yo y sus relaciones con los demás” (Illouz, 2006: 18), lo cual no significa que el hombre se haya retirado al interior de la vida privada. “Al contrario, el yo interior privado nunca tuvo una representación tan pública ni estuvo tan ligado a los discursos y valores de las esferas económica y política” (Illouz, 2006: 19).

2.- *El «yo» personal, privado, incluso íntimo ha pasado a ser un asunto público:* “el proceso de establecimiento del yo como asunto público y emocional encuentra su expresión más fuerte en la tecnología de Internet, una tecnología que presupone y pone en acto un yo emocional público y, de hecho, incluso logra que el yo emocional público preceda a las interacciones privadas y las constituya” (Illouz, 2006: 19).

“A lo largo de la última década, la red mundial de computadoras viene albergando un amplio espectro de prácticas que podríamos denominar «confesionales». Millones de usuarios de todo el planeta -gente «común», precisamente como *usted o yo*- se han apropiado de las diversas herramientas disponibles on-line, que no cesan de surgir y expandirse, y las utilizan para exponer públicamente su intimidad. Así es como se ha desencadenado un verdadero festival de «vidas privadas», que se ofrecen impudicamente ante los ojos del mundo entero” (Sibila, 2008: 32).

En la sociedad industrial los muros de lo privado y lo íntimo eran sólidos y no dejaban penetrar la mirada curiosa de los ojos ajenos. “Pero ahora esos muros se dejan infiltrar por miradas técnicamente mediadas -o mediatizadas- que flexibilizan y ensanchan los límites de lo que se puede decir y mostrar. De las *webcams* a los paparazzi, de los *blogs* y *fotoblogs* a *You Tube* y *My Space*, desde las cámaras de vigilancia hasta los *reality-shows* y *talk-shows*, la vieja intimidad se transformó en otra cosa. Y ahora está a la vista de todos” (Sibila, 2008: 93).

3.- *La exhibición de la intimidad que se convierte en un espectáculo que se ajusta al lenguaje de los medios.* Para Sibila (2008: 60) la presentación de la intimidad cotidiana muestra experiencias vitales y la «propia personalidad» ajustada a las técnicas de estilo de los medios en las que se

presentan para «salir bien en la foto», es decir, se emulan los “los modelos narrativos y estéticos de la tradición cinematográfica, televisiva y publicitaria” que se ajustan o modifican a “los nuevos géneros que hoy proliferan en Internet”. Según Sibila (2008: 61), hacemos de la intimidad un espectáculo, y presentamos un «yo» que “deberá estilizarse como un personaje de los medios masivos audiovisuales. Ese personaje tiende a actuar como si estuviera siempre frente a una cámara, dispuesto a exhibirse en cualquier pantalla, aunque sea en los escenarios más banales de la vida real”.

Una de las conclusiones a las que llega Sibila en su estudio de la intimidad tomada como espectáculo es que se da una hipertrofia de la figura del autor la cual se presenta estilizada en los medios, lo cual supone que lo que se pone en primer plano es la «personalidad y vida privada» del autor, y que la propia obra queda en un segundo plano, e incluso se llega a justificar su ausencia, y esto “también se expresa, de manera peculiarmente intensa, en las nuevas prácticas autobiográficas de Internet, y en los fenómenos de espectacularización de la personalidad y de exhibición de la intimidad de "cualquiera" que invadieron todos los medios” (Sibila, 2008: 189).

4.- *La identidad se representa cada vez más en espacios públicos en busca de visibilidad y reconocimiento*: “el principal objetivo de esas estilizaciones del *yo* consiste precisamente en conquistar la visibilidad”, ese es el objetivo de muchos diarios íntimos publicados en Internet, objetivo que coincide con otros fenómenos contemporáneos como los *reality show* y las revistas de celebridades, los *talk-shows* de la televisión, la creciente importancia de la imagen cotidiana para los políticos y otras figuras famosas, etc., que tienen como objetivo “mostrar las banalidades más privadas de todas las vidas o de cualquier vida” (Sibila, 2008: 90). Las tendencias exhibicionistas y performáticas del «yo íntimo» persiguen “el reconocimiento en los ojos ajenos y, sobre todo, el codiciado deseo de *ser visto*. Cada vez más, hay que *aparecer* para *ser*. Porque todo lo que permanezca oculto (...) corre el riesgo de no ser interceptado por ninguna mirada. Y, según las premisas básicas de la sociedad del espectáculo y la moral de la visibilidad, si nadie ve algo es muy probable que ese algo no exista” (Sibila, 2008: 130).

Ciertos usos de los *blogs*, *fotoblogs*, *webcams*, *My Space* y *You Tube*, y otras herramientas y aplicaciones digitales serían estrategias que los sujetos contemporáneos, fascinados por la visibilidad y en busca de reconocimiento, ponen en acción para responder a estas nuevas demandas socioculturales, señalando, con ello, nuevas formas de ser y estar en el mundo (Sibila, 2008: 28):

“la identidad moderna se encarna de manera cada vez más pública en una serie de

lugares sociales a través de una narrativa que combina la aspiración a la autorrealización y la afirmación del sufrimiento emocional. La frecuencia y la persistencia de esa narrativa, que podemos llamar una narrativa de reconocimiento, se relaciona con los intereses ideales y materiales de una variedad de grupos sociales que operan en el mercado, en la sociedad civil y dentro de los límites institucionales del Estado” (Illouz, 2006: 19).

5.- *Se da una mayor visibilidad que supone, a su vez, una evasión de la privacidad.* Señala Sibila (2008: 91) que Jonathan Franzen (2003) clamaba por “una defensa del espacio público, puesto que la intimidad se evadió del espacio privado y pasó a invadir aquella esfera que antes se consideraba pública”. Hay que recordar que la evasión de la intimidad supone “la propia exposición voluntaria en la visibilidad de las pantallas globales. ... se trata de mostrarse abiertamente y sin temores, con el fin de constituirse como una subjetividad visible” (Sibila, 2008: 92).

Las actuales tendencias de exposición de la intimidad no sólo ponen de evidencia una invasión de la antigua privacidad, sino un nuevo fenómeno, “las nuevas prácticas expresan un deseo de evasión de la propia intimidad, ganas de exhibirse y hablar de uno mismo ... En vez del miedo ante una eventual invasión, fuertes ansias de forzar voluntariamente los límites del espacio privado para mostrar la propia intimidad, para hacerla pública y visible” (Sibila, 2008: 92).

Esa evasión de la privacidad permite a gran parte del público contemporáneo satisfacer “la avidez de curiosear y consumir vidas ajenas” (Sibila, 2008: 92).

Parece claro que son más fuertes las ansias de mostrar la propia intimidad para hacerla pública y visible que el miedo ante una eventual invasión de lo privado o lo íntimo, lo cual lleva a de forzar voluntariamente los límites de propio espacio privado haciéndolo público y visible.

6.- *Progresiva exteriorización del «yo» que adquiere una representación más instantánea*

Se da un doble desplazamiento que cambian las reglas que hasta ahora imperaban en construcción del «yo», a saber, el cultivo de la interioridad psicológica y la reconstrucción histórica del pasado individual.

“A pesar de permanecer como factores aún muy relevantes hoy en día, tanto el cultivo de la interioridad psicológica como la reconstrucción histórica del pasado individual parecen perder peso cuando se trata de definir lo que es cada uno. Ya no se trata solamente de un declive de la contemplación introspectiva, sino que también la mirada retrospectiva tiende a extinguirse en las nuevas prácticas autorreferenciales,

atenuando su valor antes primordial al plasmar la propia vida como un relato” (Sibilia, 2008: 132).

Y se pasa a la exhibición de la intimidad y a la espectacularización del yo. Esos aspectos “denotan cierto desplazamiento de los ejes alrededor de los cuales se construían las subjetividades modernas” (Sibilia, 2008: 131).

“no sólo la profundidad sincrónica del yo se ve desafiada en estas nuevas formas de autoconstrucción -es decir, su interioridad-, sino también su coherencia diacrónica” (Sibilia, 2008: 132).

“Se nota un abandono de aquel locus interior hacia una gradual exteriorización del yo. Por eso, en vez de solicitar la técnica de la introspección, que intenta mirar hacia dentro de sí mismo para descifrar lo que se es, las nuevas prácticas incitan el gesto opuesto: impelen a mostrarse hacia fuera” (Sibilia, 2008: 131).

“Complementando estos complejos movimientos, también es posible detectar deslizamientos en otros pilares de la subjetividad: las turbulencias no conciernen sólo a ese eje "espacial", sino también a lo que podríamos denominar su eje "temporal". Es decir, el estatuto del pasado como otro cimiento crucial del yo moderno” (Sibilia, 2008: 131-132).

El «yo» se construye mirando hacia fuera, se abandona un desarrollo retrospectivo del «yo», y “los nuevos géneros confesionales de Internet se presentan como tentativas muy actuales de "recuperar el tiempo perdido" en la vertiginosa era del tiempo real, de la falta de tiempo generalizada y del presente constantemente *presentificado*. (...) En primer lugar, llama la atención la peculiar inscripción cronológica de los nuevos relatos de sí. Especialmente notoria en los *blogs* y *fotologs*, aunque también presente en otras manifestaciones de este fenómeno, es esa insistencia en la prioridad de la actualización permanente -y siempre reciente- de las informaciones, por medio de fragmentos de contenido agregados en todo momento” (Sibilia, 2008: 132).

2.12.2.4. Una perspectiva cultural de lo privado, lo íntimo y lo público

Contra el principio de privacidad, inspirado por los antropólogos, se podría objetar que “la distinción entre el «self privado» y el «público» es una función de las convenciones de la cultura sobre cuándo uno conversa y negocia los significados de los sucesos y cuándo uno se queda en silencio, y de la categoría ontológica dada lo que se mantiene en silencio y a aquello que se hace público. Las culturas y las subculturas difieren en este aspecto; asimismo, difieren incluso las familias” (Bruner, 1986: 71).

Para Bruner (1986: 78) “la idea de *self* «privado» independientemente de una definición cultural es parte de la actitud mental inherente a nuestra concepción occidental del *self*. El carácter de lo “no dicho” y lo “inefable” y nuestras actitudes ante estos son una índole profundamente cultural”. Los impulsos privados son definidos por la cultura, y la división entre «público» y «privado» prescrita por una cultura dada señala la diferencia en que las personas que pertenecen a esa cultura consideran esos significados. En nuestra cultura se crea un clima muy emocional a partir de la distinción público y privado y existe un impulso a llevar lo privado al ámbito de lo público a través de la confesión o del psicoanálisis. Sin embargo, los ilongotes de Rosaldo (1980) hacen una división diferente, y las presiones también son bastantes diferentes. “La manera en que la cultura define la privacidad influye en la determinación de lo que la gente siente como privado, en el momento y en el modo de sentirlo” (Bruner, 1986: 78).

No existe naturaleza humana independiente de la cultura. La construcción y utilización del significado conectan al hombre con la cultura. El hombre participa de la cultura, y en virtud de ello “el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (Bruner, 1990: 31-32).

“Incluso los fenómenos aparentemente tan privados como los «secretos» (que también son en sí mismos una categoría culturalmente definida), una vez revelados, resultan públicamente interpretables e incluso banales; exactamente igual de estructurados que cuestiones admitidas abiertamente. Existen incluso procedimientos normalizados para «presentar excusas» por nuestra excepcionalidad, cuando los significados que pretenden nuestros actos resultas oscuros, formas típicas de hacer público el significado relegitimando de esta forma lo que pretendemos” (Bruner, 1990: 32).

Cuando Bruner analiza el caso de la familia Goodhertz, señala que es clara la distinción entre lo público y lo privado, es una distinción cultural que penetra desde la sociedad en la ideología de la familia y se incorpora en los Yoes de sus miembros (Bruner, 1990: 138).

2.12.3. La «privacidad»

2.12.3.1. La «privacidad» en la sociedad actual

La privacidad en la «sociedad red» parece concernir a dos cuestiones: la primera, la protección de datos personales, especialmente bancarios, financieros y comerciales, contra posibles invasiones de la privacidad; la segunda, los datos pertenecientes a la vida privada o a la

intimidad personal.

En la era digital la información se ha convertido en una moneda, las empresas funcionan en base a la información: “los datos personales de los consumidores potenciales -presumiblemente privados- son muy valiosos para los negocios orientados a públicos clasificados en segmentos de interés, que encuentran en el marketing directo su principal herramienta. La noción de privacidad de la información personal no puede dejar de sufrir serias grietas en este universo poblado de *hackers*, empresas ávidas, herramientas sofisticadas, muchos usuarios obcecados con la seguridad y otros tantos dispuestos a sacar provecho de esos temores” (Sibila, 2008: 91). Para estos casos se constata que tanto el Estado como las compañías guardan celosamente los datos personales y tratan de protegerlos adoptando sistemas de seguridad para protegerlos y promulgando leyes penalizan su difusión y uso fraudulento. Por lo tanto, hay un serio intento de amparar la privacidad.

Pero en lo que respecta a los datos pertenecientes a la vida privada, el Estado permite que las compañías promuevan una verdadera evasión de los datos concernientes a la vida privada y a la íntima de las personas. Un ejemplo claro de ellos sería las redes sociales, en las cuales el horizonte entre lo privado y lo público se desvanece cada vez más, y la aceptación de su uso suele comportar la aceptación a que la compañía que administra la aplicación pueda acceder, difundir y utilizar la información que allí se publique, lo cual puede suponer una clara invasión del espacio de lo personal, y por supuesto una violación de la privacidad del individuo. Facebook es una muestra evidente de este tipo de prácticas, explica a los usuarios cuales son los puntos claves de la recopilación de información personal que realiza: recopila información de sus actividades del individuo en la red, las acciones que comparte, los amigos que tiene, los datos que proporcionó al registrarse, la localización de sus publicaciones, la utilización de servicios, etc. Además de la información que recopila de la actividad de cada usuario, Facebook recoge información de otras fuentes con respecto a ese usuario, como las personas que le envían mensajes y la ubicación de imágenes en las que está involucrado. Y justifica el poder acceder y apropiarse de esa información privada, señalando que lo hace en aras de implementar funciones dirigidas a una mejor experiencia para cada usuario, como: una mejor prestación de servicios, promover la protección de su información personal, manejar el tipo de publicaciones y publicidad que te llegan. Esas condiciones han de ser aceptadas para poder ser usuario de Facebook. Y los usuarios aceptan esas condiciones con tal de tener una existencia en las mismas.

Como ya se ha explicado, en la sociedad actual “La noción de intimidad se va desdibujando y se reconfigura: deja de ser un territorio donde imperaban -porque *debían* imperar- el secreto

y el pudor de lo que era estrictamente privado, para transformarse en un escenario donde cada uno puede -y hasta *debería*- poner en escena el show de su propia personalidad. Tras esos desplazamientos, las viejas definiciones y distinciones pierden sentido, reforzando la idea de que lo que está sucediendo es un cambio de régimen: una verdadera mutación” (Sibilia, 2008: 293). Y con ellos, el propio concepto de privacidad de la “vida privada” y de «lo íntimo» también se están reconfigurando a nivel práctico.

Como ya se ha explicado, con el principal objetivo de conquista la visibilidad, el sujeto estiliza su «yo» de acuerdo con el medio, y muestra a través de Internet parte de su vida privada, los diarios íntimos serían un ejemplo de ello. Esta es una práctica en “perfecta sintonía con otros fenómenos contemporáneos que se proponen mostrar las banalidades más privadas de todas las vidas o de cualquier vida, como los *reality show* y las revistas de celebridades, los *talk-shows* de la televisión y la proliferación de documentales en primera persona, el éxito de las biografías en el mercado editorial y en el cine, y la creciente importancia de la imagen cotidiana para los políticos y otras figuras famosas” (Sibila, 2008: 90). En otro tiempo no habría nada más privado que un diario íntimo. Esos diarios “se guardaban en cajones y escondrijos secretos, muchas veces protegidos por medio de llaves y contraseñas ocultas. Inclusive, su práctica podía ser una actividad seriamente prohibida y perseguida por maridos, padres y otras figuras autoritarias” (Sibila, 2008: 90). Ahora, en la era de las computadoras y de Internet, son muchos los puntos de fuga de esa información antaño privada, y en muchos casos son los propios individuos quien publicitan sus intimidades, o al menos así se muestra en las confesiones multimedia (Sibila, 2008: 90).

2.12.3.2. El derecho a la «privacidad»

Hay muchas cosas que pertenecen a lo privado que no serán toleradas como apropiadas a la vista de los demás, o serían inapropiadas. Todas ellas deben permanecer- según Arendt- como asuntos privados (Arendt, 1958: 72) pues una de las características “de lo privado es que las cuatro paredes de la propiedad de uno ofrecen el único lugar seguro y oculto del mundo público, no sólo de todo lo que ocurra en él sino también de su publicidad, de ser visto y oído. Una vida que transcurre en público, en presencia de otros, se hace superficial. Si bien retiene su visibilidad, pierde la cualidad de surgir a la vista desde algún lugar más oscuro, que ha de permanecer oculto para no perder su profundidad en un sentido muy real y no subjetivo. El único modo eficaz de garantizar la oscuridad de lo que requiere permanecer oculto a la luz de la publicidad es la propiedad privada, lugar privadamente poseído para ocultarse” (Arendt, 1958: 86).

La vida privada y la intimidad son el lugar donde el individuo se recoge, y se podría decir que son esferas que se relacionan con la reserva, el secreto, el lugar de la privacidad. Pero como hemos señalado el hombre, de manera voluntaria, cuenta en diferentes, círculos, privados y públicos, información de ámbito privado. La construcción del mundo público puede interpretarse como un proceso de desocultamiento que muestra parte de lo privado, incluso íntimo, a un público, de modo que lo desvela y lo pone al alcance de las miradas de los demás.

Goffman (1971: 56-57) distingue ocho espacios personales¹⁹⁶, y tres de ellos entrarían en la esfera de lo privado: el territorio de posesión, la reserva de información y la reserva de conversación. Define el territorio de posesión como el conjunto de objetos que se pueden identificar con el «yo», “objetos personales”; la reserva de información hace referencia a los datos biográficos que uno pueden tener bajo un cierto control frente a aquellos otros que se pueden percibir de él, su comportamiento; la reserva de conversación hace referencia al derecho del individuo a ejercer algún control sobre sus conversaciones: con quién conversar y cuando, derecho a que sus conversaciones estén protegidas de posibles escuchas. Todos estos son datos privados, y por lo tanto pertenecientes a la privacidad del sujeto.

Lo íntimo, aquello que forma parte de la conciencia de cada individuo, se prolonga en lo privado, lo privado se prolonga y multiplica en una familia, pero ese mundo familiar nunca reemplaza la realidad que surge de una multitud de espectadores (Arendt, 1958: 71). Así, el sujeto, siendo dueño de su «privacidad», comparte y muestra su vida privada en diferentes grados con las diferentes personas y grupos (familia, amigos compañeros) con los que se relaciona, estableciendo diferente grado de confidencialidad en función de la confianza que le merezca el interlocutor. Si bien es el sujeto quien comparte de manera voluntaria esa información con otros, ésta pertenece al ámbito privado, y también debe de ser protegida, es decir, no debería hacerse pública.

La «privacidad» hace referencia al derecho que el individuo tiene derecho a defender una identidad y personalidad propias, y a protegerse contra intervenciones en esa esfera del Estado o la opinión pública (Camps, 1989: 59-60). Y consideramos que también hace referencia al derecho que todo individuo tiene de que otras personas que tienen conocimiento de su intimidad o con los que ha compartido ciertas informaciones privadas, sean discretas, es decir, no revelen esa información, porque ello supone una violación de la privacidad del sujeto. Pero a veces se producen trasgresiones de la «vida privada» consistentes

¹⁹⁶ Para ampliar consultar Goffman (1971).

en que alguien haga público asuntos privados o íntimos, incluso sabiendo que el protagonista haya dado pruebas suficientes de la privacidad de la misma (Castilla del Pino, 1989a: 29). Por desgracia, “las trasgresiones de la intimidad son, sin embargo, más frecuentes de lo que a primera vista se piensa” (Castilla del Pino, 1989a: 30).

“Toda persona tiene tres tipos de actuaciones: públicas, privadas e íntimas. La distinción entre unas y otras no siempre es fácil, y por tal motivo con frecuencia se traspan, por parte de los demás, de buena o de mala fe, los límites que separan cada una de ellas entre sí” (Castilla del Pino, 1989a: 25), y “lo único que de cada cual pertenece a los demás son las actuaciones públicas, porque son hechas en público y para el público: son, pues, tanto nuestras como de él, ya que él es el objeto de la relación” (Castilla del Pino, 1989a: 25). Es por ello que, “las actuaciones privadas e íntimas nos pertenecen; quienquiera que se arroge penetrar en ellas sin permiso allana nuestra morada, atropella y, si estamos en un estado de derecho, incluso puede que delinca” (Castilla del Pino, 1989a: 25).

Una trasgresión bastante habitual se realiza a través de juicios de intencionalidad que penetran en la intimidad de terceros. Toda actuación es intencionada, por lo que se puede inferir tras ella una intencionalidad en el agente, lo cual no es más que una interpretación que a veces acierta y otras no. Castilla del Pino (1989a: 30) considera que “es ilegítima su publicidad y allana la íntima morada”, es correcto tratar de comprender la intención que se da tras una acción, pero “certificarla para darla a la publicidad no es tolerable. ... El observador de la actuación sobre la que infiere debe atenerse, si ha de hablar de ella, sólo y exclusivamente a lo observado, que es lo público, no a la intención de la actuación observada, que es íntima” (Castilla del Pino, 1989a: 30). Por tanto, para él, “quien lleva a cabo juicios de intención ... hace referencia ... [a] la intimidad... con la pretensión de hacerla pública y, la más de las veces, descalificarla. Este tipo de allanamiento de la intimidad no está incluido en el código penal” (Castilla del Pino, 1989a: 30-31).

Dado que hay actuaciones que existen y se dan en espacios públicos y otras que se dan en espacios privados o íntimos, es lícito distinguir entre ellas. Sin embargo, las actuaciones públicas y privadas tienen una proyección externa que las hace observables, y son perfectamente diferenciables de las actuaciones íntimas. El hecho que haya actuaciones privadas que puedan ser observables no ha de suponer que no tengan derecho a su privacidad.

Todos, en tanto sujetos públicos, actuamos en un espacio común, y “cualquiera de estas actuaciones puede ser objeto de crónica, y bastaría ser *interesante* para que lo fuera en realidad”

(Castilla del Pino, 1989a: 27). Pero las actuaciones que se llevan a cabo en espacios privados o íntimos son algo diferente. “Lo privado se caracteriza, pues, por su observabilidad, pero también por la simultánea protección ante la posibilidad de que lo sea” (Castilla del Pino, 1989a: 28). El hecho de que alguien le haya contado a otra persona algo a lo que sólo él le da acceso, no le da derecho a revelarlo, pues pertenece a la intimidad de otra persona, aunque él haya tenido conocimiento de ello (Castilla del Pino 1989b: 101). De todo ello se sigue que se debería guardar privacidad sobre esos asuntos privados e íntimos, y que “el espacio privado lo define el propio sujeto, que debe adoptar los dispositivos que hagan inobservable cualquier actuación que él pretenda contener dentro de los límites de lo privado” (Castilla del Pino, 1989a: 27-28)¹⁹⁷.

Y hay que hacer notar que a “la trasgresión, que supone la publicidad sobre lo privado o lo íntimo, no siempre necesariamente proviene de alguien de fuera del sujeto, sino también del propio sujeto” (Castilla del Pino, 1989a: 26).

Consideramos que todo sujeto tiene derecho a su privacidad, y que se hace necesario que en los tiempos actuales el sujeto reflexione sobre su vida privada, su intimidad, y la exposición de éstas a «lo público», y que parte de esa labor corresponde a la educación, para que los individuos tomen conciencia de sí mismos y la sociedad en la que viven, de los beneficios y perjuicios que pueden suponer determinadas «exposiciones» públicas, y que decidan sus actuaciones como sujetos responsables y conscientes¹⁹⁸. Y en ese sentido nos adherimos a la idea de Victoria Camps (1989: 59-60): “la privacidad ... significa la toma de conciencia del individuo como tal”.

Una vez realizada esa labor, consideramos que cada individuo debe decidir los límites de lo que está dispuesto a compartir con los otros, y ha de decidir en qué espacios quiere hacerlo y ante quién.

2.12.4. El relato autobiográfico es intimista

La escritura autobiográfica, si es sincera, es por naturaleza de carácter intimista pues es el

¹⁹⁷ No es tan fácil distinguir entre lo público y lo privado, hay que tener claro los límites entre lo público, lo privado y lo íntimo. (Castilla del Pino, 1989a: 26) nos dice que “hay actuaciones que, al parecer, son necesariamente públicas, dar una conferencia, por ejemplo, pero eso es el segmento último de un proceso que ha de incluir también la preparación, e incluso hasta quizá un ensayo con un público imaginario, que son actuaciones privadas” y que “odiar es una actuación íntima, siempre y cuando se mantenga en el espacio íntimo en el que se actúa sintiendo, fantaseando, etc., pero no si se prosigue en el espacio público en el que se puede hablar del odio experimentado o se puede actuar contra el sujeto odiado”.

¹⁹⁸ Parte de la labor del trabajo con relatos digitales personales es que el alumnado aprenda a gestionar, en un entorno controlado, lo íntimo, lo privado y lo público.

sujeto que ha vivido unos hechos quien los relata, y con ello nos muestra parte de su interioridad, transgrediendo el relato de meros hechos para interpretarlos y situarlos dentro de un espacio íntimo, con el que los narradores se muestran en el presente a través del relato e interpretación de sucesos del pasado, va más allá de una simple crónica de acontecimientos. Y el hacer público su historia, sitúa el relato como un acto de comunicación dirigido hacia un destinatario.

Hannah Arendt (1978: 58) ya había señalado que los relatos son una forma de hacer público lo que pertenece al mundo mental, que los hombres “se presentan, de obra y palabra, y así indican cómo desean aparecer, qué es apropiado para ser visto y qué no lo es. Este elemento de elección deliberada de lo que se puede mostrar y de lo que hay que ocultar parece específicamente humano”. Tienen, pues, los hombres un “cierto grado de conciencia, una capacidad inherente al carácter reflexivo de las actividades mentales y que trasciende la mera conciencia de sí” (Arendt, 1978: 60), y ello les permite gestionar una «apariencia» (imagen pública) a partir de la imagen mental (imagen íntima) de sí mismo.

Para Rodríguez Illera (2014: 43), lo que realmente hace interesantes los relatos digitales personales no es sólo su función expresiva, que el autor nos comunique algo que considere interesante comunicar, normalmente algo externo al autor; sino que esta función se centra en el emisor, es decir, lo que cuenta hace referencia a su vida y en muchos casos lo que cuenta pertenece al ámbito de lo privado o lo íntimo. Por lo que el texto tiene por objeto su propio emisor (Rodríguez Illera, 2014: 43).

Rodríguez Illera (2014: 44) apunta que posiblemente el interés de estos relatos proviene de ahí, de la verbalización de algo que es privado y se transforma en público. Si bien señala, que el espacio público y privado admite graduación.

2.12.5. El relato personal como manifestación de lo privado

Señala Rodríguez Illera (2014: 44), siguiendo a Goffman (1959), que el acto comunicativo se da entre dos espacios, uno que se ve y en el que sucede la comunicación (*front stage*), y otro que es el que adopta el interlocutor, que no se ve pero que soporta la comunicación (*back stage*). A partir de aquí, se puede pensar la comunicación humana como un juego entre lo que se ve (lo público) y lo que no se ve (lo privado), en el que se decide mostrar una apariencia pública a partir de una información que se procesa en privado.

2.12.5.1. La representación pública del «yo» en la teoría de la dramaturgia de Goffman

La definición operativa de la privacidad se basa en el “control de la interacción y de la

información a otras personas”. Este concepto se relaciona con la zona-trasera de la actuación privada descrita por Goffman (1959: 124) y con las conceptualizaciones de Shils (1966: 22), Westin (1967) y Altman (1975, 1976). De acuerdo con la teoría de Goffman, habría una parte privada y otra pública, y el individuo mostraría, de propia voluntad, algunos aspectos de esa parte privada, haciéndola pública por diversos motivos. Esta teoría es acorde con la idea de que el sujeto muestra públicamente algunos aspectos privados, incluso de la idea de evasión de la privacidad propia de la «sociedad red».

Erving Goffman señala que la construcción de la identidad del sujeto se da entre dos espacios sociales, uno en el que se presenta a la audiencia y otro en el que la audiencia no tiene acceso y relaciona el proceso de establecimiento de la identidad con dos conceptos «*front region*» o región anterior y «*backstage*» o trasfondo escénico. Estas regiones se han de interpretar haciendo referencia a la relación entre el narrador y a lo que tiene acceso la audiencia.

«Front» hace referencia a “la parte del desempeño del individuo que regularmente funciona de manera general y fija para definir la situación para aquellos que observan la situación” (Goffman, 1959: 22). El «front» establece el «entorno», la «apariencia» y la «manera» en que se muestra el sujeto en el desempeño de una actuación, “permitiendo a otros entender al individuo sobre la base de rasgos de carácter proyectados que tienen significados normativos” (Goffman, 1959: 27). La «front region» se refiere a la «región anterior» o el lugar donde tiene lugar la actuación, y en ella se han de observar dos tipos de normas o actitudes: en primer lugar, el actor (narrador) debe mantener un tipo de normas ante los otros mientras mantiene una interacción con ellos ya sea dialogada o gestual, esas normas hacen referencia a la «cortesía» resultando importante los «modales»; en segundo lugar, el actor debe mantener una conducta mientras es percibido de forma visual o auditiva por los otros, esas normas hacen referencia al «decoro» siendo importante la «apariencia» (Goffman, 1959: 118).

Goffman afirma que existe otra región la región posterior o «trasfondo escénico» «*backstage*». Considera Goffman (1959: 112) que la «*backstage*» “tiene un desempeño más «veraz», es lo que pasa fuera del escenario al que tiene acceso la audiencia, en él «la impresión fomentada por la presentación se contradice a sabiendas”. En esta región se puede establecer la actuación adecuada en función de las interacciones, “lo que permite al equipo crear el frente adecuado para las demandas de cada público” (Goffman, 1959: 137). Es decir, es donde puede ser elaborada cuidadosamente la actuación, donde se plantean las ilusiones y e impresiones que se quieren proyectar, donde se guardan diferentes repertorios completos de acciones y caracteres, donde se examina la actuación en ausencia del auditorio, donde se

decide qué y cómo se va a representar ante el auditorio, sin que éste puede “comparar el trato que se le dispensa con el trato de que podría ser objeto”, es el lugar donde le personaje puede quitarse la máscara y dejar de lado el personaje que representa ante el auditorio (Goffman, 1959: 123).

Goffman diferencia entre el individuo como «personaje» y el individuo como «sí mismo» o «identidad», y señala que “la opinión general de que todos los seres humanos representamos ante los demás no es nueva”, lo que el subraya “es que la propia estructura del «sí mismo» puede concebirse en función de la forma en que disponemos esas actuaciones en nuestra sociedad” (Goffman, 1959: 268). Él distingue el *actuante*, al que define como “un inquieto forjador de impresiones, empeñado en la harto humana tarea de poner en escena una actuación” y el *personaje*, “una figura (por lo general agradable) cuyo espíritu, fortaleza y otras cualidades preciosas deben ser evocadas por la actuación” (Goffman, 1959: 268). Los atributos del actuante y del personaje son de distinto orden, pero ambos tienen significado en función de la representación que dan.

Para Goffman (1959: 268), en nuestra sociedad cada individuo representa un personaje, “el personaje que uno representa y el «sí mismo» propio se hallan, en cierto sentido, en pie de igualdad”

“concebimos el «sí mismo» representado como un tipo de imagen, por lo general estimable, que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a un personaje” (Goffman, 1959: 268).

Esa imagen es considerada en lo que respecta al individuo, al que se le atribuye un «sí mismo», pero “este último no deriva inherentemente de su poseedor sino de todo el escenario de su actividad, generado por ese atributo de los sucesos locales que los vuelve interpretables por los testigos” (Goffman, 1959: 269).

Goffman subraya la importancia de la recreación del «yo» en diferentes entornos para definir completamente el yo, cosa que implica la intervención de terceros. De tal modo, que una escena correctamente montada y representada lleva al auditorio a asignar un «sí mismo» el personaje representado, y ese «sí mismo» es producto, y no causa, de la escena representada. “Por lo tanto, el «sí mismo», como personaje representado, no es algo orgánico que tenga una ubicación específica y cuyo destino fundamental sea nacer, madurar y morir; es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada” (Goffman, 1959: 269).

2.12.5.2. La representación pública del «yo» en la teoría del personaje de Castilla del Pino

El proceso de construcción de la identidad es un doble proceso que se da en un contexto en

el que se establecen una serie de relaciones entre sujetos: cada sujeto emite signos y se diferencia del resto gracias a esos signos (conductas o actuaciones); y a su vez, el sujeto receptor de esos signos, diferencia a partir de ellos al sujeto emisor. Es un doble proceso en el que el sujeto trata de distinguirse de los demás mostrando una secuencia de conductas y acciones (discurso), y a su vez, es identificado por los otros a través de la interpretación que hace de esos signos (Castilla del Pino, 2009: 62).

“Toda secuencia de conductas o actuaciones se constituye como discurso” (Castilla del Pino, 2009: 69).

El proceso de construcción de la identidad viene dado en los dos niveles que se dan en el discurso de la conducta: el primer nivel parte de la observación de la conducta, a la propia conducta es el mensaje, pues trasmite información, se entiende la conducta como una *locución*; el segundo nivel es meta-observacional, metalingüístico, se tienen presentes los componentes paralingüísticos o del lenguaje extraverbal, es metamensaje y coincide en gran parte con el concepto de *ilocución*¹⁹⁹ (Castilla del Pino, 2009: 68-69).

La imagen del sujeto ofrece una «*estructura manifiesta*» y una «*estructura profunda*», la manifiesta es “un subconjunto de actos de conducta, aquellos que realizamos, o por todos los que podríamos efectuar y no efectuamos. De acuerdo con esto, el sujeto es un *sistema de actos de conducta posibles, que se define por los que realiza y por los que deja de realizar y se esperan de él*” (Castilla del Pino, 2009: 70). Bajo esa «*estructura manifiesta*» se oculta una «*estructura profunda*», en ella el sujeto “negocia consigo mismo entre lo que el contexto le obliga a hacer y lo que desearía hacer” (Castilla del Pino, 2009: 70).

A la hora de elegir los actos a realizar el sujeto selecciona entre una serie de actos de conducta que cada vez son más restrictivos, pues “con cada acto de conducta la identidad queda tan sólo apuntada, los actos de conducta sucesivos acaban por dotar a la imagen del sujeto de un perfil cada vez más nítido” y en ese sentido, puede afirmarse que los actos de conducta, las actuaciones son redundantes y, como en una cadena de Markov, predictibles (Castilla del Pino, 2009: 70).

Dos consecuencias se derivan de ofrecer a cada cual una imagen que nos identifique de

¹⁹⁹ Castilla del Pino toma el concepto de Austin (1962: 138) quien habla de (*locutionary act*). Acto locutivo o acto de habla locutorio: es un acto que consiste en decir algo, se denomina así al hecho simple de hablar que realiza un ser humano. Acto ilocutivo o acto de habla ilocutorio: es la intención del hablante, su finalidad, ejemplos de este tipo de actos son felicitar o agradecer.

manera singular:

- En primer lugar, el logro de la diferencia y con ella de la univocidad en todos los órdenes. Esta propiedad redundante en ganancia en identidad, en relevancia. Pero se pierde en libertad, en posibilidades de actuación. Allí donde somos identificados tendemos a hacer lo que se espera que hagamos, y hemos de responder a tales expectativas, lo que implica que «no podemos» hacer lo que quisiéramos. (Castilla del Pino, 2009: 63).
- “La segunda consecuencia de la obtención de una identidad afecta al lugar de nuestras actuaciones. Al pactar los contextos en que hemos de mostrar nuestras actuaciones restringimos las que podemos hacer y las que no podemos hacer. Gracias a ello hay *concierto*, término [que se ha de entender como] *acordar y pactar*” (Castilla del Pino, 2009: 64).

Así, Castilla del Pino entiende que “La identidad es imagen para el intercambio, para la transacción. Y vale mucho más que cualquier otro objeto transaccional, porque el intercambio que tiene lugar es *interpersonal*” (Castilla del Pino, 2009: 68). Y afirma que si bien la identidad se deriva de la interacción, es a la vez fruto de las exigencias y expectativas que se tiene sobre nosotros, que en cierto sentido condicionan la identidad (Castilla del Pino, 2009: 66).

En la adolescencia se produce “la tendencia a una conducta coherente y por tanto previsible como discurso global. Coherente con la imagen que ya se le exige al preadolescente” (Castilla del Pino, 2009: 67). El adolescente “puede realizar otras conductas distintas a las previsibles, pero las más de las veces se pliega a las esperadas de acuerdo con el pacto implícito de identidad. De esta forma, en la pre y en la adolescencia acontece, tras la dejación de la versatilidad pueril, un proceso de estereotipia, de imitación de sí mismo. Al ser cada vez menos imprevisible, y convertirse en más y más predecible, el proceso de identificación se facilita y con ello la aceptación (o el rechazo) de los diferentes grupos a los que puede integrarse” (Castilla del Pino, 2009: 68). “A partir de esta etapa de consolidación identitaria tiene vigencia la denominada *profecía autocumplidora*, que consta de dos segmentos: 1º Por parte del sujeto: «seré como imaginan que soy»; y 2º «es como imaginábamos que sería»” (Castilla del Pino, 2009: 68).

2.12.6. La construcción de una imagen personal pública

2.12.6.1. El relato autobiográfico es intimista

La escritura autobiográfica, si es sincera, es por naturaleza de carácter intimista. Pues es el

sujeto que ha vivido unos hechos quien los relata, y con ello nos muestra parte de su interioridad, transgrediendo el relato de meros hechos para interpretarlos y situarlos dentro de un espacio íntimo, con el que los narradores se muestran en el presente a través del relato e interpretación de sucesos del pasado, va más allá de una simple crónica de acontecimientos. Y el hacer público su historia, sitúa el relato como un acto de comunicación dirigido hacia un destinatario.

Hannah Arendt (1978: 58) ya había señalado que los relatos son una forma de hacer público lo que pertenece al mundo mental, que los hombres “se presentan, de obra y palabra, y así indican cómo desean aparecer, qué es apropiado para ser visto y qué no lo es. Este elemento de elección deliberada de lo que se puede mostrar y de lo que hay que ocultar parece específicamente humano”. Tiene, pues, los hombres un “cierto grado de conciencia, una capacidad inherente al carácter reflexivo de las actividades mentales y que trasciende la mera conciencia de sí” (Arendt, 1978: 60), y ello les permite gestionar una «apariencia» (imagen pública) a partir de la imagen mental (imagen íntima) de sí mismo.

Para Rodríguez Illera, (2014: 43), lo que realmente hace interesantes a los relatos digitales personales, no es sólo su función expresiva, que el autor nos comunique algo que considere interesante comunicar, normalmente algo externo al autor; sino que esta función se centra en el emisor, es decir, lo que cuenta hace referencia a su vida y en muchos casos lo que cuenta pertenece al ámbito de lo privado o lo íntimo, por lo que el texto tiene por objeto su propio emisor (Rodríguez Illera, 2014: 43).

Rodríguez Illera (2014: 44) apunta que posiblemente el interés de estos relatos proviene de ahí, de la verbalización de algo que es privado y se transforma en público. Si bien señala que el espacio público y privado admite graduación.

2.12.6.2. La imagen pública como imagen positiva

Goffman, (1959: 268) señala que la imagen que suele dar de sí el sujeto, la imagen del *personaje* que se representa, suele ser «por lo general agradable», y en la actuación se evocan sus cualidades positivas. Se cuida esa representación, pues de ella depende el «sí mismo» (la identidad) que le sea asignada, que “es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada” (Goffman, 1959: 269). El sujeto pone su empeño en representar una actuación que cause buena impresión y que sea creída, y su “preocupación decisiva, es saber si se le dará o no crédito” (Goffman, 1959: 269).

Una identidad positiva, una «buena imagen» en la mayoría de las presentaciones del self, facilita interacciones valiosas, y otorga a veces el privilegio de ser el único aceptado, por

ejemplo, para la amistad, para la relación amorosa, para determinados tipos de servicio en donde se selecciona precisamente por la específica positividad de la identidad que se posee. “La gratificación que reporta el logro de la identidad positiva tiene un rango erótico. Se puede hablar de la *erótica de la imagen*, de la *erótica de la identidad*” (Castilla del Pino, 2009: 65).

“Cuando hablamos de identidad, ésta se hace sinónima de identidad socialmente positiva, lo cual no es exacto en todos los casos. Las más de las veces, pretendemos una identidad, es decir, obtener una imagen que sea valiosa, positiva frente al grupo que nos importa. Pero si en éste, pese a todo, la imagen es negativa, entonces se busca otro contexto en donde tratamos de forjar una identidad positiva. De todas formas, en general se prefiere una identidad se signo negativo a la indiferenciación, lo que supone la in-diferencia de los demás respecto de uno” (Castilla del Pino, 2009: 65).

2.12.6.3. La reserva de información y la imagen pública

a) Gestión de la información

Al relatarnos en una autobiografía, necesariamente gestionamos la información que contamos, teniendo en cuenta qué contamos y a quién se lo contamos. “Abrirse a otro, paradójicamente, requiere establecer límites personales, porque se trata de un fenómeno comunicativo. También requiere sensibilidad y tacto, ya que no equivale en absoluto a vivir sin privacidad. El equilibrio de la apertura, la vulnerabilidad y la confianza, desarrolladas en una relación, deciden si los límites personales se convierten en divisiones que obstruyen más que fomentan esta comunicación” (Giddens, 1992: 91).

El relato autobiográfico es un proceso comunicativo que se da en términos de un lenguaje de compromiso. Se establece un «compromiso negociado» en base a la confianza que genera el destinatario (Frinch, 1989). Muchas veces esa confianza se organiza a partir de relaciones de parentesco: “las relaciones de parentesco acostumbra frecuentemente a ser consideradas como una base firme de confianza. Ahora la confianza debe ser negociada y ganada, y el compromiso es algo personalizado, como sucede en las relaciones sexuales” (Giddens, 1992: 93). Lo que realmente cuenta es la confianza.

Habría dos tipos de informaciones de carácter privado que se compartirían con otros, aquellas que pertenecen al espacio privado de las personas y aquellas que revelan la intimidad de la persona. A pesar de que parecen ser lo mismo, no lo son. Se ha de distinguir entre una «relación íntima» y una «relación de privacidad». Una «relación íntima» es aquella en la que se comparte un espacio privado pero no necesariamente se entra en la intimidad, por ejemplo, una relación marital, en ese sentido se habla de «relación íntima» refiriéndose a una relación

de confianza, una relación «como de familia»; una relación íntima» es una privacidad compartida, “en la que las dos personas que la poseen han hecho de su vida en común una relación privada”, es una relación que se prolonga en el tiempo. Una «relación de privacidad» sería “aquella en la que dos personas han renunciado a su privacidad a favor de la otra”, una relación de confidencialidad (Castilla del Pino, 1989b: 99). Castilla del Pino (1989b: 99-100), califica la «relación de privacidad» como algo transitorio, y la coexistencia de privacidad compartida y situaciones de confidencialidad como algo excepcional²⁰⁰. La «relación de privacidad» supone la existencia de una *confidencia* entre un *confidente* y un *confidenciador*²⁰¹ (Castilla del Pino, 1989b: 97-98). Lo cual supone que el confidenciador se fía, tiene confianza, confía, de que su confidente sabrá guardar esa información reservada.

Resulta obvio que lo que se cuente dependerá de a quién se lo contemos, y que diferentes relatos, incluso sobre el mismo acontecimiento, exigirán diferente grado de profundidad y desvelamiento.

b) Gestionar los secretos

Muchos relatos personales esconden secretos que suelen considerarse pertenecientes al ámbito privado, en el momento de relatos se les está dando voz y están adquiriendo una dimensión privada o pública. No está claro cómo se deben manejar los secretos, si conviene hacerlo público o mejor dejar que permanezcan en el ámbito privado, y ni siquiera hay una fórmula que sirva para todas las personas, ni para todos los secretos. Lo que es obvio es que podemos optar por callar el secreto, por contarlo en privado, por contarlo en público.

A veces desvelar lo privado, o alguna información más personal o incluso considerada un secreto, puede resultar peligroso, pues que esa información trascienda de lo privado a lo público puede situarnos en una posición de vulnerabilidad. En esos casos, deberíamos actuar protegiéndonos ante los posibles peligros: establecer una separación conveniente, a veces necesaria, entre lo privado y lo público, y regular aquello que vamos a desvelar, si es que decidimos hacerlo, con relación a su nivel de profundidad, a quién y cómo. Pues como señala Sissela Bok (1983) en las interrelaciones humanas se han de gestionar los secretos, de ello depende tanto para controlar cómo nos ven los demás como para tener una defensa ante la posible «interferencia» de terceros que pudieran invadir nuestro espacio privado:

²⁰⁰ No entraremos en la valoración de este juicio, pero nos mostramos críticos ante la falta de datos por parte del autor.

²⁰¹ *Confidencia*: comunicación que se hace a alguien reservadamente o en secreto; *Confidente*: persona que recibe la confidencia; *Confidenciador*: aquel que hace una confidencia.

“To be able to hold back some information about oneself or to channel it and thus influence how one is seen by others gives power; so does the capacity to penetrate similar defences and strategies when used by others.... To have no capacity for secrecy is to be out of control over how others see one; it leaves one open to coercion. To have no insight into what others conceal is to lack power as well.... Control over secrecy provides a safety valve for individuals in the midst of communal life.... With no control over such exchanges, human beings would be unable to exercise choice about their lives. To retain some secrets and to allow others free play; to keep some hidden and to let others be known; to offer knowledge to some but not all comers; to give and receive confidences and to guess at far more: these efforts at control permeate human contact”²⁰² (Bok, 1983: 19-20).

Aunque también se ha de asumir que, a veces, guardar en secreto una determinada información puede tener efectos contraproducentes: “Keeping secrets can «isolate us from those we love», «lower our self-esteem», «contribute to sexual problems» and «prevent the healing of emotional wounds»”²⁰³ (Plummer, 1995: 57).

Aunque se decida callar el secreto, lo que sí resulta necesario es que los hombres se relacionen a sí mismos, pues contarse supone pensarse. Se hace necesario que construyamos nuestro relato personal, para comprender nuestra experiencia y a nosotros mismos, aunque decidamos no contarle ese relato a nadie. A través del relato autobiográfico nos construimos a nosotros mismos (Ricoeur, 1985a; Bruner, 1986, 1990)

“los hombres en plural, o sea, los que viven, se mueven y actúan en este mundo, sólo experimentan el significado debido a que se hablan y se sienten unos a otros a sí mismos” (Arendt, 1958: 32).

Viñuales (1999: 66) señala que “la necesidad de aliviar la tensión” lleva a algunas personas a contar su secreto en privado, y suelen comunicarse a familiares o personas muy allegadas.

“la preocupación que expresa estas intervenciones por decírselo, o no, a la familia,

²⁰² “Poder retener alguna información acerca de uno mismo o canalizarla y, por lo tanto, influir en la forma en que otros lo ven, da poder; también lo hace la capacidad de penetrar en defensas y estrategias similares cuando son utilizadas por otros ... No tener capacidad para guardar secretos es estar fuera de control sobre cómo los demás lo ven; lo deja uno abierto a la coerción. No tener una idea de lo que otros ocultan es también carecer de poder ... El control sobre el secreto proporciona una válvula de seguridad a las personas en medio de la vida comunitaria ... Sin control sobre tales intercambios, los seres humanos no podrían hacer una elección sobre sus vidas. Guardarse algunos secretos y liberar otros; mantener algunos ocultos y dar a conocer otros; dar conocimiento a algunos, pero no a todos los interesados; dar y recibir confidencias y confiar mucho más: estos esfuerzos de control impregnan el contacto humano”.

²⁰³ “Mantener secretos puede «aislarnos de aquellos a quienes amamos», «disminuir nuestra autoestima», «contribuir a problemas sexuales» y «evitar la curación de heridas emocionales»”.

evidencia temores y esperanzas similares, unas características comunes que permiten y van creando parecidas trayectorias de vida al tiempo que muestran la significativa relación que se puede establecer entre identidades y parentesco. La familia es uno de los principales grupos de referencia en la organización del concepto de persona” (Viñuales, 1999: 71).

Hacer públicos los secretos sitúa a los relatos personales en una dimensión pública, llevar al reconocimiento social o al empoderamiento de colectivos como mujeres, negros, homosexuales, por lo que la dimensión pública puede adquirir una dimensión política.

En ocasiones, hacer público lo privado puede favorecer un proceso de concienciación y normalización, de empoderamiento. Ese ha sido el caso de los homosexuales (Plummer, 1995: 57), y de los movimientos de liberación de la mujer (Tanner, 1970: 231-252). Como nos recuerda Plummer (1995: 57), Tanner (1970) nos muestra que en los años 60 el relato de las experiencias personales que hicieron las mujeres les sirvió no sólo para compartir sus experiencias con otras mujeres, sino para descubrir que esas otras habían vivido sus mismas experiencias o muy similares, lo que les llevó a concienciarse y afrontar juntas los problemas. Esto supuso no sólo un cambio personal en sus vidas, sino un posicionamiento público y político que ha devenido en un movimiento social.

Entre las necesidades que llevan a contar una historia que revele un secreto (coming out) señala Viñuales (1999: 66) “el reconocimiento social y el sentido de pertenencia grupal son ... algunas de las razones que explican la producción y el consumo de estas narrativas”.

Goffman, al hablar de relatos de *coming out* que revelan personas estigmatizadas dice: “El problema no consiste en manejar la tensión que se genera durante los contactos sociales, sino más bien en manejar la información que se posee acerca de su deficiencia. Exhibirla u ocultarla; exponerla o guardar silencio; revelarla o disimularla; mentir o decir la verdad; y, en cada caso, ante quién, cómo, dónde y cuándo” (Goffman, 1963: 56). Por lo que el narrador debe gestionar contextualmente qué, cómo, dónde y ante quien relata.

2.12.7. El relato en diferentes esferas

Plummer²⁰⁴ (1995: 57-58) distingue cuatro procesos de contar las experiencias en relación con los relatos sexuales de identidad, estos son: *coming out personal*, *coming out privado*, *coming out público* y *coming out político*. Siguiendo a este autor, nosotros consideramos que hay cuatro

²⁰⁴ Plummer (1995) trabaja con relatos de «coming out», en concreto de experiencias personales en relación con la identidad sexual.

esferas en las que se puede presentar un relato personal en cuatro esferas diferentes: la esfera personal, la esfera privada, la esfera pública y la esfera política.

- *Relato en la esfera personal:* el sujeto se relata a sí mismo para aclararse de quién es, aunque muchas veces lo hace en un sentido vago, pues -señala Plummer (1995:58)- las defensas y las represiones del propio sujeto pueden dificultar la articulación de las historias de aceptación sexual, y que pueden ser necesarios un entorno favorecedor y apoyos externos. El objetivo de esta esfera es favorecer el auto-reconocimiento, pero la facilidad de que se de este relato dependerá de los recursos culturales de que disponga el sujeto y de la visibilidad pública y/o políticas de experiencias como la suya.
- *Relato en la esfera privada:* el sujeto se cuenta a personas cercanas dentro de círculos limitados y normalmente conocidos (familia, amigos, compañeros), el relato suele presentarse como una «confidencia» que se hace a alguien concreto.
- *Relato en la esfera pública:* el sujeto hace público su relato y es conocida por todo aquel que la escucha, por lo que escapa al control de su autor-protagonista, y pasa a pertenecer a un grupo, comunidad, sociedad;
- *Relato en la esfera política:* el relato personal una vez ha adquirido una dimensión pública, se utiliza con una intención política, normalmente se pretende producir un cambio social. En el caso de los «*coming out*» la denuncia de discriminaciones homofóbicas y la normalización y aceptación de la diversidad sexual.

Señala Plummer (1995: 58) que un relato no tiene por qué presentarse en todas estas esferas, ni es necesario seguir un orden particular de presentación, y que el relato se puede dar dentro de algunas de estas esferas sin darse en otras. Un ejemplo serían las personas que siendo homosexuales no lo declaran abiertamente, o una denuncia de una violación sin que el sujeto se la haya contado a sí mismo ni desee hacerla pública.

Nos interesa destacar que dos de esas esferas pertenecen al ámbito de lo íntimo y lo privado, (la esfera personal y la privada) y las dos segundas a lo público (la esfera pública y la política).

2.13. RELATOS DIGITALES PERSONALES Y EMPODERAMIENTO

En este capítulo mostramos cómo la narración lleva al sujeto al empoderamiento, la orientación y la «autoeficacia». En primer lugar, hacemos una aproximación conceptual a esos términos. A continuación, pasamos a mostrar cómo las narraciones potencian la «autoeficacia», el empoderamiento y la orientación, deteniéndonos en la orientación de

decisiones y en el futuro. Finalmente, tratamos de mostrar cómo estos elementos se hacen presentes en los relatos digitales personales, otorgándoles un valor educativo que ayuda al individuo a construirse a sí mismo.

2.13.1. Empoderamiento, orientación y «autoeficacia»

Según Batini (2007: 34), la orientación y el empoderamiento están estrechamente relacionados, pues ambos están ligados a la dimensión psico-individual: llevan al concepto de «autoeficacia perceptiva»²⁰⁵ (Bandura, 1996); al concepto de autopercepción y a la valoración de las propias competencias y habilidades; y a activar al sujeto a la consecución de los cambios que se consideran deseables y posibles.

Según Batini (2007: 34), los objetivos del empoderamiento y de un proceso de orientación formativo coinciden. El empoderamiento debe conducir al sujeto desde un estado inicial de *learned helplessness* («pasividad o impotencias adquirida o aprendida») hacia una *learned hopefulness* («adquisición de confianza» en la posibilidad de determinar la propia existencia, una «esperanza aprendida»). En la orientación de tipo formativo, el orientador, como resultado de su acción, pretende activar al sujeto y contribuir a que éste adquiera confianza y crea en la posibilidad de poder determinar activamente su vida futura.

2.13.1.1. El concepto de empoderamiento

Rappaport (1977) atribuye al término empoderamiento el significado de “adquisición de poder”, lo cual significa un incremento de la capacidad de las personas para controlar activamente su propia vida. Este concepto se ha utilizado en diferentes ambientes. Según Batini (2007: 32), el movimiento de empoderamiento se inicia en los años 50-60, como movimiento de lucha por los derechos civiles de las minorías marginadas por segregación racial. En los años 70 el empoderamiento se aplica a los movimientos feministas y de las minorías. En los años 80 se aplica también a las organizaciones y a la «*teoría del management*». Kieffer (1984) lo utiliza para hacer referencia a sujetos que provienen de ambientes o grupos étnicos marginales. En los últimos años el concepto también se ha adoptado en medicina y psicoterapia para hacer referencia a la relación médico-paciente.

Según Zimmermann (1999: 1024), el concepto de empoderamiento ha ido evolucionando. Señala que es un constructo contextual, esto es, que debe especificarse en relación con un contexto y una población; y junto con Piccardo (1995: 66) considera que el empoderamiento

²⁰⁵ Que el sujeto crea en sus propias capacidades aumenta notablemente las probabilidades de que suceda lo que él desea.

se puede dar a tres niveles: nivel individual nivel organizativo y nivel de comunidad.

2.13.1.2. El concepto de orientación

Para Batini (2007: 47-48) la orientación debe llevar a los sujetos, más allá de respuestas que apunten a resultados inmediatos, a cambiar la propia respuesta. La demanda de orientación en una sociedad cambiante, en un contexto con múltiples raíces, lleva a los sujetos a búsqueda de una dirección para las propias vivencias, para la propia existencia, en base a la cual proyectar su futuro. Es en este sentido que la orientación puede llevar al sujeto a empoderarse. Para Batini hoy en día orientar no supone sólo señalar una dirección, una elección o superar un problema, sino que supone transferir competencias al sujeto orientado para que sea capaz de: tomar elecciones futuras, tomar decisiones adecuadas en contextos existenciales y profesionales, proyectar un recorrido para mejorar la percepción de sí mismo que le lleve a ser más eficaz en las acciones destinadas a satisfacer sus necesidades, y realizar sus propios proyectos y deseos.

2.13.1.3. El concepto de «autoeficacia»

Bandura (1995) es quien ha elaborado la *teoría de la autoeficacia*. La define como el conjunto de creencias que tiene una persona a propósito de la capacidad de controlar los eventos que se relacionan con su vida influenciando en los acontecimientos para tratar que se den los escenarios futuros deseados y prevenir los indeseados.

Las personas gobiernan su comportamiento a partir de sus creencias y los resultados que prevén de sus acciones. Si nos sentimos capaces de enfrentar situaciones con éxito, tendemos a realizarlas con éxito, mientras que si dudamos, no las enfrentamos. En cierto sentido, el éxito de esas acciones está ligado a la percepción que tengamos de nuestra eficacia («autoeficacia»).

“Las creencias de las personas en su eficacia modelan los tipos de escenarios anticipadores que construyen y ensayan. Las personas con un alto sentido de eficacia visualizan los escenarios de éxito que portan pautas y apoyos positivos para la ejecución. Las que dudan de su eficacia visualizan los escenarios de fracaso y median sobre todas las cosas que podrían salirles mal. Es difícil lograr algo cuando se lucha contra las dudas en relación a uno mismo” (Bandura, 1995: 24).

“Las personas actúan en base a sus creencias sobre lo que pueden hacer y sobre los posibles resultados de la ejecución. Por lo tanto la motivadora influencia de las expectativas de resultados está en parte gobernada por las creencias de eficacia” (Bandura, 1995: 25).

Las creencias de una persona le llevan a enfrentarse a los retos y escenarios en los que se siente capaz, favoreciendo el éxito de esas acciones; por lo que, en cierto sentido, la «autoeficacia» permite proyectar acciones sobre el futuro con más éxito.

“Las personas son en parte el producto de su entorno. Por lo tanto, las creencias de la eficacia personal pueden modelar el curso que adoptan las vidas de las personas influyendo sobre los tipos de actividades y entornos que seleccionan para participar. En este proceso, los destinos son modelados por la selección de entornos conocidos por cultivar ciertas potencialidades y estilos de vida. Las personas evitan las actividades y los entornos que consideran que exceden sus capacidades de manejo. Pero asumen actividades retadoras y seleccionan entornos para los que se juzgan capaces de manejar” (Bandura, 1995: 28).

Bandura (1997: 21) nos explica que desde la prehistoria el hombre, aún a pesar de sus escasos conocimientos, trataba de influir en los agentes naturales para beneficiar su vida, realizaba rituales para favorecer y/o protegerse de esas fuerzas. En la actualidad la visión del mundo se basa en el control personal, y se busca extender el control humano a un ámbito cada vez mayor. Los progresos científicos y tecnológicos han posibilitado buena parte de la vida humana. Y entre lo que el hombre pretende controlar está su futuro, su propia vida.

Bandura (1995) en su *teoría de la autoeficacia* hace referencia a una serie de elementos que promueven y facilitan el éxito de nuestras acciones. Éstos son:

- *La experiencia de dominio.* Los éxitos crean una robusta creencia en relación con la eficacia personal, los fracasos la debilitan. Desarrollar un sentido de eficacia mediante experiencias de dominio conlleva la adquisición de instrumentos cognitivos, conductuales y auto-reguladores para crear o ejecutar los cursos de acciones necesarios para manejar las circunstancias cambiantes de la vida (Bandura, 1995: 21).
- *La experiencia vicaria.* Observar personas similares alcanzar el éxito aumenta la creencia en el observador de poseer las capacidades necesarias para dominar actividades. El fracaso ajeno reduce los juicios de los observadores sobre su propia eficacia y mina su motivación (Bandura, 1995: 21).
- *La persuasión social.* Las personas a las que se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a poner más esfuerzo y a sostenerlos durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas. La persuasión conduce a esforzarse todo lo necesario para alcanzar el éxito, genera auto-

eficacia y fomenta el desarrollo de destrezas y la sensación de eficacia personal (Bandura, 1995: 22).

- *Los estados psicológicos.* El estado de ánimo influye sobre los juicios que las personas hacen de su eficacia personal. El estado de ánimo positivo fomenta la auto-eficacia percibida, el negativo la reduce. Favorecer el estado físico, reducir el estrés y corregir las falsas interpretaciones de los estados orgánicos, favorecen la creencia en la auto-eficacia (Bandura, 1995: 22-23).
- *Los estados emocionales.* Los estados afectivos pueden tener efectos muy generalizables sobre las creencias relativas a la eficacia personal. La tendencia a emociones negativas reduce la auto-eficacia (Bandura, 1995: 23). Las creencias de las personas en sus capacidades de manejo influyen en la cantidad de estrés y depresión que se experimentan en situaciones difíciles, y en su nivel de motivación. Las creencias en la eficacia influyen en relación con las posibles amenazas y sobre el modo en que son percibidas y procesadas cognitivamente (Bandura, 1995: 26).

Estos elementos de Bandura (1995) son retomados por Batini (2011: 105), y a ellos añade uno más: la capacidad imaginativa:

- *La capacidad imaginativa.* Se concibe como la capacidad de imaginar y anticipar escenarios y eventos.

2.13.2. Narración: «autoeficacia», empoderamiento y orientación

2.13.2.1. La narración como «autoeficacia»

Batini (2011: 105) propone que las historias facilitan el incremento de la autoeficacia, facilitan su desarrollo, y nos explica qué relación guardan las historias con la autoeficacia del sujeto.

- *La experiencia pasada.* Los sucesos experimentados por las personas se disponen en el tiempo y se organizan de modo narrativo, como si fuesen una historia. Un mismo suceso puede tener significados diferentes en función de cuando lo retomemos, así, por ejemplo, lo que en la adolescencia podía ser visto como un fracaso, retomado diez años después, su percepción puede haber cambiado, atribuyéndole un sentido diferente a la misma experiencia en función de «nuestra historia».
- *La experiencia vicaria.* Las historias son instrumentos mediante los que se puede vivir experiencias vicarias. A través de ella se pueden dar gran cantidad de aprendizajes: de tipo emocional, de comportamientos, de *problem solving*, etc.

- *La persuasión social.* Los repertorios de historias y narraciones de una sociedad permiten tener interlocutores significativos con los ideales de cada uno. Y en ese sentido, las lecturas colectivas, compartir las narraciones, compararlas y devolverlas al grupo, producen mayor eficacia sobre la apreciación individual.
- *Los estados fisiológicos.* A través de la excitación fisiológica conectada a determinadas situaciones, una persona puede interpretar signos de activación negativa como una señal inadecuada para poder hacer frente a una situación y desarrollar un sentido de fracaso: en este sentido, la fatiga, los dolores, las molestias son señales de debilidad física. La posibilidad interpretativa que nos dan las narraciones nos permiten hacer interpretaciones diferentes, poniendo en relación el estado fisiológico con el psicológico.
- *Los estados emocionales.* Las emociones son gestionadas y representadas mediante el reconocimiento de las mismas. Las historias permiten el aprendizaje emocional, desde la infancia se aprende a reconocerlas y darles nombre como consecuencia de gestionar las emociones de las narraciones.
- *La capacidad imaginativa.* Al imaginar una situación futura, se construye una historia potencial con un «guión» posible, para poder anticipar la realidad. Y cuanto mayor familiaridad tengamos con las historias y narraciones, mejor vamos a poder desarrollar los acontecimientos futuros, siempre que nos atengamos a los esquemas de congruencia y verosimilitud narrativa.

2.13.2.2. La narración como empoderamiento

Batini (2007: 35) considera que la narración es un elemento de empoderamiento y de autoreflexividad. Señala el autor que relatar es dar orden a las vivencias y atribuirles sentido y significado, y con ello se da orden y sentido no sólo a los hechos, sino a las decisiones que se han tomado, señalando una causalidad y una dirección en las historias. Lo mismo pasa cuando se escucha una historia, se atribuye sentido y significado a los eventos, hechos contados, y se comparan con la experiencia acumulada. De este modo, Batini (2007: 35), en la misma línea que otros autores han señalado con anterioridad, afirma que “le narrazioni sono ... un esercizio di attribuzione di senso, sono un mondo ordinato e coerente nella quale la realtà interna alla narrazione medesima viene, per un attimo o per molto tempo, fissata, fermata, disposta in modo da poter essere interpretata. Le narrazioni proprie, le narrazioni

ascoltate, le storie costituiscono dunque una sorta di *allenamento all'empowerment*²⁰⁶. La idea que está defendiendo Batini es que producir narraciones y aumentar la competencia narrativa constituye un verdadero «gimnasio para la orientación», por lo que una de las múltiples funciones de la narración es la de la orientación del sujeto.

2.13.2.3. Orientación narrativa

Batini (2007: 47) señala que la vida que cada uno llevamos nos hace portadores de historias diferentes, de historias peculiares, y que el «paradigma narrativo», y no el lógico-científico²⁰⁷, es la forma primaria mediante la cual atribuimos significado a la experiencia humana. Como afirma Godoy (1997: 194) “Mientras la narrativa, como proceso cognitivo que es, no está al alcance de la observación, sí podemos «observar» «historias personales y sociales, mitos, cuentos de hadas, novelas, historias de cada día que utilizamos para explicar nuestras acciones y las de los demás»”.

2.13.2.4. Las historias nos orientan en las decisiones

Como ya sabemos, las historias son repertorios de «scripts», de guiones de comportamientos, marcos que describen acciones o emociones (que proporcionan una serie de acciones y de significados de referencia), estados emotivos, ligados a acciones y a eventos (Batini y Giusti, 2008). En las historias encontramos personajes capaces de «mover» nuestras emociones porque comprendemos, o creemos comprender, las situaciones en que se encuentran, o porque identificamos en ellos algún rasgo de cómo somos o querríamos ser.

La pluralidad de historias que tenemos representa un repertorio de comportamiento y elecciones humanas, vivencias humanas en diferentes contextos, situaciones, conflictos, problemas, etc., que refleja la experiencia ajena, y nos permiten elegir los comportamientos más apropiados en cada caso. Como señala Batini (2011: 104), los contenidos de las novelas, los relatos, las películas, las canciones, la ficción televisiva, han sido utilizados por grupos de iguales para aprender a comportarse.

Para Batini (2011: 105), las narraciones no se refieren sólo a un número limitado de comportamientos que nos lleve a afrontar las mismas situaciones repitiendo los mismos esquemas de acción; sino que también podemos imaginar y «construir» el propio futuro como

²⁰⁶ “Las narraciones son ... un ejercicio de atribución de sentido, son un modo ordenado y coherente por el que la realidad interna de la narración misma viene, por un momento o por mucho tiempo, fijadas, cerradas, dispuestas para poder ser interpretadas. Las narraciones propias, las narraciones oídas, las historias constituyen por tanto una especie de entrenamiento para el empoderamiento”.

²⁰⁷ Para profundizar ver Bruner (1986).

una historia posible, anticipando los escenarios y consecuencias, lo que nos permite, aplicando los esquemas de congruencia y verosimilitud narrativa, anticipar el futuro y e imaginar nuevas situaciones.

2.13.2.5. Las historias nos orientan en el futuro

Las narraciones nos ayudan a imaginar las acciones futuras. Utilizamos nuestra experiencia con las historias conocidas (leídas, escuchadas, vistas, experimentadas en primera persona o de forma vicaria), y las utilizamos aplicando los diferentes «guiones» de acciones conocidas a contextos y/o situaciones nuevas, con el fin de afrontarlos de manera adecuada previniendo las posibles consecuencias. De este modo las narraciones no permiten intentar controlar el futuro entre lo ya consolidado (lo que ya es) y lo posible (lo que pudo haber sido o que aún puede ser).

Señala Batini (2011: 5) que las historias están entrelazadas con la identidad, las decisiones, el futuro y el control, él nos propone el método de la orientación narrativa, es decir: “renderci consapevoli delle narrazioni che utilizziamo, per modificare, arricchirle, aumentare, attraverso il ricorso ad altre narrazioni, le possibilità che esse ci danno di compiere scelte consapevoli in un tentativo di diventare autori e non fruitori della nostra vita, con lo scopo di esercitare un controllo sul nostro futuro”²⁰⁸ (Batini, 2011: 5).

2.13.3. Elementos de empoderamiento de los relatos digitales autobiográficos

Desde el punto de vista biológico y fisiológico, los hombres no nos diferenciamos en mucho, lo que nos diferencia es que cada uno somos una historia diferente, cada uno tenemos un relato personal de nosotros mismos. Oliver Sacks refiriéndose al señor Thompson, con síndrome de Korsakov, expresa de manera muy clara esta idea: “Nosotros tenemos, todos y cada uno, una historia biográfica, una narración interna, cuya continuidad, cuyo sentido, *es* nuestra vida. Podría decirse, que cada uno de nosotros edifica y vive una «narración» y que esta narración *es* nosotros, nuestra identidad. Si queremos saber de un hombre, preguntamos «¿cuál es su historia, su historia real interior?» ... porque cada uno de nosotros *es* una biografía, una historia. Cada uno de nosotros *es* una narración singular, que se construye, continua, inconscientemente, por, a través de y en nosotros ... a través de nuestras

²⁰⁸ “hacernos conscientes de las narraciones que utilizamos, modificarlas, enriquecerlas, aumentarlas mediante el uso de otras narrativas, las posibilidades que nos brindan para tomar decisiones conscientes en un intento de convertirnos en autores y no usuarios de nuestras vidas, con el objetivo de ejercer un control sobre nuestro futuro”.

percepciones, nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras acciones; y, en el mismo grado, nuestros discursos, nuestras narraciones habladas. Biológica, fisiológicamente, no somos distintos unos de otros; históricamente, como narraciones... somos todos únicos". (Sacks, 2003: 148).

Es mediante el relato de su vida que el sujeto le da continuidad y coherencia a su historia, le da un sentido, en el que él mismo se reconoce. De este modo a través del propio relato, el sujeto se configura como una narración, y el propio relato, en cuanto metacognición, permite al sujeto un ejercicio de conocimiento y de control sobre la realidad y sobre sí mismo. Se hace evidente que esta construcción progresiva de nosotros requiere del soporte de la memoria, es ella la que alimenta las narraciones, pero donde no llega la memoria llega, la imaginación rellena los datos que faltan en una secuencia narrativa.

2.13.3.1. El relato digital autobiográfico estructura y permite controlar la realidad

Nadie puede acceder a la «verdadera» experiencia: la experiencia en sí misma no existe sin un sujeto. La experiencia es lo que un sujeto cuenta, explica, recuerda, escribe, de aquellas cosas que ha vivido o de las que ha sido testigo, o que le han contado y ha hecho suyas. La experiencia supone interpretar una serie de eventos a partir de una cultura, de esquemas, de experiencias anteriores, etc. Es por ello que las mismas cosas pueden ser experimentadas de forma diversa, y, por tanto, significadas de forma diferente, tanto por diferentes sujetos como por el mismo sujeto, en función que se modifiquen sus experiencias, conocimientos, prejuicios... También nos influyen las interpretaciones de los otros. Con ello estamos diciendo que, mediante los relatos digitales autobiográficos y la narración en general, se realiza un proceso cognitivo con el que el sujeto estructura la experiencia y le da un orden temporal significativo; que, a través de los relatos, los eventos adquieren un orden, una importancia y un sentido. Las narraciones juegan un papel fundamental en el proceso de significación de los eventos: "le narrazione con cui (in cui) i soggetti organizzano le esperienze e gli evento, in genere costituiscono il fondamento della percezione che hanno degli altri, di se stessi, del mondo esterno. La narrazione, a differenza di altre modalità argomentative, consente di dare voce contemporaneamente alla ragione, all'immaginazione e all'emozione e dunque di non scindere aspetti la cui unità e fecondazione reciproca è fondamentale, ad esempio, quando occorre prendere una decisione" (Batini, 2007: 41).

Así, las estructuras narrativas, derivadas de conceptos de esquemas de historias, de modelos mentales, de sistemas funcionales de la memoria, son formas universales mediante las que las personas comprenden la realidad, se la representan, le atribuyen sentido y significado y

hablan de ella. Como señalan Bruner (1996), Watzlawick y sus colegas (1967), y Weick (1995), nuestra vida está condicionada más por las opiniones y por los significados que atribuimos a los eventos, que por los eventos mismos.

Al igual que el pensamiento científico, el pensamiento narrativo trata de proporcionar comprensión sobre la realidad a través de la conexión entre eventos para dar origen a esquemas de referencia plausibles, estables y coherentes en los que situarse para dar curso a las acciones. Pero, mientras la ciencia para ello busca leyes, objetividad verificable, abstracciones y generalizaciones, el pensamiento narrativo construye un tejido conectivo mediante tramas locales, contextuales, en las que la subjetividad, las acciones y las motivaciones humanas tienen un mayor peso que las leyes causales y los modelos abstractos. Los relatos digitales autobiográficos, en cuanto narrativa, no tratan de crear leyes universales para «detener» la realidad vivida como un *continuum*, no busca crear categorías y unidades diferenciadas para hacer al yo comprensible, significativo, ordenado y repetible; sino que estos relatos atribuyen retrospectivamente sentido a las situaciones en las que la persona se encuentra, creando marcos de sentido que sirvan al individuo para guiar su acción y pensamiento (Weick, 1995). Afirma Bruner (1986, 1990) que el pensamiento narrativo se ocupa de lo particular, su intención es situar la experiencia en el tiempo y en el espacio.

Contarse a uno mismo lo que se está viviendo produce en el sujeto una especie de percepción de control, de orden, de tranquilidad, de dominio sobre la realidad que estamos viviendo: “Raccontare implica il comprendere, nominare e riconoscere la realtà come propria realtà; permette di tenerla «sotto controllo»: il processo è così abituale che non ce ne accorgiamo, proprio come di un gesto istintivo”²⁰⁹ (Batini, 2007: 36).

Afirma Batini, (2007: 41) que la necesidad de comprensión del sentido se ve de manera más fuerte cuando hay una dicotomía entre nuestras expectativas, esperanzas, previsiones y la realidad contingente del momento presente.

La creación del relato supone la búsqueda de significado, un ejercicio interpretativo de la realidad. Señala Batini (2007: 42) que en la cultura occidental esto no es una elección sino es una especie de obligación, de orden hermenéutico. Para Batini (2007: 40), la competencia

²⁰⁹ “Narrar implica comprender, nombrar y reconectar implica implicar, nombrar y reconocer la realidad como una realidad propicia; usted puede mantenerlo bajo control: el proceso es tan habitual que no somos conscientes de ello como un gesto de instintivo de la realidad como una realidad profética; puedes mantenerlo bajo control: el proceso es tan habitual que no somos conscientes de ello como un gesto instintivo”.

hermenéutica asume por lo tanto una importancia particular en el ejercicio de interpretación y de control de la realidad: nos permite una mirada particular, que se puede llamar «la mirada hermenéutica», con la intención de ir al fondo de las cosas, a su significado profundo, buscando la esencia y la esencialidad, en el sentido de interpretación (¿cuáles son los eventos fundamentales que reconstruyen lo que ha sucedido?), y en sentido de la comprensión (¿qué cosa es de verdad importante? ¿dónde reside el sentido?).

En síntesis, confrontarse con la realidad da origen a narraciones que pueden ser implícitas (mentales) o explícitas (relacionales); y mediante ellas construimos interpretaciones (historias) de la realidad, determinando el significado que le atribuimos Batini (2007: 39), y el significado que atribuimos a la realidad influye en la vida personal y relacional del sujeto.

2.13.3.2. El relato digital autobiográfico contribuye a construir la identidad personal y social

La narración no tiene solo una función interpretativa respecto a la realidad (el mundo externo), sino que también estructura la modalidad de pensamiento que tenemos *sobre* nosotros mismos, o que habitualmente llamamos *conciencia de sí mismo* (el mundo interno).

El sujeto elabora la conciencia de sí mismo a partir de dos «mundos», uno externo y otro interno. Es a partir de ellos que produce el significado de las experiencias y de sí mismo, y que construye los relatos sobre sí, y con ellos, construye su yo.

Todos y cada uno de nosotros somos el resultado de un recorrido cronológico de imágenes, representaciones, que construimos de nosotros mismos. Elaboramos nuestro «yo» a partir tanto de los relatos que hacemos de las experiencias personales, como a partir de los relatos que otros cuentan sobre nosotros. De igual manera, y a la vez, que construimos nuestro «yo» construimos también el «yo» de los otros.

Es a partir del relato que se toma conciencia de sí mismo. Es a partir de un proceso de acumulación de *petits morceaux* (pequeños trozos) de historias de nosotros mismos, de las relaciones que tenemos, de historias contadas sobre nosotros, de historias escuchadas, leídas, vistas, que nosotros interpretamos todo ello como si fuera un texto, fijo o en movimiento, y relatamos nuestro yo desde nuestra perspectiva espacio-temporal. A este proceso lo denomina Batini (2007: 44) «bricolaje identitario narrativo». Y como señala Smorti (1994), de esta manera construimos nuestra identidad personal, pero también social y cultural.

“Noi creiamo immagini mentali do noi stessi, degli altri, dei contesti in cui viviamo, delle dinamiche relazionali, e su queste basiamo le nostre strategie relazionali/social

che si dispongono, appunto, nel tempo”²¹⁰ (Batini, 2007: 43).

Hemos visto que el acto de crear el relato supone mezclar el mundo externo e interno, mezclar los eventos con la interpretación que hago de ellos (sentimientos, emociones, que me han provocado), construyendo el significado que le atribuyo a los eventos y la imagen de mí mismo. Al acto de crear el relato se ha de unir el de contarlo, mediante la narración del relato comparto el significado que le atribuyo y, al mismo tiempo, compartirlo es una petición de legitimidad social para lo que estoy afirmando, una petición de ser comprendido, creído, reconocido por un auditorio.

Los relatos digitales que creamos y escuchamos despiertan, pues, la conciencia identitaria. Y conviene señalar que, al construir nuestro relato del yo, podemos hacerlo tanto para nosotros como para los otros, por lo que, siguiendo a Batini (2007: 44), cabe señalar que la misma decisión sobre qué decidimos narrar de nosotros supone una estructuración y proyección de la identidad desde un determinado punto de vista.

Así, el relato digital que hacemos y su interpretación es el fundamento de nuestra identidad, pero la identidad no es algo estático, continuamente producimos relatos sobre nosotros mismos, y las nuevas interpretaciones pueden venir a contradecir otras ya dadas, con lo que no sólo los relatos sino también las interpretaciones están en movimiento, es por ello que la identidad personal y social se convierte en una tarea hermenéutica, y se complica a medida que aumentan desmesuradamente las historias personales y los «*inputs*» narrativos en la vida del sujeto, y en la medida en que se generan interpretaciones contradictorias.

2.13.3.3. El relato digital autobiográfico permite hacer previsiones sobre el futuro

El mundo en que vivimos nos produce una gran inseguridad, podemos decir de dónde venimos, pero no sabemos a dónde vamos, ni qué sucede un poco más allá, porque nuestra perspectiva de futuro es muy limitada, y eso puede producir en el sujeto una gran incertidumbre, incluso inseguridad.

Afirma Batini (2011: 75) que la gestión y el control de futuro requiere una intencionalidad, o poseer conciencia de una dirección.

Señala Bruner (1996) que el pensamiento narrativo se ocupa de lo particular, de las intenciones y de las acciones del hombre, de las vicisitudes y de los resultados, y por ello

²¹⁰ “Creamos imágenes mentales de nosotros mismos, de los otros, del contexto en que vivimos, de las dinámicas relacionales, y sobre esto basamos nuestras estrategias relacionales /sociales de las que disponemos en el tiempo”.

permite también afrontar las situaciones nuevas, inesperadas, imprevisibles y excepcionales, y también aquellos eventos que contradicen o trasgreden lo común culturalmente hablando. Batini (2007: 38-39) afirma que el pensamiento narrativo permite afrontar la intencionalidad ligada al deseo, a los sentimientos, a las creencias de cada individuo y prever (con menor o mayor éxito) la intencionalidad de los otros con los que interactuamos.

“Le competenze narrative servono oggi, molto più di un tempo, ai soggetti per comprendere chi sono, per attribuire significato all’esperienza, per gestire e controllare il proprio futuro” ²¹¹ (Batini, 2011: 70).

Por tanto, el pensamiento narrativo en la medida que atiende a las intenciones individuales, trata de comprender los estados mentales propios y de los otros, y permite anticipar lo que probablemente pueda pasar al tomar una decisión ante una situación o acontecimiento previsto. Esta previsión se realiza mediante una narración de «lo probable»; ese relato de lo probable es una herramienta previsor, deberá tener en cuenta las acciones y las intenciones, las reacciones y las intenciones de las reacciones y así sucesivamente, en un continuo relato reflexivo, por lo que deberá ir modificándose con el transcurso de los acontecimientos.

El ejercicio de contar, escuchar y de interpretar los relatos no sólo atribuye significado a la realidad y «construye» la identidad personal y social, sino que influye en los eventos de la vida personal y social y en las relaciones que establecemos. Las narraciones ya contadas, y las interpretaciones realizadas, según Batini (2007: 39), pueden tener una importancia fundamental en el relato futuro de la identidad personal y social (profesional, académica), al proyectarse en la toma de decisiones, y en la construcción de narraciones posteriores.

2.13.3.4. Los relatos digitales autobiográficos como procesos de orientación y empoderamiento

Como hemos afirmado, los relatos digitales autobiográficos llevan a producir sentido y significado sobre el mundo, sobre nosotros y sobre los demás y a proyectarnos hacia el futuro a partir de lo que se relata y se interpreta. De esa manera nos permiten interpretar la realidad, estructurándola, crear la identidad personal y social, y hacer previsiones sobre el futuro, en un intento de controlar la realidad.

Nos dice Batini (2007: 49) que la narrativa aparece como la forma más adecuada para

²¹¹ “Las competencias narrativas son necesarias hoy, mucho más que antes, para que los sujetos comprendan quiénes son, para atribuir un significado a la experiencia, para administrar y controlar su propio futuro”.

estimular procesos en los que el sujeto pueda explorarse a sí mismo, su ambiente, las propias aspiraciones, sus deseos, competencias. En ese sentido, y siguiendo a Batini, podemos afirmar que el relato digital autobiográfico, en cuanto narración del yo, cumple funciones de orientación y de empoderamiento tal como señala el autor. Bandura (1996) también señala que la narración contribuye a la auto percepción de eficacia y el «empoderamiento» del sujeto, ya que con la adecuación de sus vivencias personales a las narraciones garantizan el control cognitivo y emotivo de sus vivencias.

El relato digital autobiográfico puede entenderse como mediación entre el plano ideal y el real, por lo que en él podemos observar los elementos que se proponen como objetivos propios de la orientación y el empoderamiento, según Batini (2007: 50-51) son los siguientes:

- *Conocerse y aceptarse.* Lo relatos digitales autobiográficos tratan de promover en el sujeto procesos de autoconocimiento y autocontrol, de poder y control sobre su propia existencia, que le lleven a un conocimiento realista de sí, con un buen nivel de estabilidad y control emocional.
- *Saber proyectar y proyectarse.* Los relatos digitales autobiográficos suponen la capacidad para imaginar (razonar) una situación deseada (futuro) a partir de una situación dada (presente), suponen un recorrido desde un punto real (el aquí presente) se mueve en dirección a un punto imaginario (el allí futuro), estos relatos promueven la proyección del sujeto.
- *Hacerse un «cuadro de valores».* Lo relatos digitales autobiográficos nos permiten seleccionar y hacernos conscientes de los valores que tenemos, que se relacionan con las cosas que tenemos y que queremos; y los valores posibles, que se relacionan con el modo de ser (y de querer ser) de la persona.
- *Saber decidir.* Lo relatos digitales autobiográficos desarrollan la capacidad de decidir, basada en estímulos profundos, en los objetivos internos, en un proyecto de vida, que va más allá de decisiones centradas solamente en prejuicios e instintos.

Por lo que puede concluirse que la orientación narrativa de los relatos digitales, y en general de la narrativa, se mueve hacia una *orientación existencial*, pues como dice Batini (2007: 51), trata de desarrollar en el sujeto (en diferentes ámbitos: escolar, profesional, formativo...) los instrumentos para proyectar un plan de vida realista (*life-planning*), facilitando y posibilitando la orientación existencial.

“L’orientamento insomma, assume un ruolo diverso, che «governa e collega» in una

lógica di integrazione, sia la formazione che l'istruzione formales. Ci si sta dirigendo, in sintesi, verso un *orientamento esistenziale* che integri i suoi molteplici volti (orientamento scolastico, profesionales, formativo, informativo ecc.) per rispondere a queste sollecitazioni "altre", che lo portano su posizioni di autonomia sia disciplinare ... sia istituzionale sempre maggiore". (Batini, 2007: 51).

2.14. VALOR EDUCATIVO DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES

Este capítulo presenta una reflexión sobre el valor educativo del relato digital, que viene a complementar lo que ya se ha dicho en otros capítulos. Se recogen algunas de las ideas presentadas: que sirve para la construcción de la identidad, el empoderamiento, potencia la dimensión afectivo-emocional, nos permite empatizar con los demás, con ellos aprendemos la base de la interacción social, otorga cohesión social, es nos permite enfrentarnos a acontecimientos imprevistos, a pensamiento transgresores integrándolos en la «normalidad», y nos permiten proyectarnos sobre el futuro. Estos, son algunos de sus principales aportaciones al sujeto en la configuración de su identidad.

2.14.1. Valor educativo del relato digital

El relato digital constituye una propuesta de gran potencialidad educativa y formativa, pudiéndose utilizar tanto en contextos de educación formal como no formal, porque la herramienta encierra a la vez un elemento recreativo ligado a las nuevas tecnologías y una profunda dimensión formativa que con una metodología adecuada puede conducir a la transformación, potenciamiento, refuerzo tanto del sujeto, como de él en relación con el entorno. Por su carácter transversal no resulta determinante cuál sea su marco de aplicación, pues lo que prima es la finalidad que se persigue con la utilización del relato digital autobiográfico, a saber, ayudar a construir una identidad narrativa dentro de un contexto concreto.

La revolución digital ha supuesto una explosión de los medios digitales, medios que también han sido usados para contar y compartir historias. En las dos últimas décadas, las narraciones digitales han proliferado (Lundby, 2008; Couldry, 2008; Hartley y McWilliams, 2009) hasta llegar a popularizarse, incluso han penetrado en las instituciones educativas. Su uso educativo puede ser diverso (Robin, 2006): pueden servir tanto para potenciar el aprendizaje de profesores como de alumnos; pueden utilizarse para instruir en diferentes materias: matemáticas, medicina, ciencias, lenguas, humanidades; pueden ser utilizados para trabajar

historias personales a partir de la experiencia, para profundizar en alguna temática académica, para mejorar el aprendizaje de una lengua, para realizar una alfabetización digital, etc. Por último, siguiendo a Ohler (2006, 2008), Robin (2006), Rodríguez Illera y Londoño (2009), afirmamos que el uso educativo del relato digital promueve la alfabetización digital, el alfabetismo escrito, el alfabetismo oral, el pensamiento crítico, la creatividad, la imaginación, la integración de diferentes competencias y habilidades; dota de significado las experiencias personales y ayudan a crear identidad y, además, son un elemento muy motivador para el alumnado. Todo ello justifica por sí mismo que se reflexione desde el mundo educativo sobre el relato digital como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el uso de los relatos digitales personales en educación formal, desde el punto de vista educativo, supone tanto la incorporación de una metodología activa de aprendizaje que da el protagonismo al alumnado, como la incorporación al mundo educativos de dos elementos presentes muy presentes entre los adolescentes en la actualidad: las pantallas y las historias.

2.14.2.1. Promoción de una metodología activa de enseñanza-aprendizaje

Introducir los relatos digitales autobiográficos en el aula promueve un proceso formativo que quiere potenciar un cambio en el sujeto que lleva a cabo la práctica, en la que ha de tomar un papel de protagonista activo del proceso de aprendizaje, realizando el formador más una labor de acompañamiento, de tutela, de empoderamiento del sujeto de aprendizaje. Un proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa en una doble interacción (alumno-enseñante y alumno-alumno) con la finalidad de crear unas condiciones de relación y aprendizaje lo más parecidas a la vida real.

Los relatos digitales autobiográficos, trabajado dentro la educación formal, pueden introducir en el aula la «complejidad» de la vida humana y relacional presente en el mundo, y que no suele, que sepamos, ser recogida en las disciplinas curriculares de manera expresa. Los relatos digitales autobiográficos proyectan y crean oportunidades comunicativas para que el alumnado exprese su yo, dentro de dinámicas de intercambio y cooperación, que reproducen la propia dimensión social en la que se construye el individuo.

2.14.2.2. Promoción de un aprendizaje entendido como proceso y no finalidad

En el uso educativo que hacemos de los relatos digitales autobiográficos no sólo importa el resultado final, el relato producido, sino sobre todo el proceso de construcción del relato.

El aprendizaje del relato digital personal se elabora como un proceso, en el que el alumnado ha de seguir una metodología de trabajo que incluye la realización de diferentes objetivos

(«storyline», «storyborad», locución, montaje ...), todos ellos conectados entre sí y que llevan a la consecución de una producción final: el relato digital personal. Pero el proceso de aprendizaje se realiza durante la realización de cada una de las fases de la elaboración del relato digital, en la que el alumno se ha de ir planteando diferentes objetivos e ir reflexionando sobre qué quiere mostrar de sí y cómo, es decir, va elaborando poco a poco una representación de sí mismo que mostrará a los demás. Y en ese proceso de creación de un discurso digital, el actor del relato buscar imágenes de sí, las crea, la recrea, de forma escrita e icónica, y con ello se piensa, en el pasado al recordarse, en el presente al valorar esos recuerdos y seleccionarlos; y en el futuro al visualizar cómo podrá ser visto a través de su relato; todo ello contribuye al proceso formativo y gestor de su identidad: el resultado de este proceso será la elaboración de un discurso narrativo, el relato digital. Es por ello, que la realización de un relato digital autobiográfico es un proceso de interpretación y comprensión de sí mismo, en relación con los demás.

Como señalan Petrucco y De Rossi (2009), lo que cuenta no es solo producir un relato digital, sino, sobre todo, reflexionar sobre el hecho, re-visualizarlo desde el punto de vista actual y reelaborarlo para, luego, comunicarlo a «otros».

2.14.2.3. Incorporación de las pantallas a la formación

Hoy en día gran parte de la experiencia de los jóvenes está mediada por las pantallas, en concreto por las historias que se emiten en esas pantallas (Kellner, 1995; Murray, 1999; Fontcuberta, 1993). El desarrollo de los medios de comunicación y de Internet ha posibilitado que la formación del yo haya traspasado el ámbito de «conocimiento local» (Geertz, 1994) y “Al igual que los materiales simbólicos intercambiados a través de la interacción «cara a cara», los materiales *mediáticos* se incorporan al proceso de formación del yo, de manera progresiva, el yo se organiza como proyecto reflexivo a través del que los individuos incorporan material mediático (entre otros) dentro de una narrativa biográfica coherente y en continua revisión” (Thompson, 1995: 275). Esta es una característica de las sociedades actuales.

En nuestra cultura, el proceso de formación del yo se nutre de materiales simbólicos mediáticos, por ello los relatos digitales autobiográficos se consideran una buena herramienta para el aprendizaje del yo, dado que el relato digital incorpora el componente mediático y de mediación que supone los relatos a través de las pantallas. Los relatos digitales personales suponen un uso real y efectivo de las pantallas como metodología de aprendizaje.

2.14.2.4. Incorporación de la emotividad como vía de aprendizaje

No sólo vivimos en una cultura rodeada de pantallas en las que se nos muestran constantemente historias, sino que las historias que se presentan a través de las pantallas parecen tener un gran atractivo para los espectadores. Según Zumalde (2011) ello se debe al componente emocional de esas historias, componente que penetra en el espectador. En palabras del autor, no es que las historias mimeticen la realidad, sino que usan estrategias de orden narrativo, discursivo y textual que convierten la historia en un trayecto emotivo que el espectador también recorre emocionalmente (Zumalde, 2011: 107).

Los relatos digitales personales suponen la incorporación de la vía emocional al aprendizaje formal. Como ya dijimos, es indudable que el recuerdo de nuestras vivencias está ligado a emociones (Herreros, 2012), y que en la propia creación del relato digital el autor ha de gestionar y reconocer sus propias emociones ligadas a esos recuerdos. Posiblemente esas emociones son las que hacen que esos hechos tengan un significado especial, y por ello merezcan ser compartidos, o silenciados. Pero más allá de eso, estos relatos han de incorporar, en función del conocimiento de los autores, “el material dramático” que haga que los relatos capten la atención de los receptores. Sin duda ello los hará más atractivos, a la vez que les dará un mayor calado socio-educativo.

2.14.2. Valor educativo del relato digital autobiográfico

La experiencia educativa y formativa orientada a la creación de relato autobiográficos en ambientes educativos reivindica el nexo de unión entre educación y formación humanística. Para Martha Nussbaum (2010), «narración (autobiográfica)» reivindica recuperar el antiguo nexo entre “narración-revitalización del pensamiento crítico”. Y potencia aprendizajes en tres ámbitos fundamentales:

- Trabaja la propia identidad: construcción de una idea de sí mismo, empoderamiento.
- Trabaja el ámbito afectivo-emocional: potenciación de lo afectivo, empatía con los demás, fundamenta la moral, y potencia la cohesión social.
- Trabaja el ámbito de proyección del propio sujeto: permite afrontar acontecimientos imprevistos, enfrentarnos a pensamientos diversos y/o trasgresores, proyectar el futuro.

2.14.2.1. Construcción de la propia identidad

Uno de los objetivos más importantes de la educación es ayudar a que el alumno construya su propia identidad. Los educadores deberían facilitar este proceso mediante la relación que

se establece en el mismo proceso educativo (Bernal, 2013).

Como ha señalado Bruner (1991: 21), nosotros con los relatos damos forma a las representaciones del mundo, ya nuestras propias representaciones

“noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconti –storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e per no fare, e così via” (Bruner, 1991: 21).

En esta óptica, la experiencia educativa y formativa orientada a la narración seguramente puede contribuir a la construcción de un yo más curioso y abierto, más responsablemente crítico, formado para afrontar los complejos y fatigosos desafíos de un proyecto, no solo de historia personal, sino mucho más amplio, a saber, antropológico, social y cultural, en una sociedad que está cambiando día a día. Por lo que, *educar(se)* y *formar(se)* la opción narrativa hacia el propio yo, hacia la experiencia personal y la propia historia de vida, supone un enriquecimiento existencial. (Castiglioni, 2013: 37-38).

Y, al integrar los relatos digitales autobiográficos en el aula, otorgamos a la educación formal la posibilidad de que el alumnado, a partir de sus experiencias de vida, construya un significado vivido de sí mismo, otorgue un sentido a su vida.

“Vouloir faire une histoire de sa vie, c’est vouloir accéder à l’historicité, c’est-à-dire à la construction personnelle de sens à partir des sens reçus, des non-sens et des entre-deux, naissance et mort, organisme et environnement”²¹² (Pineau y Le Grand, 1993: 77).

2.14.2.2. Empoderamiento

Como ya ha sido explicado, la realización de relatos digitales autobiográficos supone una práctica con valor transformativo para el sujeto, pues es capaz de producir un *empowerment* personal y social.

2.14.2.3. Potencia la dimensión afectivo-emocional

El interés creciente de la didáctica por la dimensión afectivo-motivacional de los estudiantes y por los modos en que se da la experiencia escolar supone una invitación a superar el carácter impersonal que ha caracterizado el currículum durante mucho tiempo. Según Cissoto (2015:

²¹² “Querer hacer el relato de la propia vida significa querer acceder a la historicidad, esto es a la construcción personal de sentido –a partir de sentido recibido-, del no sentido y de los contrasentidos que desgarran la experiencia vivida entre dos extremos: entre el nacimiento y la muerte, entre el organismo y el ambiente”.

126), esta tensión es particularmente evidente en el énfasis atribuido a la autobiográfica, en cuanto práctica que da voz a los estudiantes y que les ayuda a formarse y a construirse. En el ámbito educativo se considera la autobiografía como un importante instrumento de formación y de construcción de identidad (Cissoto, 2015: 128).

Como han afirmado Bettelheim (1977) y Levorato (1988, 2000), las narraciones no sólo juegan un rol fundamental en el desarrollo lingüístico y para el conocimiento de lo que nos rodea (eventos, acciones, valores, reglas, cultura...), sino también para la gestión de las emociones y de las vivencias destacadas.

“En mis esfuerzos por llegar a comprender por qué dichas historias tienen tanto éxito y enriquecen la vida interna del niño, me di cuenta de que éstas, en un sentido mucho más profundo que cualquier otro material de lectura, empiezan, precisamente, allí donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional”. (Bettelheim, 1977: 10)

“la narrativa viene fruita senza apparente sforzo mentale perché è in grado di indurre stati affettivo-emotivi”²¹³ (Levorato, 2000: 117).

Los relatos digitales autobiográficos, en cuanto práctica de los estudiantes, contienen una gran dimensión emocional, siendo ésta un componente fundamental para potenciar la proyección y/o personificación de los estudiantes en los relatos de sus compañeros. Como señala Battini (2011: 137), los filmes y narraciones son un laboratorio protegido para experimentar y aprender a gestionar las emociones. Se hace evidente que la recepción de relatos digitales autobiográficos, pueden llevar el alumnado a experimentar emociones, e incluso, conmoción, y a ello contribuyen la identificación y la proyección. Todo esto lo explica desde la neurociencia el descubrimiento de las neuronas espejo (Rizzolati y Voza, 2008; Iacobini, 2011).

Los relatos digitales suponen también una herramienta de expresión y de recepción vicaria de afectos y emociones.

2.14.2.4. Nos permite empatizar con los demás y nos humaniza

Martha Nussbaum (2010) nos dice que el conocimiento fáctico y la lógica es insuficiente para que los individuos se relacionen bien con el mundo que les rodea. Señala que “Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos

²¹³ “La narrativa se disfruta sin un esfuerzo mental aparente porque es capaz de inducir estados afectivos-emocionales”.

espirituales y sentimientos propios no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean estos buenos o malos” (Nussbaum, 2010: 139). Para ella la literatura tiene una función primordial, “el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad. Logramos ver cómo las circunstancias condicionan las vidas de quienes comparten con nosotros algunas metas y proyectos generales; y vemos que las circunstancias no sólo condicionan las posibilidades de las personas hacia la acción, sino también sus aspiraciones y deseos, sus esperanzas y temores. Todo esto parece guardar una estrecha relación con las decisiones que debemos tomar como ciudadanos” (Nussbaum, 1997: 121).

Los relatos digitales autobiográficos, en cuanto «construcciones de un yo» integradas en las experiencias educativas y formativas, nos permiten ver a los a los otros como personas, ponernos en su lugar y sentir empatía hacia ellos, comprendiéndolos mejor, lo cual nos hace más humanos y más comprensivos. Es decir, nos proporcionan “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la comprensión constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia, tanto en las naciones de Occidente como en las demás”. (Nussbaum, 2010: 132).

De esta manera la narración desarrolla en el individuo la capacidad de otorgar a las otras personas una vida interior, evitando que el individuo se cierre cada vez más y olvide el mundo interior del otro (Nussbaum, 2010: 137), lo que le lleva a nuevas capacidades para comprender su propia persona y la de los demás.

“La actividad imaginativa de explorar la vida interior ajena no será el único elemento de una relación moral sana con los demás, pero seguramente es uno de los principales” (Nussbaum, 2010: 148).

2.14.2.5. Es la base de la interacción moral

Los relatos digitales autobiográficos potencian la «*imaginación narrativa*». Es ella la que nos permite ponernos en lugar de las otras personas, interpretar el relato de los otros y entender sus sentimientos, deseos y expectativas. Y por ello mismo la «*imaginación narrativa*» es básica para la interacción moral entre los individuos, ya que les lleva a hacer conjeturas sobre los demás, a ser personas que tratan de entender al otro y, a partir de la comprensión y la empatía,

respetar su carácter e intimidad.

“la imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro. Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes y determina que poseen una rica vida interna, que no se muestra completamente a los otros; en el proceso, el lector aprende a respetar los aspectos ocultos de ese mundo interior, viendo su importancia en la definición de una criatura como alguien completamente humano” (Nussbaum, 1997: 123).

“La actividad imaginativa de explorar la vida interior ajena no será el único elemento de una relación moral sana con los demás, pero seguramente es uno de los principales” (Nussbaum, 2010: 148).

2.14.2.6. Cohesión social

En una sociedad donde se ve que los adolescentes cada vez se interrelacionan más a través de las tecnologías digitales, y en la que se dice que se están perdiendo los espacios reales de interacción, que dentro de la clase el alumnado cree, proyecte y reciba relatos digitales autobiográficos trabajando en comunidad puede suponer, más allá de la promoción de la empatía, y gracias a ella, un punto de cohesión social entre dicho alumnado. Los relatos digitales autobiográficos así trabajados construyen un punto de complicidad y encuentro entre las personas que comparten sus experiencias y vivencias. Recordar que los lazos entre los grupos, que la cohesión social, se potencia al compartir e intercambiar con los otros historias de corte personal. Como nos recuerda Gottschall (2012: 35) “E gli psicologi social sottolineano che, quando incontriamo un amico, le nostre conversazioni vertono perlopiù su scambi di chiacchiere o pettegolezzi, cioè ancora storie. Domandiamo «Come va?», «Ci sono novità?», e poi iniziamo a raccontarci reciprocamente la nostra vita, scambiandoci storie davanti a tazza di caffè o bottiglie di birra ... E tutte le sere ci ritroviamo intorno al tavolo con i nostri cari per condividere le piccole commedie e tragedia della giornata”²¹⁴. Lo que nos

²¹⁴ “Y los psicólogos sociales señalan que cuando nos encontramos con un amigo, nuestras conversaciones son principalmente sobre intercambios de conversaciones o chismes, es decir, historias. Preguntamos «¿Cómo estás?», «¿Hay noticias?», Y luego comenzamos a contarnos nuestras vidas, intercambiando historias frente a una taza de café o botellas de cerveza ... Y cada noche nos reunimos en la mesa con nuestros seres queridos para Compartir las pequeñas comedias y la tragedia del día”.

hace pensar que unos de los elementos que llevan a la creación y cohesión de la comunidad es compartir nuestras experiencias personales con el grupo.

“le storie sono una sorta di collante sociale che unisce le persone intorno a valori comuni”²¹⁵ (Gottschall, 2012: 46).

2.14.2.7. Nos permite enfrentarnos a acontecimientos imprevistos

La narración permite a los individuos dar un sentido a lo excepcional, la comprensión de un acontecimiento imprevisto se viene a facilitar al incluirlo en una secuencia narrativa junto a eventos familiares. No dice Bruner que “I nostri incontri con l’inaspettato sono talmente diffusi che, con il tempo, le narrazioni che vogliono darne una spiegazione vengono a strutturarsi in forme tradizionali come se in qualche modo il buon senso avesse riconosciuto l’importanza di fornire *story forms* di facile accessibilità per trattare esperienze che non si conformano al *canone proprio* della cultura” (Bruner, 2000: 7). Como dice Robinson (1981) la narración permite hacer comprensible lo inesperado, previsible lo imprevisto, y como tal gestionarlo. Ese proceso de atribución de significado se realiza dentro de los modelos canónicos de referencia que pertenecen al sujeto. (Smorti, 1994).

2.14.2.8. Nos permite enfrentarnos a pensamientos diversos o trasgresores

Los relatos también nos ponen en contacto con «pensamientos diferentes» capaces de infringir las reglas, con experiencias, actitudes que, por decirlo con palabras de Bruner, que «trasgreden el canon». Y así, en la medida en que nos impliquemos emotivamente con los relatos digitales ajenos, éstos pueden proporcionarnos una mirada diversa, en cierto sentido incómoda, como dice Italo Calvino, el relato “è uno spazio in cui il lettore deve entrare, girare, magari, perdersi, ma a un certo punto trovare un’uscita, o magari parecchie uscite, la possibilità d’aprirsi una strada per venire fuori” (Calvino, 1991: VI), los relatos “sono scambi di parole, di desideri, di ricordi”²¹⁶ (Calvino, 1991: X).

En la medida que nos impliquemos emotivamente con esos relatos, estos pueden resultar enriquecedores, tranquilizadores o incluso perturbadores. «Enriquecedores» porque esas «miradas incómodas» nos pueden llevar a pensar e imaginarnos en situaciones más allá de las

²¹⁵ “las historias son una especie de pegamento social que une a las personas en torno a valores comunes”.

²¹⁶ “es un espacio en el que el lector debe entrar, girar, tal vez, perderse, pero en un cierto punto encontrar una salida, o tal vez varias salidas, la posibilidad de abrir un camino para salir de ella ”(Calvino, 1991: VI), Los relatos son intercambios de palabras, deseos, recuerdos”.

que constituyen nuestro mundo, permitiéndonos prever posibles maneras de afrontar esas situaciones. «Enriquecedores», también, porque esas miradas pueden llevarnos a una mirada diferente *sobre nosotros mismos* y *sobre nuestro yo*; como señala Martha Nussbaum (2010: 139) las “artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior”. «Tranquilizadores» por cuanto pueden servir como una vía de normalización al ver que determinados comportamientos propios considerados en cierto sentido «trasgresores» o «no del todo normales» también se dan en otras personas, y que éstos no suponen un componente perturbador, o bien pueden reconducirse o normalizarse de alguna manera. Y «perturbadores» o «problematizantes» porque como señala Bandura y Walters (1963) los relatos ajenos pueden llevar a que el sujeto aprenda esos comportamientos transgresores o se desinhiba a la hora de realizarlos, con lo que esto puede suponer para él.

2.14.2.9. Nos permiten proyectar el futuro

Para llegar a un mayor control sobre la propia existencia y tener una mayor influencia en el propio futuro hemos de adquirir las competencias de auto-orientación, y trabajar sobre la propia identidad. Para tener la percepción de autocontrol sobre la propia existencia y el propio futuro se han de poseer unas competencias específicas: encarar y gestionar las situaciones, regular los propios procesos cognitivos, guiar la utilización de otras competencias de modo consciente, ser capaces de orientarlas en una dirección, imaginar y después proyectar el futuro, traducir las intenciones en acciones, y traducir los sueños y los deseos en proyectos concretos (Batini, 2011: 59). Con el dominio de esas competencias podemos llegar a gestionar nuestra identidad, si bien sólo como punto de partida, y nunca de manera estable y definitiva. Para Batini (2011: 5), la orientación narrativa permite “renderci consapevoli delle narrazioni che utilizziamo, per modificare, arricchirle, aumentare, attraverso il ricorso ad altre narrazioni, le possibilità che esse ci danno di compiere scelte consapevoli in un tentativo di diventare autori e non fruitori della nostra vita, con lo scopo di esercitare un controllo sul nostro futuro”²¹⁷.

En relación con los destinos y proyectos futuros de las personas no es posible trazar una verdad universal. Se hace necesario, por la misma naturaleza del sujeto, un acercamiento de

²¹⁷ “Hacernos conscientes de las narraciones que utilizamos, para modificar, enriquecer, aumentar, mediante los recursos y otras narraciones, la posibilidad que estos nos dan tomar decisiones conscientes en una tentativa de devenir autores y no usuarios de nuestra vida, con el fin de ejercitar un control sobre nuestro futuro”.

tipo ideográfico y no uno basado en la objetividad/verdad (Bruner, 1986, 1990).

La creación de un relato digital autobiográfico supone la creación de un relato de nosotros mismos, que nos dispone en el tiempo, con un antes y un después. Un relato en el que el autor se suele presentar como el «agente» de la propia vida. El sujeto lleva a cabo una construcción activa de un relato que representa la propia identidad, o de parte de ella, y de su propia historia. Y con ese relato no sólo damos orden y sentido a los hechos pasados, sino que proyectamos nuestro futuro. Como afirma Batini (2011: 136) cuando queremos controlar el futuro y prepararnos para un evento, nos imaginamos una historia en el futuro;

“we cannot understand ourselves -who we are, who we have been, and where we want to go -without recognizing and seeing how we fit into cultural narratives. (...) we see ourselves as having only the choices defined by our brain's frames and cultural narratives. And we live out narrative choices”²¹⁸ (Lakoff, 2008: 34).

²¹⁸ “no podemos comprendernos a nosotros mismos –quién somos, que hemos sido y dónde queremos ir- sin reconocer las narraciones culturales y descubrir en qué medida nos correspondemos. (...) Nos vemos a nosotros mismos sólo mediante las opciones definidas por el marco y las narrativas culturales de nuestro cerebro. Y vivimos las elecciones de las narraciones hechas por nosotros por nuestro cerebro sin ser totalmente conscientes”

V. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

2.15. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS I: CONSTRUCTIVISMO

Las teorías constructivistas nos permiten establecer el marco pedagógico de creación de los relatos digitales y comprender el proceso de aprendizaje que se realiza con el uso de los relatos digitales en el aula. En primer lugar, se hace una referencia al aprendizaje experiencial de Dewey, que esta en la base de todo el diseño del aprendizaje que establecemos con los relatos digitales personales. A continuación, se presentan los fundamentos pedagógicos constructivistas que vamos a tener presentes en el proceso de enseñanza -aprendizaje, destacando que éste ha de ser un proceso activo que dé el protagonismo al alumnado. Finalmente, se presentan las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje en las que se encuadran el trabajo educativo con los relatos, a fin de poder diseñar estrategias y tareas a aprendizaje en entornos digitales que tengan presente estos principios.

2.15.1. Introducción

Londoño (2013) sitúa los relatos digitales personales dentro de las teorías constructivistas y socioculturales, enmarcándolos en el *aprendizaje centrado en el aprendiz*, el *aprendizaje por proyectos*, el *aprendizaje situado*, el *aprendizaje por la experiencia o la acción*, y el enfoque conocido como “*How People Learn*”. En Herreros (2013: 72), enmarcamos los relatos digitales dentro de la metodología por proyectos, dentro de un entorno EVEA, haciendo mención de los cambios que esto comportaba en relación con: la concepción del aprendizaje, las estrategias didácticas a emplear y en el rol desempeñado por el alumnado y el profesor. En Herreros (2017: 166-167), situábamos los relatos en un marco formal dentro de un entorno TIC, y profundizábamos en el papel del estudiante y del profesor para trabajar la identidad con relatos digitales, y a la vez, situábamos la enseñanza-aprendizaje con relatos digitales dentro de una comunidad de práctica.

El uso de relatos digitales en educación supone, por un lado, enmarcarlos dentro de unas teorías pedagógicas que fundamenten los procesos de enseñanza y aprendizaje que trabajan los relatos digitales autobiográficos; y por otro, situar los relatos digitales autobiográficos en relación a las estrategias didácticas acordes con la teoría, que permitan la puesta en práctica de su enseñanza-aprendizaje en el aula. Los fundamentos teóricos dentro de los que enmarcar los relatos digitales personales son: el aprendizaje experiencial (transformador del sujeto y el ambiente), el constructivismo, (el aprendizaje activo, significativo, situado, en entornos socio-culturales) y el cognitivismo-social (aprendizaje por observación, aprendizaje vicario,

autorregulación, autoeficacia, metacognición).

Las estrategias didácticas para implementar los relatos digitales personales son: dar al aprendiz un papel activo en la construcción del aprendizaje, asumir el profesor el papel de facilitador de los aprendizajes (andamiaje), motivar al aprendiz, emplear metodologías acordes a los propósitos pedagógicos (aprendizaje por proyectos), diseñar entornos instructivos adecuados (aprendizaje mediado por TIC), situar el aprendizaje en entornos sociales de interacción (comunidad de práctica). Dentro de estos entornos y en la implementación de estas metodologías los aprendices también usarán el pensamiento crítico y creativo, la metacognición, el trabajo colaborativo, y la investigación biográfica.

2.15.2. Marco de aprendizaje experiencial

El aprendizaje situado conecta con el modelo de aprendizaje experiencial de John Dewey. John Dewey (1938) señala que toda educación auténtica se efectúa mediante la experiencia. Según Sáenz (2004), Dewey entiende por “experiencia” “todo aquello que nos sucede”, es decir, la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente, por lo que “experiencia” no hace referencia sólo al hecho cognitivo, sino es también una acción –el individuo actúa sobre el mundo-, y es algo que le sucede al individuo –el mundo actúa sobre el individuo-. La experiencia transforma el mundo y al individuo, transforma la experiencia pasada y futura, pues el sujeto en la medida que reconstruye la experiencia pasada modifica las experiencias posteriores: “la experiencia, más que un evento aislado, sería una relación (...) entre el presente y el futuro, y una transacción entre el Yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman. El Yo ya no sería algo esencial, algo por fuera del tiempo y del espacio, sería algo producido por medio de las transacciones con el medio” (Sáenz, 2004: 37-28)

Dewey considera que el aprendizaje experiencia es activo y genera cambios en la persona y en el entorno. No sólo transforma al individuo sino también los entornos físicos y sociales, por lo que establece un vínculo entre el aula y la comunidad. Por lo tanto, para Dewey, una situación educativa es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende.

Esta idea de Dewey, de que el aprendizaje se realiza a través de la experiencia del sujeto dentro de un ambiente social, que ésta cambia al sujeto, y a la vez, éste cambie el ambiente; aparecerá en la teoría del aprendizaje del cognitivismo-social y en la teoría constructivista. La enseñanza-aprendizaje con relatos digitales personales conecta con esta concepción del aprendizaje, pues el sujeto, a partir de la revisión de su experiencia, crea una representación de sí mismo que no sólo incide sobre su imagen, sino que le hará ver y relacionarse con el

ambiente de acuerdo a la auto-interpretación que haga de sí mismo, que es una interpretación influida por los demás; y a la vez, al presentar a los demás una representación de sí, puede influir en los otros en cuanto receptores y observadores de su relato.

2.15.3. Marco constructivista

Consideramos que el marco adecuado de interpretación para los relatos digitales personales, con los que trabajamos la identidad personal, es el constructivismo. En la segunda mitad del siglo XX se desarrolla un constructivismo Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Novak, Lave y Wenger ²¹⁹, que considera el aprendizaje no como una simple acumulación en la mente del aprendiz de contenidos puntuales, sino que éste supone también su desarrollo intelectual. Vygotsky (1930) considera que no es posible el aprendizaje sin desarrollo, ni el desarrollo sin aprendizaje, ambos procesos son interdependientes: “El constructivismo defiende que los diferentes componentes de la personalidad se construyen a lo largo de la historia de cada individuo como consecuencia de sus interacciones, experiencias con el contexto, especialmente con las personas y grupos que conforman su escenario social” (Pérez Gómez, 2012: 101).

2.15.3.1. Ideas básicas del Constructivismo

El constructivismo se ha aplicado a diferentes campos, pero es su aplicación al campo del aprendizaje y la enseñanza la que nos interesa. Schunk (2012: 234) hace referencia a que “la investigación que explora los supuestos constructivistas acerca del aprendizaje aún se encuentra en sus primeras etapas”. Y que “en términos estrictos, el constructivismo no es una teoría sino una epistemología o explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje” (Schunk, 2012: 230). En esencia, el constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning *et al.*, 2004), o lo que es lo mismo, el *constructivismo* afirma que las cogniciones son construidas principalmente por las personas en función de las experiencias que tienen (Bredo, 1997). Dentro de la concepción constructivista del aprendizaje y desarrollo, son especialmente importantes las contribuciones de Piaget y Vygotsky. Piaget pone el énfasis del aprendizaje en el procesamiento que el aprendiz hace de

²¹⁹ Piaget (1964, 1970), Vygotsky (1930, 1934), Bruner, Goodnow y Austin (1956), Bruner (1982, 1983, 1984), Ausubel (1973, 2000), Novak (1977), Ausubel, Novak y Hanesian (1978), Novak y Gowin (1984), Lave (1988, 1997), Lave y Wenger (1991), Wenger (1998).

la información; y Vygotsky, destaca los factores humanos en la *adquisición (creación)* del aprendizaje.

Según establece Schunk (2012: 231-232) y Soler (2006: 37), el constructivismo encierra básicamente tres perspectivas: *constructivismo exógeno*, *constructivismo endógeno* y *constructivismo dialéctico*, con las siguientes características generales: (Tabla 5).

*Tabla 5: Cuadro de las Perspectivas constructivistas*²²⁰

Perspectiva	Premisas
Exógena	Constructivismo cognitivo, centrado en procesar información. La adquisición de conocimiento representa una reconstrucción del mundo externo. El mundo influye en las creencias a través de las experiencias, la exposición a modelos y la enseñanza. El conocimiento es preciso en la medida que refleje la realidad externa. (Mayer, Anderson)
Endógena	Constructivismo radical, centrado en modelos mentales. El aprendizaje se deriva del conocimiento con anterioridad y no directamente de las interacciones con el ambiente. El conocimiento no es un espejo del mundo exterior, sino que se desarrolla a través de la abstracción cognoscitiva. (Piaget).
Dialéctica	Constructivismo social, centrado en que el aprendizaje se da en un marco de interacción social. El conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y sus entornos. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni por completo al funcionamiento de la mente. El conocimiento, más bien, refleja los resultados de las contradicciones mentales que se generan al interactuar con el entorno. (Bandura, Bruner, Vygotsky).

Más allá de la existencia de diferentes perspectivas en el constructivismo, es posible apuntar las ideas clave que conforman la visión constructivista del aprendizaje. Pérez Gómez (2012: 101, citando a Taber, 2006), las recoge:

- Que los conocimientos se representan en el cerebro como estructuras conceptuales, sistemas de ideas, modelos o mapas que nos ayudan a leer la realidad, diseñar nuestra intervención y prever las consecuencias de una determinada manera de actuar.
- Que el conocimiento no es una simple copia de la realidad, sino más bien una manera de ordenar y organizar el mundo constituido por nuestra experiencia. Y ello, debido a que la función de la cognición humana es adaptativa, intencional e interesada.
- Que los aprendices poseen ideas previas sobre muchos fenómenos relacionados con la situación de aprendizaje. Estas ideas en parte son singulares (del individuo), y en

²²⁰ Cuadro elaborado a partir de las Perspectivas constructivistas de Schunk (2012: 232) y del cuadro *Continuum del constructivismo* de Soler (2006: 37).

parte compartidas (de la comunidad), o incluso dominantes en el mundo cultural. Estas ideas suelen resistirse al cambio, es decir, son persistentes. Y la tarea de la enseñanza debe ser considerar estas ideas y ayudar que se cuestionen, para enriquecerlas o cambiarlas.

A partir de estas ideas generales sobre el aprendizaje y el desarrollo, podemos concretar los elementos en que se enmarca el aprendizaje dentro del constructivismo:

- Los aprendices poseen estructuras conceptuales (esquemas) a partir de las cuales interpretan la realidad, planifican sus nuestras acciones y prever las consecuencias. Y estas estructuras se modifican en función de la información asimilada.
- El aprendiz construye activamente el conocimiento y su desarrollo, y lo hace partiendo de los conocimientos previos que posee.
- El aprendiz incorpora el nuevo conocimiento de manera significativa, esto es, relacionándolo con el conocimiento previo que ya posee.
- El aprendiz construye sus ideas interactuando socialmente y participando en contextos lingüísticos y culturales, y de ahí la importancia de las interacciones sociales en la adquisición de habilidades y conocimientos.
- Dado que el conocimiento se deriva de las interacciones entre las personas y su entorno, el aprendizaje se concibe como *aprendizaje situado* en un contexto.

Pasemos a presentar sucintamente estas ideas que acabamos de apuntar.

2.15.3.2. El aprendiz interpreta la realidad a partir de esquemas mentales

Piaget (1979) concibe el desarrollo intelectual como un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras (Gros, 1995: 8). Según él, el conocimiento es un proceso de asimilación progresiva y de acomodación de la estructura, tendiendo a un estado de equilibrio en el que tiene un papel importante la maduración ya que, para que ciertos esquemas puedan aparecer, es necesaria cierta maduración (Gros, 1995: 8). La ‘asimilación’ es el “*proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas mentales o estructuras conceptuales disponibles*” (Pozo, 1989: 178); y la ‘acomodación’ “*supone una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, y a su vez, una reinterpretación de los datos o conocimiento de los nuevos esquemas construidos. Por lo que la adquisición de un nuevo concepto puede modificar la estructura conceptual precedente*” (Pozo, 1989: 179).

Vygotsky vas más allá de Piaget y estudia el origen social de los procesos psíquicos y la

mediación semiótica. Mientras para Piaget el ambiente con el que interactúa el sujeto se compone solamente de objetos, para Vygotsky está compuesto de objetos y de personas que median la interacción del niño con los objetos.

Para Vygotsky (1930) la acción es un proceso de transformación del medio a través de instrumentos, y distingue dos tipos de instrumentos: *herramientas* y *sistemas de signos*. Las “*herramientas*” actúan sobre un estímulo modificándolo, así, la cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él. Los “*sistemas de signos*” median entre nuestras acciones, y modifican a la persona que lo utiliza como mediador, es decir, actúan sobre la interacción de esa persona con el entorno. Los “*sistemas de signos*” están constituidos por conceptos y estructuras organizadas de conceptos, y han de ser asimilados por cada niño en concreto. Adquirirlo supone interiorizarlos, y eso conlleva transformaciones y procesos psicológicos. El lenguaje hablado es el sistema de signos más usado (Pozo, 1989: 196).

Según Ausubel (1973) el conocimiento se organiza en estructuras, y la reestructuración se produce en la interacción entre las estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Igual que Vygotsky cree que *“para que se produzca la reestructuración se requiere una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes”* (Pozo, 1989: 210).

2.15.3.3. El aprendiz posee conocimientos previos a partir de los que interpreta significativamente el nuevo conocimiento

Un supuesto fundamental del constructivismo es que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas (Geary, 1995). Bereiter (1994) señaló que “los estudiantes construyen su propio conocimiento”. Dice Cesar Coll (2001: 166) que “los alumnos son los agentes y responsables últimos de la construcción de significados sobre los contenidos escolares que constituye la esencia del aprendizaje escolar”.

Para el constructivismo, el aprendizaje de un nuevo contenido es producto de la actividad mental constructiva del alumno. Éste no asume ese nuevo contenido desde el vacío, sino que construye los nuevos significados incorporando a su estructura mental los nuevos significados y representaciones. El constructivismo, como dice Miras (2007: 48-50), parte de que los alumnos poseen conocimientos previos sobre el propio contenido que se aprende, y los nuevos conocimientos se relacionan, directa o indirectamente, con los conocimientos previos.

“cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre

armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará. Cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas” (Coll, 1990: 443, citado por Miras, 2007: 50).

El aprendizaje significativo requiere que los estudiantes comprendan de manera significativa la información, y eso “supone vincular la nueva información con los conceptos o proposiciones ya existentes en la estructura cognitiva del aprendiz” (Martín y Solé, 1990: 94). Según Novak (1984), los aprendizajes significativos suponen un esfuerzo por parte del aprendiz que se esfuerza por establecer relaciones entre los conocimientos previos con los nuevos contenidos, y es de esa interacción que surge el aprendizaje significativo. Ausubel (1973) señala que el aprendizaje de las estructuras conceptuales implica la comprensión de las mismas²²¹. El autor afirma que la memoria es necesaria para alcanzar muchos aprendizajes escolares, pero únicamente mediante procedimientos memorísticos no podemos alcanzar la comprensión, se requiere establecer relaciones significativas entre los conceptos. Para Ausubel “Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras del conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores” (Pozo, 1989: 211).

“El nivel de significatividad de un aprendizaje depende de la cantidad y naturaleza de las relaciones que el alumno puede establecer entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos y experiencias previas. Cuanto más sustantivas y complejas sean estas relaciones, mayor será el grado de significatividad del aprendizaje realizado y mayor sentido tendrá para él” (Coll, 2001: 181).

Para que se dé el aprendizaje significativo, por un lado, el material que debe aprenderse ha de tener significado en sí mismo y, por otro lado, el estudiante ha de disponer de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado. Y esto se puede lograr aprendiendo a través de actividades auténticas, esto es, actividades científicas, profesionales, prácticas del mundo real, etc., y los relatos digitales personales representan una actividad de este tipo. Pero también lo son los «andamios» (Bruner, 1988) mediante los que los aprendices se ayudan para construir conceptualmente el mundo con la ayuda del adulto, que es una ilustración del concepto de *Zona de desarrollo Potencial* (ZDP) de Vygotsky, que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver

²²¹ Según Pozo (1989: 212). La Gestal, Piaget, Vygotsky afirmaron lo mismo.

independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero capaz” (Vygotsky, 1930: 133).

2.15.3.4. El aprendiz construye sus ideas interactuando socialmente y participando en contextos lingüísticos y culturales

Los diferentes autores constructivistas difieren en el grado en que adjudican la construcción del conocimiento a las interacciones sociales con los profesores, compañeros, padres, etc. (Bredo, 1997).

Dentro de la teoría constructivista es Vygotsky (1930) quien hace hincapié en la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Como recuerda Pozo (1989: 196), para Vygotsky la adquisición del conocimiento comienza siendo interpersonal –un intercambio social– para a continuación hacerse intrapersonal –internalizarse–. Describe el aprendizaje como un proceso que va desde el exterior al interior del sujeto, como un proceso de internalización y transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas.

Así pues, el individuo construye sus propias ideas mediante la interacción con el mundo físico, colaborando en escenarios sociales y participando en contextos lingüísticos y culturales. El aprendizaje se entiende como un complejo proceso de construcción y reconstrucción permanente de significados, consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos sociales, en los que desarrollan prácticas culturales, que condicionan y confirman su vida laboral, social y personal (Paavola, *et al.*, 2009; Nuthall, 2004; Wenger, *et al.*, 2009).

2.15.3.5. El aprendizaje se sitúa en un contexto (aprendizaje situado)

Como destaca Schunk (2012: 233), la mayoría de las teorías contemporáneas del aprendizaje y del desarrollo asumen que las creencias y el conocimiento se forman a medida que la persona interactúa en situaciones (Vygotsky, 1930, 1934; Leontiev, 1978; Luria, 1987; Rogoll, 1993; Lave, 1997; Bereiter, 1997; Wenger, 1998)

La cognición situada afirma la idea constructivista de que el contexto es una parte inherente del aprendizaje. Según Díaz Barriga (2003) el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. La cognición situada lleva a comprender la adquisición de conocimiento en contextos de aprendizaje auténtico, como las escuelas, los hogares, y los grupos de aprendizaje, destacando la importancia de la actividad y el contexto en el aprendizaje.

Dentro de la educación formal, el aprendizaje se entiende como un proceso de enculturación por el que los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad de prácticas sociales. Señala Díaz Barriga (2003) que en una enseñanza situada el “*aprender*” y el “*hacer*” son acciones inseparables. Es por ello que la enseñanza se ha de centrar en prácticas educativas *auténticas*, que sean coherentes, significativas y propositivas. Entendiendo por actividades auténticas aquellas actividades situadas en contextos significativos (*relevancia cultural*), ante las que el aprendiz debe adoptar estrategias de aprendizaje que le lleven a la resolución de problemas reales. Lo que se promueve es que el aprendiz lleve a cabo *actividades sociales* pertinentes, es decir, que realice el mismo tipo de prácticas que realizarían los expertos en un campo concreto del conocimiento. Ese contexto debe contar con mecanismos de mediación y ayuda (profesor), y debe ser un entorno de colaboración.

La cognición situada es relevante para la motivación, dado que la motivación no es un estado completamente interno o externo, sino que depende de la actividad cognoscitiva en interacción con factores socioculturales y de instrucción.

2.15.4. Estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales dentro de un marco constructivista

2.15.4.1. Estrategias didácticas

Señala Salinas, Pérez y De Benito (2008: 55) que “Los procesos de enseñanza flexible apoyados por TIC requieren actividades de enseñanza-aprendizaje que tome al alumno como principal protagonista y que presente un fuerte sistema de apoyo para con ello permitir a los alumnos participar de las actividades de aprendizaje de la forma más transparente posible. Esto supone planificar las estrategias didácticas en sentido creciente a la complejidad de la tarea, a la riqueza de los intercambios, a las herramientas utilizadas y al nivel de cohesión del grupo”.

En ese sentido, como luego explicaremos, la enseñanza-aprendizaje con relatos digitales autobiográficos tiene al alumnado como principal protagonista activo del proceso de aprendizaje. Al situar este proceso de aprendizaje dentro de las TIC (EVEA) debemos planificar un entorno instructivo eficaz que sea estimulante y, a la vez, incorpore ayudas (andamios) que faciliten el aprendizaje del alumnado. En cuanto aprendizaje dentro de un contexto, requiere un entorno social (la clase) que funciona como comunidad de práctica. Básicamente, estos son las estrategias didácticas dentro de las que situamos el proceso de enseñanza-aprendizaje con relatos digitales autobiográficos en el entorno de la educación formal.

A continuación, pasamos a considerar los relatos digitales personales en relación a estas estrategias de aprendizaje:

- Aprendizaje por proyectos.
- Aprendizaje mediado por entornos digitales.
- Aprendizaje centrado en el alumno/a.
- Comunidad de práctica.

2.15.4.2. El relato digital como aprendizaje por proyectos

Ya se ha señalado (Londoño, 2013; Herreros, 2013) que el aprendizaje mediante relatos digitales personales es un Aprendizaje por Proyectos.

William H. Kilpatrick²²² entendía que una de las claves para una enseñanza válida consistía en proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su sentido de la responsabilidad. Es característico de Kilpatrick destacar que al alumnado debe ofrecérsele una *experiencia significativa*. Es por ello que “El éxito de este método²²³ radica en que los alumnos se involucren en la actividad de aprendizaje o sea que ésta suponga un auténtico interés para ellos, y que construyan nuevo conocimiento a partir del que tienen“ (Salinas, Pérez y de Benito, 2008: 104).

Consideramos que introducir el relato digital en el aula para trabajar el tema de la identidad a partir de las experiencias personales ofrece una experiencia significativa al alumnado. Significativa en dos sentidos: primero, en cuanto al fin, él es su propio objeto de estudio, el centro de su reflexión se focaliza en alguna experiencia que él ha considerado relevante en su vida; segundo, en cuanto al medio, el relato digital es un aprendizaje basado en el uso de herramientas digitales, y éstas son algo que forma parte de la cotidianidad de los adolescentes, que las utilizan de forma recurrente incluso en su interacción social.

Salinas, Pérez y de Benito (2008: 104) han señalado que el aprendizaje por proyectos, en esencia, “requiere que los estudiantes se impliquen en resolver un problema o tarea con el uso de las TIC para el desarrollo de un proyecto orientado siempre a aprender «haciendo algo». Las claves principales para un buen resultado con este método son conseguir que los estudiantes se involucren en actividades de aprendizaje que constituyan un interés auténtico

²²² Discípulo de John Dewey, fue quien acuñó el término y creó el método de proyectos, inscrito en el movimiento renovador de la escuela de finales del siglo XIX denominado “escuela nueva”.

²²³ El autor se está refiriendo al ‘método proyectos’.

para ellos, y construir un nuevo conocimiento a partir del que ya tienen”. Y consideramos que el aprendizaje planteado a través de relatos digitales supone la realización de las actividades de aprendizaje que Salinas, Pérez y de Benito (2008: 120) consideran como propias del método proyectos, a saber:

- Planificación: Crear prospectos, propuestas para considerar, desarrollar el plan de trabajo, cronograma, presupuestos, anteproyecto, diagrama de Gantt, etc.
- Investigación: Indagar e investigar, observar, buscar información, realizar experimentos, etc.
- Documentación: Consultar información, contactar expertos, trabajar con asesores, discutir sobre los datos recabados, buscar soporte técnico, etc.
- Elaboración: Construir, diseñar, fabricar, componer, etc.
- Prueba: Presentar prototipo, pedir retroalimentación, hacer pruebas, evaluar, etc.
- Revisión: Reconstruir a partir de la retroalimentación, adaptar, preparar, incorporar producción profesional, seguir estándares, etc.
- Presentación: Presentar, exhibir, mostrar, etc.

Tabla 6: Actividades de aprendizaje en el método de proyectos en los relatos digitales.

Planificación	Los relatos digitales suponen una planificación del trabajo para lograr el objetivo final: búsqueda de experiencias, recuperación de recuerdos, storyline, storyboard, locución, montaje de un relato digital, edición del relato, presentación. Y cada fase se plantea conseguir unos objetivos concretos. Hay pues una organización y planificación del proceso de aprendizaje con vistas a un resultado final.
Investigación	El alumno debe buscar y seleccionar alguna experiencia (información) significativa de su pasado. Buscar sonidos, imágenes, etc.
Documentación	El alumno debe realizar un guion como paso previo para montar un storyboard, en esa fase buscará recursos como sonidos, imágenes, y deberá documentar el origen de los materiales que incorpore a su relato digital. Por lo que una buena documentación se hace necesaria en la buena elaboración de un relato digital. Todo ello queda reflejado en los créditos del relato digital.
Elaboración/ construcción	Realizar el vídeo digital.
Prueba	Antes de dar por acabado el relato digital, se establece una revisión en la que se tiene presente básicamente la idoneidad del montaje del relato: voz, música, imágenes, y estándares establecidos.
Revisión / Corrección de detalles	Si se detectan deficiencias, se procede a su corrección, para cumplir los mínimos requeridos para que el relato digital pueda ser visualizado con un mínimo de calidad.

Presentación	Tras la realización del relato digital se presenta a la clase, donde se comenta, y se sube, previo consentimiento por escrito del autor o tutor legal, a un portal digital.
--------------	---

En el método por proyectos “el aprendizaje implica el contacto directo con la realidad: se trata de que la institución educativa no sólo prepare para la vida, sino también que sea la vida misma” (Salinas, Pérez y Benito, 2008: 111). Y el trabajo con relatos digitales autobiográficos representa para el alumnado una toma de contacto con su propia vida, con su pasado, a partir del cual se repiensa, y con su futuro, hacia donde se proyecta.

“Los proyectos pueden ser desarrollados tanto individualmente como en grupo, suelen incluirse entre los modelos socializados, al incorporar el fomento de actividades que requieren la cooperación y colaboración, y que conducen al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y creativas” (Salinas, Pérez y Benito, 2008: 111). Si bien, nosotros hemos optado por trabajar los relatos digitales autobiográficos a título personal, su trabajo se enmarca en un espacio compartido, el aula, para favorecer que el alumnado comparta conocimientos y habilidades dentro de un espacio colaborativo.

2.15.4.3. Aprendizaje mediado por entornos digitales

Al situar los relatos digitales dentro de la enseñanza formal, hemos optado por trabajar con ellos en un aula que combina una metodología de enseñanza a través de un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), con la presencia de alumnado y profesor en el aula.

Como señala Salinas (2004) el uso de EVEA “*afecta inevitablemente a las formas en que los medios se utilizan para hacer nuevas cosas, o hacer viejas cosas de formas nuevas. Afecta a la estructura de los cursos, a los roles de los profesores y a la administración y mantenimiento de los cursos*”.

Así que consideramos que la creación de un EVEA podría incorporar cambios estratégico-didácticos que sirvieran de soporte a la enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales personales (Herrerros, 2013).

a) Diseño de un modelo instructivo eficaz y motivador: Modelo ARCS

Para conseguir los objetivos de aprendizaje que nos hemos propuesto con los relatos digitales personales, hemos considerado necesario diseñar un modelo instruccional capaz de tener presente las metodologías propuestas, que a la vez acompañe y pauté el proceso de aprendizaje del alumnado, y a tal efecto hemos diseñado un entorno de aprendizaje que incorpora el “modelo ARCS” de John Keller y el de “Andamiaje” de Jerome Bruner, y ello con el objetivo de crear unas condiciones de aprendizaje en el aula y el grupo que redundaran en una eficaz instrucción con relatos digitales.

Hay que señalar que para que el proyecto de relatos digitales tenga éxito, el alumno se ha de involucrar en el aprendizaje y éste ha de ser una experiencia significativa. Para favorecer estos objetivos diseñamos un entorno que promueva estrategias que aumenten la motivación de los estudiantes Y con la finalidad de aumentar la motivación en el aprendizaje mediante relatos digitales, adoptamos el modelo ARCS de John Keller (1983, 1987a, 1987b, 2010). Para Keller (1987b), “The ARCS Model defines four major conditions (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) that have to be met for people to become and remain motivated”²²⁴. Esos cuatro componentes consisten en las siguientes estrategias:

- Estrategias de **Atención**, que tratan de motivar despertando y sosteniendo la curiosidad y el interés, esto es, captar la atención del alumnado.
- Estrategias de **Relevancia**, que buscan motivar al alumnado conectando con su experiencia previa, y con sus intereses, a la vez que mostrando que los aprendizajes realizados serán útiles para ellos.
- Estrategias de **Confianza**, que tratan de generar la convicción en los estudiantes de que pueden lograr sus objetivos con resultados exitosos, de esta manera se genera una expectativa positiva y de auto-confianza en ellos.
- Estrategias de **Satisfacción**, que buscan que el alumnado esté orgulloso y satisfecho de su tarea durante la instrucción. Normalmente se obtiene por el refuerzo extrínseco (alabanzas) e intrínseco (que lo realizado sea útil en el mundo real).

Aplicaremos el modelo ARCS en el diseño del curso de relatos digitales para promover una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje que sean atractivas y motivadoras para los estudiantes. Al trabajar con un tema de interés para el alumno (un fragmento elegido por él de su propia historia de vida), se propone una tarea auténtica relacionada con él; por lo que esta actividad responde a las necesidades, intereses y motivaciones del alumno, está a su alcance y es asequible para él. Y además, para facilitar que el alumnado pueda producir un relato, el profesor proporciona el andamiaje necesario que permitan al alumnado superar las etapas críticas en su proceso de producción del relato digital. A su vez, la creación de un relato digital desemboca en la realización de una tarea auténtica, que selecciona fuentes y documentos para mostrar un retazo significativo de la propia vida, lo cual convierte esta

²²⁴ El Modelo ARCS define las cuatro condiciones principales (Atención, Pertinencia, Confianza y Satisfacción) que deben cumplirse para que las personas se motiven y permanezcan motivadas.

actividad en una actividad que una vez acabada suele resultar satisfactoria.

b) Interface que incorpora el Modelo de Andamiaje

Es importante que el formador cree, dentro del marco de aprendizaje, una “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotsky, 1930: 130 y ss.) a partir de la que vaya dando cada vez mayor autonomía los actores de los relatos, por lo que es conveniente pautar la actividad y ofrecer “andamios”, y a la vez que exista una relación directa, interactiva, y emotiva entre formador y aprendices y entre pares, dado que consideramos fundamental el clima de cooperación y confianza al trabajar con relatos digitales autobiográficos (Herrerros, 2017). Mediante esos “andamios” (*scaffolding*), entendidos como marcos temporales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes más allá de sus capacidades (Chuo y Jonassen, 2002), el alumnado obtiene ayuda para realizar algunas tareas que van más allá, en la mayoría de los casos, de las habilidades cognitivas que poseen (Scardamalia y Bereiter, 1999). Estamos haciendo referencia, sobre todo, de habilidades que tienen que ver con el uso de técnicas narrativas (creación de storyline, y storyboard) y de herramientas digitales (manejo de programas de edición de sonido, imagen, producción de video) y procesos de documentación de fuentes.

Así, el proceso de construcción de relatos digitales es un proceso de aprendizaje en el que el alumnado, partiendo desde el punto en el que se encuentra tiene la capacidad de ir más allá de sus actuales capacidades gracias a una serie de ayudas (*andamios*) que el alumnado encuentra en el EVEA y, gracias a la colaboración con sus compañeros. Estas competencias, posiblemente, no se alcanzarían sin estas ayudas, o bien serían más difíciles de conseguir.

2.15.4.4. Aprendizaje centrado en el alumnado

Como señala Salinas (2004) el uso de EVEA “*afecta inevitablemente a las formas en que los medios se utilizan para hacer nuevas cosas, o hacer viejas cosas de formas nuevas. Afecta a la estructura de los cursos, a los roles de los profesores y a la administración y mantenimiento de los cursos*”. Y como ya hemos expuesto con anterioridad, esos roles también son necesarios que cambien al trabajar por proyectos.

Trabajar la construcción de la identidad personal a través de relatos digitales autobiográficos supone un proceso formativo que quiere potenciar un cambio en el sujeto que realiza este aprendizaje. El estudiante es su aprendizaje ha de asumir el papel de protagonista activo de su proceso de aprendizaje. El profesor ha de realizar una labor de acompañamiento, de tutela, de empoderamiento del sujeto que aprende. El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en una doble interacción (alumno-enseñante y alumno-alumno) con la finalidad de crear unas

condiciones de relación y aprendizaje lo más parecidas a la vida real. Por lo que la enseñanza-aprendizaje a través de relatos digitales, supone necesariamente una metodología que aprendizaje que centra la atención del aprendizaje en el alumno, supone una serie de cambios metodológicos respecto a la enseñanza tradicional (Herreros, 2013):

- Cambios de estrategias didácticas
- Cambios en el rol del profesor.
- Cambios en el rol del alumno.

a) Estrategias didácticas de aprendizaje en el trabajo con relatos digitales

Se ha de seguir una serie de estrategias para lograr que los alumnos participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con relatos digitales personales. Es por ello que ponemos el acento más en el aprendizaje que en la enseñanza. Se trata de promover un tipo de prácticas de aprendizaje que establezcan una nueva relación con el saber (Salinas, 1999²²⁵, citado por Salinas, Pérez y De Benito 2008: 56). Añade Salinas, Pérez y De Benito (2008: 57) que los métodos o formas de trabajo más usuales en los EVEA²²⁶ son los métodos expositivos, interactivos, experimentales; y la estructura comunicativa suele ser en gran grupo, en grupo y en trabajo individual. Es a partir de lo expuesto, que “dibujan” tres grupos de estrategias: las centradas en la individuación de la enseñanza, las activas para la enseñanza en grupo y las centradas en el trabajo colaborativo.

Partiendo de lo anterior, establecemos las estrategias de aprendizaje y motivación que formarán parte de EVEA con el que trabajaremos los relatos digitales autobiográficos. Promovemos tres grupos de estrategias: *las estrategias centradas en la motivación del alumnado, las estrategias activas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y las estrategias activas centradas en el trabajo en grupo:*

- *Estrategias para la motivación del alumnado.* Los contenidos, objetivos y procedimientos a emplear (relatos, herramientas digitales) se adecuan a los intereses del alumnado.
- *Estrategias activas de exposición del proceso de enseñanza- aprendizaje.* Usamos técnicas de exposición de contenidos en la clase que se apoyan en materiales estructurados que presentan los contenidos y tareas a través de la EVEA. El profesor marca y controla

²²⁵ Salinas, J. (1999). “Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios”, en Cabero, J (ed.) *Tecnología educativa*. Síntesis. Madrid, pp.107-130.

²²⁶ Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje.

el ritmo de trabajo y establece la fecha de entrega. De esta manera se promueve la responsabilidad del alumnado en la gestión y organización de su trabajo (autonomía). El alumnado puede requerir el seguimiento individualizado del profesor para aclarar las dudas que se le presenten en el proceso de aprendizaje.

- *Estrategias activas centradas en el trabajo en grupo.* Se plantea el análisis de algunos relatos en pequeños grupos, para promover la interacción grupal del alumnado. Los miembros del mismo tienen un objetivo común (seleccionar dos relatos digitales de sus compañeros y elaborar un análisis de los mismos siguiendo un guion). Este trabajo se afronta en grupo, promoviendo la interacción y la participación activa de todos los miembros del grupo, con el objetivo de realizar un análisis conjunto de algunos de los relatos de los compañeros.

b) El rol del profesor en el trabajo con relatos digitales personales

En el proceso de enseñanza-aprendizaje con relatos digitales personales, el profesor asume la función de “acompañante” y facilitador del aprendizaje. Por ello, como señala Salinas y sus colaboradores (2008: 122) se convierte en el «director de orquesta», en un gestor de la situación didáctica. El profesor deja de ser la única fuente del conocimiento y pasa a desempeñar los siguientes roles (Quintana e Higuera, 2009: 27):

- *Diseñador:* ha de crear un entorno EVEA que sirva como soporte digital para el aprendizaje.
- *Organizador:* ha de planificar cómo el alumnado ha de construir el conocimiento (tareas, secuenciación, recursos...)
- *Facilitador-orientador:* ha de hacer el seguimiento de cada alumno y grupo, y proporcionar las ayudas (andamios) adecuadas en función de las necesidades, para que el alumnado logre sus objetivos.
- *Tutor-asesor:* ha de realizar el seguimiento de las tareas, proporcionando propuestas de mejora, asesorando al alumnado y haciéndole ver que las cosas se pueden contar de diversas maneras, en diferente orden, con diferentes lenguajes. Y promover con ello que el alumnado reflexione sobre qué quiere contar y cómo lo quiere hacer. En definitiva, ha de potenciar que el alumno reflexione y mejore su tarea.
- *Mediador:* ha de negociar con los alumnos aspectos relativos al trabajo en grupo, la evaluación y resolver los conflictos que puedan surgir.

- *Generador de empatía*: ha de mostrarse cercano al alumnado, y compartir con ellos una historia personal, para lograr un clima de empatía con ellos, esto es, ofrecerles lo mismo que les pide: un relato personal. Y también, ha de promover un clima de empatía en el aula que genera la confianza y el clima que propicie que el alumnado quiera compartir sus historias, para lo cual es imprescindible no sólo complicidad, sino respeto y comprensión, y sobre todo descartar cualquier tipo de juicio de valor sobre los relatos que se generen.

El profesor pasa a ser un «*facilitador y orientador del proceso de aprendizaje, mediador y organizador del material básico puesto a disposición de los alumnos, y guía a lo largo del proceso para reconducir las desviaciones, en caso de que se produjesen*». (García, 2005²²⁷, citado por Quintana e Higuera, 2009: 27)

c) El Rol del alumno en el trabajo con relatos digitales personales

Hemos partido del análisis de Quintana e Higuera (2009: 28) sobre el papel que como agente activo de su aprendizaje desempeña el alumnado que trabaja con Webquest, y lo hemos ajustado al rol que en el proceso de aprendizaje realiza el alumnado que trabaja con relatos digitales personales. A partir de ahí, identificamos los roles activos que en su aprendizaje desempeña el alumnado que trabaja con relatos digitales:

- *Explorador de sí mismo*: ha de seleccionar algunos hechos significativos de su vida, sintetizarlos en una historia, y para ello debe evocar sus recuerdos y su significado, esto es, ha de ser capaz de explorar.
- *Investigador*: ha de buscar los recursos necesarios (imágenes, música, sonidos...) con que pretende mostrar en su relato, y que previamente haber diseñado en un storyboard, señalando adecuadamente las fuentes de procedencia de los recursos utilizados y respetando los derechos de autoría.
- *Creador-productor*: ha de crear y producir un relato digital personal. Ello le llevará a decidir qué quiere contar y cómo, y a transformar todo ello en una historia que tendrá que producir digitalmente.
- *Semi-profesional*: a partir de sus conocimientos y experiencias, y emulando los diferentes papeles en la producción de un pequeño relato audiovisual (guionista,

²²⁷ García, L. (2005). WebQuest. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED). [en línea]. Disponible en: <http://uned.es/icatedraunesco-ead/editorial/p7-10-2005.pdf>

productor o localizador de imágenes y sonido, y montador o mezclador, y en algunos casos también actor, o fotógrafo), ser capaz de realizar una pequeña producción audiovisual con medios digitales.

- *Negociador*: ha de interactuar con el profesor para desarrollar de *feedback* necesario para poder realizar una tarea de carácter tan personal como contar una historia relevante de su vida. También ha de negociar consigo mismo, gestionar, qué quiere contar de sí y cómo de lo que realmente pasó, y qué no desea contar.
- *Colaboración en la asunción de competencias*: a partir de sus conocimientos y experiencias colaborar con los compañeros con la finalidad de intercambiar habilidades y conocimientos que faciliten el aprendizaje, por ejemplo, en la adquisición de competencias y habilidades técnicas o tecnológicas (edición imagen, de sonido, montaje de video...).
- *Generador de empatía*: ha de crear una historia que llegue a sus compañeros y capte su atención, y a la vez ha de tener la empatía suficiente como para comprender y recibir el relato de sus compañeros.

Como dice Salinas y sus colaboradores (2008: 122), el aprendizaje del alumno se verá favorecido si el alumno está informado del proceso de conocimiento: conoce la estructura lógica de los conocimientos, la secuenciación, la interrelación de los contenidos, etc. Y esto se consigue gracias al EVEA diseñado a tal efecto.

2.15.4.5. Comunidad de práctica

Gran parte de la literatura sobre narración se ha centrado en su potencial para aumentar la participación y la auto-representación a nivel individual. Sin embargo, para comprender los relatos digitales autobiográficos hay que tener en cuenta el contexto donde los participantes realizan esa práctica. Los relatos digitales no se producen en contextos abstractos, sino en contextos concretos que recogen una experiencia práctica que permite la producción de conocimiento, habilidades y valores (Dobres, 2000: 155).

Si atendemos al contexto de los relatos digitales tal como los trabajamos en el aula, se ha de señalar que los relatos digitales autobiográficos:

- Cuentan con protagonistas reales, que cuentan una experiencia personal.
- Se cuentan a destinatarios, que pueden ser reales si se producen en un taller y se presentan en el mismo, o virtuales si los relatos se suben en la red.

- Se producen en clases, y suelen acabar en casa.
- Son historias individuales, por lo requieren un trabajo personal que es apoyado por la participación en el grupo-clase, donde todos tienen una tarea similar y han de adquirir una habilidades y conocimientos afines, lo que promueve la colaboración entre el alumnado.
- Los relatos digitales son historias que se producen y se presentan dentro de una comunidad: con objetivos comunes, un repositorio de relatos común que sirve de modelo, con unas prácticas y conocimientos compartidos.

De todo ello se desprende que los relatos digitales pueden desarrollarse dentro de una Comunidad de Práctica, pues la producción de los relatos se da dentro del marco de la enseñanza formal, donde existe un lenguaje, unas habilidades, una historia de relatos, que son compartidos, y que sirven como modelos, y en la cual son interpretados y presentados los diferentes relatos producidos por los alumnos, es decir, la producción de los relatos digitales tal como los trabajamos se incrustan en una comunidad concreta y determinada.

Trabajar los relatos digitales autobiográficos a través de la *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Brown y Duguid, 1991; Wenger, 1998) enriquece el aprendizaje de la identidad personal, pues introduce no solo un contexto, sino una dimensión “práctica” ligada a la experiencia de cada sujeto, tanto de la experiencia vital como de conocimientos y habilidades relacionadas con el manejo de los elementos digitales para la producción del relato.

Las historias ordenan nuestros pensamientos y los organizan de modo claro, comprensible, comunicable. Relatar es un acto cognitivo-reflexivo que activa habilidades superiores del pensamiento. Pero es también un diálogo, con uno mismo y con los otros. Un diálogo que se da dentro del grupo-clase donde los alumnos interactúan entre sí y con el profesor. Ese grupo-clase actúa como una comunidad de práctica. La enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales autobiográficos está ligada a una *comunidad de práctica* porque el grupo-clase, en el cual se lleva a cabo la realización de los relatos digitales autobiográficos, supone un conjunto de personas que realizan el mismo tipo de actividad en un marco de aprendizaje, poseen unos conocimientos y adquieren otros nuevos, y comparten conocimientos y habilidades para la realización de su proyecto.

El grupo-clase en cuanto comunidad de práctica cumple “las tres dimensiones de una comunidad de práctica...: una comunidad de compromiso mutuo, una empresa negociada y un repertorio de recursos negociables acumulados con el tiempo” (Wenger, 1998: 159).

La primera característica de la comunidad de práctica es el compromiso mutuo. Al contar relatos autobiográficos se pone en común algo más que simplemente crear y escuchar una serie de historias. Nos referimos a un «compromiso común» por parte de cada miembro de la comunidad, incluido el formador, de contar, escuchar y ser escuchado desde una perspectiva de respeto, sin entrar a hacer juicios sobre lo que se nos cuenta o quien lo cuenta; y el compromiso por parte de cada miembro, incluido el profesor, de contar cada uno su propia historia para poder escuchar las de los demás. Sin ese compromiso es imposible crear el nivel de confianza necesario para que los miembros accedan a contar «verdaderas» historias autobiográficas. “La práctica [de los relatos digitales autobiográficos] reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen [relatos digitales que representen su identidad personal]” (Wenger, 1998: 100).

La segunda característica de una comunidad de práctica es que es una empresa negociada. Nos dice Wenger que una empresa incluye “los aspectos instrumentales, personales e interpersonales de nuestra vida” (Wenger, 1998: 105); que una empresa “es un recurso de coordinación, de comprensión, de compromiso mutuo; desempeña el mismo papel que el que desempeña el ritmo para la música,” (Wenger, 1998: 109). La empresa como tal la definen los participantes en la creación de relatos digitales autobiográficos, incluido el formador. Todos los participantes adquieren un compromiso que va más allá de la práctica, realizar relatos digitales –a lo que se dedican dentro del contexto institucional del que forman parte y con los medios de que disponen-; y ese compromiso es hacer que el lugar sea más habitable para todos.

“La tercera característica de la práctica como fuente de coherencia para la comunidad es el desarrollo de un repertorio compartido (...). El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros²²⁸, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica.” (Wenger, 1998: 110). En este sentido la comunidad de práctica de relatos digitales autobiográficos con las que venimos presentando comparte un repositorio de historias, cercanas a un centenar, colgadas en el repositorio del GREAV y al alcance de cualquier miembro del grupo en el momento que lo desee. Estas historias, algunas de las cuales son visualizadas de manera conjunta por el grupo,

²²⁸ Para Wenger «género» hace referencia a cualquier cosa que sea colectiva y tácita.

muestran una manera de representar la identidad personal que, según ha demostrado nuestra experiencia, son utilizadas como «modelo» por parte de los nuevos miembros que han de realizar un relato digital autobiográfico. Así las historias compartidas por la comunidad favorecen el “aprendizaje organizativo y producen y transfieren conocimiento” dentro de la comunidad (Herrerros, 2017).

Para concluir, decir que la producción y uso de relatos digitales no es simplemente una actividad y acción que guía la producción de una historia digital, sino que representa un artefacto que media en las propias relaciones sociales, y muestran tres características cruciales de una comunidad de práctica, como señala Westman (2012):

- *Dominio*: Las comunidades de práctica tienen una identidad que viene definida por un interés compartido, en este caso la creación de relatos digitales en el marco de una institución de educación formal, donde el alumnado adquiere las competencias dentro de un grupo.
- *Comunidad*: el alumnado se involucra en las actividades, comparten información y se ayudan unos a otros sobre todo en el uso y dominio de las herramientas digitales. Si bien esto ha sido así en general, en algunos casos la interacción de algún alumno ha sido menor.
- *Práctica*: el alumnado ha compartido recursos (historias de otros años, herramientas, experiencias...). El aprendizaje requiere participar en la comunidad tanto en la creación de los propios relatos como en la visualización y análisis de historias de los compañeros. Lo cual permite comentarios sobre las historias, reflexividad, y proyectarse hacia horizontes planteados por las historias de los compañeros.

2.16. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS II: COGNITIVISMO

Hacemos referencia en el marco teórico a algunas ideas del cognitivismo propuestas por Bruner (1988) en relación con la educación, ya que las hemos tenido presentes en nuestra investigación, sobre todo para el diseño de la metodología de trabajo con los relatos digitales personales. En primer lugar, se explican el concepto de «formato» y «andamiaje» de Bruner, para a continuación hacer una breve exposición del concepto de educación en ese autor y acabamos teniendo presentes cuatro ideas fundamentales que deben tenerse presente a la hora de diseñar una asignatura. Por último, se hace una reflexión sobre los aspectos de diseño del curso de relatos digitales personales teniendo presentes las ideas del cognitivismo de Bruner.

2.16.1. Las ideas de “formato” y “andamiaje”

Dos son los conceptos clave que Bruner desarrolla a partir de la obra de Vygotsky (1934), el concepto de «*formato*» que ilustra la idea vygotskyana de tránsito de lo «*interpersonab*» a lo «*intrapersonab*», y el concepto vygotskyano de «*andamiaje*» que ilustra la «Zona de Desarrollo Próxima» (ZDP).

- Según Palacios (1988: 13) el concepto de *formato* explica “cómo el niño pasa de la comunicación no verbal a la verbal, con la ayuda y guía de unos adultos que crean un entorno sistemático y recurrente en el que al niño no le es difícil insertar sus producciones lingüísticas y hacer el tránsito de la comunicación al lenguaje. Lo característico del formato es que se trata de una relación social especial, de un microcosmos creado por el adulto en la interacción con el niño alrededor de algún objeto o situación que les interesa conjuntamente; lo especial de este microcosmos es su regularidad y el papel de guía que el adulto realiza en todo momento”.
- El concepto de *andamiaje* hace referencia a ayudas para realizar unas tareas que de por sí un niño aún no está preparado para realizar cuando se enfrenta a ellas por primera vez, pero que, con la ayuda de un adulto, que le sirve como guía, puede realizarlas o le resultan más fáciles de hacer. Cuando el niño haya asumido esas competencias y sea capaz de realizarlas por sí mismo, ya no necesitará ningún tipo de ayuda. El adulto presta esas ayudas al niño y progresivamente las va retirando a medida que el niño vaya desarrollando competencias. Según Palacios (1988: 14), “Lo que ocurre aquí es que el adulto parte del punto en el que el niño se encuentra (su nivel de desarrollo actual) y va "tirando" de sus competencias hacia arriba, moviéndole en el sentido de una mayor eficacia y competencia dentro de la zona de desarrollo que le es posible desde el punto del que parte (su zona de desarrollo próximo). La tarea del adulto es la de modular los movimientos hacia arriba del andamio sobre el que apoya los logros del niño, siendo a la vez sensible al punto de partida de éste y a su capacidad para ir un poco más allá. Al final de una construcción así andamiada, lo que ocurre es que el niño es capaz de montar su pirámide y de disfrutar haciéndolo; no quedan ya rastros visibles de los apoyos que el adulto fue prestando, pero sin ellos el niño no hubiese alcanzado el nivel de competencias que ahora presenta”.

Según Palacios (1988: 15), Bruner entiende que el desarrollo cognitivo del aprendiz es un proceso socialmente mediado, asistido, guiado, en el que el papel de la educación y de los procesos cognitivos es crucial. Es por ello que la forma y el contenido de la intervención

educativa ha de considerar el curso evolutivo como uno de los factores determinantes para la educación.

2.16.2. El concepto de educación de Bruner

Para Bruner, la educación, en cuanto elemento cultural, ha de tener el objetivo de asimilar el individuo a la cultura, “el papel de la educación consiste en guiar el desarrollo por unos derroteros determinados culturalmente definidos; a través del proceso educativo los adultos van aportando al niño «andamios», «prótesis» en las que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de su incorporación a la sociedad” (Palacios, 1988: 16).

Bruner entiende que “la educación es una forma de diálogo, una extensión del diálogo entre el niño que aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, «andamiaje» del adulto” (Palacios, 1988:15). En ese diálogo hay una serie de factores que se han de tener en cuenta, que son: la edad del aprendiz, su capacidad de comprensión y su interés.

2.16.2.1. El desarrollo intelectual

Bruner (1988: 150) sostiene la idea que el desarrollo intelectual del niño no es algo pre-programado biológicamente, sino que tiene una parte biológica y otra ambiental, es decir, también responde a las influencias que proceden del ambiente, sobre todo escolar.

Nos recuerda Bruner (1988: 147-151) que Piaget distingue tres estadios de desarrollo en el pensamiento del niño: primer estadio o pre-operacional, segundo estadio o de operaciones concretas y tercer estadio o de operaciones formales. En cada estadio el niño tiene una visión característica del mundo y un modo de explicárselo a sí mismo.

- El *estadio pre-operacional* que va de los 3 a los 5-6 años. Se caracteriza porque el niño establece relaciones entre lo sensorial y lo motor, y se interesa por manipular el mundo a través de la acción. El niño suele recurrir a una conducta externa de ensayo error para resolver un problema. No es capaz de diferenciar entre los motivos y sentimientos internos y la realidad externa.
- El *estadio de operaciones concretas* que va de los 6 a los 10 años. En esta etapa el niño es capaz de representarse objetos y relaciones, y de interiorizar datos del mundo, organizarlos en su mente y utilizarlos de forma selectiva para resolver problemas, es decir, el niño puede dirigir una conducta hacia una meta por haberla interiorizado. Pero el pensamiento del niño se mueve sólo dentro de las operaciones concretas, comprende lo que ha experimentado, se mueve únicamente en el plano de la realidad presente, pero no puede comprender cosas que no ha experimentado o no se han

hecho materiales, en otras palabras, no tiene capacidad de abstracción.

- El *estadio de operaciones formales* que va de los 10 a los 14 años. El niño es capaz de ir más allá de la experiencia pasada o presente, y moverse en el mundo de lo posible, es decir, puede considerar varias posibilidades o incluso deducir relaciones potenciales que aún no ha experimentado y que más tarde podrá verificar. En este estadio aparece el pensamiento conceptual, y la capacidad de dar expresión formal a las ideas concretas.

Nos recuerda Palacios (1988: 16-17) que Bruner considera el desarrollo cognitivo “como un proceso de fuera hacia dentro (de la cultura, de los otros, hacia el individuo, hacia el yo), y no como un proceso de dentro hacia fuera”, y en ese sentido se acerca más a la idea de Vygotsky que de Piaget.

Bruner afirma que se ha de prestar atención al desarrollo psicológico y a la dimensión evolutiva del aprendiz. Ha de haber un ajuste entre: por un lado, lo que se trasmite al aprendiz y la forma en que se hace esa transmisión; y por otro, lo que el aprendiz está capacitado para aprender y los procedimientos que posee para realizar el aprendizaje. Dentro de este contexto deben situarse lo que Bruner llama el “*problema de conversión*”

Bruner (1988: 154) denuncia que, si bien en educación se ha dedicado mucha atención al desarrollo intelectual de los conceptos que se emplean en matemáticas, sin embargo, no ha sido así con los conceptos del ámbito de literatura y ciencias sociales. Y en concreto pone de manifiesto que igual también podrán enseñarse las estructuras de las formas literarias trabajando con historias, presentándole el fragmento inicial de una y pidiéndole que la complete.

2.16.2.2. El problema de la conversión

Para Bruner la enseñanza-aprendizaje es un “problema de conversión” -como él lo llama-, y considera que cualquier teoría o destreza puede ser enseñada si se presenta al aprendiz en función de sus posibilidades y potenciales. Con los niños más pequeños habrá que utilizar procedimientos activos e intuitivos, y a medida que sean mayores se usarán formas cada vez más elaboradas conceptual y simbólicamente (Palacios, 1988: 17).

Para Bruner (1988: 147), al enseñar una materia, se ha de tener presente el estadio de desarrollo de los aprendices, y debe representarse de manera que sea inteligible para ellos. Pero también señala Bruner (1988: 151) que la educación puede contribuir a guiar el niño a través de los estadios de desarrollo intelectual, sugiriendo oportunidades o anticipando problemas encaminados a abrirle paso hacia nuevos estadios.

2.16.2.3. El currículum en espiral

Bruner (1988: 158) parte de la hipótesis que “es posible impartir cualquier materia a cualquier niño de una forma honesta”, simplemente hay que respetar el modo de pensamiento del niño según su etapa de desarrollo.

Bruner (1988: 158) considera que “todo currículum debe girar en torno a los grandes problemas, principios y valores que la sociedad considera merecedores de interés por parte de sus miembros”. Y a partir de esta idea desarrolla la idea de «*currículum en espiral*» (Bruner, 1988: 158): el currículum de una materia debería ser en espiral, el currículum debería poner énfasis en su continuidad y desarrollo, volver una y otra vez sobre lo mismo, profundizando cada vez más en los núcleos básicos de cada materia. Bruner está remarcando que el currículum debería ser recurrente.

Para Bruner “el contenido fundamental del aprendizaje debe estar constituido no tanto por detalles más o menos superfluos, sino por la estructura fundamental de las materias o cuerpos de teoría o de destrezas que el niño ha de aprender, estructura que debe ir ampliando su alcance y profundidad a medida que las posibilidades de desarrollo y aprendizaje del niño así lo permitan, resulta entonces que un plan de estudios ideal es aquel que ofrece, a niveles cada vez más amplios y profundos, unos contenidos y procedimientos siempre adaptados a las posibilidades de aprendizaje y desarrollo infantil” (Palacios, 1988: 17).

2.16.2.4. La personalización del conocimiento

Bruner (1988: 169-170) considera que lo esencial de la educación, más allá de los contenidos, es que los estudiantes se formen a sí mismos, que la educación les provoque una toma de conciencia sobre sus propios sentimientos e ideas. Es a esto a lo que Bruner llama la *personalización del conocimiento*.

Nos recuerda Bruner (1988: 169) que los movimientos educativos progresistas de la generación pasada habían centrado el conocimiento en lo concreto y cercano al alumno, desterrando de la educación las «abstracciones vacuas»; sin embargo, eso condujo a que la educación se centrara en historias de gente de barrio y poco atractivas, que hacía que no pudieran competir con “los dramas y misterios del mundo infantil”.

Bruner (1988: 170) considera que el conocimiento se ha de personalizar, pero “para personalizar el conocimiento no basta con vincularlo a experiencias familiares. Antes bien, hay que hacer de lo familiar un caso particular de lo general para provocar así una toma de conciencia de lo general”. Y pone un ejemplo muy ilustrativo: si se pasa una película de esquimales a unos niños donde se ve como se caza una gaviota y luego se la mata a pedradas,

los niños están aprendiendo dos cosas: una explícita, sobre los esquimales y las gaviotas (cómo las cazan, etc.); la otra, que sólo se reconoce de manera implícita, sobre sus propios sentimientos e ideas preconcebidas (frente a la muerte de la gaviota una alumna manifestó, -elaboró- un sentimiento de indignación).

2.16.2.5. La capacidad de reflexión consciente

Bruner (1988: 170) considera que la educación debe promover la *capacidad de reflexión consciente*. Afirma que la educación tradicional ha favorecido un currículum basado en la memorización con contenidos extensos y amplios que el alumnado debía aprenderse, y daba poca importancia a la capacidad de razonar. Bruner reivindica un currículum «íntenso y profundo» porque considera que la educación debe promover la *capacidad de reflexión*.

“La educación tradicional ha favorecido la extensión y la amplitud en detrimento de la intensidad y la profundidad... los niños solían considerar la memorización como una de las tareas de máxima prioridad, mientras que rara vez veían la importancia de la capacidad de raciocinio orientada a la redefinición, la remodelación o la reorganización de los problemas que se les presentaban. El cultivo de la capacidad de reflexión, o como quiera que se le llame, es uno de los grandes problemas que afrontamos a la hora de elaborar un *currículum*” (Bruner, 1988: 170).

La *capacidad de reflexión consciente* está ligada a la *personalización del conocimiento*. Bruner afirma que emplea la llamada «conjetura organizadores», por ejemplo, en una asignatura que se vertebró en torno al tema central del *hombre*, propone tres preguntas ²²⁹ que actúan como conjeturas. “Estas conjeturas cumplen dos funciones. Una de ellas, que no por evidente es menos importante, es la de centrar la perspectiva en las cosas particulares. La otra no es tan evidente, sino considerablemente más sorprendente. Las preguntas de los niños del estudio solían servir como criterio para determinar el alcance de sus inquietudes, la medida de su comprensión y hasta qué punto se estaba formando algo nuevo en sus mentes” (Bruner, 1988: 170). Y así, por ejemplo, cuando una niña, Kathy, tras ver la película de los esquimales y las gaviotas, dice: “Es inhumano; ¿cómo puede hacerle eso a la gaviota?”, ella está elaborando un sentimiento de indignación en respuesta a la conjetura qué tienen de humano los seres humanos.

2.16.2.6. La actividad del educador

Bruner entiende el desarrollo como el resultado de procesos interacción guiados y que se dan

²²⁹ ¿qué tienen de humano los seres vivos?, ¿cómo han llegado a ser lo que son?, ¿de qué modo puede acrecentarse su humanidad?.

dentro de un contexto social. Y considera que el educador debe contribuir al desarrollo del aprendiz, y lo debe de hacer organizando y estructurando las situaciones y las relaciones que se dan en el contexto educativo. Es por ello que la labor del profesor es muy importante pues realiza la tarea de guía, tutoría y estructurador de las situaciones y relaciones de aprendizaje.

Señala Palacios (1988: 18) Bruner considera que el objetivo fundamental del profesor en el proceso educativo es estimular al alumnado a hacer preguntas y a indagar, y no tanto el de aprender un contenido concreto. El profesor ha de diseñar materiales, situaciones y actividades de aprendizaje que promuevan la curiosidad, la imaginación, la creatividad, los intereses del alumno, es decir, debe promover espacios para que el alumno se manifieste y se desarrolle, y lo ha de hacer dentro de las situaciones educativas diseñadas.

2.16.2.7. El acto de aprender una materia

Para Bruner (1988: 155) el aprendizaje de una materia implica tres procesos casi simultáneos:

- la adquisición de nueva información, que a menudo contradice o sustituye lo que ya se sabía con anterioridad;
- la transformación de la información para adecuarla a las nuevas tareas, supone la manipulación de la información: ordenación, extrapolación y conversión en otra cosa;
- la evaluación, comprobación de que la manipulación es adecuada para la tarea propuesta.

2.16.2.8. Las implicaciones sociopolíticas de la educación

Para Bruner la educación ha de tener una dimensión social y política, pues la escuela trasmite un tipo de cultura, y lo hace a través de unos medios. Debe tener en cuenta que algunos medios conectan mejor con la cultura y los recursos de los aprendices que otros.

“Lo que una cultura hace para estimular el desarrollo de las capacidades de la mente es, en efecto, proporcionar sistemas de amplificación a los que los seres humanos, equipados con las habilidades apropiadas, pueden acoplarse. En primer término, hallamos los amplificadores de la acción, como por ejemplo, martillos, palancas... y los programas de acción en los que se emplean tales instrumentos. En segundo término, hay amplificadores de los sentidos, o formas de observar y detectar, que hacen uso de mecanismos que van desde las señales de humo..., diagramas y grabados ... microscopios... Por último, encontramos los amplificadores de los procesos de pensamiento, los más importantes de todos, que son forma de

pensamiento que emplean el lenguaje y otras modalidades de explicación, y que más tarde de sirven de otros lenguajes como la matemática y la lógica, hallando incluso apoyos automatizados para anticipar las consecuencias de la acción” (Bruner, 1988: 160-161)

2.16.3. El diseño de las asignaturas

A continuación, recogemos algunas de las ideas de Bruner que hacen referencia a lo que debería tenerse presente para elaborar una asignatura, y que, consideramos, suponen la puesta en práctica de su teoría.

2.16.3.1. Lo esencial

Para Bruner lo esencial es la estimulación del pensamiento en la escuela.

“Sólo en un sentido trivial puede decirse que una asignatura se da con el fin de «trasmitir un contenido», de impartir simplemente cierta información. Disponemos de medios más eficaces para ello que la enseñanza. Si el estudiante no se forma a sí mismo, si no educa su gusto, si no profundiza en su visión del mundo, de bien poco le servirá el contenido de la materia que se imparte” (Bruner, 1988: 170).

Lo esencial, dice Bruner (1988: 170), más que los contenidos, es que los estudiantes se formen a sí mismo, que más allá de los contenidos de la educación les provoque una toma de conciencia sobre sus propios sentimientos e ideas: la *personalización del conocimiento*.

Bruner (1988: 170), frente a la tradición que basaba la educación en currículum «extenso y amplio» que favorecía la memorización, reivindica un currículum “intenso y profundo” que promueva la capacidad de reflexión.

2.16.3.2. La estructura

La elección del tema del curso refleja los intereses y conocimientos de los que diseñan el curso, con unos objetivos específicos que se persiguen (Bruner, 1988: 175).

Lo importante de un proyecto no es conseguir su producto sino la elaboración de un plan educativo (Bruner, 1988: 174).

Bruner (1988: 157) afirma que cuanto más comprenda el alumno la estructura de una materia, menos fatigoso le resultará el aprendizaje, por ello cada episodio debe contener la cantidad de información adecuada, en lugar de dar toda la información de una sola vez. Nos recuerda que la memoria tiene sus límites al recordar, y que en los adultos suelen ser siete elementos de información.

Para Bruner (1988: 170) el curso no debería estar muy cargado de contenidos y debería dar

más importancia a la capacidad de reflexión.

Y, según Bruner (1988: 174), las diferentes partes del curso no pueden considerarse compartimentos estancos, sino que deben interrelacionarse:

“Si bien es posible distinguir claramente [diferentes unidades en el curso], no cabe en modo alguno considerarlas compartimientos estancos. (...) aún cuando cada dominio pueda tratarse como un conjunto independiente de ideas, la enseñanza de las mismas ha de permitir que los niños tengan constancia de su interacción” (Bruner, 1988: 164).

Bruner (1988: 164) también señala la conveniencia de hacer una sesión inaugural en la que se presentará el curso con una justificación que no suponga simplemente una transmisión de información de lo que se va a tratar en la materia, sino que se debe ir más allá y suscitar cuestiones o tratar de llegar a la sensibilidad de los aprendices.

“Al describir una asignatura ... es preciso comenzar exponiendo la esencia intelectual de la materia de enseñanza, ya que, de lo contrario, no habrá manera de saber qué es lo que despierta y configura la curiosidad del alumno” (Bruner, 1988: 173).

Pone el ejemplo de una asignatura sobre el hombre, no sólo se ha de explicar las unidades que la componen (fabricación de herramientas, lenguaje, organización social, cuidado prolongado de la infancia y necesidad de hallar explicaciones), sino que plantea el hombre como tema central y tres preguntas recurrentes cuya respuesta nos llevará a las cinco unidades. Las preguntas son: ¿qué tienen de humano los seres vivos?, ¿cómo han llegado a ser lo que son?, ¿de qué modo puede acrecentarse su humanidad?

2.16.3.3. Las unidades

Bruner (1988: 190) entiende que “una unidad es un conjunto de materiales o contenidos y ejercicios que pueden llegar a ocupar desde la mitad de una clase hasta varias sesiones”.

Los contenidos deben hacerse los más atractivos y manejables posibles, no sólo para los maestros, sino para todos en general, y en especial para los alumnos (Bruner, 1988: 190).

Los episodios de aprendizaje pueden ser largos o breves, pero “cuanto más prolongado e intenso sea un episodio de aprendizaje, tanto mayor será el beneficio que proporciona en términos de dominio y comprensión de una materia, y también el estímulo para que el alumno busque nuevos episodios” (Bruner, 1988: 157).

Sobre las unidades, Bruner (1988: 191) nos dice que:

- Las unidades deben ser organizadas de la manera que mejor convengan a los objetivos pedagógicos.

- Hay diferentes tipos de unidades:
 - unidades de repaso, que no presentan nuevos contenidos,
 - unidades de información, que presentan nuevos contenidos,
 - unidades de «decodificación», que resaltan las relaciones entre las unidades vistas con anterioridad.
- el esquema de la unidad debe estar dividido en las siguientes partes:
 - Introducción: chala a los maestros,
 - Preguntas y contrastes,
 - Formas de presentación,
 - Ejercicios modelo,
 - Material de documentación,
 - Materiales suplementarios.

2.16.3.4. Elaboración de materiales pedagógicos

Bruner (1988: 158) nos dice que se deben diseñar materiales, de modo experimental, que parezcan correctos e ir modificándolos sobre la marcha, y, en base a la experiencia, e ir proponiendo versiones más adecuadas para el aprendizaje. Citamos uno de los ejemplos que nos presenta por considerarlo afín a nuestra materia: dice que se deben diseñar estrategias para fomentar en los niños la comprensión del sentido de la tragedia humana y crearles la capacidad de empatía sobre ella, y esto debe hacerse seleccionando materiales propios de para su edad para lo cual se debe tener presente el concepto de tragedia de los aprendices.

Para Bruner (1988: 157), los materiales pedagógicos deben confeccionarse para que el alumnado manipule de diversas maneras los episodios.

Y el desarrollo de los materiales pedagógicos ha de tener presente la conversión:

- La exposición temática ha de asociarse a la naturaleza del lenguaje de los aprendices (Bruner, 1988: 175).
- El curso debe adaptarse al desarrollo cognitivo de los aprendices (Bruner, 1988: 147). A partir de ese punto se potenciará que alcances niveles de competencias cada vez mayores en función de su estadio evolutivo. En este punto se pueden incluir las ayudas que se han de prestar al alumnado para que desarrolle aprendizajes que aún están fuera de su alcance, es decir, se le proporcionaran «andamios» para que logre asumir esas competencias, y se tirará de él hacia arriba para que desarrolle esas competencias y alcance el nivel que lo hagan autónomo.
- Otro elemento importante para Bruner (1988: 157) es que los aprendizajes se asocien

a satisfacciones o recompensas externas. Para él lo ideal sería que el alumno disfrutara con el dominio de sus capacidades, y apunta que “emplear las notas como sustitutivo del placer de conocer lleva a que cese el aprendizaje cuando cesa ese tipo de incentivo, una vez el alumno ha superado la asignatura”.

2.16.4. Aplicación del marco de cognitivismo de Bruner al diseño de la asignatura de relatos digitales personales

En el diseño del curso de relatos digitales personales para alumnos de bachillerato pretendemos tener presentes los fundamentos pedagógicos que Bruner nos propone desde su concepción del cognitivismo.

Entendemos la educación con relatos digitales sobre el «yo» como una educación dialógica, pues la construcción de la identidad es fruto del diálogo del alumno consigo mismo y con los demás, se da dentro de un contexto social cultural concreto, en un aula con compañeros, en un tiempo y momento determinado.

También tendremos en el perfil de alumnado hacia el que se proyecta el curso: adolescentes, y que estos ya son capaces de realizar operaciones formales de pensamiento y abstracciones, por lo que el lenguaje y las tareas se adecuarán a ese perfil de edad, es decir, tendremos presente el desarrollo cognitivo del alumnado. Adecuaremos el curso a su lenguaje y las tareas a sus capacidades.

Pero también tendremos presente la realidad social en la que se encuentran los adolescentes, uno de los factores más importantes de esta edad es su incorporación progresiva en la sociedad.

Con el trabajo con relatos digitales sobre el «yo» se pretenderá que el alumnado reflexione sobre aquello que es significativo para él y cómo encaja esto en su vida personal y social, pues la construcción de un relato identitario le llevará a valorar tanto el plano personal como el social.

Consideramos que un aspecto fundamental de la educación es que el alumnado se forme a sí mismo y tome conciencia de sí, de sus sentimientos, ideas (Bruner, 1988: 168-170), y que los relatos digitales personales autobiográficos nos permitirán trabajar esos aspectos, pues los recuerdos del pasado son un modo de pensarse a sí mismo dentro de un marco afectivo, cognitivo y relacional que sitúa al sujeto frente a los demás a partir del recuerdo de unos hechos y sucesos de su vida pasada. En ese sentido, los estos relatos suponen una vinculación del alumnado con sus propias experiencias, sin quedarse en los aspectos más particulares,

porque después esos relatos se enmarcan en el contexto clase y se someterán a la mirada crítica de sus compañeros, lo que les dará, posiblemente, una mirada general, que estimulará en el sujeto la conciencia de formar parte de un marco cultural de experiencias e interpretaciones compartidas (Bruner, 1988: 170).

Un elemento fundamental que perseguimos con la enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales es asimilar el individuo a su cultura, y que el individuo se piense y comprenda como sujeto social en interdependencia con un contexto familiar, social, que se comprenda mejor dentro del contexto al que pertenece y del cual forma parte.

Una de las tareas del profesor será de diseñar un curso en el que se organicen y estructuren las diferentes situaciones de aprendizaje siguiendo los criterios pedagógicos cognitivistas y constructivistas en los que enmarcamos el aprendizaje con relatos digitales personales. Esto tomará forma de un curso on-line que será una herramienta de trabajo para el curso, que no por ello se plantea como un curso no presencial.

El curso se diseñará teniendo presente que trabajar con los relatos digitales personales nos permite alcanzar el objetivo del curso, a saber, estimular el desarrollo de capacidades emotivas en el alumnado y cognitivas: empatía, proyección, reflexión, análisis, valoración, metacognición. A su vez los relatos digitales personales también potenciarán el uso de diferentes lenguajes (textual, icónico, audiovisual).

Para trabajar los relatos digitales personales en bachillerato adaptaremos el currículum de la asignatura psicología-sociología haciéndola girar en torno a la temática de la identidad personal, la cual consideramos uno de los grandes temas que merecen atención en la educación y que despiertan interés en los aprendices (Bruner, 1988: 158).

El curso consistirá básicamente en el aprendizaje y consolidación de una serie de destrezas necesarias para realizar un relato digital, tendrá un enfoque eminentemente práctico, e irá acompañado de tutoriales, a modo de «andamios», para que el alumno puede adquirir o recordar los conocimientos que le fueran necesarios para el desempeño de cada tarea concreta. A todo ello tendrá acceso mediante una plataforma digital, donde estará a su disposición en todo momento tanto las tareas como el material necesario para realizarlas. No se planteará pues como un curso basado en el aprendizaje memorístico.

El diseño de algunas tareas se hará aplicando el concepto de «*currículum es espirals*» de Bruner a una dimensión más concreta, por lo que podríamos hablar de «*tareas en espirals*», es decir, pautaremos tareas como la del guión literario, el guión gráfico, la locución de manera paulatina, volviendo reiteradamente sobre ella en diferentes versiones, cada una de las cuales

supondrá la consecución de un nuevo objetivo a sumar a los anteriores, para, de este modo, conducir de manera paulatina a la consecución de los objetivos intermedios necesarios para la realización de los diferentes componentes que serán precisos para hacer el montaje de un relato digital personal. Con cada objetivo, el alumno irá poniendo en práctica y adquiriendo diferentes destrezas de manera progresiva, y lo hará a través de tareas prácticas.

Ha de ser un curso en el que además de las tareas prácticas se pauten ejercicios de metacognición, con el propósito de potenciar la capacidad reflexiva consciente (Bruner, 1988: 170), que lleve al alumno a valorar qué aprendizaje suponen para él las tareas realizadas, y que potencie un ejercicio de autorreflexión, imprescindible para tomar conciencia de sí mismo, y, por lo tanto, necesario para la creación de la representación de propio «yo».

Todos los diferentes temas que constituyan el curso estarán entrelazados, pues han de ser partes de un todo, cada tema trabajará un aspecto del relato digital, que luego ha de pasar a integrarse con el resto de las partes para posibilitar el montaje y presentación de un todo, el relato digital personal, resultado final de todo el proceso (Bruner, 1988: 157).

Hay que decir que el diseño del curso de relatos digitales personales tendrá presente que el aprendizaje implica tres procesos (Bruner, 1988: 155): adquisición de información, transformación y evaluación de la misma. Y que el objetivo no será simplemente adquirir información, sino adquirir aquella información que sea necesaria para que el alumnado pueda realizar las tareas que se programarán que serán: de ámbito práctico, realizar un relato digital personal; de ámbito cognitivo, analizar, conocer, reflexionar, comprender, etc.; de ámbito expresivo, redactar, narrar, uso de lenguajes; de ámbito emotivo, sentir, proyectarse, ponerse en lugar de otro...

Por último, señalar, que cada tarea será compartida y revisada por el profesor, que de manera personal estimulará y alentará a cada alumno a seguir su trabajando, felicitándole por los logros alcanzados y las dificultades superadas. De esta forma se pretende que el aprendizaje vaya asociado a recompensas emotivas satisfactorias en cada una de las tareas que se vayan realizando (Bruner, 1988: 157).

2.17. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS III. APRENDIZAJE VICARIO

Las teorías del aprendizaje por imitación nos permiten establecer el marco teórico para comprender el proceso de recepción de los relatos digitales en el aula, y qué tipo de aprendizaje representa este proceso. Al adentrarnos en este marco, podremos tener en cuenta algunos elementos importantes en el proceso de recepción de relato, elementos que

deberemos tener presentes si queremos que los relatos producidos por los alumnos sean también un instrumento de aprendizaje para los compañeros del aula. En el tema explicamos los fundamentos pedagógicos del aprendizaje por imitación u observación, y hacemos una reflexión sobre el uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales personales en el marco de un aprendizaje por imitación.

2.17.1. El aprendizaje por imitación

En todas las culturas la observación informal es un modelo para la adquisición de pautas de comportamiento sancionadas por la sociedad. En el proceso de socialización se hace manifiesta la importancia cultural del aprendizaje por observación. En muchas culturas, “los niños no hacen nada que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer” (Reichard, 1983: 471, citado por Bandura y Walters, 1963).

Aún hoy, gran parte del aprendizaje se produce mediante la presentación de modelos en la vida real, y la difusión de los medios escritos, audiovisuales y digitales han supuesto una mayor presencia e importancia en la difusión de los modelos de vida. Los medios de masas y las nuevas tecnologías, en cuanto modelos de aprendizaje, ejercen una gran influencia en las pautas de conducta social y más entre los jóvenes, pues la mayoría de ellos pasan mucho tiempo expuestos a estos medios, lo que hace que la influencia de los medios de comunicación y tecnología digitales en la conducta social de los jóvenes, puede ser incluso mayor que la de los padres, más si éstos presentan normas a cumplir que ellos mismos no cumplen, mostrando un comportamiento incoherente entre lo que dicen y lo que hacen. Por ello, estos modelos juegan un papel fundamental en la conformación de la conducta y la modificación de las normas sociales. Como dicen Bandura y Walters (1963: 61) “se convierten en un medio esencial de transmisión de pautas de conducta”, y además son un medio de acelerar el aprendizaje.

2.17.1.1. Modelos ejemplares y adolescencia

Durante la infancia los niños acceden a las normas sociales a través de los modelos de los miembros de su vida familiar, los vecinos y los héroes y villanos de la televisión. Esos modelos describen o muestran, con diferente grado de detalle, las conductas a imitar o rechazar ante determinadas situaciones. Los modelos positivos, muestran al niño la conducta apropiada y le invitan a seguir su ejemplo; los negativos, le exhortan a no seguir ese ejemplo, dado que las pautas desviadas de comportamiento tienden a provocar el rechazo de los miembros del grupo (Schachter, 1951), y se acompañan de suspicacia y hostilidad hacia los miembros de la comunidad que las realizan.

Con la adolescencia la vida se abre a innumerables nuevos retos. Según Bandura (2005), en esa etapa los adolescentes deben gestionar cuestiones de carácter biológico, escolar y social; por ejemplo: la emergencia de la sexualidad, controlar la carga emotiva en relación con los otros, afrontar cambios de escuela y ambiente, etc. En la adolescencia los sujetos amplían su actividad en la comunidad, asumen mayor responsabilidad, toman elecciones que pueden marcar la trayectoria de su futuro, requieren nuevas habilidades para enfrentar nuevos problemas. Y, frente a esos cambios, según Bandura (2005: 17) la sociedad no ofrece mucha preparación para el futuro.

En la actualidad los adolescentes dedican muchas horas a estar frente a una pantalla, sometidos a un “bombardeo” de historias y experiencias vicarias. El aprendizaje por observación se convierte en una fuente importante para que el adolescente pueda aprender de forma vicaria, comportamientos, habilidades y competencias que pueden serle de ayuda en su fase de apertura al mundo adulto. Ya desde hace mucho tiempo, los psicólogos sociales (Berg y Bass, 1961; Biderman y Zimmer, 1961) han documentado la eficacia de los modelos narrativos en el modelado y control de la conducta. De igual modo, la provisión de modelos adecuados puede facilitar mucho la adquisición de pautas de conducta (Bandura, 1962, 1986). Las acciones modeladas sirven como incitadores sociales para que los observadores se comporten de acuerdo con ellas.

Por último, señalar una de las ventajas de este tipo de aprendizaje: permite anticipar las consecuencias de un comportamiento ahorrándose, en algunos casos, los efectos desagradables que pudiera haber supuesto realizar ese aprendizaje a través de la propia experiencia.

2.17.2. Aprendizaje por observación en la teoría cognitivo-social

Una parte de la psicología de Bandura se ha centrado en la importancia que tienen para el aprendizaje los *modelos ejemplares*. Bandura y Walters distinguen los *modelos simbólicos* (instrucciones orales, escritas) de los *modelos plásticos* (películas, televisión, audiovisuales); mientras en los primeros predominan las instrucciones verbales que describen las respuestas correctas, y su orden y sucesión; los segundos no van acompañados de instrucciones al observador. Señalan los autores que “una acción real puede proporcionar señales más relevantes y claras que las que se transmiten por descripción verbal” (Bandura y Walters, 1963: 59). Estos autores afirman que “al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar... respuestas previas” (Bandura y Walters, 1963: 57). Y como señalan algunos estudios (McBrearty, Martson

y Kanfer, 1961), con esos modelos, en algunos casos, el observador puede aprender tanto como el ejecutante.

El aprendizaje por observación se ha llamado en psicología experimental “aprendizaje por imitación” y en las teorías de la personalidad se denomina proceso de “identificación”, pero en ambos casos se hace referencia a lo mismo “la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos” (Bandura y Walters, 1963: 95). Vamos a recordar las características de este tipo de aprendizaje según la teoría cognitivo-social en la que enmarcamos parte de la enseñanza-aprendizaje que se realiza mediante los relatos digitales autobiográficos, a saber, aquella que tiene que ver con la visualización y comentario de los relatos de los compañeros (proceso de recepción).

2.17.2.1. Características del aprendizaje para la teoría cognitivo-social

Schunk (2012: 119), nos dice que para la teoría cognitivo-social el aprendizaje se basa en cuatro supuestos:

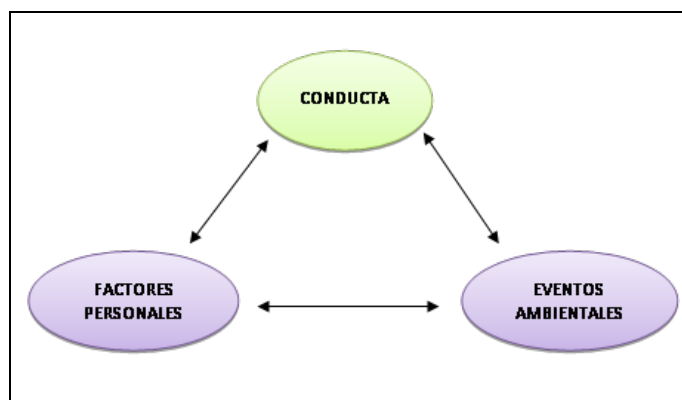
- el aprendizaje y las conductas hacen referencia a interacciones recíprocas de personas, conductas y ambientes,
- el aprendizaje puede ser en acto y de manera vicaria,
- hay que distinguir aprendizaje de desempeño²³⁰,
- el aprendizaje tiene un papel autorregulativo.

a) Interacciones recíprocas

Bandura (1982a, 1986, 2001) analiza la conducta humana dentro de un esquema de *reciprocidad triádica* (Figura 1). Para comprender la conducta humana hay que tener presente la interacción entre la conducta, los factores personales y las variables ambientales.

²³⁰ Desempeño: llevas a cabo una actividad que demuestre que se ha producido un aprendizaje.

Fig. 1: Reciprocidad triádica de Bandura



Los factores personales interactúan con la autoeficacia. Las creencias que los aprendices tengan sobre sus capacidades (*autoeficacia*) influyen en la selección de las tareas que acometan, así como en su logro. También influye en la consecución de estas tareas la perseverancia y el nivel de esfuerzo que se ponga para su en ello (Schunk, 1991, 2001; Schunk y Pajares, 2002).

La conducta personal interactúa con la eficacia. Las acciones que realicen los aprendices modifican su autoeficacia. A medida que los aprendices trabajan en las tareas y advierten que progresan hacia las metas de aprendizaje (ya sea terminar la tarea o una sección de la misma), se auto-perciben como capaces de realizarla con un buen desempeño –de realizar la tarea de manera correcta-. De este modo, aumenta la concepción de autoeficacia del aprendiz, lo que favorece futuros aprendizajes.

Los factores ambientales también interactúan con la autoeficacia. Los ambientes de las aulas influyen, de diferentes maneras, en la conducta de los aprendices. Un ejemplo, concebir que los aprendices pertenecen a un grupo que presenta dificultades de aprendizaje puede llevar al profesorado a marcarse unas expectativas de aprendizaje en relación al grupo que no se basen en las habilidades reales de los aprendices (Bryan y Bryan, 1983), ello incide, a su vez, en que el aprendiz tenga un bajo nivel de autoeficacia. Otro ejemplo, la retroalimentación del docente hacia el aprendiz, como “sé que puedes hacerlo”, puede afectar la autoeficacia del aprendiz, aumentando el éxito en su tarea.

b) Aprendizaje en acto y vicario

A pesar de que no compartimos la idea de Bandura (1986), que señala que el aprendizaje es básicamente una actividad de procesamiento de información, y que, por el contrario, entendemos el aprendizaje dentro de una perspectiva constructivista: Sí que nos parece de interés la idea que subyace a la teoría del aprendizaje social de Bandura, a saber, que la

observación de la conducta y las consecuencias de la misma motivan a las personas a aprender conductas que valoran positivamente y que consideran que tendrán consecuencias deseables, y les lleva a evitar aprender aquellas conductas que son castigadas, o que consideran que tendrán consecuencias no deseadas.

Señala Bandura que el aprendizaje ocurre de manera activa, a través de la propia acción (hacer real); o de una forma vicaria, mediante la observación del desempeño de modelos, sean modelos en vivo, simbólicos o electrónicos. El *aprendizaje en acto* implica aprender de las consecuencias de los propios actos: tendemos a conservar las conductas que nos aportan consecuencias exitosas, las que nos conducen al fracaso se descartan. Cuando los individuos logran el éxito en una tarea, entienden que la han desempeñado bien, y cuando fracasan, entienden que han hecho algo mal. El *aprendizaje vicario* se produce por observación de un modelo, este puede ser un modelo en vivo (en persona), un modelo impreso (libros y revistas), un modelo electrónico (TV, DVD, ordenadores), y en todos ellos se produce el aprendizaje a través de la observación²³¹. El aprendizaje se da por la mera observación del modelo, pero no necesariamente en ese momento se pone en práctica el aprendizaje (se ejecuta), pudiendo hacerlo después. Igual que en el aprendizaje en acto, como recuerda Schunk (2012: 122), los observadores tienden a aprender más las conductas que tienen éxito que las que conducen al fracaso, y ponen más atención en los modelos cuando creen que sus conductas son útiles.

c) Aprendizaje y desempeño

La teoría cognitivo-social distingue el “aprendizaje” del “desempeño”: una cosa es aprender y otra aplicar lo que aprendemos, ponerlo en práctica.

Se está afirmando la existencia de un *aprendizaje latente*²³², aprendizaje que ocurre por observación sin que exista una meta o reforzamiento. Schunk (2012: 122) señala que en una gran parte de las actividades escolares el estudiante observa al profesor y a los compañeros, y adquiere conocimientos que no siempre demuestra en el momento en que los aprende, ya que no todos los aprendizajes escolares implican el desempeño de las habilidades aprendidas previamente.

²³¹ Entendemos «observación» en un sentido amplio del término, aplicado a el modelo en vivo o electrónico no suscita problema alguno, pero pudiera hacerle para los modelos impresos, en ellos «observar» el modelo de comportamiento se ha de entender como ser capaz de captar el modelo de conducta que llevan a cabo los personajes de las obras impresas, siendo esta captación mental y no sensible.

²³² Ya Tolman y Honzik (1930) hablaron y demostraron la existencia de este tipo de aprendizaje.

d) Aprendizaje como autorregulación

Un supuesto básico de la teoría cognitivo-social es que las personas se perciben a sí mismas como agentes de sus acciones y desean controlar los acontecimientos que afectan su vida (Bandura, 1997, 2005); y ese sentimiento de agencialidad se manifiesta en sus actos, intenciones, procesos cognitivos y procesos afectivos.

Según Schunk (2012: 122), los procesos que afectan a las personas a la hora de establecer su acción, son: la *autoeficacia percibida*, las expectativas de resultados, los valores, el establecimiento de metas, la autoevaluación del avance hacia la meta, el modelamiento cognitivo y la autoinstrucción. Y señala que un aspecto central de la agencia personal es la *autorregulación*.

La autorregulación aplicada al aprendizaje (*aprendizaje autorregulativo*) supone que los individuos sean capaces de activar y mantener conductas, cogniciones y afectos, orientados hacia el logro de metas (Zimmerman y Schunk, 2001). Al esforzarse por autorregular los aspectos de su aprendizaje, los estudiantes han de lograr un mayor sentimiento de agencialidad personal. Pero como apunta Schunk (2012: 123), la autorregulación del aprendizaje requiere que los aprendices tengan alguna opción de decidir qué hacen y cómo lo hacen, es decir, que no todo venga regulado por terceros (regulación externa).

La autorregulación incluye las tres fases señaladas por Zimmerman (1998, 2000):

- La fase de preparación, incluye los procesos que preparan el aprendizaje, por ejemplo, el alumnado en función de los conocimientos que disponga, accederá a número mayor o menor de fuentes que le ayuden a la consecución de los conocimientos necesarios para la realización de la tarea marcada.
- La fase de control del desempeño, el alumnado lleva a cabo las acciones necesarias para la consecución de la tarea teniendo presente las metas a alcanzar. Controla los procesos de aprendizaje.
- La fase de autorreflexión, después de la realización de la tarea (desempeño), por ejemplo, que el alumnado lleve a cabo una tarea de metacognición en la que reflexione sobre las acciones realizadas y las dificultades afrontadas en relación con los aprendizajes realizados.

2.17.2.2. Aprendizaje por observación o imitación

El aprendizaje por observación o imitación es un medio importante de transmisión de comportamientos (Rosenthal y Zimmerman, 1978). Este aprendizaje se produce a partir de

la observación de uno más *modelos* de conductas, conocimientos y afectos que son copiados por el aprendiz (Rosenthal y Bandura, 1978; Schunk, 1987; Zimmerman, 1977). El aprendizaje que se produce a partir de uno o más modelos se denomina *modelamiento*.

Ya desde lo griegos se habla de *mimesis* como un medio de aprendizaje a través de la observación de las acciones de los demás, el propio Aristóteles habla de ello en la *Poética*.

a) Los procesos del aprendizaje por observación

Según Bandura (1986; citado por Schunk, 2012: 127-128), el aprendizaje por observación incluye cuatro procesos: *atención, retención, producción y motivación*.

Lo primero para que se de aprendizaje por observación es que se preste *atención*, es necesario que el observador dirija su atención al modelo para que se pueda producir un aprendizaje. Y hay una serie de elementos que hacen que el observador preste mayor atención al modelo: que se considere al modelo tiende hacia resultados recompensables, que el aprendiz considere que los profesores son muy competentes, que los aprendices creen que las actividades del docente son muy funcionales ya que buscan incrementar el aprendizaje, que se considere que los resultados de la acción modelada conduzca al éxito.

Lo segundo sería que esa información modelada se *retenga*, se organice a nivel cognitivo, se repase, se codifique y se transforme para ser almacenada en la memoria. Según Bandura (1977b), una conducta modelada puede ser almacenada como imagen, de forma verbal o de ambas maneras²³³.

El tercer proceso para que se dé el aprendizaje por observación es la *reproducción o ejecución*, que consiste en que el observador acabe por mostrar la conducta aprendida, sólo cuando el observador realiza la conducta modelada se puede indicar que ha habido aprendizaje.

El cuarto proceso del aprendizaje por observación es la *motivación*. Los individuos se forman expectativas de los resultados que esperan de las acciones, u observan las consecuencias de las conductas modeladas, y realizan las acciones que crean que producirán los resultados que les reconforten (Bandura, 1977a), mientras que evitarán las que crean que producirán consecuencias negativas (Schunk, 1987).

²³³ No compartimos la visión de la memoria que propone Bandura, a saber, que los recuerdos se codifican como simple información que puede ser recordada, sino que sostenemos una concepción constructivista de la memoria, así creemos que la información es interpretada y codificada dentro de esquemas de conocimiento en relación con otros esquemas con los que guardan relación.

b) Factores que influyen en el aprendizaje vicario y el desempeño

La observación de un modelo no garantiza que ocurra el aprendizaje, ni el hecho de que se haya producido el aprendizaje garantiza que se ejecute la acción por posterioridad.

Señala Schunk (2012: 133) que hay varios factores que influyen en el aprendizaje vicario y en la ejecución de las conductas aprendidas: el estado de desarrollo de los aprendices, el prestigio y competencia del modelo, las consecuencias vicarias, las expectativas de resultado, el establecimiento de metas, los valores y la autoeficacia.

No vamos a tratar aquí todos estos aspectos, no cabe en esta investigación, pero sí señalaremos los que consideramos que se deberían tenerse en cuenta para potenciar el aprendizaje vicario con los relatos digitales autobiográficos:

- Se requiere que los aprendices tengan las capacidades necesarias para poder realizar las tareas que se les piden, y no será lo mismo el tipo de relatos que podrán producir los niños que los adolescentes.
- Como ya se ha dicho, las personas atienden a modelos que transmiten acciones exitosas o cuyas consecuencias son beneficiosas, por lo que cuando una acción es recompensada tiene más probabilidades de ser aprendida y ejecutada (Bandura, Ross y Ross, 1963). Esto pone de manifiesto que el sujeto tiene presente un modelo y las consecuencias que de éste se siguen, y a partir de él se generan unas expectativas en relación a las consecuencias que supondrá para él la realización de una acción similar, y esto es lo que le llevará a imitarla o no.
- Si las acciones realizadas por personas que se consideran similares al sujeto actor tienen éxito, lleva a pensar al observador que él también puede hacerlo y tener éxito, esto es, el hecho de que el observador se perciba similar al modelo aumenta su motivación y autoeficacia para ejecutar esos comportamientos (Bandura, 1982b, 1997). En palabras de Schunk (1987), el hecho de que el modelo guarde similitud con el observador aumenta la probabilidad de que sus acciones se consideren apropiadas, y así, los niños suelen pensar que las acciones de otros niños de su edad son más apropiadas para ellos que las de los adultos. Esta idea apunta que la similitud de edad entre el modelo y el observador puede ser importante sobre todo para que el observador fije su atención en el modelo. Sin embargo, hay que decir que las investigaciones no han demostrado que los niños aprendan mejor o peor de sus compañeros que de los adultos.

c) Efectos de la observación de modelos

A partir de los estudios se han observado tres posibles efectos de la exposición a un modelo, cada uno de los cuales se refleja en un incremento del número en las respuestas de emulación del observador (Bandura y Walters, 1963; Schuck, 2012).

- Primero, el efecto de modelado.
 - El observador puede adquirir respuestas nuevas que no existían en su repertorio, puede con posterioridad reproducirlas de forma idéntica o integrarlas en un repertorio de respuestas.
 - El modelado sólo es posible si el modelo exhibe respuestas que el observador aún no ha aprendido.
- Segundo, los efectos inhibitorios o desinhibitorios.
 - La observación de modelos puede fortalecer o debilitar las inhibiciones para ejecutar conductas ya aprendidas, aunque no sean exactamente igual que las mostradas por el modelo. La inhibición y desinhibición se refiere a respuestas o acciones que pueden incurrir en castigo: la inhibición evita comportarse como han observado, (un castigo ante un comportamiento); la desinhibición reproduce la conducta observada (no ser castigado antes una conducta).
 - La desinhibición sólo es posible si antes el sujeto ha inhibido el comportamiento.
- Tercero, el efecto provocación.
 - La observación de un modelo puede provocar en el observador respuestas de emulación aprendidas previamente, sirviendo la percepción de los actos como «disparador» de respuestas de la misma clase.
 - La provocación, a diferencia de la inhibición o desinhibición, no hace referencia a conductas desviadas.

c) Exposición a múltiples modelos

Señalan Bandura y Walters (1963: 97) que durante su vida los niños están expuestos a varios modelos. Durante los primeros años de vida del niño, la gama de modelos disponibles de la vida real se restringe a los miembros de la familia, pero en la adolescencia el joven se abre al mundo y amplía los modelos a los que se expone. Con la adolescencia, esos modelos se amplían como consecuencia de una mayor abertura al mundo. El estar expuesto a varios modelos, permite que el sujeto pueda seleccionar a uno o varios de ellos como fuentes

primordiales de su conducta, si bien casi nunca reproduce todos los elementos del repertorio de un solo modelo, ni restringe su comportamiento a la imitación de uno. Bandura, Ross y Ross (1963), muestran que, aunque los niños adoptan muchas características de un modelo –aquel que posea el poder de gratificación–, también reproducen algunos elementos de modelos que ocupaba un papel subordinado. Lo cual muestra que la pauta de comportamiento del sujeto es en cierto sentido nueva, representa una amalgama tomada de los diversos modelos.

A medida que aumenta el contacto con otros modelos, los de los compañeros, adultos, o modelos sociales, la conducta social del individuo se va renovando y ampliando. Para Bandura y Walters (1963: 104) probablemente el grado de innovación está en función de la diversidad de modelos. Y así, por ejemplo, en los grupos sociales muy homogéneos, en los que básicamente todos despliegan la misma conducta, las respuestas imitativas apenas sufren ningún cambio a través de los sucesivos modelos. E incluso en los grupos heterogéneos, la conducta y los valores transmitidos desde el hogar gobiernan la elección y el rechazo de los modelos extra-familiares (Newcomb, 1943), reduciendo la posibilidad de cambios notables en las pautas de comportamiento que se han establecido durante los primeros períodos de desarrollo.

2.17.3. La enseñanza-aprendizaje con relatos digitales personales en el marco del aprendizaje por imitación

2.17.3.1. Aprendizaje por observación a partir de relatos digitales autobiográficos

En la actualidad los adolescentes consumen muchas horas de pantallas sometidos al influjo de multitud de modelos de comportamiento, por lo que la experiencia vicaria se convierte en una importante fuente de aprendizaje para ellos. Por ello, al trabajar con los relatos digitales personales no sólo contemplamos la producción de relatos personales dentro del aula, sino también que se compartan en el aula los relatos producidos por el alumnado, de esta manera se posibilita el aprendizaje vicario a partir de ellos. Convertimos a los propios alumnos en receptores de los relatos de sus compañeros. Como ya señalábamos en Herreros (2012: 76), “el visionado de un relato se convierte en una fuente de conocimiento vivencial, tanto más cuanto el relato tenga visos de verosimilitud. Podemos aventurar que eso es precisamente lo que pasa en la recepción de los relatos digitales personales. Y más, si se tiene presente que el relato es contado por un compañero de clase al que se conoce personalmente y se le concede crédito”.

Partimos de la idea, por otro lado, poco novedosa, de que la recepción de relatos digitales

personales es fuente de aprendizaje vicario para el alumnado. Los relatos digitales autobiográficos sirven de modelo para que los receptores puedan aprender las acciones y emociones que muestran. El propio Lambert (2009: 31) afirma que el relato digital hace posible que parte de los receptores cambien en su forma de pensar y sentir. Si esto es así, la recepción del relato se convierte una fuente vicaria de aprendizaje del *Yo*. Y esto es así porque “el autor del relato digital comparte con el espectador sus experiencias, sus conocimientos y sus emociones, su visión del mundo y de sí mismo, le muestra cómo afrontó una situación determinada, qué aprendió, qué sintió, etc.” (Herrerros, 2012: 76).

Mostrar al alumnado relatos digitales que tengan como protagonistas a sus compañeros, a personas similares a ellos, y a los que conocen en persona, les hace sentir, como dice Bandura (1982b, 1997), que las acciones que se muestran en los relatos pueden ser válidas para ellos igual que lo han sido para el protagonista del relato. El convertirse en observador de modelos similares a él, aumenta la motivación y la autoeficacia del alumno para desempeñar esos comportamientos ante situaciones similares.

Sin embargo, que el alumno realice un aprendizaje a través de la observación de los relatos no supone que ponga en práctica dicho aprendizaje una vez acabado el visionado, ni siquiera durante el curso (Schunk, 2012). Para ello se requiere que el alumno se vea enfrentado a situaciones similares, y es entonces cuando puede ejecutar dichos aprendizajes adaptándolos a la situación en que se encuentre.

Así, las experiencias vicarias que proporcionan los relatos digitales autobiográficos proporcionan un aprendizaje, a veces latente, en el receptor del relato, el cual “al visionarlo puede llegar a experimentar las mismas o parecidas situaciones y emociones que el narrador: el relato puede llevar al receptor a recordar y revivir experiencias pasadas similares, puede situarlo ante nuevas experiencias y llevarlo a reflexionar sobre qué pensaría y/o sentiría en una situación similar, puede aportarle nuevos conocimientos que le hagan modificar sus esquemas mentales. Así, podemos afirmar que la recepción de un relato digital personal permite experimentar vidas ajenas: situaciones, pensamientos, creencias, emociones... A través del visionado del relato, el alumno receptor puede sentir y pensarse a sí mismo en experiencias análogas” (Herrerros, 2012: 76). Como señala la teoría cognitivo-social la exposición a los relatos digitales de los compañeros puede producir dos grandes efectos (Bandura y Walters, 1963; Schuck, 2012):

3. Que los relatos aporten un nuevo conocimiento al alumno: que aprenda comportamientos, actitudes, emociones ... y/o que le ayuden a afrontar situaciones o

problemas nuevos para él; de esta manera el relato modela el comportamiento del alumno receptor.

4. Que los relatos promuevan la ejecución de comportamientos ya aprendidos, bien llevándole a hacer cosas que tenía reprimidas por considerarlas no adecuadas (comportamientos inhibidos), bien reactivado respuestas similares a las observadas y que estando aprendidas no ponía en práctica (provocación de comportamientos).

Este aprendizaje por imitación a partir de los relatos de los compañeros, como señala Bandura y sus colegas (Bandura, Ross y Ross, 1963), no supone el calco completo por parte del alumno de un modelo. El alumnado, al igual que en la vida real, está sometido a un abanico de modelos, aquí representados por todos los relatos que se presentan en clase, y su comportamiento, más que limitarse a imitación de un modelo, suele ser un comportamiento que tiene origen a partir de la fusión de los comportamientos de varios modelos compatibles entre sí.

2.17.3.3. Elementos que potencian el aprendizaje por observación

Hay que empezar señalando que la enseñanza-aprendizaje con relatos digitales autobiográficos se da dentro de un sistema de causación recíproca entre el comportamiento al alumnado, los factores cognitivos personales (internos) y los factores ambientales (externos) (Bandura, 1982a, 1986, 2001). Estos tres factores son interdependientes y se influyen entre sí.

La recepción de los relatos digitales se da en un entorno social (la clase-; entorno en el que trabajan los alumnos y presentan sus relatos al resto de los compañeros (su acción); en la medida que logran los objetivos, refuerza su perseverancia en las tareas y su confianza en poderlas realizar con éxito; algo que ocurre dentro de ese ambiente si en él se retroalimentan sus acciones; y a su vez, sus acciones cambian y modifican el medio. Cada alumno, en el marco del grupo-aula, y a partir de sus recursos y en interacción con los recursos didácticos (curso EVEA con sus andamios)-, con sus compañeros y con el profesor, desarrolla una serie de acciones para llegar a producir un relato digital autobiográfico. Para alcanzar ese objetivo se marcan una serie de tareas intermedias, y se refuerza al alumno por su consecución, a saber, felicitándole por su realización y/o marcando los ítems a corregir para alcanzar el éxito de la misma. De esta manera se contribuye a crear un ambiente de trabajo que motive el aprendizaje del alumnado y le lleve a crear una imagen de autoeficacia en el desempeño de sus tareas y aprendizaje. La retroalimentación que recibe el alumnado ha de llevarle a perseverar en su trabajo para alcanzar los objetivos fijados, y su logro ha de incrementar la

autoeficacia del alumnado.

Una estrategia que se pone en práctica es convertir al alumnado en agente de su propio aprendizaje. En concreto nos referimos a que sea capaz de *autorregular su proceso de aprendizaje*. Si bien el objetivo final -realizar un relato digital personal- y las tareas intermedias vienen marcados, así como las fechas límites de entrega, es responsabilidad del alumnado decidir: por un lado, qué historia quiere contar, qué elementos utilizará para ello, qué valores y experiencias mostrará; y por otro, es el alumnado quien debe gestionar el tiempo y dedicación a cada tarea, así como autorregular las tres fases que le conduzcan al aprendizaje. Es responsabilidad del alumnado acceder, en función de sus necesidades, a los recursos formativos que le ayuden a la realización de la tarea (fase de preparación), es él quien debe llevar a cabo las acciones necesarias para la consecución de las metas intermedias que le han de llevar la producción de su relato digital (fase de desempeño), y es él, quien, al final, realizará la reflexión metacognitiva sobre las tareas y aprendizajes realizados (fase de autorreflexión) (Zimmerman, 1998, 2000).

Para que el aprendizaje por observación pueda realizarse es previo y fundamental que el alumnado preste *atención* a los relatos que se presentan en clase, que han de servir como modelos de aprendizaje. Para ello asumimos la estrategia de crear “la expectativa del estreno” en el alumnado, a saber, una vez terminados los relatos, éstos se hacen públicos por primera vez en una especie de “pase de estreno” en el que cada uno de los alumnos presenta públicamente su relato ante la clase, tras lo cual se abre un diálogo entre él y la clase. Después del estreno, los relatos son colocados en un repositorio para que puedan ser visualizados y trabajados por los alumnos, posibilitando que el alumnado pueda volver a visualizar los relatos que más le han llamado la atención. A su vez, con la práctica de compartir los relatos, éstos pueden servir de modelo incluso más allá de la propia aula.

Otro elemento que aumenta la atención del alumnado en la recepción de los relatos digitales de sus compañeros es mostrar al alumnado un número variado de relatos –todos los producidos por la clase- y permitirle que pueda fijar su atención en los relatos que más interesantes le hayan resultado. Esto ha de llevar al alumnado, a partir de sus intereses, a focalizar su atención en unos pocos relatos, potenciando el aprendizaje observacional a partir de los relatos que él mismo haya escogido como significativos. Para ello se pide al alumnado que en pequeños grupos (cuatro alumnos) escojan tres o cuatro relatos de los compañeros, con la finalidad de analizarlos por escrito, promoviendo un análisis reflexivo sobre la relación que pueden guardar ellos con los relatos escogidos, que actúan como modelos.



3. LÍNEAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN

3. LÍNEAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN

3.1. NARRATIVA BIOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

Se parte de la idea que los profesores como personas poseen un conjunto de conocimientos prácticos o personales que van a condicionar lo que hacen. Al tiempo, lentamente se va a ir viendo que el conocimiento del profesor tiene carácter biográfico, fruto de su interacción como persona en un contexto concreto. En base a esa idea se desarrolla una línea de investigación educativa centrada en las historias de vida del profesorado para mostrar su «formación» como profesionales.

La investigación educativa comenzó a interesarse por la biografía y la narrativa desde el momento que, desengañada de la racionalidad técnica, comenzó a indagar en la dimensión personal como factor crucial en los modos como los profesores construyen y desarrollan su trabajo. Los primeros trabajos etnográficos sobre la vida en las aulas ya incluían dimensiones narrativas (Waller, 1961; Lortie, 1975; Jackson, 1968). Pero como nos explican explican Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 83-86). Es a finales de los setenta cuando la investigación educativa empieza a interesarse por el conocimiento que los profesores poseen en cuanto profesionales de la educación.

A finales de la década de los setenta, con el movimiento «*teacher thinking*» y «*teacher's practical knowledge*», la autobiografía pasa a ser el instrumento para la reflexión en el desarrollo profesional individual. La tematización del «conocimiento del profesor» comenzó con el movimiento llamado «pensamiento del profesor» (*teacher thinking*), que explicaba dicho conocimiento a partir de una metáfora del «procesamiento de información», en la planificación de la enseñanza. Pero pronto se orientó hacia las «teorías y creencias» de los profesores, y se originó el «conocimiento práctico del profesor» (*teacher's practical knowledge*), abandonando las explicaciones del conocimiento del profesorado a partir de teorías psicológicas, para resaltar la dimensión biográfica y narrativa del mismo. A ello, Connelly y Clandinin (1986) añadieron la dimensión personal (*personal practical knowledge*), resaltando su perspectiva biográfica y personal.

Butt, Raymond y Yamagishi (1988: 102) criticaron la dimensión individualista de Connelly y Clandinin, que no destacaba suficientemente el contexto de trabajo y las relaciones con los colegas en la configuración del «conocimiento práctico personal» del profesorado.

Butt, Raymond y Yamagishi (1988) señalaron que si queremos entender cómo una persona piensa, actúa, siente, o cómo ha llegado a conocer lo que sabe, es preciso entrar en la

dimensión individual (existencial y psicológica) de la vida no solo actual, sino retrospectiva, que ha configurado lo que es, cómo piensa y actúa. Así, para ellos, el conocimiento del profesor es una conjunción de la propia biografía personal en interacción cíclica con el contexto. El *contexto*, o mejor, la interacción de la persona con los diversos contextos en los que ha vivido ha configurado la formación biográfica del conocimiento del profesor. En este contexto, en sentido amplio (cultural o socio-histórico), importa destacar aquel que afecta directamente a la configuración personal: personas significativas como padres, profesores, alumnos, colegas, así como contextos de trabajo (aula, centro). Entender ampliamente las experiencias del pasado puede permitir comprender qué nicho pedagógico ha arbitrado una persona entre todo este cúmulo de influencias, intenciones y sentimientos con respecto a la enseñanza. La expresión «*praxis autobiográfica*» recoge ese conjunto de dimensiones, donde el desarrollo profesional es también desarrollo personal.

Posteriormente, Connelly y Clandinin (1988), conceptualizaron el conocimiento del profesor en términos narrativos de historias de vida. La investigación narrativa permite entender cómo los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales. Se pretende reconocer que los profesores poseen un conocimiento práctico o experiencial, que les permite captar la experiencia en formas narrativas. El propósito es saber cómo el profesorado construye su saber profesional, y ver cómo la reflexión puesta en juego en esa narrativa puede ser ella misma formativa.

Todas estas líneas de investigación han potenciado la creación de relatos de vida, por parte de los profesores, como instrumento a partir de cual comprender su proceso de formación profesional. No es ésta la línea de investigación que nosotros seguiremos, pero no podíamos dejar de citarla sucintamente por ser una de las líneas de investigación biográfico-narrativa que más presencia han adquirido en pedagogía.

3.2. ESTUDIOS EVOLUTIVOS

Desde la psicología cognitiva se han llevado a cabo algunas investigaciones focalizadas en tratar de comprender cómo el pensamiento narrativo y/o la capacidad de construir e interpretar historias está ligado al desarrollo humano.

3.2.1. Construcción e interpretación de historias en la adolescencia

3.2.1.1. Presupuestos teóricos

Feldman, Bruner, Kalmar y Renderer (1997) parten de las tesis de Bruner (1990), según la cual los procesos e instrumentos mediante los que los hombres construyen significados son

compatibles con el sistema de concepciones culturales en el que viven.

Feldman, Bruner, Kalmar y Renderer (1997: 102-103) sostienen que para elaborar significados no sólo es necesario un ejercicio de construcción de la realidad evento a evento, o frase a frase, sino que más bien es necesario un gran esfuerzo hacia lo que Nelson Goodman (1978) llama la «construcción del mundo». Uno de los principales instrumentos para construir el mundo es la invención de narraciones, y éstas dependen tanto de operaciones cognitivas internas como de formas culturalmente canónicas que «existen» en una sociedad.

Feldman y sus colegas (1997) llevaron a cabo una investigación sobre tres franjas de edad: niños (10-12 años), adolescentes (15-19 años); y adultos (26-49 años). El objetivo era comprender cómo los procesos de construcción e interpretación de historias cambiaban en el curso del desarrollo. Pretendían conocer los cambios que sufrían los sistemas de interpretación de historias en relación a la edad.

En la investigación se les presentaba una historia a los sujetos, y se les preguntaba cuál era la cosa más importante, y qué direcciones podía tomar la historia, y al final se les pedía que relataran la historia.

A pesar de que los autores señalaron que la investigación no llevó a conclusiones definitivas, sí observaron ciertas características en las historias de los adolescentes (Feldman *et al.*, 1997: 111).

3.2.1.2. Narraciones en la adolescencia

Feldman y sus colegas (1997: 111-120) afirmaron que los adolescentes adoptan un sistema interpretativo que se organiza en torno a las complicaciones humanas. Y sus interpretaciones eran de carácter fatalista y estaban dominadas por el tiempo.

Las interpretaciones de los adolescentes sitúan a los personajes frente a un momento difícil de su desarrollo. En sus interpretaciones de los personajes, cuando éstos estaban situados en el presente, interpretaban ese presente como el resultado del desarrollo inexorable de su condición precedente; y cuando estaba situado en el pasado, consideraban que ese pasado conduciría hacia un estatuto futuro que nunca se alcanzarían debido a la complejidad del personaje.

Los autores señalan que, desde el punto de vista adolescente, hay un único camino que, desde el pasado, se dirige adelante en línea recta, dado que la bifurcación es una nueva posibilidad que no está claramente determinada por la secuencia de lo que ha sucedido antes.

Esta línea temporal no describe un mundo vivido, sino más bien el estado de ser esencial del personaje. El protagonista de la historia del adolescente vive en un estado de «ser» permanente que es en la base de su complicación. La característica esencial del personaje está representada por ese «ser». Esto se explica porque debe afrontar caminos posibles, lo que hace que su situación resulte una complicación, una condición ineludible que ninguno puede resolver. Sea cual sea el camino que decida, tendrá consecuencias que formarán parte de su sucesivo estado de «ser».

Concluyen los autores diciendo que los adolescentes tienen en mente un modelo narrativo, un modelo con aspectos de obligatoriedad. Los adolescentes parecen estar interesados por eventos que han producido la complicación presente. Atribuyen la culpa a la diferente educación que ha llevado al protagonista hacia un ambiente social extraño que lo aleja de su pasado, de sus viejos amigos y también de sí mismo.

En definitiva, para los adolescentes el personaje se forma en su camino evolutivo, y expresa las características principales de su «yo».

3.2.2. El desarrollo del conocimiento narrativo en la adolescencia

3.2.2.1. Presupuestos teóricos

Afirma McKeough (1997) que una de las características de las narraciones es la de dar orden a los pensamientos y a las acciones de los personajes, y que al hacerlo proporcionan los modelos para comprender la organización de las acciones humanas. El hecho que las historias nos hagan conectar las acciones con las consecuencias hace que sean un instrumento para interpretar nuestras acciones cotidianas, las intenciones de los otros, y a un nivel más personal, dan sentido a la propia experiencia y atribuyen significado a lo que de otra forma serían una serie de acontecimientos inconexos (Bruner, 1986, 1990).

Polkinghorne (1988) en la misma línea afirma que, cuando en la vida sucede algo inusual o problemático, construimos una historia para dar coherencia a los eventos y conducirlos al reino de la plausibilidad. Noam (1988: 237) consideraba que las historias, con todas sus «modificaciones, distorsiones y reorganizaciones», ofrecen una rica fuente de información sobre la realidad psicológica del narrador, sobre sus procesos sociales y cognitivos y su desarrollo.

McKeough (1997: 277-278) parte del supuesto que las transformaciones evolutivas del pensamiento narrativo siguen un desarrollo por estadios. En la primera infancia los eventos se organizan bajo la forma de «guiones», así dentro de una estructura las acciones y eventos

humanos adquieren una coherencia en virtud de relaciones causales, referenciales y temporales. En la infancia entre 6 y 12 años, las acciones se conectan a los estados mentales subyacentes, como los deseos o los sentimientos. Durante la adolescencia, se organizan juntas las acciones y los estados mentales de un individuo sobre la base de rasgos psicológicos duraderos y la historia personal (Case, McKeough, 1990; McKeough, 1991, 1992).

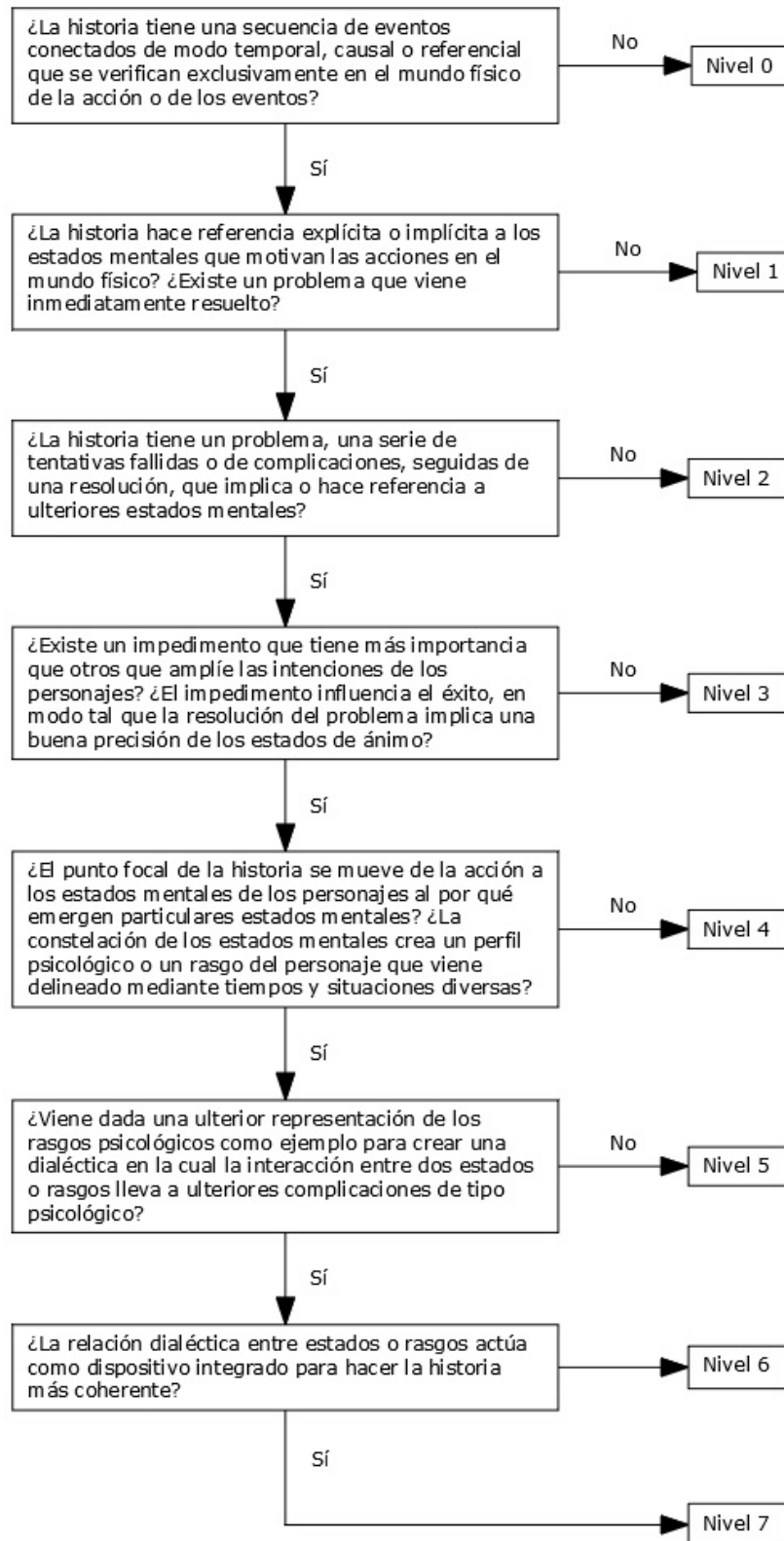
3.2.2.2. Narraciones en la adolescencia

Centrándonos en las historias en la adolescencia, McKeough (1997: 282-284) afirma que a partir de la primera adolescencia se van a producir una serie de cambios en la estructura de la narración. Apoyándose en Case y sus colegas (1993, citado por McKeough 1997: 282) afirma que en la primera adolescencia ya pueden ser usados los finales sorpresa para dar a los eventos un nuevo significado de tipo más psicológico. Los chicos de 14 años pueden crear historias con un inicio y unas expectativas bien definidas e introducir al final un «golpe de efecto» que hace que éstas no se cumplan. Para crear este tipo de historias se deben presentar una serie de circunstancias que lleven en una dirección, y, a la vez, preparar las condiciones para que se desarrolle un resultado narrativo opuesto. Así, el narrador está componiendo dos caminos, y moviéndolos a la vez.

Los adolescentes, pues, son capaces de construir historias orientadas psicológicamente y para ello pueden usar diferentes técnicas (finales sorpresas, flashback, un relato dentro de otro), y esto les permite delinear la dimensión psicológica dentro del marco temporal de una historia (McKeough, 1991). Con este tipo de organización estructural, los eventos más recientes son interpretados a la luz de los eventos pasados: los personajes sienten y actúan de una manera determinada porque los eventos pasados han influido en ellos (McKeough, 1997: 285). Esto quiere decir que estas historias apuntan a estados intencionales en los personajes, lo cual supone un verdadero cambio en la cualidad de las historias, que pasan de ser narraciones intencionales a ser narraciones interpretativas.

McKeough (1997: 286) nos proporciona un sistema para analizar las historias desde esta perspectiva evolutiva y poder valorar la complejidad de la trama:

Fig. 2. Esquema de atribución de puntuación a la estructura de la trama (de 4 a 18 años)



Estos cambios evolutivos consisten tanto en la maduración de la capacidad como en la experiencia de elaborar la información, lo cual permite formar estructuras cognitivas cada

vez más complejas (Case, 1985, 1992; Case y Okamoto, 1995).

3.3. LA AUTOBIOGRAFÍA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

3.3.1. Las prácticas autobiográficas en educación de adultos

El gran desafío en la educación de adultos es revalorizar y hacer eficaz su capacidad de aprender de sí mismos, a partir de la propia experiencia, de la propia historia. Capacidad que parece constitutiva de la condición adulta, pero que a menudo se observa también en etapas pre-adultas.

En educación de adultos se entiende por método autobiográfico un método dirigido a captar la subjetividad, la unicidad, la vitalidad del adulto, y su trayectoria de aprendizaje, de transformaciones y expresión de sí mismo, de atribución de sentido a sus prácticas. (Formenti, 1998: 17).

Se considera que los adultos tienen una historia, y mediante ella pueden afirmar su propia identidad y proyectar su formación. Por ello se les pide que relaten su historia, de manera espontánea o reflexiva, de manera ocasional o continuada. Deben construir una historia de sí mismos dentro de un contexto formativo, donde recojan eventos significativos, focalizados dentro de su vida, compuestos no sólo de hechos sino de sensaciones, reflexiones, valoraciones, juicios, emociones y sentimientos, es decir, se les pide que reconstruyan su recorrido de vida o parte de él. Se considera que mediante esta práctica los sujetos pueden afirmar su propia identidad y proyectar su formación.

El método autobiográfico contiene dentro de sí prácticas diferentes a las habituales en contextos educativos formales, pues el sujeto se construye a sí mismo, se «forma».

Se considera que en la educación de adultos se puede utilizar la autobiografía como una vía para la construcción de conocimiento y aprender mediante prácticas narrativas reflexivas, que se caracterizan por la presencia de cuatro criterios generales (Formenti, 1998: 15-16):

- *criterio de autonomía organizativa*, se tiene confianza en las competencias del sujeto;
- *criterio de improvisación biográfica*, reconocimiento de los procesos de aprendizaje intrínseco, auto-generativos, sobre todo en condiciones y «fases de transición»;
- *criterio de interdependencia de aprendizaje*, existe una circularidad, reciprocidad, entre procesos de construcción de sentido y experiencia vivida.
- *criterio de líder creativo*, lleva a la revisión del rol y la función del educador, que más que instructor, se convierte en animador, en facilitador, en acompañante del aprendizaje.

3.3.2. Diferentes modelos metodológicos y de investigación de la tradición autobiográfica en educación de adultos

3.3.2.1. Área francófona

Los autores franco-canadienses, suizos y belgas fueron los primeros en utilizar y reflexionar sobre la historia de vida en educación. Existe una especie de «comunidad virtual», constituida por diversas comunidades de científicos, que presenta un horizonte común de significados.

Esta comunidad se inicia a partir de los años 60, con el movimiento *Educazione Permanente* del franco-canadiense Gaston Pineau (Pineau y Marie-Michèle, 1983; Pineau y Jobert, 1989; Pineau y Le Grand, 1993). Reflexionan sobre las prácticas educativas propias de la educación de adultos: la enseñanza individualizada, el autoaprendizaje asistido, el reconocimiento de la experiencia y del conocimiento previo, etc.

Pineau entiende la «*formación*» como un proceso permanente, existencial, una obra continua que nunca tiene fin, propia de todo ser vivo. Esa manera de entender la «*formación*» es diferente a cómo se entiende tradicionalmente. Para él el proceso de formación se caracteriza por:

- *Su función negentrópica.* La formación es describible como “búsqueda permanente de la buena forma” (Pineau, 1987: 125), esto es, sintetizar y organizar los múltiples elementos que entran en la vida y en la pluralidad de niveles de realización del sujeto. Es una visión dinámica y autogenerativa del proceso formativo, que hace referencia a los sistemas de *generación de sentido* de Batenson a Morin.
- *Su poder liberador.* La intervención educativa genera autonomía y emancipación. La referencia al «yo» como núcleo del proceso formativo, la adquisición de una conciencia crítica creada por una cierta estructura psico-social, va vinculada a posibilidades de acción del sujeto concreto y a su crecimiento, pues la toma de conciencia abre posibilidades, en el sentido de que permite atribuir sentido a la experiencia pasada, y de ese modo se puede construir y renovar el paradigma personal. La emancipación en el adulto se da, sobre todo, respecto a los determinismos socio-culturales que han caracterizado las primeras fases de su vida, y se realiza al *apropiarse* de su poder de formarse a sí mismo.
- *Su dinámica relacional tripolar.* Según Pineau, (1985), el adulto en formación debe articular tres mundos: *sí* (“*auto*”), *los otros* (“*hetero*”), y *las cosas* (“*eco*”). El «maestro» de los hombres son los otros con sus palabras, pero también el ambiente físico, los

objetos cotidianos, la naturaleza con la que el sujeto entra en relación, la cual es siempre personal y, a la vez, está mediada por los referentes culturales.

Para Pineau, la historia de vida como registro cronológico, descriptivo y factual pasa a segundo plano. El método biográfico nos permite ir más allá del tiempo; la práctica biográfica nos permite ir más allá de nosotros mismos, es una práctica transformativa, una vía de cambio en el sujeto mismo, gestionada, recorrida, proyectada por el propio sujeto. Re-pensar nuestra historia de vida, relatándola y escribiéndola, es una forma de ser capaces de devolver a la mente aquello que piensa *sin ni siquiera saber que lo piensa*, y permite, por lo tanto, pensar de modo diferente (Formenti, 1998: 45).

La práctica autobiográfica es mucho más que una práctica educativa: es un verdadero y propio *arte de la existencia* (Pineau, Le Grand, 1993: 3; Pineau, 1995).

Son destacables en el área francófona dos movimientos más: el grupo suizo GRAPA (Grupe de Recherche sur les Dultes et leurs Processus d'Apprentissage), fundado en Ginebra por Pierre Dominicé, Mathias Finger y Christine Josso; y el grupo belga FOPA (*Faculté Ouverte Pour enseignants, éducateurs et formateurs d'Adultes*) que dirige Guy De Villers.

El grupo GRAPA se caracteriza por un fuerte intento de unir investigación y formación para realizar lo que es un reto actual en la educación de adultos: la articulación entre la práctica y la teoría. Este grupo ha ideado un modelo de intervención educativa que se configura como dispositivo de “investigación-formación”, llamado “Recorrido de Historia de vida”, en el que los adultos de varias procedencias y necesidades formativas diferentes (adultos que vuelven a estudiar, estudiantes universitarios, profesionales, educadores, etc.) reelaboran en grupo su trayectoria biográfica a través de varias fases (Josso, 1995). La primera es la *fase informativa, de intercambio y de negociación*, destinada a crear un contexto adecuado para la realización de la actividad, contar los motivos del trabajo, explicar conceptos clave, explicar cómo se realizará el recorrido. Una *fase de relato oral individual*, donde el relato se cuenta al grupo de entre 6 y 12 participantes, dedicándose una hora para contar y una hora para hacer preguntas, y donde se da gran importancia a la calidad de la escucha. La *fase de escritura de un texto biográfico*, donde se recoge la historia anterior y se reelabora. Como señala Dominicé (1992), la escritura se revela crucial para el aprendizaje:

“La búsqueda de palabras que traduzcan con exactitud lo que sientes respecto al propio pasado es una experiencia teórica fundamental. Eso recompone la distancia entre la práctica y el texto, distancia que los adultos sienten cuando hacen un esfuerzo para seguir leyendo. El poner la propia historia de forma escrita demanda

a los participantes el proceso biográfico de confrontarse con el problema de la distancia entre interioridad y exterioridad [...] lo sitúa en el centro de un debate central para la formación, que consiste en comunicar la dimensión social de una experiencia de vida cuya verdad se refiere a la autenticidad individual” (Dominicé,1992: 78).

Una *fase de interpretación/presentación cruzada de los textos*, que consiste en que el grupo cada uno estudie el texto de otro, y lo presente al grupo. El objetivo es favorecer la reflexión atendiendo a: qué se debe profundizar, qué se ha aprendido de la experiencia. *Fase de tomar la palabra*, que es la acción clave, pues comporta compartir y escuchar la historia. Se considera que una experiencia de este tipo puede crear un círculo que se retroalimente y haga más provechoso el componente formativo del relato. Este círculo se caracteriza por tres componentes formativos: primero, *dar testimonio de sí*, esto es, actuar como individuo que da testimonio de la propia subjetividad en el recorrido de la formación (Dominicé, 1992); el segundo componente, *tomar conciencia*, que articula tres momentos cognitivos –actuar, pensar y articular actuación y pensamiento-; y el tercer componente, reflexionar sobre el contexto formativo, que lleva a la toma de conciencia de la importancia de la formación aquí y ahora, es decir, investiga la retroacción del trabajo realizado en singular y en grupo, en relación al formador.

Para los investigadores del GRAPA, el aprendizaje es un proceso que no puede ser separado del “conocimiento” y la “formación”, lo acompañan en especial en la progresiva concienciación que origina el “recorrido de historia de vida”, que por un lado, mediante las conexiones operadas en el grupo, explicita los contenidos que caracterizan la historia (proceso formativo) individual; y por otro, identifica temáticas, palabras clave, teorías e interpretaciones que se corresponden con diferentes registros de las ciencias humanas y están vinculadas a los procesos formativos en marcha (proceso de conocimiento) (Formenti,1998: 53).

El grupo FOPA reproduce la trayectoria biográfica del sujeto centrándose tanto en la formación del “aquí y ahora” como en el mundo social del adulto. Así, para realizar el recorrido biográfico de un sujeto, por un lado, se recoge la historia biográfica hecha por cada sujeto de forma escrita u oral, individual y compartida en el grupo; y por otro, y debido a que se considera que el mundo social del adulto es muy significativo para realizar su recorrido biográfico, se hace necesaria la implicación directa de las personas que componen el sistema de referencia social del sujeto. Y es por ello que se llevan a cabo entrevistas a personas cercanas al sujeto en cuestión (padres, familiares, colegas, etc.) a los que se pide que relaten

desde su punto de vista ciertos eventos, hechos, que parecen particularmente cruciales en la historia subjetiva del sujeto. Con la obtención de estas diferentes «focalizaciones» será posible confrontar las “particulares” lecturas de puntos de vista diferentes (Formenti, 1998: 54).

El relato de la historia de vida es para De Villers un momento de *autopoiesis* o autoproducción del sujeto. La finalidad es “existir como sujeto de la palabra” (De Villers, 1993: 149). Se habla del “efecto sujeto” cada vez que a “un sujeto se le da la palabra, despunta en el campo del lenguaje”, y haciendo esto se constituye como alguien que emite un mensaje y a quien retorna alguna cosa de ese mismo mensaje. Es el otro, en cuanto posible escuchante, quien puede apoyar la palabra y recibirla como palabra de un sujeto, es decir que puede reconocer el sujeto como tal. Relatarse significa relatarse al Otro, que se identifica con una posición de escucha.

Por otro lado, el sujeto experimenta en su decir una división fundamental entre sí y la representación de sí contenida en la palabra. Esta diferencia entre el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación es, para De Villers, aquello que nos empuja a la búsqueda de la identidad mediante el reconocimiento del Otro. Crea una dialéctica de la que nace un querer decir y en conjunto un proyecto de existir.

“ofrecer a alguien el poder de decirse significa que se les ofrece embarcarse en una historia que no es solamente la de su pasado, sino que constituye una apertura hacia un proyecto en la actualidad de interacción con otro” (De Villers, 1993: 152).

En el plano de la reflexión, De Villers insiste en la necesidad de “dejar que sea el relato del sujeto el que nos enseñe”. Y en el plano de la reflexión ética, es importante reconocer la “no neutralidad” del relato de vida.

Otro aspecto que estos autores manifiestan es una profunda discusión de las premisas ético-deontológicas del investigador. Afirman que un proceso de investigación que trata el material biográfico simplemente como un medio para un fin (producir conciencia u otro), sin preocuparse del sujeto o de sus vivencias, “asimila al investigador a un depredador” (De Villers, 1995: 104). Para evitar esto es importante ponerse límites y preguntarse sobre la calidad de la relación social que se crea en el aquí y ahora de la investigación o formación. Es por ello que prestan mucha atención al contexto (relacional e institucional) en el que se da la práctica biográfica. Consideran importante preguntarse, por ejemplo, sobre la relación que se crea entre la “modalidad de compromiso” (cómo se cuenta el sujeto, cómo y por qué es invitado a contarse, si se le informa sobre la investigación y la finalidad más general, etc.) y la co-construcción de un específico contexto relacional en la narración. Así como preguntarse por los destinatarios de una narración biográfica concreta, que podría ser el mismo narrador

(en una especie de monólogo interior), podrían ser los otros participantes del grupo, podría ser la institución, el formador, u otros personajes, también ausentes o imaginarios.

En el área francófona es esencial reconocer el autor del relato, el biógrafo, como responsable último de aquello que elabora, que analiza y que comunica. Y esto hace emerger la subjetividad como núcleo esencial de los modelos de esta área.

3.3.2.2. Área germánica

Se atribuye a Kierkegaard la frase “la vida solo puede ser entendida mirando hacia atrás, aunque deba ser vivida mirando hacia delante, es decir, hacia algo que no existe”. Peter Alheit reflexiona a partir de esta frase (Alheit, 1994; Alheit, 1995; Alheit y Bergamin, 1996), y considera que, si se examina la evolución reciente del contexto cultural y político de los climas sociales, y de reflexión también de la biografía individual, hoy no es suficiente con “entender la vida hacia atrás”, sino que para sobrevivir es necesario poderla comprender “hacia delante”.

Alheit insiste en la necesidad de favorecer “uno modo diferente de aprender” y considera que la biografía se focaliza cada vez más como primer campo de aprendizaje del adulto; la identidad individual se presenta como resultado de procesos de transformación largos y complejos, que sería oportuno aprender a anticipar y gestionar. Por ello invita a leer el curso de la vida como una especie de “trabajo permanente” en el que se desarrollan habilidades y competencias para las que no existe ningún currículo específico. Reconoce la capacidad individual de auto-dirigirse; considera que dentro de cada uno de nosotros hay un potencial creativo, más allá de su pertenencia social o cultural (Formenti, 1998: 59).

Si se analizan las historias de vida desde su interior, continuamente se trasmite la sensación que el protagonista sea el organizador activo de su propio curso vital. Esta también es una sensación que tenemos cotidianamente: cuando las cosas no funcionan las modificamos con la intención de reasumir el control. Esta experiencia común confirma la idea compartida de cada uno es sujeto activo de su propia biografía. Así, La biografía se percibe subjetivamente en términos de *esquemas de acción intencional*.

Alheit subraya también la presencia de *estructuras*. En condiciones normales, la decisión individual se delega a “procesadores externos” (hábitos, tradiciones, hábitos cognitivos, acciones habituales, mentalidad y disposiciones irreflexivas). Este conocimiento es una fuente de dependencia muy difícil de eliminar para el adulto. Eso no significa que el sujeto no sea autónomo en sus acciones, y que además tenga una sensación de que «su vida» permanece en el fondo. Los propios límites estructurales (sociales, étnicos, género, etc.)

contribuyen a crear esa sensación de que somos únicos.

Estructura y *subjectividad* son los dos conceptos clave en Alheit para entender la vida, ambos entrelazados sin contraposición. Las condiciones que gobiernan nuestras vidas y las disposiciones que adoptamos hacia nosotros mismos (el curso de vida, por un lado, la memoria y el saber biográfico, por otro) son planos paralelos que se deben combinar cuando se estudian los procesos de aprendizaje y de transformación (Alheit, 1995b).

Las “construcciones vitales”, las tramas constitutivas de las biografías individuales, las narraciones subjetivas, necesitan tener en cuenta las condiciones estructurales, no tanto como “externas” al individuo, sino como internalizadas, latentes, habituales. Alheit las denomina *habitus*: un conjunto de rutinas, modelos interpretativos, pero también «guiones» de lenguaje corpóreo, que son «esculpidos» en el individuo por la socialización y años de práctica, es una estructura que está dentro de nosotros.

Es importante desde el punto de vista educativo darse cuenta de que en el curso de una vida existen mayores oportunidades de las que practicamos: cada biografía contiene, según Alheit, un potencial *unlived life* (vida-no-vivida). Eso representa un gran recurso educativo, ya en el caso que sea posible un cambio consciente en la auto-referencialidad del sujeto (y de su mirada del mundo), ya sea en el caso que comporte una transformación de la estructura misma, esto es, de las condiciones de existencia sociales e institucionales.

Considera Alheit que la intervención educativa debería tener la tarea de reconocer esta competencia latente en el adulto y que posiblemente devendrá más necesaria en el futuro. Alheit recurre a la historia de vida como elemento de la educación para adultos porque proporciona un aprendizaje transaccional: *el conocimiento puede verdaderamente ser transaccional sólo si es biográfico*. Los procesos transaccionales elaboran un saber cualitativamente diferente, no ya construido dentro del edificio de un conocimiento biográfico acumulativo (una nueva experiencia viene adjuntada al currículo ya existente), sino re-estructurante de todo el cuerpo de conocimiento biográfico (la vida se reexamina a la luz de esta información) (Formenti, 1998: 61).

También en Alemania, en Brema, Wilhelm Mader (1995) ha desarrollado un interesante modelo de “*autobiografía guiada*”, inspirándose en el trabajo del americano Birren.

“Las auto-reflexiones biográficas son tentativas de encontrar y construir historias en que poderse descubrir y con las que poder convivir. Crear una autobiografía aceptable es parte del proceso de construcción de la identidad que continúa durante toda la vida, hasta la muerte” (Mader, 1995: 244).

Mader considera que la reflexión autobiográfica es un tipo de reflexión tan constitutiva para el adulto, que acaba por emerger espontáneamente cada vez que no es obstaculizada por la atmósfera o los métodos de trabajo propuestos. Que realmente emerja depende de la disponibilidad del formador a considerar útil esa reflexión en el ámbito formativo, y de la capacidad de transmitir este mensaje a los formados.

Mader señala su interés por las biografías de una experiencia vivida: durante el curso el participante realiza un relato espontáneo de un evento “indicador” para él, el cual, llevado al grupo, detona en una serie de resonancias personales, recuerdos, emociones y, por lo tanto, aprendizajes. Esto se convirtió en inspiración para realizar una propuesta de un trabajo estructurado e intencional para trabajar con adultos: la *autobiografía temática guiada*. Esta es una evocación autobiográfica que debe poner en escena dos elementos: la *auto-reflexión* y el *centrado del tema*. Consiste en escribir una biografía educativa siguiendo vínculos temáticos precisos dentro de procedimiento fijo, repetitivo, una estructura cíclica. Cada ciclo atraviesa cuatro fases:

- 1.- introducción de un tema de interés biográfico y sensibilización de los participantes mediante peticiones orientadas.
- 2.- trabajo individual: redacción de un texto autobiográfico sobre el tema propuesto.
- 3.- lectura colectiva de los textos (en grupos de 3-4 participantes): se dan algunas reglas a los oyentes: suspensión del juicio, ausencia de consejos, de pareceres, de interpretaciones expresas; atención por las sensaciones/emociones, fantasías, pensamientos que surgen por asociación;
- 4.- discusión plenaria sobre el tema, tratándolo desde puntos de vistas diferentes (cognitivo, social, histórico, etc.): se toma en consideración la literatura, los aspectos científicos o enfoques, prestando atención a las metáforas de uso cotidiano.

Al final de la cuarta fase se introduce un nuevo tema, y el círculo vuelve a comenzar. La última fase parece peculiar, en cuanto busca, mediante la toma de distancia y el análisis más “académico” de las temáticas, conjugar el dominio de la existencia individual con otros dominios: sociales, históricos, filosóficos, científicos. (Formenti, 1998: 63-65).

Los temas propuestos para el reconocimiento biográfico son *topoi* que se refieren a momentos y eventos existenciales, representan constantes de significado, de las “organizaciones biográficas”, luego de las *estructuras*. En la cultura occidental moderna, estos son los universales de la vida humana, “temas generativos” de nuestras vivencias biográficas: los

puntos de inflexión, los encuentros formativos, las gestiones del tiempo, la relación con el cuerpo, el aprender, el dinero, la alimentación, las orientaciones de valor, el trabajo, etc.

Trabajar sobre temas prefijados es como “abrir una ventana cada vez” sobre la autobiografía: cuantas más ventanas se abran, más comprensión visible de su vida, aunque la totalidad biográfica existencial nunca podrá ser vista por entero.

La autobiografía guiada no espera desvelar un conocimiento nuevo o definitivo, sino que tiene la finalidad de hacer acceder mediante el proceso educativo y comunicativo a un cierto conocimiento (aquel ligado a la experiencia de vida), para acompañar recorridos de aprendizaje de un público adulto (Formenti, 1998: 66).

3.3.2.3. Área anglófona

El modelo británico caracteriza el método biográfico como un modelo hermenéutico y narrativo. Entiende la vida como un texto, y se funda en el análisis del texto, una ciencia que da “acceso a lo humano”²³⁴ mediante la reconstrucción biográfica de las vidas individuales y colectivas.

Señala Erben (1966) que “el método biográfico [...] está estrechamente conectado al reconocimiento hermenéutico de las razones narrativas de la vida y de sí mismo”.

“los textos son áreas de significación compuesta de identidades culturales coherentes y bien reconocibles [...] En el caso de una biografía, la vida está vista como un texto”
(Erben, 1996: 74)

Dos son los factores que explican esta visión del método biográfico en el mundo anglosajón:

- Por un lado, experiencias como la de *Mass-Observation Archive* testimonian una larga tradición británica en historia oral. La disponibilidad de documentos de carácter biográfico (entrevistas y cuestionarios, diarios, cartas, necrologías, historias de vida, relatos, relatos de experiencias, etc.) actualizado en el tiempo y sobre los diferentes grupos sociales ha permitido focalizar la conexión entre el cambio a nivel social, institucional y los cambios correspondientes a la vida individual.
- Por otro, el desarrollo de la filosofía del lenguaje y de la interpretación propio de estos países. En el enfoque analítico-textual, la biografía o autobiografía se toman en consideración en sí, como documento, esto es, como texto (oral, escrito, visual), del

²³⁴ En palabras de Dilthey.

cual el narrador y/o el investigador son, a todos los efectos, los productores (agentes activos en el proceso de producción).

Desde esta perspectiva anglosajona (Lea y West, 1995), se recuerda que la lucha por el significado (*struggle for meaning*) es un proceso general humano con independencia de su nivel de educación, estatus, etc. Y se subraya que, en una época de cambios, en la que se da una complejidad del yo, un sentimiento de fragmentación del mismo, los individuos buscan, en lo posible, una historia propia, una narración de sí mismo. Afirman que esto es lo que realmente está detrás de las motivaciones que llevan a los adultos a procesos de formación. Critican, pues, las ideas utilitaristas que ven al adulto como un consumidor racional de formación, en busca de mayores méritos laborales y mayor movilidad; así como el hecho que en el área de formación los cursos se orienten cada vez más hacia el mercado laboral, y los aprendizajes adquiridos se adecuen en términos de currículum y certificado. Por el contrario, consideran que cada petición de formación comporta –en modo más o menos latente- la búsqueda de un sí más significativo y auténtico, pero también la necesidad de relatarse para aquello que se es, de escuchar y ser escuchado como portador de una historia única. La “luchas por el significado” constituye el origen y el fondo de la elección de formación para el adulto y de su desarrollo biográfico mucho más que no el cálculo racional de la relación beneficio/coste (Formenti, 1998: 69-70).

La visión fragmentada del yo en formación es un motivo recurrente en la investigación que trata de reconstruir cómo el adulto da sentido y significado a su existencia mediante su ser *en formación*.

El modelo de investigación anglosajón se orienta a un enfoque epistemológico más que ontológico. Se interesa por los aspectos «de significado» de la biografía. Es por ello que, desde el punto de vista del método, se da gran importancia a obtener un relato biográfico lo más “auténtico” posible, esto es, que posea cualidad, profundidad, significatividad subjetiva. También se da mucho valor a la reflexión, esto es, a la posibilidad de que el sujeto establezca conexiones entre su pasado y su presente, entre las declaraciones ligadas a los estereotipos (primera imagen que tiende a darse de sí) y otros significados posibles pero latentes. Esto significa estar muy atentos a crear contextos de investigación que permitan, autoricen, inviten a los sujetos a sentirse activos e implicados, dándoles en él el apoyo psicológico necesario.

El sujeto se enfrenta a cambios y/o transformaciones biográficas (en familia, en las relaciones sociales, en la salud, en lo profesional); a vivencias negativas que a menudo son de baja autoestima; a vivencias pasadas, y aún presentes, de incompletud; a situaciones de carencia

de libertad e identidad. Y, para ellos, volver a estudiar representa y simboliza (a menudo de manera ilusoria) la posibilidad misma de cambio y de la re-estructuración de la propia identidad.

Las personas buscan obtener un sentido de coherencia, de fuerza interior, de significación personal, esto es, reconstruir un nuevo sí. Ello implica una difícil, a menudo dolorosa, toma de conciencia de la historia personal, pues de la biografía emergen: relatos de relaciones familiares ambiguas; de experiencias escolares fracasadas; de actitudes de padres enfrentados al estudio (a problemas de clase o de género); a menudo también eventos traumáticos, como episodios de violencia en la infancia; cambios de escuela o de residencia en momentos cruciales de la vida; dificultades económicas, fallecimientos, etc.

El modelo anglosajón tiene presente que las historias se transforman en el tiempo, y que el relato está muy influenciado por la evolución del sentido de sí mismo. En la medida que el sujeto consiga, poco a poco, devenir más consciente, crítico, y capaz de reflexionar sobre sí mismo, será más propenso a modificar su narración, tanto sobre su pasado como del presente. Pero para que aparezca la capacidad, la disponibilidad a aumentar las conexiones (entre pasado y presente, entre la historia relatada y la relación que se tiene ahora), se hacen necesarias varias sesiones y un cierto contexto, pues es crucial permitir al narrador vivirse como un sujeto activo. Cuando se realiza un proceso reflexivo, cognitivo, pero sobre todo emotivo, de la propia historia de vida, el aprendizaje realizado sobre el recorrido en su globalidad implica la identidad del sujeto (Formenti, 1998: 73-74).

Desde el punto de vista de la investigación biográfica, existe una interconexión entre la investigación cualitativa centrada en el significado y su relación con los procesos formativos y transformativos.

3.3.2.4. Área escandinava

En los países escandinavos (Formenti, 1998: 54-76), el interés por el método biográfico está ligado a un trasfondo cultural. La influencia de autores como Paolo Freire y Oskar Negt han producido muchas reflexiones teóricas e investigaciones, pero sobre todo una aplicación en la educación de adultos a través de instituciones como sindicatos, organizaciones populares, grupos sociales y políticos. Han desarrollado una intensa actividad educativa y política a favor de adultos “desfavorecidos”: trabajadores poco cualificados, inmigrantes, parados, mujeres y otras minorías. El objetivo general de esta educación es “mediante ciertos procesos de aprendizaje, descubrir y reunir experiencias colectivas y darles un significado político” (Härnsten, 1995).

En los años setenta, en Suecia, nace el “círculo de investigación”, grupo de estudio basado en la cooperación en la que confluyen trabajadores, profesionales e investigadores académicos. Organizados por los sindicalistas a nivel local, estos grupos tienen el objetivo de adquirir conocimiento y compartir la información para resolver problemas concretos relacionados con el trabajo.

Los conocimientos y experiencias previas acumuladas por el grupo de participantes son valoradas como recursos importantes para el aprendizaje; por eso los círculos de investigación adoptan a menudo el método de tipo biográfico. Los modelos autobiográficos que se han constituido en este trasfondo ligan la autobiografía a la conciencia de pertenencia a una clase marginal (trabajadores, mujeres, inmigrantes, etc.), pero portadores de su cultura.

Existe una superposición entre la finalidad educativa y la política o de transformación social, que lleva a enfocar los relatos de vida sobre las acciones y condiciones materiales de la existencia y de la biografía individual, sobre la organización del trabajo, sobre las explicaciones de los vínculos sociales e institucionales, y sobre la importancia de desarrollar el lenguaje consensuado que vehicule significados “políticamente correctos”.

La emancipación que se deriva de la reconstrucción de su propia historia es, en este contexto, un proceso colectivo, así como individual y subjetivo: se trata de una emancipación de grupo buscada siempre mediante el aumento/mejora de la experiencia individual ²³⁵ (Formenti, 1998: 75).

En esta área los símbolos y significados de la narración parecen pasar a un segundo plano respecto de los “hechos”, los eventos y las acciones.

3.3.2.5. Área italiana

En la Educación de Adultos, el modelo más articulado es el de Demetrio y el grupo “Condizione adulta e processi formativi” de la Universidad de Milán. Este modelo parte de una atenta reflexión teórica y epistemológica, y también de debate surgido en los años recientes sobre la finalidad y especificidad de la investigación educativa en el campo de adultos.

La *micropedagogía* de Demetrio propone como solución a la complejidad del ser humano la hibridación recíproca de diferentes conceptos, enfoques, orígenes, y paradigmas

²³⁵ Los investigadores francófonos buscaban una emancipación individual.

(fenomenología, clínica, interaccionismo, sistémico-relacional, constructivismo) dentro de un cuadro cualitativo de estudio sobre fenómenos/eventos educativos.

Demetrio sitúa la auto-educación en el centro de la formación de adultos, formación que se basa “en el aprender a reflexionar primeramente con y sobre sí mismo, a promover los propios talentos, a adquirir lo más rápido posible una independencia intelectual y creativa” (Demetrio, 1995a: 167); y en el aprender a escuchar a los otros, a respetarlos, a reconocer la subjetividad irreductible y única, a aceptar las diferencias, a compartir la experiencia, en la vida afectiva y relacional como también en el trabajo: “La relación con los otros es [...] analizable sobre todo considerándose a sí mismo como otro; es un interrogarse, con el ejercicio del recuerdo, sistemática o lírica, sobre el cuándo y cómo recordamos haber escuchado o sido escuchados por primera vez [...]. La analogía convierte la escucha en un viaje hacia el otro mediante sí mismo” (Demetrio, 1996). Por todo ello, la propia biografía, la propia historia de vida, es a la vez *la de otro*, con los riesgos que ello comporta, a saber, objetivación, colonización y apropiación indebida de los significados de otras personas.

La autobiografía se presenta como único verdadero “*espacio para sí*” y como instrumento de “*cuidado de sí*”: “*espacio para sí*” que da la posibilidad de un nuevo crecimiento, de un cambio, o al menos de una toma de contacto con parte de nosotros; “*cuidado de sí*” en el sentido de que a menudo la vida elegida por el adulto para relatarse representa un instrumento auto-terapéutico, una forma de ocuparse del propio crecimiento, de “sentir que se ha vivido y se está aún viviendo”, de buscar un bienestar que está ligado a la capacidad de llegar a un acuerdo y reconciliarse con cuanto se ha sido, todo ello antes de proyectar en el devenir “eso que somos”.

Relatarnos a nosotros mismos y a los otros es una forma de liberación y de reunificación esencial, un instrumento actual pero conocido ya por los grandes maestros de la antigüedad. Un instrumento para dar orden, secuencia y sentido a los eventos, a las decisiones, a las emociones presentes en nuestra trayectoria vital, tal vez reconociendo en ellas las manifestaciones de alguna posición generativa: amor, trabajo, ocio, muerte (Demetrio, 1995b).

Un instrumento, también, para educar en nosotros el “pensamiento autobiográfico” (Demetrio, 1995c), mediante el juego de reencontrarse y recomponer de saberes y conocimientos, de memorias y explicaciones, de interpretaciones y clasificaciones, pero también del reconocimiento de los vacíos, olvidos, de la imposibilidad de toda explicación y todo control. También la ausencia de pensamiento deviene así un modo para conocerse y

para auto-formarse.

En el plano de la investigación, el objetivo de estudio que la micropedagogía propone es focalizar y engrandar los eventos formativos, su objeto de estudio, buscando “hacer investigación en la complejidad”, esto es: en el análisis local, contextualizado, sistémico de los elementos en juego, buscando de comprender los puntos de vista de cada uno de los sujetos implicados, recordando que detrás de cada descripción de realidad hay un proceso dinámico e imparable. La definición de investigación empírica, propia de la micropedagogía se distancia de ciertos reduccionismos presentes en una pedagogía científica de sello positivista que se traduce en un tecnicismo sin reflexión, sordo a las exigencias de comprensión y a la necesidad de *dar sentido* propio a cada actividad humana (Formenti, 1998: 79-80).

3.3.2.6. Diferentes modelos de autobiografía en educación

La principal idea que se extrae de los modelos revisados es que se pone en evidencia que detrás de cada uno de ellos hay una concepción epistemológica, es decir, un modelo de cómo los seres humanos adultos conocen, piensan, deciden, y que en función de ese modelo se establecen unos medios para llevar a cabo la educación.

3.4. AUTOBIOGRAFÍA EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA

3.4.1. La narrativa en ciencias sociales y humanidades

Señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 55) que en España se produce una tardía entrada de la investigación cualitativa. No es hasta los años ochenta que entra de la mano de sucesivas «olas» de corrientes (ecológica, crítica, artística, investigación-acción, etnografía, etc.). Se desarrolló en el ámbito de las ciencias sociales; en *lingüística y teoría literaria*, aportando contribuciones relevantes de manos del estructuralismo, de la semiótica, de la pragmática; en *historia*, la «historia oral», aunque de aparición tardía, cuenta ya con una tradición de obras relevantes (Marinas y Santamarina, 1993; Thompson, 1988); en *sociología y etnografía*, la metodología biográfica fue empleada por sociólogos en numerosos trabajos de campo y teóricos (Pujadas, 1992; De Miguel, 1996); en *filosofía* se ha desarrollado en el campo del desarrollo y la educación moral (Bolívar, 1999). Dentro del ámbito filosófico no debemos olvidar a Manuel Cruz (1986), quien ya apunta que “el discurso propio de las cosas humanas no puede ser idéntico al discurso científico natural” (Cruz, 1986: 15), pues considera que “el discurso de lo humano por excelencia es la narración, relato de los acontecimientos, y el sujeto es el protagonista alrededor del cual gira ese relato de las cosas humanas” (Cruz, 1986:

16). Y afirma también que “la identidad pasa por el lenguaje, más en concreto por esa particular organización del lenguaje que es el relato de uno mismo (o con uno mismo), y que la escritura representa la materialidad del relato, el acto de su creación” (Cruz, 1986: 121)

Para Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 55), ha sido esta tardía entrada en España de la investigación cualitativa la que explica que la investigación narrativa apenas haya tenido presencia en educación, y que cuando se ha usado se haya centrado más en la dimensión del oficio de enseñar que en su orientación biográfica.

3.4.2. Líneas de trabajo e investigación con relatos digitales en el ámbito formativo

3.4.2.1. Los relatos digitales en el ámbito formativo

En los últimos años se ha adoptado el relato digital como herramienta y metodología de trabajo en formación y/o educación tanto en el ámbito educativo como en el formativo. Sin la intención de ser exhaustivos, señalamos cuatro grandes líneas de investigación que se han desarrollado en este ámbito.

En España hemos de hacer referencia, entre otros, a Josep Puig Rovira y a José Luis Rodríguez Illera.

Puig Rovira (1993: 157) ha potenciado la narrativa autobiográfica entre estudiantes universitarios de pedagogía. Considera que esta práctica fomenta una experiencia que permite al alumnado enfrentarse a su vida desde las voces que comparte su mente, y le lleva a un diálogo interno entre las diferentes voces que el sujeto ha incorporado a lo largo de su vida, el cual le permite presentar y valorar sus experiencias. La autobiografía conduce a la exploración de sí mismo, realizada con la ayuda de las producciones de los demás participantes y en diálogo con ellos. Todo lo cual le lleva a una reconceptualización de sí mismo que debería suponer la integración de lo recordado, y un trabajo de proyección hacia el futuro.

Jóse Luis Rodríguez Illera de la Universidad de Barcelona y director del GREAV²³⁶, ha promovido y organizado algunas Jornadas de Relatos Digitales en el ámbito de la educación y la formación (2011, 2016) que han supuesto una muestra de qué líneas de trabajo se desarrollan con los relatos digitales en nuestro país. Bajo la dirección de Rodríguez Illera se

²³⁶ Grupo de Investigación sobre la Enseñanza-Aprendizaje Virtual.

ha abierto una línea de investigación²³⁷ centrada en los relatos digitales de corte personal dentro del ámbito formativo, promoviendo la producción de relatos digitales personales en diferentes niveles educativos, mediante los cuales el alumno vitales narra y da sentido a sus propias acciones y experiencias vivenciales. En la actualidad promueve el proyecto de investigación REDEA 2016-2019 (Relatos Digitales en las Nuevas Ecologías del Aprendizaje).

De la mano de Carmen Gregory-Signes, de la Universidad de Valencia, se ha promovido una línea de trabajo e investigación centrado en el uso de los relatos digitales para la enseñanza de las lenguas modernas (Alcantud, 2010; Gregori Signes, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2013; Gregori Signes y Alcantud, 2013). Y se ha organizado “*The International Conference on Digital Storytelling*” (2012).

Al amparo de Ana Teberosky, de la Universidad de Barcelona, se impulsa el trabajo con relatos digitales en alumnos de enseñanza primaria (Ortega, Coromina, Teberosky, 2012; Teberosky, 2011; Teberosky, Ortega y Coromina, 2017).

Desde el “*Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya*”, y de bajo la dirección de Julio Zino, se ha potenciado e implantado el uso formativo y expresivo de relatos digitales entre los reclusos. (Zino y Martín, 2012, 2012a; Martín y Zino, 2013; Zino, 2017).

3.4.2.2. Autobiografía y relatos digitales

De las anteriores líneas de investigación y trabajo con relatos digitales personales, ha sido el GREAV quien se ha centrado los relatos personales (autobiográficos), promoviendo su uso y creación en los diferentes niveles educativos, desde secundaria hasta universidad, si bien también se ha hecho un uso educativo de los relatos para promover la alfabetización digital y la metacognición de los procesos de aprendizaje.

Estos relatos, normalmente, son realizados por un solo autor que, a través de una historia cerrada (no interactiva), nos cuenta alguna experiencia personal o que para él ha sido significativa desde el punto de vista vivencial.

²³⁷ (Rodríguez Illera, 2014; Rodríguez Illera y Londoño, 2009, 2010; Rodríguez Illera, Fuertes y Londoño, 2011; Londoño, 2012, 2013; Londoño y Rodríguez Illera, 2013; Fuertes y Londoño, 2013; Fuertes, 2015; Herreros, 2012, 2013, 2017).



4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1. Problemática

4.1.1.1. Sobre la experiencia acumulada

Hemos acumulado una experiencia de más de 25 años que trabajo en el mundo educativo con adolescentes dando clases de filosofía y psicología. Muchos son los cambios que se han dado en este tiempo dentro de la sociedad y la educación, pero quizás el más significativo tenga que ver con la aparición de una sociedad digitalizada y el cambio en la vida cotidiana y en los modelos de vida al pasar de una “sociedad sólida” a la “sociedad líquida” donde todo fluye.

De entre esos cambios nos interesa destacar dos:

- 1) entre las cosas que fluyen con los nuevos tiempos, se encuentra la propia identidad del sujeto;
- 2) estos cambios sociales han supuesto, o deberían haber supuesto, dos cosas dentro del ámbito educativo: potenciar las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, la concienciar al alumnado de que su identidad se crea y desarrolla dentro de el entorno social en el que vive.

Frente a esos cambios, observamos que:

- 1) De manera mayoritaria el alumnado sigue pensando que “*cada uno es como es*”, y se define, al menos a nivel de lenguaje coloquial, con una identidad dada y estable;
- 2) Cada día las herramientas digitales tienen una mayor presencia en las aulas, y que el uso que se hace de ellas en educación formal es más instrumental que reflexivo, es decir, se las utiliza como artefacto o instrumento que soporta determinados procesos de aprendizaje, o como herramienta que potencia nuevas formas de aprendizaje centradas en el alumnado (aprendizaje colaborativo, cooperativo, por proyectos); pero que, normalmente el alumnado no reflexiona sobre qué supone su uso en relación a su aprendizaje, o cómo su uso puede llegar a perfilar una determinada identidad o imagen de su identidad.
- 3) A pesar de la importancia de la temática de la identidad en el periodo de la adolescencia, pues en ella el sujeto se abre al mundo, y establece las bases por las que

discurrirá su crecimiento personal, sólo tenemos constancia que en la educación formal se esté trabajando el tema de la identidad desde un punto de vista académico, como parte de la programación de valores éticos de 1º de Eso, o en alguna tutoría de la ESO, y se hace desde una perspectiva externa al alumnado, en la que se le explica los cambios que supone el paso de la infancia a la adolescencia. Y no tenemos constancia que se esté trabajando la identidad desde la perspectiva subjetiva del alumnado, y con herramientas cercanas a él, es decir, digitales.

4.1.1.2. Sobre la literatura de la cuestión

Como se muestra en la revisión literaria y las investigaciones presentadas, la relevancia de los relatos en la construcción de la identidad personal es irrefutable.

Existe mucha literatura teórica, sobre todo filosófica sobre la relación entre relato e identidad: hay algunos estudios de la creación de identidad con relatos en adultos; existen estudios sobre la influencia de los medios en la construcción de la identidad de los jóvenes, por ejemplo, sobre la recepción de las historias y su repercusión en la identidad de los receptores; también hay estudios sobre las competencias narrativas en niños y adolescentes y cómo éstas competencias ayudan a su desarrollo.

Si nos centramos en la literatura sobre los relatos autobiográficos, la revisión ha puesto en evidencia que los estudios llevados con este tipo de relatos, dentro del ámbito educativo formal y no formal, principalmente se han encuadrado en la educación de adultos. Y que prácticamente no existen estudios sobre la repercusión de los relatos digitales en la representación del «yo», ni nos consta que existan estudios sobre la influencia que pueden tener los relatos digitales personales en la construcción de la identidad de los adolescentes. Una excepción sería la investigación realizada por Gloria Londoño (2013), quien señala que, mayormente los relatos digitales están orientados a ser empleados en educación informal, o con finalidades sociales o culturales, pero no existen estudios de su uso en educación formal (Londoño, 2013: 108).

Por otro lado señalar que, la literatura sobre los relatos clásicos y los relatos en los Media dedica una gran extensión al estudio de la recepción de los relatos por parte del lector y espectador, y que, hasta ahora, los pocos estudios sobre relatos digitales personales se han centrado más en la creación de los relatos que en la recepción de los mismos, y prácticamente es inexistente el estudio del proceso de recepción de los relatos digitales personales como instrumento formativo y educativo.

4.1.1.3. Sobre la metodología de los relatos digitales personales

Las metodologías estudiadas de relatos digitales por Londoño (2013) están dirigidas a variados destinatarios, desde adultos a niños, con un reducido número de participantes, y en sesiones concentradas en poco tiempo (entre 3 y 4 sesiones) destinadas a la creación de relatos digitales que no siempre son de carácter personal. Pero no hay metodologías desarrolladas para implementar durante todo un curso lectivo el relato digital personal en clase dentro de la educación formal. Una implementación que no sólo tenga en cuenta la creación sino la recepción de los propios relatos por el grupo, al ser diferente los objetivos, el tiempo y los participantes, necesariamente ha de variar la metodología que se utilice para trabajar con relatos digitales personales.

Londoño (2013: 233) enumera una serie de elementos que dificultan la aplicación de la mayoría de las metodologías de relatos digitales en el campo de la educación formal, o al menos en el contexto español, deberemos tenerlas presentes para tratar de darles solución si queremos crear una metodología que nos permita alcanzar los objetivos que nos planteamos al trabajar con relatos digitales personales.

- Las propuestas se orientan a educación informal o trabajo social.
- Las que abordan historias de vida están orientadas a personas adultas, que las trabajan de manera voluntaria. Cosa que no pasa en un centro de educación formal donde los alumnos suelen ser adolescentes y su participación en la asignatura no necesariamente es voluntaria.
- Los grupos de trabajo no superan los 15 miembros, lo cual no se ajusta al número de alumnos que suele haber en un aula.
- Los talleres suelen ser cortos y se trabajan de forma intensiva, pocos días consecutivos y en jornadas de varias horas,
- a veces la metodología no se presenta de forma completa.
- Por el tipo de recursos técnicos que se utilizan –*hardware o software*–, muchas metodologías están ideadas para ser trabajadas en aulas o espacios bien acondicionados y equipados para el desarrollo de estos proyectos, con equipos y programas de gama media que no siempre están disponibles en los centros públicos.
- Normalmente las metodologías informan sobre qué hacer para la creación de un relato digital personal, pero no dicen cómo hacerlo.

4.1.1.4. Problemática

A partir de lo señalado creemos de interés y conveniente que la educación incorpore en su currículum un programa de formación que lleve al alumnado a reflexionar sobre su identidad, y que se haga con herramientas digitales, dado que los adolescentes se mueven en un mundo que para ellos es impensable sin estas herramientas. Un programa en el que el protagonista sea el aprendiz, y que éste muestre desde su punto de vista lo que ha resultado importante para él en su vida, y qué le ha supuesto eso en su crecimiento personal.

La literatura, sobre todo de temática audiovisual, ha puesto de manifiesto la importancia de la recepción de los relatos en la formación de la identidad de los adolescentes. También ha señalado que si bien las competencias narrativas están presentes ya desde la niñez, no son las mismas en la infancia, en la adolescencia y en la edad adulta, básicamente por dos factores: por la maduración cerebral ligada a la capacidad de operaciones mentales y por el diferente bagaje experimental en relación con la edad.

No sería novedoso tratar el relato autobiográfico dentro de la educación formal, eso se ha realizado sobre todo en educación de adultos, pero sí lo sería tratar el relato autobiográfico en adolescentes y a través de herramientas digitales, como el relato digital personal. Para ello será necesario crear una metodología que posibilite implementar este programa en educación secundaria, y hacerlo encajar dentro del currículum de dicho nivel educativo, un programa que no sólo tuviera en cuenta el efecto de aprendizaje en el proceso de creación de los relatos, sino también en el proceso de recepción, en el que los adolescentes compartieran su relato con iguales, pues como se ha señalado en la literatura, los adolescentes son muy influenciados por sus pares.

4.1.2. Justificación del estudio y viabilidad

4.1.2.1. Justificación curricular

Los relatos digitales personales pueden enmarcarse dentro del currículum de educación secundaria pues contribuyen al desarrollo de las competencias transversales marcadas por la ley (Real Decreto 1105/2014). Los relatos digitales personales desarrollan de forma clara la competencia personal e interpersonal, y hacen entrar en juego de manera directa otras tres de las competencias transversales (la competencia comunicativa, la competencia en gestión y tratamiento de la información y la competencia digital); a la vez que se trabajan algunos aspectos de las otras dos competencias que restan, (la competencia de investigación y la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo). Consideramos que la narración digital es un elemento que ayuda al alumnado a construir una imagen de sí mismo a partir de

su experiencia, y que trabajar los relatos digitales personales dentro del bachillerato aporta el valor añadido de poder integrar la adquisición de competencias transversales mediante en una sola actividad, dado que, por norma general la adquisición de cada competencia suele circunscribirse al área específica de una materia y se suelen trabajar por separado.

En el trabajo con relatos digitales personales las competencias transversales pueden vertebrarse a partir de una que puede considerarse central: la competencia personal e interpersonal, en torno a ella podemos hacer girar las otras competencias. Los relatos digitales personales desarrollan la competencia personal e interpersonal, pues movilizan el conjunto de habilidades y destrezas que permiten el autoconocimiento y el conocimiento de los otros. Reflexionar sobre la propia práctica lleva a la comprensión de los propios sentimientos, reflexionar sobre las propias experiencias propias potencia la capacidad de hacerse una imagen ajustada de sí mismo, y acaba por facilitar la construcción una imagen de sí mismo. Esta competencia es imprescindible para desarrollar la capacidad de autorregulación los propios aprendizajes y construcción de un proyecto vital. Por todo ello, el desarrollo de la competencia personal e interpersonal constituye unos de los núcleos fundamentales de los relatos digitales personales.

No se puede realizar un Relato Digital Personal que hable de uno mismo sin trabajar la competencia comunicativa. Los relatos suponen movilizar los recursos lingüísticos orales y escritos utilizan necesariamente la expresión oral y escrita como instrumento para comunicar la información que se presenta en forma de historia. El relato digital personal supone también el uso de lenguajes audiovisuales, utilizando la comunicación no verbal y las tecnologías de la información y la comunicación, todo ellos para comunicar conceptos, ideas, experiencias, emociones, sentimientos. A través de los relatos digitales personales se utiliza la lengua para organizar y autorregular el propio pensamiento –sobre sí mismo- y también para la gestión de las propias emociones y la conducta.

Crear un relato digital personal sobre sí mismo supone ejercitar la competencia en gestión y tratamiento de la información en dos sentidos: por un lado, se han de recordar, reunir, seleccionar informaciones procedentes de fuentes diversas básicamente pertenecientes al ámbito de la vida cotidiana y del pasado; y por otro, también contempla la capacidad de valorar si la información obtenida es pertinente de acuerdo con los objetivos propuestos, el autor del relato deberá gestionar las dimensiones pública y privada de su vida. Por otro lado, se ha de buscar, localizar, seleccionar aquellos recursos gráficos y/o sonoros que se quieran incorporar en el relato digital personal, teniendo en cuenta que estos recursos pueden ser tanto propios como ajenos. En este punto se relaciona con la competencia de investigación.

Y, por último, se deberá tomar conciencia de la dimensión ética en el manejo y uso de la información, es decir, conocer la forma adecuada de respetar los derechos de autor, la manera adecuada de citar las fuentes consultadas y el uso ético de la información obtenida.

Es obvio que la realización de un Relato Digital Personal ha de desarrollar la competencia digital. La creación de relatos digitales supone que se utilicen herramientas tecnológicas, el tratamiento de la información, las propiedades comunicativas y creativas de las redes virtuales y se usan entornos no presenciales de comunicación digital. Así pues, los relatos movilizan el conjunto de capacidades y habilidades derivadas de los conocimientos teóricos y prácticos de la sociedad de la información, de su cultura, de sus productos, así como las buenas prácticas de su entorno.

Dada la naturaleza del Relato Digital Personal, su realización se hace necesario aplicar algunas de las habilidades de la competencia de investigación como la capacidad creativa de imaginar un proyecto –la historia- y llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar el plan con responsabilidad, rigor y perseverancia. Como ya se ha indicado está íntimamente ligada a la competencia de tratamiento y gestión de la información.

Para acabar se ha de señalar que algunas de las habilidades y capacidades de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo se ponen de manifiesto, sobre todo, en el proceso de recepción de los relatos digitales personales ajenos. La recepción de un relato digital personal crea un espacio de interacción y aprendizaje con los compañeros, y en él se muestran los relatos producidos que incorporan elementos que son reflejo de la sociedad y sus valores. Cada relato ha sido creado por su autor en interacción con la sociedad y el mundo en que se vive y donde se crece. Y es recibido por los compañeros que tratan de comprenderlos, a la vez que se comprenden a sí mismo en interacción con esos relatos. Los relatos digitales muestran la complejidad de las relaciones humanas a partir de aspectos de la vida cotidiana, y han de llevar a comprenderla, así como permitir tener conciencia de la diversidad de perspectivas para analizar la realidad.

4.1.2.2. Justificación del estudio

Con esta investigación se viene a cubrir un vacío a nivel curricular en secundaria, al introducir el estudio de la identidad desde la perspectiva del alumnado y con herramientas digitales, utilizando una metodología que pone en el centro del aprendizaje al alumnado y se soporta en las TIC, por lo que ha de servir en primer lugar a los aprendices para que sean más conscientes de la presentación de su identidad y de cómo ellos mismos la construyen junto con su entorno. También llevará a cabo el desarrollo de una metodología específica de

implementación de los relatos digitales en la educación secundaria, para venir a cubrir un espacio de formación que consideramos no convenientemente tratado.

Por otro lado, el presente estudio, también pretende poner de manifiesto la aportación teórica de qué suponen los relatos digitales personales en el proceso de construcción de la identidad de los adolescentes

Con esta investigación se introducen en el aula dos aspectos fundamentales de los actuales tiempos: 1) el uso de las herramientas digitales, las cuales tienen una presencia irrefutable entre los adolescentes, y se propone trabajar con una herramienta digital multimodal –los relatos digitales personales–; 2) se propone trabajar sobre la construcción de la identidad de manera crítica y reflexiva, para que el alumnado reflexione sobre la identidad a partir de las representaciones que sobre ella él mismo produce, con lo que se introduce en el aula otra gran tema de la actualidad, a saber, la identidad o identidades del sujeto. Y consideramos que estos dos aspectos son importantes porque: a) creemos necesario y posible el desarrollo de una metodología para trabajar la representación del yo con relatos digitales en la educación formal; b) creemos que las herramientas digitales han de favorecer un aprendizaje crítico y reflexivo; c) creemos que las instituciones educativas deben formar a los adolescentes en relación con la comprensión de su propia identidad en la era digital; d) creemos necesaria una reflexión sobre las herramientas digitales y su relación con la representación que de sí mismos dan los adolescentes; y finalmente, e) creemos que el uso del relato digital personal como herramienta educativa puede llevar a la consecución de esos logros, a la vez que formar a personas más críticas, reflexivas, y responsables que sean capaces de pensarse como individuos dentro de la sociedad en la que les ha tocado vivir.

4.1.2.3. Viabilidad de la investigación

Nuestra investigación tiene presente una doble dimensión, la social y la educativa: social porque la identidad se construye en sociedad, con los iguales; y educativa porque se plantea dentro del marco de la enseñanza formal. Se proyecta trabajar con adolescentes que cursen un currículum que gira en torno a la construcción de un relato digital que es una representación de su identidad individual. Este trabajo se realizará durante tres cursos lectivos. Previamente se ha creado una metodología de trabajo con relatos digitales personales dentro del ámbito del bachillerato, y se ha implementado durante tres cursos, lo que nos ha permitido depurar y mejorar dicha metodología, y saber los medios y tecnologías necesarios para realizar este proyecto. Con lo que se dispone de una metodología, y unas previsiones y planificación de necesidades que han de hacer viable la realización del curso sobre

relatos digitales personales.

4.1.2.4. Aportación de la investigación al proyecto de investigación del GREAV

Por otro lado, cabe decir que esta investigación se encuadra dentro de la línea de trabajo que viene desarrollando el GREAV: “Los relatos digitales en la nueva ecología del aprendizaje”, un proyecto que “se sitúa en el campo de la narrativa en contextos educativos. Es decir, en la creación de historias o relatos digitales personales (o narrativas autobiográficas, o historias de vida), con fines educativos y expresivos, de educación formal, o de intervención educativa en otros ámbitos tales como educación social, para la salud, o trabajo social por mencionar algunos. Estos relatos son realizados por sus autores, con la ayuda de educadores y mediadores en talleres prácticos, que plasman en ellos un aspecto o acontecimiento importante de su vida dándole y compartiendo su significación: así, sólo temáticamente, hay relatos de emigración, de superación, de buenos y malos recuerdos, de enfermedad, de cambio cultural, de agresiones, y un largo listado”.

4.4. LÍMITES, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.4.1. Límites

Del marco teórico de referencia y con referencia al campo educativo, se desprenden el estudio de diversos aspectos de los relatos digitales personales, por nombrar algunas:

- las posibilidades de uso de los relatos digitales personales dentro de la educación formal y no formal, los diferentes tipos de relatos digitales y los diferentes usos que se hace de ellos en la educación formal,
- los diferentes beneficios e impactos del uso de los relatos digitales personales en función de la edad de los aprendices (infantes, adolescentes, adultos),
- las diferentes competencias que puede desarrollar en el alumnado la introducción de los relatos digitales en el proceso educativo en función del uso que se haga de ellos,
- las diferentes metodologías por emplear en el aula en función de los objetivos que se quiera lograr con el uso de los relatos digitales personales,
- el nivel de logro de los objetivos planificados en comparación con el uso de otras herramientas de aprendizaje para el mismo fin,
- lo característico del trabajo de la identidad con relatos digitales frente a otros tipos de narrativas autobiográficas no digitales,
- la construcción de identidades comunitarias a través de los relatos digitales,

- los relatos digitales como recolección de experiencias y conocimientos de “personas experimentadas” puestos al servicio del aprendizaje de noveles en la materia (se piensa en la formación del profesorado novel),
- la relación existente entre los relatos digitales personales y la adquisición, por parte del alumnado de bachillerato, de las competencias transversales: competencia personal e interpersonal, competencia comunicativa, competencia en gestión y tratamiento de la información, competencia digital, competencia de investigación y competencia en el conocimiento e interacción con el mundo.
- etc.

En esta investigación hemos decidido acotar el estudio a las siguientes cuestiones:

- El uso de una “herramienta” para trabajar el «yo» con relatos digitales con adolescentes dentro de la educación formal, y que encaje en el currículum de la materia de sociología psicología.
- El estudio de la representación de la identidad que hacen los jóvenes adolescentes entre 17-19 años.
- El estudio de los procesos de creación de los relatos digitales personales y su relación con la identidad personal.
- El estudio de los procesos de recepción de los relatos digitales personales creados por pares y su relación con la identidad personal.
- La aportación del formato relato digital personal a la representación de la identidad en los relatos digitales personales de los adolescentes.

4.4.2. Preguntas

A partir de los límites expuestos, se plantearon las siguientes preguntas que requieren comprensión:

1. ¿Qué valoración hacemos del diseño metodológico como método para trabajar el «yo» con relatos digitales personales?
2. ¿ Son los relatos digitales personales una representación verosímil de su autor?
3. ¿Qué aprendizaje del «yo» proporciona la recepción de los relatos digitales personales de los compañeros?
4. ¿Qué imagen de sí mismo da el alumnado en sus relatos digitales personales?

4.4.2.1. Preguntas relacionadas con el diseño metodológico

PREGUNTA: ¿Qué valoración hacemos del diseño metodológico como método para trabajar el «yo» mediante relatos digitales personales?

1. ¿Qué valoración se hace de la metodología como proceso de aprendizaje de los relatos digitales personales?
 - a. ¿Cómo se valoran los diferentes aspectos del diseño metodológico para trabajar los relatos digitales personales?
2. ¿Qué grado de intervención y presencia tiene el profesor en la creación de los relatos digitales personales?
 - a. ¿La mediación del profesor supone una interferencia en los relatos o un ayuda para la producción de los relatos?
 - b. ¿Cómo se valora la intervención del profesor en el aprendizaje y producción de los relatos digitales personales?
3. ¿La aplicación de esta metodología para trabajar los relatos digitales personales promueve los sentimientos y la emoción en el alumnado?
4. ¿La aplicación de esta metodología para trabajar los relatos digitales personales promueve la reflexión sobre sí mismo en el alumnado?
 - a. ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve todo el proceso de producción del relato?
 - b. ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo aportan las metacogniciones?
 - c. ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve la realización de los cuestionarios?
 - d. ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve la presentación del relato a la clase?
 - e. ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve la visualización y análisis de los relatos en grupo?

4.4.2.2. Preguntas relacionadas con la verosimilitud de los relatos digitales personales

PREGUNTA ¿ Son los relatos digitales personales una representación verosímil de su autor?

1. ¿ Qué elementos de la verosimilitud personal incluyen los relatos digitales personales?
 - a. ¿Se puede afirma que las imágenes que contiene representan identidad personal del autor?

- b. ¿Se puede afirmar que la música que contiene representa identidad personal del autor?
 - c. ¿Se puede afirmar que la voz que contiene representa identidad personal del autor?
2. ¿Qué grado de veracidad se le otorga al relato digital personal?
- a. ¿Qué credibilidad le otorga el autor al relato?
 - b. ¿Qué credibilidad la audiencia al relato?

4.4.2.3. Preguntas en relación a la construcción del «yo» en el proceso de recepción de relatos digitales de los compañeros

PREGUNTA ¿Qué aporta al yo del alumno la recepción de los relatos digitales personales de sus compañeros?

1. ¿Qué es lo que hace que un relato resulte atractivo al alumnado?
 - a. ¿Por qué criterios decide un alumno que un relato digital es de su interés?
 - b. ¿Qué temáticas de los relatos digitales interesan al alumnado?
2. ¿Qué aprendizaje vicario del «yo» aporta el visionado de relatos digitales personales?
 - a. ¿Qué aprendizaje sobre uno mismo promueve en el espectador la recepción de relatos digitales?
 - b. ¿Cómo califican el aprendizaje de sí mismo promovido por los relatos digitales personales?
 - c. ¿Qué aprendizaje sobre «el otro» promueve la recepción de relatos digitales?
 - d. ¿Qué aprendizaje en general promueve en el espectador la recepción de relatos digitales personales?
 - e. ¿Qué aporta a los adolescentes la recepción de los relatos digitales personales?
3. ¿Qué elementos que potencian la «inmersión» del espectador están presentes en los relatos digitales personales?
 - a. ¿Los relatos visionados resultan emotivos para el espectador?
 - b. ¿Los relatos visionados promueven la identificación del espectador?
 - c. ¿Los relatos visionados promueven la proyección en el espectador?
4. ¿Qué grado de satisfacción produce el visionado de los relatos digitales ajenos?
 - a. ¿Qué grado de satisfacción produce el visionado y análisis en grupo?

4.4.2.4. Preguntas relacionadas con la imagen de «yo» que da el alumnado a través de su producción de un relato digital personal

PREGUNTA ¿Qué imagen de sí mismo da el alumnado en sus relatos digitales personales?

1. ¿Qué argumentos, temáticas y tipo de tramas presentan los relatos digitales personales?
2. ¿Cómo se hace presente lo canónico y lo extraordinario en los relatos?
 - a. ¿Qué elementos canónicos presenta?
 - b. ¿Qué *Turning point* se manifiestan en los relatos?
3. ¿Qué elementos sociales contienen los relatos digitales personales?
 - a. ¿Qué *Social Reference* se manifiestan en los relatos?
 - b. ¿Qué *Positional* del «yo» se manifiestan en los relatos?
4. ¿Cómo se manifiesta lo íntimo, lo privado y lo público en los relatos digitales?
5. ¿Qué tipo de empoderamiento se da en los relatos digitales personales?
6. ¿Qué dimensión temporal se hace presente en los relatos digitales?
 - a. ¿Qué tiempos verbales se hacen presentes en los relatos?
 - b. ¿Qué relación hay entre los tiempos verbales tiempo verbales y las historia?
7. ¿Qué marcadores autobiográficos aparecen en los relatos digitales?
 - a. ¿Qué indicadores de testimonio se incluyen?
 - b. ¿Qué indicadores de interpretación se incluyen?
8. ¿Qué presencia de indicadores del «yo» encontramos en los relatos?
 - a. ¿Qué presencia de indicadores de *Agency*?
 - b. ¿Qué presencia de indicadores de *Commitment*?
 - c. ¿Qué presencia de indicadores de *Qualia*?
 - d. ¿Qué presencia de indicadores de *Evaluation*?
 - e. ¿Qué presencia de indicadores de *Reflexivity*?

4.4.3. Objetivos de la investigación

Se parte de la idea presentada en la literatura de que las representaciones narrativas del yo promueven la construcción de la identidad personal. Y de que el uso de una metodología de trabajo adecuada permitiría que el alumnado representara una imagen de sí mismo a través de una narración digital.

El objetivo del estudio es mostrar qué representación de sí mismo dan los adolescentes entre 17-19 años a través de los relatos digitales personales, y en qué medida esa representación narrativa de su identidad es acorde con otras representaciones más formales -una presentación estándar-.

Para poder cumplir con este objetivo central, será necesario primero crear una metodología de trabajo que permita al alumnado adolescentes hacer una representación narrativa de sí

mismo mediante un relato digital personal, metodología que pueda ser integrada dentro de currículum de bachillerato.

4.4.3.1. Objetivos orientados al diseño

Diseñar, implementar y perfeccionar una metodología de trabajo con relatos digitales personales con los que los adolescentes muestren una representación de su yo. Para ello se tiene presente: los propósitos de la investigación, las metodologías de relatos digitales existentes y la experiencia acumulada en el trabajo con alumnos y relatos digitales personales.

Abordar esta temática implica realizar una serie de intervenciones teniendo como *objetivos específicos*:

- Diseñar, implementar y valorar una metodología de trabajo para trabajar el «yo» con relatos digitales personales.
 - Diseñar una metodología de trabajo con relatos digitales personales para utilizar en el aula y que permita trabajar de manera semi-autónoma la representación narrativa que el alumnado tiene de sí mismo.
 - Promover una metodología que lleve al alumnado a reflexionar sobre sí mismo y a evocar sentimientos y emociones a partir de trabajo del relato digital personal.
 - Promover una metodología que lleve al alumnado a reflexionar sobre sí mismo a partir de las experiencias de sus compañeros.
 - Implementar la metodología y comprobar si cumple con el objetivo para el que ha sido diseñada: que promueva que el alumnado adolescente muestre una representación de sí mismos (forma escrita, narrada).
 - Utilizar esa metodología de trabajo para producir material que usaremos como datos para nuestro estudio: representaciones formales de sí, representaciones narrativas digitales, reflexiones sobre la aportación de los relatos de los iguales, meta-reflexiones sobre qué les aporta esta metodología de trabajo en relación a la concienciación sobre ellos mismos.
- Valorar la adecuación de esa metodología para trabajar el «yo» con relatos personales.
 - Valorar la metodología propuesta como herramienta para la producción de relatos digitales personales.
 - Valorar el papel del profesor en la creación de los relatos digitales personales del alumnado.

- Valorar si la metodología lleva al alumnado a evocar recuerdos, sentimientos y ha pensar sobre sí mismo en relación a la historia que relata.
- Valorar si la metodología lleva al alumnado a reflexionar sobre sí mismo a partir de su experiencia y las experiencias mostradas en los relatos de los compañeros.

4.4.3.2. Objetivos orientados a la comprensión de la identidad

Identificar, comprender y describir la imagen inicial que el alumnado da de su yo a través de una descripción escrita, la particularidad de los relatos digitales personales realizados por el alumnado, los elementos que hacen atractivos los relatos ajenos, qué ha representado para el alumnado producir un relato digital personal y ser receptor de los relatos de sus compañeros.

Abordar esta temática implica realizar una serie de intervenciones teniendo como *objetivos específicos*:

Conocer qué elementos verosimilitud personal contienen los relatos digitales personales.

- Identificar qué elementos verosimilitud en los relatos digitales.
 - Conocer las razones por las que éstos elementos se utilizan.
- Saber el grado de veracidad que le otorga el autor a su relato y el grado de credibilidad que despierta en la audiencia.

Conocer cómo los relatos de los pares promueven en el espectador el aprendizaje vicario del «yo»

- Conocer qué criterios hacen que un relato digital sea atractivo.
 - Conocer qué criterios aplican los alumnos para considerar un relato atractivo
 - Saber la opinión individual y de grupo sobre la cuestión.
 - Saber qué temáticas de los relatos resultan atractiva al alumnado.
- Conocer el aprendizaje vicario que produce en el espectador la visualización de los relatos digitales de los compañeros.
 - Saber que aprendizaje sobre uno mismo aportan los relatos digitales.
 - Saber cómo se valora en grupo ese aprendizaje.
 - Saber cómo se valora individualmente ese aprendizaje.
 - Saber cómo califican los alumnos ese aprendizaje.
 - Saber qué aprendizaje sobre el «otro» promueven los relatos digitales.
 - Saber en general qué aprendizajes promueven los relatos digitales.

- Saber qué aporta el visionado y el análisis en grupo de los relatos
 - Saber que aporta a los adolescentes el visionado de relatos digitales.
- Saber con qué elementos del relato potencian la “inmersión” del espectador en los relatos ajenos.
 - Valorar si en la recepción de los relatos se ha dado implicación emotiva.
 - Valorar si en la recepción de los relatos se ha dado el proceso de identificación.
 - Valorar si en la recepción de los relatos se ha dado el proceso de proyección.
- Conocer el grado de satisfacción que produce el visionado de los relatos ajenos en el espectador.
 - Conocer el grado de satisfacción que produce un visionado detallado del relato en grupo.

Conocer la particularidad de los relatos digitales personales producidos por el alumnado:

- Mostrar qué argumentos, temática y tipos de tramas presentan los relatos digitales personales.
- Mostrar qué tienen los relatos de canónico y de extraordinario.
 - Identificar lo canónico y los *turning point* que contienen los relatos.
- Identificar los elementos sociales que se hacen presentes en los relatos digitales.
 - Mostrar la *Social Reference* y la *Position* del «yo» presente en los relatos.
- Mostrar cómo se manifiesta lo íntimo, lo privado y lo público en los relatos.
- Mostrar que tipo de empoderamientos se da en los relatos digitales.
- Identificar los tiempos verbales y qué función cumplen en los relatos digitales.
- Mostrar qué marcadores autobiográficos contiene los relatos digitales.
- Identificar algunos de los marcadores del «yo» presentes en los relatos.
 - *Agency, Commitment, Qualia, Evaluation, Reflexivity.*



5. MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO

5. MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO

5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se expone la línea de investigación que se ha seguido en este trabajo, a la vez que el proceso realizado para poderla cumplimentar.

5.1.1. Modalidad de investigación

5.1.1.1. Proceso general de investigación

Lo primero que se hizo fue identificar el problema. Se revisaron los antecedentes bibliográficos sobre el uso de la narrativa y los relatos como herramienta para trabajar la autobiografía en el campo pedagógico, y se buscaron precedentes en el uso de los relatos digitales en el campo educativo, lo cual nos remitió básicamente a dos fuentes. La primera, las propuestas del Center Digital Storytelling (Lambert, 2003, 2006, 2007, 2009) de cómo trabajar los relatos digitales, y, la segunda, las propuestas del GREAV de cómo trabajar los relatos en el ámbito educativo (Londoño, 2013).

Como ya se ha dicho, ha habido experiencias de narrativa autobiográfica en educación, pero sobre todo se han centrado en la formación de adultos. Son pocos los estudios que han tratado la formación autobiográfica con relatos en adolescentes. A partir de ahí, se formuló la presente investigación que, tanto en sus preguntas como objetivos, plantea una doble línea de actuación: una orientada a la comprensión (de identificar, comprender y describir cómo los relatos digitales inciden en la construcción del yo de los adolescentes) y otra orientada al diseño (adoptar una metodología que nos permitiera trabajar el «yo» con los relatos digitales personales).

Si bien la investigación principal versa sobre la comprensión del papel que juegan los relatos digitales personales en la construcción del yo, es cierto que ésta nos ha llevado a un segundo proceso de investigación: hemos tenido que diseñar y “producir” una metodología de trabajo que nos permitiera trabajar con los relatos digitales personales en educación formal con adolescentes.

Previamente a la comprensión de los relatos, se tuvo que diseñar una metodología que permitiera trabajar el «yo» con los relatos digitales personales. Consideramos las metodologías examinadas por Gloria Londoño (2013), y viendo que ninguna se ajustaba a nuestras necesidades, decidimos crear nuestra propia metodología de trabajo para los relatos digitales personales.

A partir de la experiencia que habíamos acumulado trabajando con relatos en el aula elaboramos una metodología para trabajar con ellos. Los primeros años nos dedicamos a elaborar esa metodología de trabajo: partimos de los presupuestos teóricos del constructivismo y las propuestas de Bruner (2008) sobre el diseño curricular de una asignatura sobre el hombre, diseñamos una metodología de trabajo que durante sucesivos cursos fuimos aplicando y mejorando hasta llegar a la que propusimos como metodología de trabajo para trabajar. Para llevar a cabo el proceso de diseño metodológico se siguió una *metodología de investigación-acción*.

Una vez desarrollada esa metodología de trabajo, podíamos abordar el proceso de comprensión del «yo» a través de los relatos digitales personales para dar respuesta a las cuestiones planteadas en la investigación. Para realizar esta fase de la investigación, que consideramos la central, se tuvieron presentes los presupuestos teóricos del aprendizaje vicario, y la construcción de la identidad en la adolescencia a través de la narrativa (identidad narrativa). La metodología utilizada para esta parte fue la *metodología biográfico-narrativa*.

En todo momento la investigación se desarrolló en un entorno de educación formal y con alumnado de segundo de bachillerato. Y el docente intervino a la vez como docente y como investigador.

5.1.2. Contexto educativo

La investigación se hizo en un centro público de Cataluña, en la etapa de bachillerato y en segundo curso, dentro de la asignatura de psicología-sociología, que era una asignatura optativa que ofertaba el centro, por ser dichas etapa y asignatura donde mejor encajaba la introducción de los relatos digitales personales para trabajar el «yo», por lo establecido en la ordenación del bachillerato (DECRET 142/2008, de 15 de juliol de la Generalitat de Catalunya) y en el currículum de la asignatura (Ordre EDU/554/2008 -DOGC núm. 5287).

El Decret 142/2008, En su artículo 3, establece los objetivos y capacidades que han de desarrollar el alumnado de bachillerato, y entre ellos cita:

- “e) Dominar, tanto su expresión oral como escrita, la lengua catalana y la lengua castellana.
- g) Usar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación”

En el artículo 7 establece como competencias generales del bachillerato las siguientes:

- Competencia comunicativa

- Competencia en gestión y tratamiento de la información.
- Competencia digital.
- Competencia en investigación.
- Competencia personal e interpersonal.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo.

El uso y producción de relatos digitales personales supone necesariamente el uso de la expresión escrita en castellano, catalán o en el idioma que se haga el relato, y una solvencia en el uso de las tecnologías digitales y de la comunicación que lleve a producir un relato, el cual no solo supone el uso de herramientas digitales sino del lenguaje audiovisual, o parte de él, pues el resultado final es un audiovisual digital.

Los relatos digitales personales promueven básicamente la competencia personal e interpersonal, pero a la vez también la competencia comunicativa, la de gestión y tratamiento de la información, la digital²³⁸

Fig. 3: Ordre EDU/554/2008 -DOGC núm. 5287

La Ordre EDU/554/2008 -DOGC núm. 5287 establece el currículum de bachillerato, y dentro de él el de la materia de psicología-sociología.

Competències específiques de la matèria

Les competències específiques de psicologia i sociologia són essencialment dues: la competència en la comprensió científica, reflexiva i crítica del comportament humà, propi i aliè, en les seves dimensions individual i social, i la competència personal, social i cívica que ha d'acompanyar aquesta comprensió.

Estructura dels continguts.

L'anàlisi del comportament humà en la seva dimensió individual i social és la temàtica al voltant de la qual s'organitza la matèria.

Consideracions sobre el desenvolupament del currículum.

L'observació de la conducta humana, la seva anàlisi i la reflexió posterior han de comportar un treball intel·lectual i pràctic.

²³⁸ El tema de las competencias se trata más en detalle en el punto 4.1.2.1. "Justificación curricular".

OBJECTIUS

1. Analitzar i valorar el comportament propi i l'aliè, tant en la seva dimensió individual com social.

CONTINGUTS

Continguts comuns a tots els blocs

- Participació en espais de relaxió i d'intercanvi d'informació i opinió, amb aprofitament de les tecnologies de la informació i la comunicació.

El comportament individual i social

- Caracterització de la personalitat individual i del desenvolupament humà.

Al trabajar el «yo» con los relatos digitales personales, se trabaja de manera crítica y reflexiva la comprensión del comportamiento humano, tanto el de uno mismo como el de los pares que presentan su relato, situando esta comprensión dentro de una dimensión social, pues las historias suceden y se cuentan dentro del contexto del que forma parte el protagonista. Es por ello que los relatos responden a la competencia específica de la materia de psicología-sociología: la producción y recepción de los relatos conduce a un análisis del comportamiento humano en su dimensión individual y social, que ha de ser una de las temáticas en torno a la que se organiza la materia de psicología-sociología. Para desarrollar este análisis del comportamiento se hace necesario que el alumnado reflexione sobre sí mismo y sobre los demás, observe y analice su comportamiento y el ajeno, tanto en su dimensión teórica (ideas) como práctica (acciones). A partir de lo expuesto, consideramos que el proyecto del «yo» con relatos digitales personales encaja dentro del contexto educativo en el que lo implantamos.

5.1.3. Metodologías de investigación: Estudio de Caso

5.1.3.1. Metodologías de investigación

Abordamos la presente investigación siguiendo el modelo cualitativo. Hemos combinado tres metodologías, una para diseñar la metodología la *investigación-acción*, el *Estudio de Caso* y la *metodología biográfico-narrativa*. Para diseñar la metodología de trabajo del yo con relatos digitales personales hemos utilizado una metodología de *Investigación-acción*, (capítulo 6.1); para valorar la adecuación de esa metodología de trabajo diseñada para trabajar el yo con relatos digitales, y para el estudio de la verosimilitud de los relatos y del yo vicario, hemos utilizado El *Estudio de Caso*; y para analizar los relatos hemos utilizado una

metodología *Biográfico- narrativa*. (capítulo 5.4).

En otros apartados tratamos las otras metodologías, aquí haremos una sucinta presentación del Estudio de Caso.

5.1.3.2. Estudio de Caso

Este estudio pretende investigar una realidad educativa en profundidad, implementar una metodología de trabajo con relatos digitales y observar si se adecúa al estudio del yo, mostrar qué imagen del yo se representa a nivel general en los relatos, y comprender cómo se produce el aprendizaje vicario del yo con relatos digitales personales, aparte de mostrar el «yo» que se representa en los relatos digitales (estudio narrativo). El tiempo que ha sido sometido a investigación es un curso completo (2015-2016), de septiembre a mayo. Por la peculiaridad de la investigación que queríamos realizar, consideramos que la metodología del *Estudio de Caso* era la que mejor se ajustaba a nuestras intenciones.

El uso del *Estudio de Caso* como metodología de investigación es muy común, desde hace una década, en el ámbito anglosajón (Pérez Serrano, 2008). En España, la publicación de Goetz y Lecompte (1988) introdujo de manera paulatina el método etnográfico en las investigaciones educativas. Hoy día no sólo es un método de investigación, sino un medio para mejorar la práctica educativa (Sandín, 2003: 108-109). “*El estudio de casos es un modelo de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa*” (Bisquerra, 2004: 310).

El caso investigado es un aula real en la que intervienen 20 alumnos que trabajaron el «yo» aplicando el método diseñado a tal efecto, y un profesor-investigador, que daba soporte al aprendizaje como profesor, y recogía datos como investigador. Se ha observado el trabajo de los alumnos de modo individual y, en ocasiones, en grupo, y recogido datos, opiniones y material trabajado por los alumnos. Como señala Vázquez Recio (2003: 17) “*en cierto sentido el caso definido y seleccionado no deja de ser una invención... creada en última instancia por el observador*”.

Siguiendo la clasificación de Stake (1998: 16-17) diremos que el *Estudio de Caso* que realizamos es *instrumental*, pues con la investigación pretendemos ir más allá de la simple comprensión en profundidad del caso, a saber, comprender si el método diseñado para trabajar el yo con relatos digitales personales en un aula de bachillerato sirve a tal objetivo; si los relatos producidos son considerados un reflejo o representación de su autor, es decir, si son considerados verosímiles o creíbles; qué imagen del yo representan los alumnos a partir del material elaborado por ellos con ese método; y tratar de comprender cómo se produce el aprendizaje vicario del yo a través de relatos digitales personales. Es por ello que, a partir del

trabajo y los datos aportados por cada alumno y los registros realizados por el investigador, hemos interpretado los datos con el objetivo básico de “*comprender el significado de una experiencia (...) comprender cómo funcionan todas las partes juntas para formar un todo*”. (Pérez Serrano, 2008: 81).

Hemos presentado los datos del *Estudio de Caso* forma generalizada, generalización con validez para éste caso, sin pretensión universalidad. A este tipo de generalizaciones Stake (1998: 20) lo llama *generalizaciones menores*, que se producen con regularidad durante el proceso del estudio de casos.

Siguiendo la clasificación de Merriam (Pérez Serrano, 1994: 97-98) diremos que el estudio de casos es *interpretativo*. Porque este estudio de casos no supone una mera descripción de los datos observados, sino que al final se interpretan a partir de las teorías previas.

5.2. LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO-NARRATIVA COMO PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Se exponen los antecedentes de la investigación biográfico-narrativa para pasar a mostrar los aspectos que han favorecido el auge de esta metodología de investigación. Se muestra que en la actualidad es una metodología que tiene presencia en casi todas las ciencias sociales: educación, psicología, sociología, antropología, historia, teoría feminista y sociolingüística. Y se acaba señalando que dentro de la metodología biográfico-narrativa se pueden adoptar diferentes enfoques: psicología narrativa, sociología de las organizaciones, sociología enfocada en la vida de las personas. etnografía, auto-etnografía. Con ello se pone de manifiesto el valor y la presencia de esta metodología en el campo de la investigación científica.

5.2.1. Antecedentes de la metodología biográfico-narrativa

Ya Edmund Husserl percibió con agudeza lo que suponía el positivismo: no era sólo un método científico, era también una cosmovisión. Husserl (1991: 6) llega a decir que “Meras ciencias de hechos hacen meros hombres de hechos. ... Las cuestiones que excluye por principio son precisamente las más candentes para unos seres sometidos, ..., a mutaciones decisivas: las cuestiones relativas al sentido o sinsentido de esta entera existencia humana. ... Son cuestiones que afectan, en definitiva, al hombre en cuanto ser que en su conducta respecto del entorno humano y extrahumano decide libremente, en cuanto ser que es libre en sus posibilidades de configurarse a sí mismo en forma racional y de conformar no menos racionalmente su entorno”. Así pues, el positivismo significa el triunfo de los hechos,

quedando en un segundo plano los sentimientos, las emociones, los valores, las creencias o el sentido de las acciones humanas.

Milan Kundera hace referencia a que es Husserl quien apunta la “crisis de la humanidad europea”, un ideal de Europa nacido con Sócrates, Platón y Aristóteles, ya que la “pasión por el conocimiento” se había adueñado de ellos. Según él, Husserl sitúa las raíces de la crisis en el comienzo de la Edad Moderna, en Galileo y Descartes, que originan un desarrollo unilateral de las ciencias europeas “reduciendo el mundo a un simple objeto de exploración técnica y matemática y habían excluido de su horizonte el mundo concreto de la vida, *die Lebenswelt*” (Kundera, 2012: 13-14). Con ello se perdió de vista el conjunto del mundo y al propio ser humano, hundiéndose en lo que Heidegger llamo “el olvido del ser”. La consecuencia es el olvido del hombre en cuanto ser concreto, su “mundo de la vida” carece de valor para el conocimiento y queda eclipsado.

El origen de la modernidad no sólo está en Galileo y Descartes, sino también en Cervantes, el creador de la novela, “que no es otra cosa que la exploración de este ser olvidado” (Kundera, 2012: 15). Afirma que la novela nos sumerge en lo relativo a las cosas humanas “lo que sucede en el interior” del hombre, en sus sentimientos (Balzac), en lo cotidiano (Flaubert), en lo irracional de las decisiones y el comportamiento humano (Tolstoi), en el papel de los mitos que marcan nuestros pasos (Thomas Mann); en definitiva, en elementos que resultan inaceptables para la ciencia, como son la complejidad, la ambigüedad, pero que, por otro lado, forman parte de la vida humana. Así, todos los temas existenciales que Heidegger analiza en *Ser y tiempo*, y que, según él, han sido abandonados por la filosofía europea, a juicio de Kundera (2012: 15) “fueron revelados, expuestos, iluminados por cuatro siglos de novela europea”.

Si se quiere dar razón del ser humano parece obvio que se ha de hacer desde un método adecuado, y por lo dicho, el método nomológico deductivo, propio de las ciencias naturales, no parece el más adecuado. Sin embargo, el método narrativo si será un método adecuado para comprender la vida humana.

La tradición clásica consideraba la narrativa como la antítesis del pensamiento, la narrativa estaba reservada para contar historias, mientras que la ciencia y el pensamiento filosófico se consideraban dotados de razonamiento lógico y experimentación. Pero en las últimas décadas, sobre todo en las ciencias sociales, las cosas han cambiado mucho. La tradición oral narrativa ha venido a ser considerada como una forma de discurso no inferior a cualquier otro, y ha pasado a ser considerada como una forma distinta de lenguaje y pensamiento

(Olson, 1990). Señala Bruner (1986: 19) que a mediados de los 70 las ciencias sociales se habían alejado del positivismo tradicional y acercado a una postura más interpretativa, el tema del “significado” pasó a ser el elemento central. Se volvió a retomar el interés por los usos del lenguaje y se produjeron un torrente de estudios sobre los grandes temas de la “poética” siguiendo el espíritu de Jakobson: estructuralismo francés (Levi-Strauss), Barthes, Greimas, Derrida, etc.

En los últimos años del siglo XX se ha producido lo que ha venido a llamarse el “giro narrativo”, que se siguió del “giro lingüístico”. Con esa expresión se señala una nueva forma de ver y plantear los problemas, que se viene a sumar a las ya existentes. El “giro narrativo” tiene que ver con la aparición del positivismo a finales del s. XIX, pues éste vino a condicionar el modo de entender la realidad, incluso la manera de entender el ser humano. La crisis del modelo positivista permitirá que emerjan otras perspectivas, entre ellas la perspectiva narrativa.

Todo ello ha posibilitado que desde el último decenio del siglo XX se haya venido dando una progresiva transformación de los conceptos de «saber» y «ciencia», una transformación que los ha alejado de la exclusividad de los cánones del positivismo (y de la necesidad de una formulación matemático-estadística) y los abre a sensibilidades que hasta entonces estaban lejos de los cánones científicas: aparecen nuevos paradigmas que ofrecen nuevas formulaciones y propuestas en términos de método de investigación, y entre estos está el paradigma basado en la narración, que es el que nos interesa tratar a continuación.

5.2.2. Aspectos que han favorecido la narración como paradigma de investigación

Según Cortese (1999b: 19), entre los aspectos que han favorecido y potenciado el paradigma de investigación basado en las narraciones, hay tres que parecen haber asumido una relevancia particular: la revalorización del pensamiento narrativo, el uso progresivo de debate enfoques cualitativos de investigación, y la llegada de la epistemología post-moderna.

5.2.2.1. Pensamiento científico y pensamiento narrativo

Es a partir de Bruner que se distinguen “dos modalidades de funcionamiento cognitivo, o dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreductibles entre sí” (Bruner, 1986: 23). Por un lado tenemos el *pensamiento paradigmático o lógico-científico*: “trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de

constituir un sistema. Entre sus conectivos figuran, en el aspecto formal, ideas como, por ejemplo, la conjunción y la disyunción, la hiperonimia y la hiponimia, la implicación estricta y los mecanismos por los cuales se extraen proposiciones generales a partir de enunciados de contextos particulares. En términos generales, la modalidad lógico-científica... se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no sólo por las entidades observable a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios” (Bruner, 1986: 24). Por otro lado, tenemos el *pensamiento narrativo*: “Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (Bruner, 1986: 25).

“Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como medio para convencer a otro. Empero, aquello *de* lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud” (Bruner, 1986: 23). Ahora bien, para lograr la verosimilitud, el relato “tiene que ajustarse a las reglas de una coherencia lógica” (Bruner, 1986: 23), aunque pueden ser transgredidas para constituir la base del drama.

En esencia, el pensamiento paradigmático o lógico-científico es lineal, secuencial; procede según leyes generales de funcionamiento y construye teorías sometidas a verificación por el razonamiento lógico; es lo que solemos llamar pensamiento racional. Su objetivo es “trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos”, parten de hipótesis, usan observaciones, análisis precisos, pruebas lógicas, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos para llegar a teorías sólidas, que expliquen la realidad que estudian de manera causal, se podría decir que son explicaciones que remiten a una causa y no a una historia (Bruner, 1986: 25). Este es el tipo de pensamiento que se aplica al mundo físico.

El objetivo del pensamiento narrativo “son las vicisitudes de las intenciones humanas” (Bruner, 1986: 27). El pensamiento narrativo es no lineal sino en forma de red; es un

pensamiento que se emplea en el ámbito del discurso cotidiano y se aplica al mundo social. “Questo perché il pensiero narrativo cerca di dare un’interpretazione ai fatti umani creando una storia basata sull’intenzionalità degli attori e sulla sensibilità al contesto. La storia costituisce quindi un modello interpretativo delle azioni social umane. Linguisticamente il pensiero narrativo è sintagmatico, nel senso che l’asse del suo linguaggio è orizzontale e riguarda tutte le possibili opzioni sintattiche per concatenare le parole o le frasi tra loro. Il pensiero narrativo è inoltre ideografico, nel senso che ricerca le leggi relative al caso singolo” (Smorti,1994: 93)²³⁹. A través de él los individuos estructuran la experiencia y construyen el sentido de las acciones a través de procesos interpretativos de la realidad, esto es, los acontecimientos, acciones, comportamientos son descritos y comprendidos en términos narrativos.

Tabla 7: Fuente Smorti (1994: 92). Esquema sobre la diferencia fundamental entre los dos tipos de pensamiento.

Pensamiento paradigmático	Pensamiento narrativo
<ul style="list-style-type: none"> - Típico del razonamiento científico - Orientación vertical - Libre de contexto - Nomotético y paradigmático - Validado mediante la falsación - Construye leyes - Es extensional 	<ul style="list-style-type: none"> - Típico del razonamiento cotidiano - Orientación horizontal - Sensible al contexto - Ideográfico y sintagmático - Validado en términos de coherencia - Construye historias - Es intensional

Esta distinción entre los dos tipos de pensamiento ha sido también puesta de manifiesto por la investigación de Shotwell, Wolf y Gardner (1979), en la que éstos se nos presentan como dos diferentes modos de afrontar y comprender la realidad, y aparecen desde los primeros años de vida. Los estudiosos han diferenciado dos tipos de niños; los organizadores (*patterners*) y los narradores (*dramatist*): los *organizadores* guiados por la curiosidad se interesan más por el mundo circundante; los *narradores* atraídos más el mundo de los sentimientos y de las personas, buscan fijar los objetos dentro del intercambio intersubjetivo. La investigación señala que a los 30-36 meses los niños han adquirido ambos tipos de comprender la realidad, aunque hay niños que permanecen prevalentemente *patterners* y otros *dramatist* (Carrubba, 1999: 27).

²³⁹ A parte de las ideas de Bruner, Smorti recoge los trabajos de Feldman, (1991); Zukier, (1986); Kornell, (1987); Sarbin, (1986).

Andrea Smorti (Smorti, 1990; Smorti y Schmid-Kitsikis, 1992) también ha realizado investigaciones sobre la diferencia entre niños que emplean formas de pensamiento narrativo respecto a los que utilizan pensamiento de tipo categorial. Estas investigaciones han evidenciado que los niños narrativos manifiestan estrategias cognitivas más flexibles, en particular en las pruebas de memoria. Parece haber una relación entre la clasificación cognitiva y los procesos cognitivos y sociales. Smorti (1993, 1994) también señala que en situaciones de interacción social los niños que utilizan estrategias narrativas son más capaces de relacionarse con sus contemporáneos y muestran una mayor plasticidad al considerar el punto de vista de los otros (Carrubba, 1999: 27).

Polkinghorne (1988: 107) nos dice que el pensamiento narrativo hace comprensible un evento como una totalidad. Este pensamiento nos da la posibilidad de configurar una serie de eventos en un acontecimiento unitario, haciendo coincidir en él tramas experienciales aparentemente fragmentarias, es decir, actúa ligando los diversos elementos en una dimensión temporal que lleva a la “construcción de un relato futuro que continúa el «yo» de la persona”. Con todo ello, el pensamiento narrativo puede redefinir el significado de los eventos, al adquirir estos una interpretación que viene dada por encuadrarse dentro de un curso de acciones. Gracias a la narración -por ende, al pensamiento narrativo- se pueden proyectar eventos imaginarios hacia el futuro, y con ello podemos prever y anticipar lo que pudiera suceder (Polkinghorne, 1988: 107).

Frente al conocimiento categórico de la ciencia formal, que usa principios de la lógica formal y expresiones matemáticas, el “Narrative knowing is able to structure information according to the schematic format. ... The temporal, schematic linking of events as narrative is the kind of knowing that is used to understand personal action and autobiography. It is the format people use to organize their understandings of each other as biographies and case histories. Thus, this format is of particular Importance for the human disciplines”²⁴⁰ (Polkinghorne, 1988: 110-111).

5.2.2.1.1. Diferencias, similitudes y complementariedad de ambos tipos de pensamientos

El pensamiento paradigmático y el pensamiento narrativo tienen puntos en común y otros

²⁴⁰ “El conocimiento narrativo puede estructurar la información de acuerdo con el formato esquemático. La vinculación temporal y esquemática de los acontecimientos como la narración es el tipo de conocimiento que se utiliza para comprender la acción personal y la autobiografía. Es el formato que usan las personas para organizar su comprensión mutua como biografías e historias de casos. Por lo tanto, este formato es de particular importancia para las disciplinas humanas”.

en los que se diferencian (Bruner, 1986: 58-60).

El pensamiento paradigmático es típico del razonamiento científico, cuyo producto consiste en leyes, esto es, principios generales, contextuales, abstractos y verificables; la ciencia crea un mundo que da una visión invariable de los acontecimientos, construye un mundo invariable incluso sobre el hombre, a pesar de las intenciones y conflictos humanos (Bruner, 1986, 1991). En otras palabras, la ciencia procede por inducción, privilegia lo común y la semejanza entre los fenómenos y, consiste en poner en relación un caso individual con categorías generales “según un proceso vertical de subordinación o supra-ordenación” (Smorti, 1994: 92).

El pensamiento narrativo es propio de las humanidades, y el producto del pensamiento narrativo es una historia “local” ligada al contexto, concreta, con un “punto de vista subjetivo” (Bruner, 1986). Las humanidades a través del pensamiento narrativo se ocupan del mundo de los cambios que experimenta el sujeto de acuerdo con la posición y actitud del espectador, tratan de comprender un mundo en el que está inmerso el sujeto y, en cuanto éste es reflejo de sus propias necesidades, el pensamiento narrativo profundiza en lo que le sucede a la persona (Bruner, 1986).

Bruner (1986) recuerda que ambos tipos de pensamiento tiene algo en común, tratar de dar cuenta de una realidad y construir un universo de conocimiento, pero mientras que el pensamiento científico da una *explicación* del mundo de tipo causal, y tiende hacia demostraciones lógicas, el pensamiento narrativo proporciona una *comprensión* narrativa de la realidad que tiende a una construcción de significado. Bruner (1991) también señala que el objetivo último de ambos tipos de pensamiento es identificar las relaciones entre los eventos, la definición de esquemas de referencia para la toma de decisiones, la resolución de problemas, la promoción de los comportamientos más adecuados y satisfactorios.

Carrubba (1999: 25), refiriéndose a ambos tipos de pensamiento, nos dice que son irreductibles entre sí, cada uno posee sus propios principios operativos, criterios y procedimientos de verificación; pero que a la vez son pensamientos complementarios, y cualquier intento de ignorar uno nos conduce a la pérdida de la riqueza y la variedad del pensamiento humano.

5.2.2.2. Auge progresivo del método cualitativo

Ricolfi (1997) nos recuerda que la escisión entre *ciencias de la naturaleza*, que tienen el objetivo de *explicar* en el sentido de la realidad, y *ciencias del espíritu*, orientadas a *comprenderlo*, han

originado dos modos distintos de plantear una investigación científica: “para una investigar significa sobre todo neutralizar las intervenciones arbitrarias del investigador, y garantizar la posibilidad -por la comunidad científica- de controlar los resultados obtenidos. Para otros investigar significa sobre tener en cuenta la complejidad de los objetos de las ciencias sociales, y garantizar la no arbitrariedad de las interpretaciones de observador, sobre todo desde el punto de vista de los observados” (Ricolfi, 1997: 39).

Con el auge del positivismo se impuso una ciencia basada en la metodología cuantitativa, que durante mucho tiempo ha sido considerada como el “único modo de investigar”. Pero a partir de las últimas décadas del siglo XX se ha dado una progresiva diferenciación y legitimación de la investigación cualitativa frente a los enfoques cuantitativos (Denzin y Lincoln, 1994; Ricolfi, 1997).

Van Maanen (1979) nos recuerda que la investigación cualitativa no es más que una tentativa de *comprensión*, que tiene como resultado la construcción de un “mapa” que no coincide con el objeto, con el “territorio” explorado: “Las descripciones cualitativas son esencialmente mapas ideográficos del territorio que deben ser leídos e interpretados como tal, por lo tanto, como acercamientos, representaciones, y no como equivalentes: el mapa no puede ser considerado el territorio porque es un producto reflexivo de la intuición del investigador” (Van Maanen, 1979: 520).

Cortese (1999b: 24) sostiene que, para los investigadores cualitativos, los métodos cuantitativos son sólo un modo de obtener una comprensión del mundo social, que no es ni mejor ni peor que la comprensión que se puede obtener usando métodos cualitativos. Añade que la posibilidad de investigar con enfoques cualitativos se fundamenta en cinco presupuestos:

1. La íntima relación y cercanía entre el investigador y lo que estudia, que permite analizar las condiciones situacionales que influyen en la investigación.
2. El centrar la atención en el punto de vista individual, en la perspectiva de los sujetos.
3. La focalización sobre los casos singulares con limitada pretensión de llegar a conclusiones generalizables.
4. La riqueza de las descripciones que se presentan frecuentemente en primera persona.
5. El énfasis en el poder “transformativo” de la investigación respecto a la realidad analizada.

Según Cortese (1999b), la investigación cualitativa implica un notable esfuerzo por concentrarse sobre los procesos y los significados que pueden ser descritos e interpretados evidenciando la naturaleza socialmente construida (Tabla 8)

Tabla 8: Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. Fuente. Cortese, 1999b: 25)

Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Uso de la estadística descriptiva e interpretativa	Descripción e interpretación sin (o con limitado) uso de la estadística.
Se centra en las variables y sus relaciones	Se centra sobre los procesos y su devenir
Elimina las influencias del investigador	Valoración de las influencias del investigador
Formulación de hipótesis comprobables por el investigador	Posible presencia de valores (intenciones, fines) del investigador
Verificación en base a criterios de objetividad, rigor, técnica.	Verifica en base a criterios de adecuación, profundidad, intuición.

5.2.2.3. La epistemología moderna y epistemología postmoderna

Hay que entender la expansión de la investigación centrada en las narraciones como algo que viene ligado a la epistemología post-moderna.

Según Law (1996), la epistemología moderna (o positivista) interpreta el conocimiento en base a conceptos como *integración, simplificación, reducir la tensión y focalización*, mientras que la postmoderna lo interpreta desde la *dispersión, multiplicidad, tensión e irreductibilidad* (Tabla 9).

Tabla 9. Epistemología moderna y post-moderna. Fuente Cortese. (1999b: 22)

Epistemología moderna	Epistemología post-moderna
Integrar	Dispersar
Reducir la complejidad	Explorar la dispersión
Disminuir la tensión	Aceptar la tensión
Reconocer el núcleo central	Rechazar el núcleo central

Con la epistemología postmoderna se pone de manifiesto que no siempre es útil y necesario simplificar el campo del conocimiento y que, si utilizamos la interpretación, se puede aceptar la contradicción entendiéndola como una forma que asume el conocimiento mismo. Como nos recuerda Cortese (1999b: 23), la epistemología post-moderna reconoce que pueden existir dos versiones del mismo evento y no es *tarea* de investigador decidir la que se la correcta. El que haya dos representaciones es un enriquecimiento del conocimiento, que se

restituye a los interlocutores para incrementar su conocimiento de sí mismo.

La epistemología postmoderna se hace patente en el plano del método cualitativo, en especial con el paradigma narrativo, pues los instrumentos de esta metodología de investigación utilizan la *interpretación* y se corresponden con los conceptos propios de la epistemología postmoderna, Así , por ejemplo, se *hace cargo* de la fragmentación frente al positivismo que busca reducirla en un proceso de simplificación del conocimiento y, acepta la contradicción entendiéndola como una forma que asume el conocimiento mismo (Cortese, 1999b: 22-23).

5.2.3. El método biográfico-narrativo en ciencias sociales

En el campo de la ciencias sociales y humanas, a partir del llamado “giro narrativo”, se produjo un interés por la narrativa en áreas tan diversas como la crítica literaria, la semiótica, la lingüística textual, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la narratología, la narrativa, la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, el derecho, la comunicación, el periodismo, la narrativa audio visual, la cinematografía, la educación, el psicoanálisis, la psicopatología, la psicoterapia, la psicología cognitiva, la psicología evolutiva (Bermejo, 2005).

5.2.3.1. La narrativa biográfica en educación

Este aspecto ha sido desarrollado en profundidad en el apartado *Líneas de trabajo e investigación* de este trabajo, por lo que desde aquí se remite a él.

5.2.3.2. La narrativa biográfica en psicología

La psicología ha hecho uso de la narrativa durante su historia, en especial en las investigaciones de historias de vida, biografías y estudios de casos.

Polkinghorne (1988: 102) nos dice que “For a time, the subdiscipline of "individual psychology"-the study of the individual as a unified totality—represented an ongoing research program with affinities to narrative understanding”²⁴¹, pero que la aplicación de los principios formales de la ciencia al estudio de lo humano hizo abandonar ese enfoque, y el hombre paso a estudiarse, desde la psicología, con los métodos de las ciencias formales.

Polkinghorne (1988: 102) ve en la “psicología individual” un programa de investigación sobre el hombre muy afín a la comprensión narrativa. Nos muestra cómo ya desde temprano la psicología consideró la incapacidad de las ciencias formales para tratar “el problema de la

²⁴¹ “Durante un tiempo, la subdisciplina de la "psicología individual" -el estudio del individuo como totalidad unificada- representó un programa de investigación en curso con afinidades para la comprensión narrativa”.

individualidad humana”. Recuerda que en 1851 John Stuart Mill considera que el ser humano debe ser estudiado por la psicología asociacionista, pero dada que ésta no se ocupada de su carácter, éste debía ser estudiado por una nueva ciencia, la “etiología”. Nos dice que ya en 1858 Samuel Bailey pidió la formación de una disciplina, separada y distinta, de la psicología, para el estudio del carácter individual y personal; y que, en esa línea, en 1867 J. Bahnsen denominó “caracterología” al estudio de las tipologías y teorías del carácter humano, y que más tarde hasta el propio Wilhelm Wundt -padre de la psicología experimental- sugirió que junto al estudio de las estructuras mentales se creara una psicología práctica, llamando a ese estudio práctico *caracterología*, el cual debía de investigar las formas básicas y típicas del carácter individual, ayudado por principios derivados de una psicología teórica general.

Será William Stern, en 1911, quien primero haga una presentación sistemática de los fundamentos metodológicos del estudio de los individuos. Él propone el término “psicología individual” para describir la disciplina relacionada con los aspectos de la vida psicológica del individuo, y que a la vez también incluye una psicología humana más general. Stern, al principio, quería que la psicología individual empleara dos tipos de enfoques: (1) un *enfoque nomotético* centrado en la distribución y correlación de características de una población, y (2) un *enfoque ideográfico* centrándose en uno o más individuos que comparten varias características. El enfoque ideográfico investigaría una multitud de caminos manifestados por el individuo y analizaría sus relaciones internas. Las primeras propuestas pertenecientes a la psicología individual, favorecidas por el clima positivista, consistieron en análisis estadísticos de datos; pero Stern, al no satisfacerle simplemente el llegar a señalar la multiplicidad de rasgos de una persona, agregó a la psicología individual el estudio de la biografía personal como medio para comprender la unidad de la personalidad (Polkinghorne, 1988: 102).

El mismo año en que Stern presentó su propuesta de psicología individual, Alfred Adler publicó su propia teoría de la psicología individual, y este término -psicología individual- quedará a partir de entonces ligado a la teoría del Adler. La teoría de Adler reconocía que “el hecho fundamental en el desarrollo humano es el esfuerzo dinámico y delibrado de la psique ... La unidad de la personalidad está implícita en la existencia de cada ser humano. Cada individuo representa tanto una unidad de personalidad como una configuración individual de la unidad” (Adler, citado por Polkinghorne, 1988: 102-103).

Polkinghorne (1988: 103) nos recuerda que entre 1920 y 1945 hubo un crecimiento significativo en el estudio de las vidas individuales: Henry A. Murray (1938), Gordon Allport (1942), Charlotte Bühler (1933) y John Dollard (1935) hicieron importantes contribuciones

a la teoría de la historia de vida como método de la investigación en psicología.

Henry A. Murray (1938) exigía un estudio intensivo de los sujetos individuales. Puso de manifiesto los límites de los estudios usuales a gran escala sobre el comportamiento humano, pues los resultados consistían en tendencias grupales o relaciones generales y ello no caracterizaba a ningún individuo concreto. Murray planteó que una comprensión adecuada del comportamiento humano sólo podría provenir de un estudio completo y detallado de las personas concretas. Consideraba que la psicología debía incorporar el estudio de caso²⁴² para poder crecer como ciencia. De hecho, Murray fue pionero en el estudio interdisciplinario de la persona y en el estudio de individuos normales en entornos naturales.

Gordon Allport ²⁴³ también contribuyó al desarrollo del estudio narrativo del individuo. Apoyó que las disciplinas humanas debían usar enfoques múltiples. Consideraba que los investigadores podían optar entre: 1) estudiar el ámbito humano en términos de principios generales y variables universales, utilizando un gran número de sujetos; 2) centrarse en un caso individual utilizando métodos y variables adecuadas a la singularidad de cada persona. A los estudios de carácter universal los denominó “nomotéticos”, y a los de carácter individual “ideográficos”, nombres que luego cambió por “dimensional” y “morfogénico” respectivamente. Allport (1942) empezó a desarrollar un método que se centrara en lo singular de cada persona e instó a la investigación a seleccionar los métodos de estudio que no ocultaran la individualidad. Como aportación a su desarrollo señaló la importancia de los documentos personales como fuente de información para comprender a los individuos.

Nos dice Polkinghorne (1988: 104-105) que, en el periodo posterior a la segunda guerra mundial, la epistemología de la ciencia formal fue la dominante en las ciencias humanas y desapareció toda psicología individual y toda la psicología de la personalidad. Es a mediados de 1960 que se produce un renovado interés por el estudio de las vidas. William Runyan (1982) revisa la gran cantidad de trabajos realizados durante este campo a partir de los años 60, señalando que tales trabajos se han concentrado en las áreas de desarrollo de la personalidad adulta, historia de vida, psicopatología y desarrollo de la vida. Y destaca que estas áreas “comparten una preocupación común por estudiar cómo las trayectorias de vida se configuran mediante una interacción entre los individuos con sus mundos a lo largo del tiempo histórico y social” (Runyan, 1982: 12, citado por Polkinghorne, 1988: 105).

²⁴² Él tenía formación médica, y el estudio de caso fue fundamental para el crecimiento de la medicina.

²⁴³ Jerome Bruner fue discípulo suyo.

Polkinghorne (1988), Jerome Bruner (1986, 1990) y McAdams (1993, 2012) suponen la consolidación de la narrativa como elemento de comprensión psicológica. Pero estos autores, debido a su importancia para la metodología biográfico-narrativa han sido tratados en otros apartados, por ello ya no los desarrollamos aquí.

5.2.3.3. La narrativa biográfica en sociología

Nos recuerdan Cortese (1999b: 17-18) y Chase (2015: 62) que la utilización del método biográfico empezó en la universidad de Chicago²⁴⁴ bajo la influencia de William Thomas y Florian Znaniecki, Ernest Burgess, Herbert Blumer y Everett Hughes, que recolectaron historias de vida y otros documentos personales durante 1920 y 1930.

Según Chase (2015: 62-63), Thomas y Znaniecki (1918) suele citarse como el primer estudio sociológico relevante de la historia de vida que contiene un estudio sociológico de la vida social en Polonia y de la inmigración a EEUU, y que en su parte final incorpora un registro de vida de un inmigrante polaco al que pagaron para que escribiera su autobiografía. Según estos autores, los relatos de vida son un material que lleva mucho tiempo conseguir y más analizar, y es por ello que los sociólogos utilizan otros tipos de materiales. Thomas y Znaniecki se interesan por los registros de vida porque consideran que “Sólo es posible comprender por completo una institución social si no nos limitamos al estudio abstracto de su organización formal, sino que analizamos el modo en que en ella aparece en la experiencia personal de los diferentes miembros del grupo y rastreamos las influencias que ejerce sobre sus vidas” (Thomas y Znaniecki, 1918); y por ello mantienen que “los registros personales de vida, tan completos como sean posibles, constituyen el tipo de material sociológico perfecto” (Thomas y Znaniecki, 1918). La Escuela de Chicago realizó otros estudios basados en historias de vida, en especial sobre delincuentes juveniles y criminales (Shaw, 1930; Sutherland, 1937), cuyo principal interés era explicar la conducta del individuo como un proceso interactivo entre el sujeto y el medio sociocultural.

La utilización de la historia de vida como método, según Bertaux (1981: 3, citado por Chase, 2015: 62), demostró que “es posible describir y comprender la formación y transformación de clases sociales completas (campesinos, obreros) a partir del análisis de un conjunto de autobiografías”.

Durante la década de 1940 y 1950 la sociología se inclinó por teorías abstractas y por los

²⁴⁴ Para mayor información se puede consultar Thomas y Znaniecki (1918), Burgess (1967), Blumer (1969) y Hughes (1943, 1984), así como Bulmer (1984).

métodos de investigación por encuesta e investigación estadística, por lo que el método de historia de vida quedó relegado, y los sociólogos se decantaron hacia el paradigma positivista. No será hasta los años 80 que se retome la historia de vida en sociología (Cortese, 1999b; Chase, 2015).

5.2.3.4. La narrativa biográfica en antropología

Recuerda Chase (2015: 63) que la utilización antropológica de la historia de vida surgió a primeros del siglo XX, básicamente para registrar las culturas indígenas de los EEUU que se creían extinguidas. A partir de la publicación de Radin (1926) la historia de vida se convirtió en un método antropológico riguroso. Langness y Frank (1981: 24) señalan que durante el periodo inicial los antropólogos recolectaban historias de vida como un modo de comprender cuestiones culturales y elegían para su estudio aquellos individuos a quienes creían representativos de su grupo cultural.

Según Chase (2015: 64), a mediados de 1940 la influencia de Edward Sapir, Ruth Benedict y Margaret Mead lleva a muchos antropólogos a interesarse por los individuos en sí mismos y, en especial, por la relación entre el contexto cultural y los distintos tipos de personalidades (Langness, 1965: 1 y 19). Los antropólogos se valieron de la historia de vida para presentar una visión cotidiana de la cultura y la vida “desde adentro”. En ese contexto se ha de enmarcar el estudio de Lewis (1961) sobre una familia mexicana a partir de los relatos de vida de sus miembros.

Señala Chase (2015: 64) que los antropólogos han utilizado las historias de vida para estudiar el cambio cultural producido por el contacto entre diferentes grupos culturales o resultantes de movimientos revolucionarios (Langness, 1965: 16; Langness y Frank, 1981: 24-27).

5.2.3.5. La narrativa biográfica en historia

Durante los años 1960 y 1970, con los movimientos de liberación, se revitalizó el método de la historia de vida. El movimiento por los derechos civiles condujo al interés por las narrativas de esclavos, muchas recolectadas desde 1936 a 1938. En la biblioteca del Congreso de los EEUU se habían reunido más de 2000 historias orales provenientes de antiguos esclavos, pero el público sólo podía acceder a una pequeña parte de esas historias. En los años setenta los académicos recobrarán el interés por esas narrativas y el historiador Rawick (1972) publica su obra que contiene 18 volúmenes de historias de esclavos y de esa manera acerca la historia de los esclavos negros a la gente, pero se hace desde el relato de las víctimas, que representa una manera muy diferente al tratamiento académico clásico donde los esclavos no tenían voz (Chase, 2015: 64-65).

5.2.3.6. La narrativa biográfica en la teoría feminista

Para Chase (2015: 65-66), el movimiento feminista tuvo un papel muy importante en el renacimiento de los métodos de historia de vida y estudio de narrativas personales, como los diarios y las autobiografías. El feminismo criticaba los postulados antropocéntricos de las ciencias sociales, que señalaban que las actividades y normas de los hombres son las que deben tenerse en cuenta; y empiezan a considerar las narrativas personales de las mujeres como “documentos primarios esenciales para la investigación feminista” (Personal Narratives Group, 1989: 4). Al poner en primer plano las voces de las mujeres, antes silenciadas, se desafía el conocimiento de las ciencias sociales acerca de la sociedad, la cultura y la historia (Franz y Stewart, 1994; Gluk, 1979; Gluk y Patai, 1991; Personal Narratives Group, 1989; etc). Es a partir de los estudios feministas que aspectos como raza, etnicidad, nacionalidad, clase social, orientación sexual y discapacidad comienzan a considerarse cuestiones centrales de la vida de las mujeres. Desde el movimiento feminista académico se realizaron muchas investigaciones basadas en historias de vida y narrativas personales de mujeres (Babb, 1981; Hunt y Winegarten, 1983; Jacobs, 1979; etc).

Desde un punto de vista feminista, el sujeto protagonista de las historias de vida aparecía representado por el investigador como su “objeto” de interés científico, como el “otro” distante. Si bien esto es así, nos dice Chase (2015: 66), “es necesario recordar que los primeros historiadores de la vida escribían durante tiempos positivistas, en los cuales las ciencias sociales luchaban por ser reconocidas como tales”. La cuestión es que el movimiento feminista no estaba de acuerdo en que la principal utilidad de las historias de vida y otras narrativas personales fuera facilitar la recolección de información sobre acontecimientos históricos, cambios culturales o el impacto de las estructuras sociales en la vida de los individuos. El feminismo se interesaba por la mujer como sujeto de la historia de vida en cuanto actor social por derecho propio, así como por los significados subjetivos que las mujeres daban a los acontecimientos y a las condiciones de sus vidas. Ello conlleva que la historia de vida aborde la mujer como sujeto y no como objeto. La perspectiva feminista supone, pues, interpretar la historia de vida más allá de un elemento de comprensión de procesos históricos, culturales y sociales, a la vez que incorpora la consideración de aspectos metodológicos como: la elaboración de historia de vida a partir de la propia subjetividad, el papel que juegan los intereses de las investigadoras y las posiciones sociales en la relación de investigación (Chase, 2015: 66-67).

Así pues, como señala Chase (2015: 67), fue la teoría feminista la que empezó a incorporar las influencias postmodernistas en las investigaciones con metodología biográfico-narrativa,

introduciendo preguntas acerca de la voz, la autenticidad, la autoridad interpretativa y la representación, lo que supone un salto más en la metodología biográfico-narrativa.

- ¿En qué sentido las historias de vida de las mujeres y las narrativas personales “hablan de sí mismas” o no lo hacen?
- ¿De qué modo las condiciones sociales, culturales, históricas y de interacción median en los relatos femeninos?
- ¿De qué manera las voces de las mujeres resultan silenciadas, múltiples y/o contradictorias?
- ¿Cómo deberían presentar los investigadores todas esas voces e ideas en sus trabajos escritos?

5.2.3.7. La narrativa a biográfica en sociolingüística

Apunta Chase (2015: 67) que a mediados de 1960 se desarrolló una línea de investigación que ha tenido una gran influencia sobre la investigación narrativa contemporánea: antropólogos, sociólogos y sociolingüistas (Erving Goffman, Harold Garfinkel, John Gumperz, Dell Hymes, Harvey Sacks, Emanuel Schegloff, William Labov), exploraron un “abanico de temas de estudio que convergían en el lenguaje, la interacción, el discurso, la acción práctica y la inferencia” (Schegloff, 1997: 98).

Nos centraremos en Labov y Waletzky (1967) por ser los primeros que sostienen que las narrativas orales de experiencias cotidianas de gente común merecen ser estudiadas por sí mismas. Sostienen que las narrativas orales son una forma determinada de discurso caracterizada por ciertas estructuras que cumplen determinadas funciones sociales (Labov y Waletzky, 1967: 3). El discurso narrativo se compone de cláusulas que están en correspondencia con la secuencia temporal de los acontecimientos informados, e identifican cinco características sociolingüísticas en las narrativas orales (Labov y Waletzky, 1967: 27-37)

- *Orientación*: informa a los oyentes de los actores, el tiempo, el lugar y la situación;
- *Nudo*: la parte fundamental de la narrativa, la acción;
- *Evaluación*: el porqué al compromiso de la historia;
- *Desenlace*: resultado de la acción;
- *Coda*: devuelve al oyente al momento presente.

La primera publicación del artículo *Narrative Analysis: Oral versions of personal experience* de Labov y Waletzky data de 1967, en 1997 se volvió a publicar el texto, agregándose 47

evaluaciones contemporáneas sobre la influencia del texto. La publicación de este texto tuvo gran repercusión sobre las consideraciones posteriores que se hicieron de la narrativa, que no pudieron dejar de asimilarla, si bien algunos autores señalaron la limitación que suponía la formulación estructuralista de Labov y Waletzky. Vamos a presentarlas siguiendo a Chase (2015: 68-69).

Bruner (1997: 64) considera que “la descripción de Labov y Waletzky de la estructura general de la narrativa mediante cinco categorías transformó profundamente el estudio de la narrativa. A muchos de nosotros nos hizo reflexionar acerca de la representación cognitiva de la realidad impuesta por la de la narrativa sobre nuestra experiencia del mundo y la manera en que evaluamos esa experiencia”, y luego añade “Admito abiertamente que me obligó a considerar la narrativa no sólo como un tipo de texto, sino como un modo de pensamiento”. Hay que recordar que Bruner se está refiriendo al pensamiento narrativo que en que distingue frente al pensamiento lógico-científico que aparece en su obra de 1986 *Actual minds, possible worlds*.

Riessman (1997) también reconoce que la estructura de Labov y Waletzky le llevo a prestar atención a las estructuras y funciones fundamentales de las narrativas orales en su investigación sobre las experiencias de divorcio. Pero encuentra la definición de esos autores demasiado acotada, por lo que desarrolla una tipología propia de géneros narrativos, como la narrativa habitual y la narrativa hipotética (Riessman, 1997: 155-156), lo cual le permite demostrar las diversas maneras en que la gente relata sus experiencias de divorcio y tratar la conexión entre la forma y la función del discurso.

Una limitación de Labov y Waletzky fue el que no consideraban el contexto interaccional en el que se obtienen y reciben las narrativas orales. Schegloff (1997) criticó que Labov y Waletzky no consideraban ese contexto, e investigó cómo surgen las historias y de qué manera funcionan en conversaciones naturales ²⁴⁵. Otros investigadores sociolingüistas han estudiado la entrevista de investigación como un tipo de discurso o evento comunicativo en el que es posible estimular las narrativas o desalentarlas (Briggs, 1986, 2002; Mishler, 1986).

Si bien Labov y Waletzky asumieron una correspondencia directa entre la narrativa y los acontecimientos que describe (entre narrativa y realidad), la mayoría de los investigadores han rechazado esa visión referencial del lenguaje, pues un principio fundamental del giro narrativo es que los hablantes *construyen* acontecimientos valiéndose de la narrativa en lugar

²⁴⁵ Para saber más: Holstein y Gubrium, 2000: cap.7.

de referirse a ellos²⁴⁶.

Como recuerda Chase (2015: 69), a pesar de las limitaciones de la formulación de Labov y Waletzky, sus estructuras lingüísticas sirvieron de base para diversas investigaciones sobre las características sociolingüísticas del discurso oral: muchos investigadores narrativos aceptaron la idea de que el modo en que los individuos narran la experiencia es tan importante para el significado que comunican como lo que dicen.

5.2.4. Diferentes enfoques de la investigación biográfico-narrativa en las ciencias sociales

Si bien la investigación narrativa es interdisciplinaria, a menudo cada disciplina tiende a modelar un enfoque en función de sus intereses y suposiciones. Chase (2015: 72-76) distingue, dentro de las ciencias sociales, cinco enfoques fundamentales en la investigación narrativa contemporánea: el de la psicología narrativa, el de la sociología de las organizaciones, el de la sociología enfocada en la vida personal, el de la antropología etnográfica y el de la antropología autoetnografía.

5.2.4.1. La psicología narrativa

Su centro de interés es la relación existente entre las historias de vida individuales y la calidad de esas vidas. Por ello se utilizan los relatos de vida para recoger información, que a veces se complementan con otras fuentes (test psicológicos).

Los psicólogos narrativos distinguen el relato de vida de la vida misma, pero consideran que el relato influye sobre la vida del sujeto, que el relato contado por el sujeto influye en su modo de vivir. Ellos enfatizan “el efecto formativo de las narrativas”, y sugieren que algunas historias paralizan mientras otras otorgan al «yo» un sentido eficaz respecto a los problemas y traumas de la vida (Rosennwald y Ochberg, 1992: 6).

Los psicólogos narrativos se centran en el tema sobre el que trata el relato (argumento, personajes, a veces la estructura o secuencias de contenido). McAdams (1993) sostiene que el contenido de un relato de vida encarna la identidad de una persona, y que ambos -relato e identidad- se desarrollan y cambian con el tiempo. Josselson (1996) demostró en un estudio longitudinal cómo las mujeres corrigen sus relatos y sus vidas a medida que vivían sus 20, 30 y 40 años. Y McAdams demostró en un estudio (McAdams y Bowman, 2001) que había una

²⁴⁶ Véase Mishler (1995: 90-102), acerca de las diferentes maneras en que los investigadores narrativos relacionan lo que “cuentan” y lo “contado”.

correspondencia entre las medias psicológicas convencionales de bienestar y las narraciones que se contaban: los sujetos que sacaban una puntuación baja en términos de bienestar psicológico contaban “narrativas de contaminación”, es decir, contaban experiencias positivas con resultados negativos; mientras los que sacaban una puntuación alta, contaban “narrativas de redención”, esto es, consecuencias positivas a partir de acontecimientos negativos.

5.2.4.2. La sociología de las organizaciones

Algunos sociólogos consideran que los relatos de vida son *experiencias vividas* por el sujeto²⁴⁷. Este enfoque enfatiza que los contextos institucionales y las organizaciones modelan los «yos» del sujeto que forma parte de ellos, con lo que un punto crucial de este enfoque sociológico es la “desprivatización” de la experiencia personal. Según Holstein y Gubrium (2000), el hecho de que una persona se mueva por distintos contextos le otorga una gran cantidad de opciones para narrar su propio «yo», a la vez que le crea limitaciones, esto es algo propio del mundo postmoderno.

Estos sociólogos centran su estudio en *cómo* los sujetos crean su identidad (yos) en relación con los contextos institucionales específicos, los cuales tienen contexto local y cultural; y en *qué* relatos producen los narradores al utilizar los recursos de los que disponen para construir sus «yos» reconocibles.

La sociología de las organizaciones se ha centrado en el estudio de las narrativas producidas en contextos organizacionales específicos: prisiones, tribunales, grupos de autoayuda, centros de terapia, etc. (Gubrium y Holstein, 2001; Holstein y Gubrium, 2000; Miller, 1997; Pollner y Stein, 1996). Así, por ejemplo, Loseke (2001), en un estudio de grupos de apoyo para mujeres víctimas de violencia doméstica, demostró de qué manera los facilitadores sociales animan a las mujeres golpeadas a convertir sus narrativas en “fórmulas estereotipadas” acerca del abuso de género. Loseke también mostró que muchas mujeres no admiten la versión del consejero acerca de sus experiencias y se resisten a identificarse como “mujeres golpeadas”, explicó esto sugiriendo que había que buscar el origen del problema no en la negación de la mujer a ser una víctima, sino en la incapacidad de las fórmulas narrativas de captar las complejidades de la experiencia vivida.

²⁴⁷ A diferencia de los psicólogos que consideran el relato de vida como algo distinto a la vida.

5.2.4.3. La sociología enfocada a los aspectos de la vida de las personas

Otros sociólogos, aunque también están interesados en el *cómo* y el *qué* de las narraciones, no centran sus estudios en contextos organizacionales concretos sino en los aspectos específicos de las vidas de las personas.

Los investigadores recogen los relatos de vida a través de entrevistas intensivas sobre diferentes aspectos de la vida del sujeto, y suelen realizar transcripciones detalladas de las mismas para estudiar los procesos interaccionales que se dan durante la entrevista, y los patrones lingüísticos y temáticos que aparecen a lo largo de la narrativa. Por ello, estos sociólogos están interesados en el estudio de:

- cómo las historias de los sujetos están incorporadas en la interacción entre el investigador y el narrador.

Entre los objetivos de su estudio está el demostrar que las historias individuales están limitadas por los discursos hegemónicos, por lo que las personas crean sus discursos utilizando el conjunto de estrategias narrativas relacionadas con su contexto discursivo, es decir, están interesados en el estudio de:

- cómo los sujetos transmiten significado a través de un modelo básico de prácticas lingüísticas;
- cómo los sujetos interpretan la experiencia personal con respecto a discursos culturales e históricos específicos.

Otro objetivo de su estudio es señalar que las narrativas proveen de una perspectiva desde la cual darse cuenta de la naturaleza cambiante y contradictoria de los discursos hegemónicos, y que estos no son estables a pesar de lo que pueda pensarse. Por ello también están interesados en el estudio de:

- cómo los sujetos se basan en esos discursos, los resisten o transforman a medida que narran sus «*yo/s*», sus experiencias y sus realidades.

Algunos ejemplos de este enfoque son los estudios de Langellier (2001) sobre el modo en que una mujer representa su *self* y se resiste al discurso médico al tiempo que acepta el cáncer de mamas. Y el análisis de las historias de divorcio de hombres y mujeres con respecto al discurso sobre el matrimonio y género (Riessman, 1990).

5.2.4.4. La antropología etnográfica o etnografía narrativa

Supone una transformación tanto de los métodos etnográficos como de la historia de vida.

La etnografía tradicional implica un compromiso a largo plazo con una cultura o comunidad; y una historia de vida se centra por completo en un individuo en un número reducido de individuos. En la narrativa etnográfica, lo característico es que tanto el investigador como el narrador “aparecen juntos en un único texto de múltiples voces centrado en las características y el proceso del encuentro humano” (Tedlock, 1992: XIII). Existe una intersubjetividad entre el investigador y el narrador, en la que el primero se esfuerza por comprender la voz, la vida y la cultura del segundo (Behar, 1993; Frank, 2000). Señala Chase (2015: 75) que uno de los objetivos fundamentales de la etnografía narrativa es promover como cuestión fundamental para el trabajo empírico los temas relativos a la voz, intersubjetividad, autoridad interpretativa y representación.

Myerhoff (1979) *Number Our Days*, es uno de los primeros ejemplos de este tipo de estudios. Consiste en un estudio de una comunidad de judíos inmigrantes de la tercera edad en California. La autora se centra en la vida del sastre Shmuel Goldman, y, a la vez, ella analiza su propia subjetividad, así como la relación con aquellos que estudia. La autora presenta los relatos de vida de Shmuel en forma textual, pero también demuestra cómo sus preguntas e interrupciones modelan la narrativa de Shmuel. Y el estudio acaba con la autora contando sus propias historias sobre cómo las historias de su abuela habían influido en su vida y su investigación (Myerhoff, 1979: 237-241).

5.2.4.5. La antropología autoetnográfica

En la *autoetnografía* los investigadores centran su análisis sobre sí mismos y sobre sus interacciones con los otros. El investigador escribe, interpreta y/o representa sus propias narrativas a partir de experiencias culturales relevantes que él mismo ha experimentado. Es un método que altera la política de las relaciones de investigación tradicionales.

Los autoetnógrafos a menudo presentan su trabajo de forma performativa, con el interés de mostrar más que contar: Ellis y Berger (2002), y Ellis y Bochner (1996) los presentaron como relatos por capas; Denzin (1997, 2000, 2003), y McCall y Becker (1990) los presentaron en forma de obras de teatro y poemas; Hillbert (1990) descartó por completo el análisis de sus representaciones y confió su interpretación a las audiencias.

Señala Chase (2015: 76) que cuando los autoetnógrafos comparten el interés por un tema pueden realizar una investigación colaborativa, entrevistándose entre sí, grabando conversaciones y/o escribiendo relatos de sus experiencias por separado.

5.2.5. A modo de conclusión

A grandes rasgos, se entiende por investigación narrativa un tipo particular de investigación cualitativa que gira en torno a detalles biográficos de un sujeto que narra sus experiencias.

La investigación biográfico-narrativa en ciencias sociales ha estado presente desde el comienzo de dichas ciencias, y dispone de una tradición rica pero difusa, ya que no ha estado presente de manera constante. Sufrió un retroceso y cierto abandono con el auge de las ciencias y la metodología positivista, pero a partir de los años 80 la *Narrative Inquiry* se ha hecho cada vez más presente en las diferentes áreas sociales. En las últimas décadas el método biográfico se ha desarrollado en los diferentes campos especialmente a nivel teórico y empírico, sobre todo basado en el estudio de *life historie*.

A la luz de lo expuesto vemos también que los estudios de carácter biográfico son un método interdisciplinar, participan de él historiadores, psicólogos, antropólogos, etnólogos, sociólogos, etc. Este método se ha de encuadrar dentro de la metodología cualitativa, y en muchos casos ha sido utilizado como una técnica de investigación. Igualmente podemos identificar diferentes enfoques y usos de las historias de vida en función de cómo métodos de investigación a través de los cuales los investigadores obtienen los datos y los examinan y analizan.

Si bien la investigación narrativa es un tipo particular de investigación cualitativa que gira en torno a detalles biográficos de un sujeto que narra sus experiencias, desde las diferentes áreas de investigación narrativa actual (sociología, psicología, antropología, sociolingüística ...) se pueden identificar diferentes usos metodológicos de la narrativa biográfica en función de los enfoques y áreas de investigación. Por lo que parece obvio que no se puede hablar de una solo método biográfico-narrativo, sino de una variedad de ellos, dada la estrecha relación entre los enfoques teóricos y metodológicos.

Para acabar, decir que hay autores (Cipriani, 1987) que afirman que la biografía narrativa no es simplemente un método, una mera técnica de investigación, sino que constituye una metodología cualitativa en sí ²⁴⁸, y cita a Norman Denzin (1989a) y Daniel Bertoux (1981) como los máximos representantes de esta metodología.

²⁴⁸ Cipriani (2013: 33) distingue entre método y metodología. Por método entiende las técnicas y las normas específicas de procedimiento cognoscitivo, y la metodología apunta al análisis crítico de la investigación, es el discurso, el razonamiento del método, el método del método.

5.3. SUPUESTO FUNDAMENTAL DEL MÉTODO BIOGRÁFICO: EL RELATO COMO HERMENÉUTICA DE SÍ MISMO

Nos planteamos cómo acceder al estudio del «yo», y mostramos una tradición que considera que el método biográfico a través de la creación de textos de enfoque autobiográfico nos permite acceder al estudio de ese «yo». Mostramos cómo lo aborda la filosofía (Ricoeur, MacIntyre y Taylor), y posteriormente cómo lo hace la psicología (Scheibe, Crites, Polkinghorne, Bruner, McAdams), para acabar concluyendo que la narración autobiográfica es un método adecuado para acceder al «yo» entendido como yo narrativo y no sustancial.

5.3.1. Precedentes

Las ciencias sociales presentan el método biográfico como método que permite acceder a la vida de los sujetos objeto de estudio, y que permite incluso descubrir cómo los sujetos dan significado a sus experiencias de vida (Schutz, 1932).

El método biográfico se basa en expresiones personales -orales, escritas- (subjetivas) que los sujetos dan sobre su propia vida, considerando esas expresiones como ventanas que nos llevan al interior de la vida del sujeto. Pensamos que este supuesto, necesariamente nos lleva a plantearnos el problema filosófico denominado *metafísica de la presencia*, problemática que afecta de lleno a cualquier metodología que parta de la hipótesis central de que una vida puede ser capturada y representada en un texto, pues tal problemática plantea la validez o no del texto para acceder a la vida interior de los sujetos, a su «yo».

Dilthey (1900) dio lugar al enfoque autobiográfico y sus variantes interpretativas, que suponía que las autobiografías dan testimonio de un sujeto a los demás. Sartre (1960) parte de la creencia en un sujeto real presente en el mundo.

Frente a estas concepciones, Derrida (1972) señala que no hay una ventana a la vida interior de una persona, y que cualquier ventana viene filtrada por el lenguaje, los signos y el proceso de significación. Y como el lenguaje está continuamente cambiando y lleno de declaraciones simbólicas, entonces no puede haber una declaración que no sea ambigua, incluyendo una intención o un significado.

Derrida (1972) sostiene que el sujeto sólo existe en los textos escritos. Benveniste (1966) y Derrida (1972: 29 y 271) desarrollan el concepto lingüístico de *persona* o *sujeto*, el cual sólo hace referencia a la persona que realiza el enunciado. La personalidad no está en el enunciado. Esto significa, como dice Elbaz (1987: 6), que “la noción de persona toma sentido sólo dentro de los parámetros del evento discursivo”. El «yo» como pronombre es quien enuncia

el discurso, y está cambiando constantemente, su existencia se documenta en las palabras escritas en los discursos.

Merleau-Ponty (1964: 95) afirma que las personas como sujetos hablantes no son sólo signos vacíos, creados por las estructuras sintácticas y semióticas del lenguaje.

Para Ricoeur (1974: 251) el texto es “una mediación a través de la cual y por medio de la cual los escritores hacen referencia a una realidad biográfica significativa”. Por lo que los pronombres personales no sólo tienen significado sintáctico o semiótico, sino también semántico (Ricoeur, 1974: 256).

Nosotros nos situamos dentro de una larga tradición filosófica y dentro de las recientes corrientes de psicología para afirmar que el principal modo en que se revelan los sujetos son los textos en los que ellos hablan de sí mismos.

Lieblich, Tuval y Zilber (1998) nos dicen que el principal modo en el que nos revelamos a nosotros mismos son las historias que relatamos. Esta idea está presente, con algunas variaciones, en Ricoeur (1985c, 1990), MacIntyre (1981), Taylor (1989), Polkinghorne (1988), Bruner (1990), McAdams (1985), etc. Todos ellos proponen el relato como instrumento para poder acceder al conocimiento de sí mismo y rechazan, a su vez, la idea tradicional de que el «yo» se revela de modo transparente a la conciencia, en sí mismo, como un acto reflexivo. Esta misma idea puede verse, con matices, en pensadores anteriores a ellos, por ejemplo fue ya apuntada por Heidegger y, en cierto sentido, también por Arendt.

5.3.1.1. Martin Heidegger

Martin Heidegger considera que la realización del ser-en-el-mundo implica la autocomprensión. La «comprensión» (*erschliessen*= *abrir*) es el propio realizarse del «ser» en cuanto «sabe» de sí mismo. Como dice Heidegger (1927: 229 “la comprensión del ser es, ella misma, una «determinación de ser» del «*ser-ahí*» (*dasein*)”. La expresión «*irle su ser*» significa «ocuparse de», «haber de ser», por lo que el «ser» es en la medida que *hace su ser/que ocupa su ser*; así, «ser» no sólo se da en el plano ontológico, sino también en el de la auto-comprensión. La «comprensión» es «saber» del propio ser. A la existencia humana, en cuanto «ser-ahí» (*dasein*), le es inherente una comprensión del mundo y de las cosas que se dan dentro de él, por tanto, también de las cosas que forman parte de ese «ser» en cuanto que es «ser-en-el-mundo», cuya esencia es su existencia. Como señala Rodríguez (1987: 94-95), para que pueda darse el conocimiento, hay que entender que el «yo» antes de captarse a sí mismo está ya existiendo en el mundo, el ser *a priori* es el horizonte de todo conocer, incluida la autoconciencia. Y que el ser, en cuanto «ocuparse de ser», una de las cosas que realiza es

comprenderse a sí mismo como existiendo, esto es, como siendo en el mundo.

5.3.1.2. Hannah Arendt

Hannah Arendt (1958) señala que la vida puede ser contada en una narración, pero esta narración nunca es producida por el agente de la acción. Distingue un actor, que es quien lleva a cabo la acción y/o el discurso, y unos espectadores del mismo. Los actores son incapaces de captar sus acciones, que son efímeras, y son los espectadores los que crean el relato, que recogen las acciones y discursos que contemplan.

“La historia real en la que estamos metidos mientras vivimos carece de autor visible o invisible porque no está hecha” (Arendt, 1958: 214).

“Aunque todo el mundo comienza su vida insertándose en el mundo humano mediante la acción y el discurso, nadie es autor o productor de la historia de su propia vida. Dicho con otras palabras, las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es el autor o productor” (Arendt, 1958: 213).

“Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y «hace» la historia” (Arendt, 1958: 219).

En la concepción de Arendt (1958: 220-221) parece que la historia ha de tomar la forma de una biografía, pues afirma que nunca podremos ser autores de nuestra vida porque, al mismo tiempo que actuamos, estamos inmersos en la trama de la acción y el discurso, en una trama pública con los otros. Si bien Arendt tiene razón en el hecho que no se puede ser actor y narrador a la vez, ella no parece tener en cuenta algo que Ricoeur, MacIntyre, Taylor, Bruner, McAdams, etc., tienen presente: que se pueden relatar los hechos con perspectiva en el tiempo, y uno puede convertirse en narrador de las acciones que se hicieron en el pasado, esto es, en el momento en que se ha tomado distancia de la acción como actor. Y es en ese momento en el que se crea un discurso autobiográfico o un relato sobre sí mismos a partir de la propia memoria.

5.3.2. El relato como construcción y conocimiento del «yo» en filosofía

5.3.2.1. Paul Ricoeur

Paul Ricoeur aplica la filosofía reflexiva a la comprensión de sí mismo, y señala que uno de los problemas filosóficos que esta filosofía “considera más importantes se refieren a la posibilidad de la comprensión de uno mismo como sujeto de las operaciones cognitivas, volitivas, estimativas, etc.” (Ricoeur, 1986: 28). Con ellos, Ricoeur está introduciendo unos de los interrogantes básicos para nuestra investigación. ¿cómo se reconoce a sí mismo el «yo»? El autor considera equivocada la respuesta dada por la filosofía reflexiva tradicional, a

saber, que existe una “trasparencia absoluta, de una coincidencia perfecta de uno consigo mismo, lo cual transforma la conciencia de sí en un saber indudable” (Ricoeur, 1986: 28). Para Ricoeur el sujeto no puede conocerse a sí mismo de manera intuitiva, sino que la comprensión o reconocimiento de sí mismo está mediatizada por símbolos y textos: “El texto es la mediación por la que nos conocemos a nosotros mismos” (Ricoeur, 1986: 115).

“no hay autocomprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos, la autocomprensión coincide en última instancia con la interpretación aplicada a estos términos mediadores” (Ricoeur, 1986: 31).

Por apropiación Ricoeur (1986: 141) entiende “la interpretación de un texto” que “acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse”. Para Ricoeur, el sujeto se apropia de sí mismo mediante la mediación reflexiva del texto. Ricoeur (1986: 108) nos dice que “el texto es la mediación por la que nos comprendemos a nosotros mismos”:

“sólo nos comprendemos indirectamente, a través de los signos de la humanidad que se encuentran en las obras culturales” (Ricoeur, 1986: 109).

Y esa apropiación está ligada, por un lado, al distanciamiento característico de la escritura: “la apropiación es todo lo contrario de la contemporaneidad y de la congenialidad; es comprensión por la distancia, comprensión a distancia” (Ricoeur, 1986: 109). Este distanciamiento salva la posición de Arendt en torno al actor de la acción y el autor del relato. Por otro lado, “la apropiación está dialécticamente ligada a la objetivación característica de la obra”, en la medida que no responde al lector, sino al sentido. De lo que el lector se apropia es de la «cosa del texto»²⁴⁹ o «mundo del texto»²⁵⁰, es decir, que «ante» el texto el sujeto se comprende, hace una lectura del texto que le lleva a autocomprenderse, a construir su «yo».

“comprender es comprenderse ante el texto. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más

²⁴⁹ «cosa del texto»: concepto de Gadamer.

²⁵⁰ «mundo del texto»: concepto con el que Ricoeur se refiere a la «cosa del texto», y que define así: “Para mí, el mundo es el conjunto de referencias abiertas por todo tipo de texto, descriptivo o poético, que he leído, comprendido y amado. Y el entender un texto es interpolar entre los predicados de nuestra situación las significaciones que hacen un *Welt* de nuestro *Umwelt*. Es este ensanchamiento de nuestro horizonte existencial lo que nos permite hablar de las referencias abiertas por el texto o del mundo abierto por las afirmaciones referenciales de la mayoría de los textos. En este sentido, con justeza dice Heidegger en su análisis del *verstehen* en *being and time* que lo que entendemos primero en un discurso no es otra persona, sino un “pro-yecto”, esto es, el esquema de una nueva forma de ser en el mundo. Solo la escritura [...] al liberarse no solo de su autor y su auditorio originario, sino también de los límites de la situación dialogal, revela este destino del discurso como proyección del mundo” (Ricoeur 1976: 50).

vasto, que sería la proposición de existencia que responde de la manera más apropiada a la proposición del mundo. (...). Con respecto a esto sería más justo decir que el *yo* es constituido por la cosa del texto” (Ricoeur, 1986: 109).

Para Ricoeur (1986: 110), en la comprensión de sí mismo entra en juego la *dialéctica de la desapropiación y apropiación*, es decir, un momento de distanciamiento de uno consigo mismo, -la objetivación del texto-, para llevar a cabo el análisis del texto a nivel de sus estructuras, su sentido y su referencia, para acabar haciendo propio lo que era extraño. “El distanciamiento es la condición de la comprensión”, y supone una metamorfosis del «yo». Dicho en palabras del propio autor:

“Por un lado, la autocomprensión misma pasa por el rodeo de la comprensión de los signos de la cultura en los cuales el yo de documenta y se forma; por otro, la comprensión del texto no es un fin para sí misma, en el cortocircuito de la reflexión inmediata el sentido de la propia vida. Así, es necesario decir ... que la reflexión no es nada sin la medicación de los signos y de las obras, y que la explicación no es nada si no se incorpora como intermediaria en el proceso de la autocomprensión mismo. En síntesis, en la reflexión hermenéutica –o en la hermenéutica reflexiva- la constitución del *sí mismo* y la del *sentido* son contemporáneas” (Ricoeur, 1986: 141).

Finalmente, partiendo de que toda *lectura* es una recomposición del texto, entra en juego la *ficción* del lector, que imagina *variaciones imaginativas del yo*. Ricoeur (1986: 1230) nos aclara que la imaginación del sujeto tiene una dimensión *creadora*, y que ante la *cosa* del texto la imaginación del lector lleva a cabo *variaciones imaginativas*²⁵¹, *juegos*²⁵² o *metamorfosis* sobre el «yo», abriéndose a pensarse bajo nuevas posibilidades, más allá de las restricciones que una visión *moral* le podría permitir, es decir, el sujeto se abre al juego de metamorfosear su «yo».

“Dicho de otra manera, si la ficción es una dimensión fundamental de la referencialidad del texto, también es una dimensión fundamental de la subjetividad del lector. Como lector, yo me encuentro perdiéndome. La lectura me introduce en las variaciones imaginativas del ego. La metamorfosis del mundo, según el juego, es también la metamorfosis lúdica del ego” (Ricoeur, 1986: 109-110).

5.3.2.2. Alasdair MacIntyre

Alasdair MacIntyre (1981: 263) señala también que los relatos hablan de nosotros, tienen pues un carácter autobiográfico, y que a la vez somos autores y protagonistas de la historia:

²⁵¹ Concepto usado por Husserl.

²⁵² Concepto usado por Gadamer.

“el agente no sólo es un actor, sino también autor, son tanto actores como autores (...) cada uno de nosotros es el personaje principal de su drama”.

MacIntyre (1981: 257) nos dice que “cierta clase de historia narrativa resulta ser el género básico y esencial para caracterizar las acciones humanas”. Está haciendo referencia a aquella narrativa que tiene como actor y autor a la misma persona, esto es los relatos autobiográficos, pues es el tipo de historias a las que se viene refiriendo como centro de su reflexión. Y es gracias a ellas que podemos comprender las acciones humanas, tanto las nuestras como las de lo demás. Constituye, pues, la historia el elemento hermenéutico para llegar a comprender la vida humana:

“porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras, salvo en el caso de las ficciones” (MacIntyre, 1981: 261).

5.3.2.3. Charles Taylor

Charles Taylor es un defensor del método interpretativo como método para el estudio de las ciencias sociales, y por tanto también para el conocimiento de lo que sea la identidad personal o «yo». Taylor nos propone el «círculo hermenéutico» para acceder a la lectura del texto o expresiones, donde el sentido de las partes depende del todo, y viceversa.

“What we are trying to establish is a certain reading of text or expressions, and what we appeal to as our grounds for this Reading can only be other readings. The circle can also be put in terms of part –whole relations: we are trying to establish a reading for the whole text, and for this we appeal to reading of its partial expressions; and yet because we are dealing with meaning, with making sense, where expressions only make on those of others, and ultimately of the whole”²⁵³ (Taylor, 1971: 18).

Taylor reivindica el círculo hermenéutico como método para conocer la realidad del hombre. Supone que la comprensión del «yo» es circular: los términos que el autor nos presenta, sólo podemos entenderlos tomándolos unos en relación con otros. Sólo podemos comprender la identidad mediante el lenguaje, pero situando al «yo» dentro de una comunidad y frente a

²⁵³ “Lo que estamos tratando de establecer es una cierta lectura textos o expresiones, y el fundamento para esta lectura, sólo pueden ser otras lecturas. El círculo también se puede poner en términos de relaciones entre las partes y el todo: intentamos establecer una lectura para todo el texto, y para ello recurrimos a la lectura de sus expresiones parciales; Pero como estamos tratando con significado, con atribución de sentido, donde las expresiones dependen de los demás, y en última instancia del todo”.

otros «yos».

Para Taylor los humanos son animales auto-interpretantes, pero la identidad del «yo», está ligada al sentido del yo, y para él el yo es dialógico. Hemos de comprender y explicar el yo a partir de las situaciones concreta donde se encuentra, y no de abstracciones, y ello nos ha de llevar a abordar el tema del lenguaje y la naturaleza social del ser humano.

“Lo que soy como un yo, mi identidad, está esencialmente definido por la manera en que las cosas son significativas para mí. Y como ya se ha analizado ampliamente, esas cosas son significativas para mí, y el asunto de mi identidad se elabora, sólo mediante un lenguaje de interpretación que de aceptado como válida articulación de esas cuestiones” (Taylor, 1989: 61).

Por un lado, preguntar por el yo es preguntar por el lenguaje en el que se elabora esa interpretación. Acceder a la auto-interpretación supone acceder a un lenguaje sólo existe en una comunidad y a un vocabulario que implica esa representación del propio «yo». Por otro lado, preguntar por el yo es preguntar por las cosas que son significativas en la vida del sujeto. Esto supone ser capaz de reconocer el «yo» a partir de dónde se encuentra situado en la «vida corriente». Y ello supone situarlo en el marco de una comunidad: ver las relaciones que establece el «yo» con otros yos, dónde se sitúa en el espacio social, reconocer el origen social de su concepción del bien, etc., es decir, reconocer el marco de referencia social en el que se sitúa y dentro del cual se define y se constituye la identidad personal.

5.3.3. El relato como construcción y conocimiento del «yo» en psicología

5.3.3.1. La narrativa del yo en psicología: Karl Scheibe y Stephen Crites

En Sarbin (1986b) aparecen dos artículos que abordan la cuestión del uso de la narrativa como lugar de formación de la identidad personal, es decir, centran su atención en las narrativas del yo: Scheibe (1986) y Crites (1986).

Karl Scheibe parte de la tesis que las personas emprenden aventuras para construir y mantener relatos de vida satisfactorios. Considera que el relato de vida debe incluir una serie de periodos progresivos y regresivos -periodos de aventuras y de reposo- que se suceden a lo largo del tiempo. En términos de biografía psicológica, una vida sin aventuras y en un solo plano es insuficiente como relato, no se “mueve”, los cambios son lo que proporcionan “la esencia del relato de vida”. Para Scheibe (1986: 139) el “Sport provides adventure, a euphoric

release from drudgery, tedium, and the gracelessness of ordinary domestic life”²⁵⁴, por lo que el deporte y el juego son actividades que ofrecen ocasiones para la aventura y el desarrollo del yo en el desarrollo de la narrativa del yo. Llega a afirmar que las construcciones narrativas son el producto socialmente derivado y expresado de aventuras repetidas. La narrativa del yo se enriquece cuando el sujeto revisa, selecciona y ordena retrospectivamente los detalles pasados de tal manera que crea una narrativa propia coherente y que le resulta satisfactoria, la cual le servirá como justificación de su situación presente. Es por ello que la revisión retrospectiva debe conducir al presente conocido y concluir con él.

“Human identities are considered to be evolving constructions; they emerge out of continual social interactions in the course of life. Self-narratives are developed stories that must be told in specific historical terms, using a particular language, reference to a particular stock of working historical conventions and a particular pattern of dominant beliefs and values. The most fundamental narrative forms are universal, but the way these forms are styled and filled with content will depend upon particular historical conventions of time and place”²⁵⁵ (Scheibe, 1986: 131).

Stephen Crites (1986: 162) considera que “the self is a kind of aesthetic construct, recollected in and with the life of experience in narrative fashion”²⁵⁶. Esa identidad personal se hace desde el presente, y éste es “the pivotal point out of which the "I" who recollects retrieves its own self”²⁵⁷ (Crites, 1986: 163), y ese «yo» consiste tanto en una narración que integra los hechos pasados en un relato coherente, como en la construcción de un relato futuro que sea la continuación del «yo» del sujeto. Por un lado, la historia personal o identidad personal es un «yo» construido a partir de recuerdos “is a narrative recollection of what no longer physically exists, is no longer present”²⁵⁸, y “this recollected self of my personal story has an immense psychic importance. My personal identity, without which I do not know who I am, is at stake in this formative application of narrative art, and the more complete the story the

²⁵⁴ “deporte proporciona aventuras, una liberación eufórica de la fatiga, el tedio y la falta de atractivo de la vida doméstica ordinaria”.

²⁵⁵ “Las identidades humanas se consideran construcciones en evolución; surgen de interacciones sociales continuas en el curso de la vida. Las narraciones del yo son historias desarrolladas que deben ser contadas en términos históricos específicos, usando un lenguaje particular, refiriendo a una existencia particular de convenciones históricas de trabajo y un patrón particular de creencias y valores dominantes. Las formas narrativas más fundamentales son universales, pero la forma en que estas formas son de estilo y llenan de contenido dependerá de las particulares convenciones históricas de un tiempo y lugar”.

²⁵⁶ “el yo es una especie de constructo estético, recogido en y con la vida de la experiencia en forma narrativa”.

²⁵⁷ “el presente es el punto central a partir del cual el "yo" que recuerda recupera su propio ser”.

²⁵⁸ “es un recuerdo narrativo de lo que ya no existe físicamente, ya no está presente”.

more integrated the self”²⁵⁹. Por lo que conocer el yo es apropiarse del pasado. Esta recuperación del pasado ha de ser integradora y satisfactoria para el sujeto, si no la persona (el yo) experimenta infelicidad, insatisfacción o incluso alguna forma de desesperación. Y aunque todos tenemos un pasado, éste puede olvidarse, o podemos eliminarlo, o el sujeto puede estar tan concentrado en su proyecto futuro que descuide sus raíces, todo ello conlleva la pérdida de identidad, la pérdida del relato del pasado que queda reducido a la dimensión de crónica. Por otro lado, la imagen que podemos llegar a captar del futuro es incompleta y vaga, por ello se debe proceder desde el presente como punto de partida, se ha de considerar el futuro desde la perspectiva del yo presente, lo cual hace necesario que “profundice” en el pasado en vistas a un proyecto futuro. En palabras de Crites (1986: 167): “this subject secures its experience by digging out, archaeologically, its past in pursuit of its future project”²⁶⁰. Crites pone de manifiesto que es necesario que haya una continuidad entre el relato pasado y el del futuro, y de esta manera el futuro es algo fluido, como una posibilidad del yo existente que puede llegar a tomar forma. Comenta Crites que si una persona no proyecta un relato optimista sobre el futuro, sufre un segundo tipo de infelicidad, una vida sin esperanza. Y que, aunque todos tenemos un futuro, es posible ignorarlo o resistirse a él encerrándose en vivir el día a día, o dedicar todas las energías a proteger y reiterar la identidad recordada del pasado, lo cual puede hacer del relato del futuro a la infelicidad futura o una mera ilusión.

Desde le punto de vista metodológico, Crites (1986: 165) afirma que para apropiarse del pasado y anticipar el futuro se requiere de diferentes estrategias narrativas. La estructura del relato defendida por Aristóteles para contar historias sirve para el pasado, pero no para aventurarse a relatos sobre el futuro. El relato del pasado es reflexivo mientras el del futuro debe ser proyectivo, pues mientras el relato del pasado es un recuerdo narrado de lo que ya ha sido, el relato futuro debe tener un carácter abierto y adaptativo.

5.5.3.2. Donald Polkinghorne

Donald Polkinghorne también nos dice que las ciencias humanas utilizan la narración como medio para acceder a la identidad personal, y que para ello no sirven los tradicionales métodos de las ciencias formales: “The tools being used by the human disciplines to gain

²⁵⁹ “este yo recordado de mi historia personal tiene una inmensa importancia psíquica. Mi identidad personal, sin la cual no sé quién soy, está en juego en esta aplicación formativa del arte narrativo, y cuanto más completa es la historia, más integrado está el yo”.

²⁶⁰ “este sujeto asegura su experiencia al excavar arqueológicamente su pasado en pos de su proyecto futuro”.

access to the self concept are, in general, the traditional research implements designed by formal science to locate and measure objects and things. The position taken in this study is that we achieve our personal identities and self concept through the use of narrative configuration, and make our existence into a whole by understanding it as an expression of a single unfolding and developing story. We are in the middle of our stories and cannot be sure how they will end; we are constantly having to revise the plot as new events are added to our lives. Self, then, is not a static thing nor a substance, but a configuring of personal events into a historical unity includes not only what one been but also anticipations of what one will be”²⁶¹ (Polkinghorne, 1988: 150)

5.5.3.3. Jerome Bruner

Jerome Bruner (1990: 124) nos dice que “el Yo no es mero resultado de la reflexión contemplativa”. Lo que debemos hacer es prestar atención a las «prácticas» en que el significado del «yo» se pone en funcionamiento, nos dice que las prácticas proporcionan una visión más distribuida del «yo». Pero ¿a qué se refiere Bruner cuando hace referencia a la «práctica del yo»? A que “debemos obtener una muestra de sus actividades prácticas en distintos contextos culturalmente especificables” (Bruner, 1990: 126). Y como señala el autor, es evidente que no podemos seguir a la gente a lo largo de toda su vida y observarla e interrogarla en cada paso del camino, y aunque pudiéramos hacerlo, el hacerlo transformaría su significado. A continuación, nos dice cómo poder hacerlo: “Existe una alternativa obvia y viable: efectuar la investigación retrospectivamente, a través de la *autobiografía* (...) Me refiero sencillamente a la descripción de lo que un cree que ha hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones, en su opinión. Tendrá que ser una narración, como señala Polkinghorne, y, para retomar la idea de Schafer, su forma será tan reveladora como su sustancia” (Bruner, 1990: 127). Por lo tanto, al «yo» se accede a través del relato autobiográfico, que ha de ser interpretado con rigor. En el centro del relato hay un «yo» protagonista en proceso de construcción, es un relato en el que autor y actor coinciden. “Hay algo curioso en la autobiografía. Es un relato efectuado por un narrador en el aquí y ahora sobre un protagonista que lleva su nombre y que existía en el allí y entonces, y la historia

²⁶¹ “Las herramientas que utilizan las disciplinas humanas para acceder al concepto de sí mismo son, por lo general, los tradicionales instrumentos de investigación concebidos por la ciencia formal para localizar y medir objetos y cosas... Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El Yo, por consiguiente, no es una cosa estática personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también previsiones de lo que uno va a ser”.

termina en el presente, cuando el protagonista se funde con el narrador” (Bruner, 1990: 128).

5.5.3.4. Dan P. McAdams

Dan P. McAdams (2012: 103) nos dice que el “self appears in three qualitatively different guises across the human life course: (1) the self as actor (2) the self as agent, and (3) the self-as-author. Over the life course, the I develops increasingly sophisticated and nuanced understandings of the Me as it develops from an actor to an agent to an author”²⁶². Como reflejo de nuestra herencia evolutiva de animales sociales, los bebés empiezan la vida siendo (1) *actores* sociales. Sobre el segundo año empieza a formarse el auto-actor, ya que el «Yo» empieza a tomar reflexivamente nota de los caracteres básicos y las tendencias que lo componen («Mi»). Con esta colección de caracteres fijos y características esenciales, el actor-Mi es similar a lo que Chandler (2001) describe como una representación *esencialista* del yo (*personalidad*) (*self-hood*). En el cuarto y quinto año de vida, como consecuencia del desarrollo de la mente (Wellman, 1993), y con la aparición de metas y motivos en la infancia tardía, los niños comienzan a verse a sí mismos como (2) *agentes* motivados, y sus objetivos planes, deseos, programas a largo plazo, se instalan en el ampliado «Mi». En la adolescencia y la edad adulta, el «Yo» se convierte también en (3) un *autor*, que trata de modelar El «Mi» en una *representación narrativa* del yo (*ipseidad*) (*self-hood*). Esa historia es la identidad narrativa, y explica lo que hace el actor social, lo que quiere el agente motivado, y lo que significa esto ello en el contexto de la propia comprensión narrativa del yo.

El proporcionar una historia sobre cómo el «Mi» ha llegado a ser con el paso del tiempo, y de qué puede llegar a ser en el futuro, el yo-como-autor, amplía el «Mi» hacia un futuro lejano imaginado (McAdams, 2012: 103). En ese sentido McAdams dice:

“Narrative identity, then, is that feature of human selfhood that begins to emerge when the adolescent or young-adult I assumes the guise of a storyteller”²⁶³ (McAdams, 2012: 103).

5.3.4. A modo de conclusión sobre el problema de la metafísica como presencia

El pensamiento de estos autores nos permite afirmar que la narración es un método

²⁶² “El Yo aparece en tres formas cualitativamente diferentes a lo largo del curso de la vida humana: (1) el yo como el actor (2) el yo como agente, y (3) el yo-como-autor. Durante el curso de la vida, El Yo desarrolla cada vez un entendimiento más complejo, y matizado del «Mi», como desarrollo de actor a agente o a un actor”.

²⁶³ “La identidad narrativa, entonces, es esa característica de la personalidad (self-hood) humana que comienza a surgir cuando el adolescente o joven-adulto asume la apariencia de narrador”.

fundamental para acceder a la vida concreta de las personas, ya que la narrativa permite expresar los matices (miedos, esperanzas, deseos, ...) que conforman la vida misma. Y por ello podemos afirmar que el relato es un instrumento mediado a través del cual podemos acceder al «yo», entendido como «yo narrativo» o «identidad narrativa».

Podemos concluir que la vida puede, por tanto, ser entendida como un texto donde el autor alterna los papeles de autor/actor creativo y –al tiempo- intérprete hermenéutico. La autoconciencia o autoconocimiento de sí mismos toma cuerpo semiótico mediante la autoconstrucción textualizada que el sujeto ofrece de sí mismo. Los sujetos hacen textos sobre sus propias experiencias biográficas, y la narrativa autobiográfica deviene el medio instrumental más potente para la recomposición metacognitiva de la conciencia de sí mismos de los individuos. Por lo que podríamos hacer uso de una metáfora y decir «que las personas son tanto escritoras como lectoras de su propio vivir».

A partir de esta afirmación podemos considerar a las autobiografías, relatos de vida, los relatos digitales personales, y cualquier expresión narrativa de la experiencia de vida del sujeto, como textos que transmiten una versión de unos acontecimientos. Pero con ellos se afirma el postulado central del método biográfico, a saber, que hay una persona real fuera del texto, que ha vivido una vida, y que tiene emociones (ama, odia, siente vergüenza...) que piensa, vive siente, que a través de unos “textos” puede escribir sobre ella misma. Otra cuestión diferente será el grado de validez o veracidad que tengan esos textos, cosa que trataremos en el apartado oportuno.

5.4. LA METODOLOGÍA BIOGRÁFICO NARRATIVA

En este apartado pasamos revista a las diferentes metodologías empleadas para el estudio biográfico-narrativo. Abordamos los principios metodológicos de este tipo de investigación, nos acercamos a los diferentes metodologías del método biográfico (historia de vida, relato de vida, estudio de caso, historias orales, relato personal, narración de experiencia personal) y presentamos los relatos digitales personales como una metodología más a la luz de estas metodologías de investigación presentadas.

5.4.1. Dos aspectos de la narrativa: fenómeno y método

Connelly y Clandinin (1990), con sus investigaciones biográfico-narrativas en el ámbito de la investigación educativa, dieron importancia a la investigación narrativa como un fenómeno y como un método.

La *investigación narrativa como fenómeno* consiste en responder a ¿de qué trata mi investigación

narrativa?, ¿qué experiencia estoy estudiando? El estudio del “fenómeno” debe suponer que éste cambia, se mueve y es complejo, por lo que se deben identificar los fenómenos de investigación tal como aparecen en los datos durante el análisis (Kim, 2016: 206).

La *investigación narrativa como método* se refiere a una forma de pensar los fenómenos. Clandinin y Connelly (2000: 129) sugieren que pensar narrativamente durante el análisis consiste en “negociar relaciones, negociar propósitos, negociar formas de ser útiles, y negociar transiciones” teniendo en cuenta consideraciones teóricas, metodológicas e interpretativas.

5.4.1.1. Investigación narrativa

Actualmente los investigadores cualitativos llaman “narrativa” a cualquier dato obtenido en oposición a respuestas cerradas (Polkinghorne, 1995). Chase (2015: 60) prefiere denominar investigación narrativa a un tipo particular de investigación cualitativa, aunque reconoce que encierra una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas y diversos métodos, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven.

Lo cierto es que la investigación narrativa en ciencias sociales ha crecido a partir de fines del siglo XX, y signo de ello ha sido el crecimiento de publicaciones periódicas (*Narrative Inquiry*) y así como de libros, conferencias y trabajos que tienen por objeto la temática de *Narrative Study of Lives*.

5.4.1.2. Principios metodológicos de la investigación biográfico-narrativa

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 121), la investigación biográfico-narrativa comparte algunos principios metodológicos generales con la investigación cualitativa, y en especial los comparte con la investigación de estudio de caso.

Por su parte, Denzin y Lincoln (1994) señalan que la investigación biográfico-narrativa comparte muchos de los principios metodológicos de la perspectiva hermenéutica cuyo objeto de estudio son los textos discursivos.

Denzin (1995, citado por Bolívar, Domingo y Fernández 2002: 121-122) ha resaltado que la investigación narrativa introduce una “fisura” en la investigación habitual, a saber, que la experiencia vivida no es algo que se pueda captar por la investigación. De hecho, en el propio proceso de investigación se crea la experiencia. Y esto hace problemática la relación entre experiencia y texto (*crisis de representación*); y, a la vez, también los criterios de validez, generalización y confiabilidad se tornan problemáticos (*crisis de legitimación*).

Se considera que la investigación narrativa es también, en último término, una tarea artística

que se propone frente a las prescripciones de una metodología más cientificista que científica que no pueden conducir a nada en este tipo de estudios biográficos.

“En un sentido fuerte, como de la investigación cualitativa dice Eisner (1998: 197), se podría afirmar en el caso de la narrativa: «no conozco ningún "método" para llevar a cabo la investigación cualitativa en general o la crítica educativa en particular. (...) Desafortunada - o afortunadamente- en cuestiones cualitativas los recetarios de cocina no aseguran nada”. De modo similar, “Pierre Bourdieu (1999: 527), a la hora de hablar de los presupuestos epistemológicos y metodológicos que le han guiado en la realización de su investigación biográfico-narrativa sobre «la miseria del mundo», habla de que «los innumerables escritos calificados de metodológicos sobre las técnicas de investigación omiten lo esencial». A saber: aquello que los mejores investigadores siempre supieron hacer con las sutilezas casi infinitas de las estrategias que despliegan los agentes sociales en la conducción corriente de su existencia” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 122).

En los estudios biográficos no existe una metodología narrativa de referencia que se considere mejor que las demás. Sin embargo, a nivel práctico y teórico se ha acumulado un “saber hacer”; a partir de ese “saber hacer teórico”, se establecen los principios metodológicos generales que permiten situar una investigación narrativa en el horizonte de producción de conocimiento; y a partir de ese “saber hacer práctico” se concretan algunos de los modos de recolección y análisis de datos de la investigación, y el modo de comunicarlos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 122).

5.4.2. Aclaración de términos

5.4.2.1. El método biográfico

Caracterizamos el método biográfico siguiendo las diferentes definiciones que hace de él Denzin (1970: 7 y 183; 1989a: 13, 69; 1989b: cap.8; 1989c: cap.2). Es un método que trata de acceder al yo y/o experiencias vitales de los sujetos objeto de estudio, y para ello recoge sus experiencias de vida y la interpretación que de ellas hace. El sujeto de estudio puede ser tanto una persona como un grupo. El investigador genera y recoge documentos personales que muestran esas experiencias: historias de vida, relatos de vida, informes, narraciones, autobiografías, diarios, cartas, historias de vida, historias de experiencias personales, historias orales, y también relatos digitales personales, con la finalidad de realizar su estudio. Los relatos de vida suelen escribirse en primera persona, otros documentos pueden estar escritos en tercera persona.

El foco central de estudio del método biográfico es la narración biográfica²⁶⁴ que hace un sujeto de su vida completa, de parte de ella, o de algún acontecimiento significativo. Esa narración toma forma de historia, la cual puede tener un carácter autobiográfico (la escribe el propio sujeto) o biográfico (la escribe el investigador).

Señala Denzin (1989a: 69) que los documentos de vida describen momentos de inflexión en la vida de los individuos.

Tradicionalmente en las ciencias sociales se ha accedido a esas experiencias a través de narraciones biográficas que recogen experiencias de una persona, grupo o institución. Pero las investigaciones con el método biográfico han utilizado una variedad de estas narraciones, a saber: historia de vida, historia personal, historia clínica, caso, historia de caso, historial de casos, estudio de caso, historia oral, historia del yo e historia de experiencia personal (Denzin, 1970: 185). Veamos qué diferentes narraciones han utilizado el método biográfico y cómo se caracterizan éstas.

5.4.2.2. Las historias como presupuesto de los estudios biográfico-narrativos

En los estudios biográfico-narrativos, como señala Czarniawska (1997), las historias constituyen el material empírico que el investigador necesita para comprender de qué modo las personas otorgan significado a los acontecimientos de su vida. De ahí que presupongamos que los narradores tienen historias que contar, y el investigador las conoce, normalmente mediante entrevista, para acceder a sus significados. Rosaldo (1976: 121-122) también asume que “todo hombre tiene un relato de vida dentro de sí” y que el tema de la narrativa debería ser el narrador mismo. Por ello en este tipo de investigaciones se ha de prestar especial atención a la relación entre investigador y narrador.

El relato digital parte de estos mismos supuestos: buscar el relato que cada sujeto puede contarnos y que lo haga en su propia voz, y que sea él no sólo el protagonista y el narrador sino quien lo redacte y lo construya, y que no sea simplemente quien proporcione la información que el investigador presentará en forma de relato. Los relatos digitales son historias creadas y diseñadas por los narradores. Por tener estas características, consideramos que los relatos digitales personales también son un instrumento adecuado mediante el que el investigador pueda acceder a los significados que encierran esos relatos.

²⁶⁴ Esas narraciones también pueden ir acompañadas de otros documentos de carácter biográfico, en función del enfoque metodológico que tenga la investigación.

5.4.2.3. Narraciones biográficas

Antes de ir más allá, y siguiendo a Denzin (1970: 184-185), creemos conveniente aclarar algunos términos centrales relacionados con el método biográfico. Nos referimos a los conceptos que aparecen a continuación:

- *Vida*: experiencias vividas por una persona.
- *Persona*: es una creación cultural (Frank, 1979: 75-82). En diferentes culturas se concibe de manera diferente a las personas, por ejemplo, en la polinesia no se conciben como individuos sino como formando parte de una relación “padre-de”, “marido-de”, etc.
- *Yo*: proceso que unifica la corriente de pensamientos y experiencias que la persona tiene sobre sí misma alrededor de un solo punto de referencia (Denzin, 1984b: 81).
- *Ficción*: lo usamos en el sentido de algo creado, inventado por el hombre, teniendo en cuenta, como afirma Clifford, (1986: 6), que puede haber etnografías que sean “ficciones verdaderas”. Por lo que no significa necesariamente falsedad.
- *Historia*: cuenta un acontecimiento e implica descubrir cómo ocurrió (Titon, 1980: 278). Las historias tratan sobre el orden temporal de los eventos, algunos son anteriores y otros posteriores o simultáneos (Culler, 1981: 171).
- *Biografía*: “historia de la vida particular de los hombres” (Titon, 1980: 280).
- *Relato*: “secuencia de acciones o acontecimientos concebidos como independientes de su manifestación en el discurso” (Culler, 1981: 169-170).
- *Discurso*: “presentación discursiva o narración de acontecimientos” (Culler, 1981: 170).
- *Narraciones o historias*: son relatos o cuentos sobre el tiempo (Ricoeur, 1985a: 101). Toda narración tiene una doble lógica: por un lado, una trama y una secuencia de eventos que existen con independencia de la narración; por otro, una relación entre los elementos de la historia (Culler, 1981: 187; Labov, 1972: 366).

5.4.3. Uso de narraciones biográficas como método de investigación

5.4.3.1. Distinciones entre métodos de investigación biográfico-narrativos

Veamos también a qué nos estamos refiriendo con los conceptos que hacen referencia a diferentes tipos de narraciones que el método biográfico ha utilizado:

- *Historia de vida*: “relato escrito de la vida de una persona basada en conversaciones y entrevistas habladas” (Titon, 1980: 283); estas historias intentan descubrir cómo

sucedió algo en la vida de una persona o grupo.

- *Caso*: hace referencia a un acontecimiento como las acciones o experiencia de una persona o grupo
- *Historia de caso*: “historia completa de un lapso temporal o interludio en la vida social -una biografía, una carrera profesional, un proyecto, una enfermedad ... una ceremonia, y así sucesivamente” (Strauss y Glasser, 1970: 182). Se centra en una persona.
- *Historial de casos*: difiere de la historia de caso en que se centra en un proceso y no en una persona.
- *Estudio de caso*: análisis de un solo caso o casos múltiples (cuerpo de casos) con el propósito de descubrir o generar teoría
- *Relato de vida*: el autor informa sobre su vida o parte de ella (Bertaux, 1981b: 7-9); es una narración personal en la que el sujeto narra su experiencia. Consiste en el relato de una persona sobre su vida o lo que él cree que es una parte importante de su vida (Titon, 1980: 276). Denzin (1970: 185-185) dice que puede tomar la forma de autobiografía, y que existe como relato con independencia de lo que sucedió. La intención del relato es contener de una mirada todos los detalles objetivos y experiencias subjetivas relevantes de la vida de una persona concreta. Son relatos ficticios de lo que sucedió.
- *Historias orales*: se refiere con exactitud a los hechos, “su enfoque se centra, principalmente, en eventos, procesos, causas y efectos, más que en individuos cuyos recursos proporcionan a la historia oral sus datos en bruto” (Titon, 1980: 281).
- *Relato personal o del yo*: relato contado por un individuo situado en un contexto específico en el que se produjeron sus experiencias. Sitúan al «yo» del narrador en el centro de la narración, son literalmente relatos *de* y *sobre* el yo en relación con un acontecimiento o experiencia. Se basan en la posición que ocupa de cada individuo como narrador de sus experiencias, como historiador oral de su vida (Denzin, 1970: 186). Los relatos personales son narraciones personales, y pueden tomar la forma de narraciones de experiencias personales.
- *Narración de experiencia personal*: describen en parte lo que Denzin (1970: 186) llama relato personal o del yo (Stahl, 1977; Dolby-Stahl, 1985).

Para Dolby-Stahl (1985) “Son historias que la gente relata sobre su propia experiencia personal”, y Dolby-Stahl (1985: 47) añade: “Expresan una parte de la «vida interna»

del narrador”.

Para Denzin (1970: 186), se basan en una experiencia cotidiana, una experiencia personal (privada) del sujeto, que él considera que puede compartir. Esa historia compartible identifica valores centrales y compartidos por el narrador con el oyente. Su importancia radica en la capacidad de crear un vínculo entre el narrador y el oyente, conectando sus yos en contextos de experiencia compartida y compartible (Denzin, 1970: 186). Dolby-Stahl (1985: 47) también remarca la idea de que este tipo de historias establece un vínculo emocional entre narrador y oyente.

Añade Denzin (1970: 186) que esta narración tiene la estructura de una historia (principio, medio, fin y punto de vista), expresa un conjunto de acontecimientos concebidos como independientes de su manifestación en el discurso, y puede ser un relato único o multi-episódico.

Tabla 10. Formas del método biográfico según Denzin (1970: 188)²⁶⁵

	Término Método	Características principales	Formas / Variaciones
1.	Historia	¿Qué pasó? ¿Cómo?	Oral, vida, personal
2.	Ficción	Un relato, algo inventado, creado	Relato (vida, yo)
3.	Biografía	Historia de una vida	Autobiografía
4.	Relato	Una ficción, una narrativa	Vida, experiencia personal
5.	Discurso	Contar un relato	Primera, tercera persona
6.	Narrativa	Una historia, con una trama y existencia independiente del narrador	Ficción, épica, folclore
7.	Narrador	Narrador de un relato	Primera, tercera persona
8.	Historia de vida	Cuenta de una vida basada en entrevistas y conversaciones	Historial personal, editada, completa, tópica
9.	Caso	Un ejemplo de un fenómeno	Evento, proceso
10.	Historia del caso	Historia de un evento o proceso social, no de una persona	Individual, múltiple, médico, legal
11.	Caso de estudio	Análisis y registro de un solo caso	Individual, múltiple

²⁶⁵ Para entender el cuadro hay que recordar que Denzin (1970: 188-189) distingue tres tipos de historia de vida: historia de vida completa, tópica y editada. Una historia de vida completa abarca todas las experiencias de la vida del sujeto; una historia de vida tópica se centra sobre una fase de la vida del sujeto, por ejemplo, la concepción que tiene un hombre sobre su profesión; una historia de vida editada puede ser completa o tópica, lo que la caracteriza es que el relato de las experiencias del sujeto aparece intercalado por continuas explicaciones, comentarios, preguntas de quien edita la historia, que es alguien diferente al sujeto de la misma.

12.	Relato de vida	Relato de una persona sobre su vida, o una parte de ella	Editado, completo, tópico, ficticio
13.	Relato personal o del yo	Relato del yo en relación con un evento	Relato de experiencia personal, ficticia, verdadera
14.	Relato de experiencia personal	Relato sobre experiencias personales	Episodio individual, múltiple, folclore privado o comunal
15.	Historia oral	Recuerdos de eventos, sus causas y efectos	Trabajo, musical, familia
16.	Historia personal	Reconstrucción de la vida basada en entrevistas y conversaciones	Historia de vida, relato de vida

5.4.3.2. Los relatos digitales personales

La historia de vida ha sido el documento biográfico más genérico del método biográfico.

Trataremos aquí de la distinción entre algunos tipos de estos tipos de narrativas, sin entrar en profundidad ²⁶⁶ en ello, sólo para tratar de definir con posterioridad dónde encajarían los relatos digitales personales.

Lo primero que nos interesa hacer es distinguir entre “relato de vida” e “historia de vida”, Ambas son narraciones, pero el relato es una ficción de la vida o parte de ella, mientras la historia de vida trata de lo que sucedió y cómo sucedió, por lo que trata no sólo de las experiencias de la persona sino de grupos y organizaciones, y estudia cómo estas unidades interpretan y se relacionan con un determinado tipo de experiencias, por ejemplo, la depresión económica del 29 en EEUU.

Nos interesa también señalar que las “historias orales” no son “relatos de vida”, ni “historias de vida” ni tampoco son “historias personales” o del yo.

También consideramos importante distinguir claramente entre relatos personales o del yo y narraciones de experiencias personales, Denzin (1970: 187) establece las siguientes diferencias:

- Tienen en común que ambas son narraciones que se fundan en la experiencia personal.
- Las narrativas de experiencia personal no necesariamente ponen el yo en el centro de la historia como lo hacen los relatos personales o del yo.
- Es más probable que las narrativas de experiencia personal se basen en experiencias cotidianas y anecdóticas, mientras los relatos personales implican experiencias

²⁶⁶ Para profundizar en ello ver Titon (1980) y Plummer (1983).

personales fundamentales y con frecuencia críticas.

- los relatos personales no necesitan ser coherentes o excelentes, ni recrear los recuerdos más preciados de un grupo.
- Los relatos del yo suelen hacerse a petición de un grupo, las narraciones de experiencias personales rara vez se realizan a petición.
- Los relatos personales se suelen contar a grupos, con un gran número de oyentes; mientras que las narrativas de experiencias personales suelen contarse a uno o dos oyentes.

Los relatos digitales personales son relatos de vida en los que un individuo explica experiencias de su vida que suelen ser significativas, y lo hace desde un enfoque personal, relatándose en primera persona. En ese sentido tiene que ver con el *relato de vida*, las *narraciones de experiencias personales* y el *relato personal o del yo*, si bien tiene sus propias características y podría ser considerado como un método de investigación biográfico-narrativo con el que trabajar la información recogida mediante relatos digitales personales.

5.4.4. El relato autobiográfico como instrumento para el estudio del yo

El «reconocimiento» de que las personas narrativizan sus experiencias del mundo y el papel que en él desempeñan, y que el «yo» es una construcción narrativa, ha de llevarnos a plantear cómo se ha pretendido abordar el yo desde las ciencias sociales, y si esta metodología de estudio se ajusta al objeto de estudio -es decir al yo-, o si los instrumentos y métodos que utilizan determinadas ciencias sociales concretas -antropología, sociología, psicología, etc. – pueden adoptarse y de qué manera para realizar esta investigación.

No es lo mismo considerar el yo como una esencia permanente a lo largo de toda la vida, que considerar que el yo es algo dinámico que toma forma en la sociedad. Para una concepción del yo esencialista, quizá la introspección sea un método apropiado para captarla; para una concepción socio-constructivista del yo esta claro que no. Hemos de buscar un método de estudio del «yo» que nos permita captar la naturaleza del yo tal como ha sido definida en apartados anteriores.

Como dice Donald Polkinghorne (1988: 150), “we achieve our personal identities and self concept through the use of the narrative configuration and make our existence into a whole by understanding it as an expression of a single unfolding and developing story. We are in the middle of our stories and cannot be sure how they will end; we are constantly having to revise the plot as new events are added to our lives. Self, then, is not a static thing nor a substance, but a configuring of personal events into a historical unity which includes not

only what one has been but also anticipations of what one will be”²⁶⁷.

Polkinghorne (1988: 150) también afirma que, “Moreover, the tools being used by the human disciplines to gain access to the self concept are, in general, the traditional research implements designed by formal science to locate and measure objects and things”²⁶⁸.

Pensamos que quizá no sólo sea conveniente usar una metodología distinta a la de la ciencia formal, sino que también debemos revisar algunos de sus instrumentos para ver en qué medida se adecúan a nuestro objeto de estudio.

Bruner (1990: 124) señala que para estudiar el yo se debe “prestar atención a las prácticas en que «el significado del Yo» se alcanza y pone en funcionamiento”. Pero, como él mismo indica, esto supondría seguir a un individuo a lo largo de toda su vida, y observarlo e interrogarlo a cada paso que dé, y esto es imposible. Y aunque se pudiese hacer, el mismo hecho transformaría de sentirse observado haría que su comportamiento cambiase. Y, suponiendo que eso se pudiese llegar a hacer, al final, tendríamos el problema de saber cómo componer los fragmentos y las piezas recogidas en nuestra observación.

Según Ornaghi (1999b: 75), el propio Bruner utiliza una metodología cualitativa para el estudio del Yo, empleando técnicas de investigación como las historias de vida, el análisis de contenido, el estudio de casos, la observación participante, la entrevista, el coloquio clínico, que evocan los estados de conciencia y las intenciones del sujeto.

El propio Bruner (1990: 123) afirma que el principal instrumento de investigación biográfico-narrativo ha sido la entrevista. Y en referencia al sociólogo Elliot Misher, nos dice que en la mayoría de las entrevistas esperamos que nuestros entrevistados respondan a las preguntas de la manera categórica que se exige en los encuentros formales más que siguiendo la forma narrativa de las conversaciones naturales. Lo típico es que los entrevistadores interrumpen a los entrevistados cuando empiezan a contar una historia, o que esta no queda registrada, pues no encaja en nuestras categorías convencionales. Una investigación de este tipo sobre el «yo»

²⁶⁷ “Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El yo, por consiguiente, no es una cosa estática personal en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido, sino también previsiones de lo que uno va a ser”.

²⁶⁸ “Las herramientas que utilizan las disciplinas humanas para acceder al concepto de sí mismo son, por lo general, los tradicionales instrumentos de investigación concebidos por la ciencia formal para localizar y medir objetos y cosas”.

crea «yoes» artificiales como consecuencia del instrumento de investigación.

Según Bruner (1983b, 1990, 1994), la forma narrativa más adecuada para el estudio del «yo» es el estudio de la autobiografía porque mediante el relato autobiográfico se construye la identidad. Mediante las autobiografías las personas atribuyen significado a su «yo» en continuo cambio. Las autobiografías presentan una imagen del «yo» y de la vida que se generan como resultado de una actividad de interpretación y atribución de sentido que el sujeto hace dentro del sistema simbólico cultural al que pertenece. Por ello Bruner señala que la autobiografía es un instrumento privilegiado para el estudio del «yo», remarcando que el relatarse a sí mismo es una construcción que se da dentro del marco cultural del individuo.

Así Bruner señala que hay una forma viable para estudiar el «yo», realizar una investigación retrospectivamente, a través de la *autobiografía*: “me refiero a la descripción de lo que uno cree que ha hecho, en qué situaciones, de qué manera y por qué razones, en su opinión” (Bruner, 1990: 127). No importa si el relato coincide o no con lo que dirían otras personas, testigos de los hechos, ni la meta es saber si la descripción es «verídica» o «engañosas», lo que importa es lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación se encontraba, etc.

5.5. CUESTIONES METODOLÓGICAS Y OBJECIONES

Ligadas a la narración como método científico hay dos cuestiones de carácter metodológico que conviene abordar: la caracterización de la metodología biográfico-narrativa, y las objeciones que se han hecho a la misma como metodología que no responde al estándar de científicidad. Ambas cuestiones están unidas y se cruzan. Con todo ello pretendemos que se comprenda mejor la dimensión científica del método propuesto.

En primer lugar trataremos de caracterizar la metodología biográfico-narrativa abordando una serie de cuestiones que en algunos casos se han planteado como polémicas, a saber: si es un método autónomo o complementario, si sus datos son objetivos o subjetivos, si los relatos tienen una dimensión individual o social y hasta qué punto los datos que se obtienen pueden ser representativos, si los relatos no son más que una “ilusión biográfica”, y si existen criterios de validez y veracidad a los que deban ajustarse, si es posible triangular una investigación biográfico-narrativa para proporcionarle mayor confiabilidad y validez a la investigación. Todas ellas son cuestiones que proporcionan un conocimiento del carácter de esta metodología de investigación. En cada apartado hemos reflexionado sobre la cuestión tratada en relación con la investigación que hemos realizado, para obtener un enfoque más preciso

de esos aspectos en relación con los relatos digitales personales.

Finalmente, abordaremos las objeciones que, desde posiciones científico-positivistas, se han hecho a la validez científica de la metodología biográfico-narrativa. Haremos una breve exposición de estas objeciones y las presentaremos en forma de objeción y respuesta a la misma. Sin embargo, muchas de estas objeciones ya vienen contestadas al exponer la caracterización de la metodología en cuestión.

Por último, y en relación a nuestra investigación, señalar que las mismas objeciones que se hacen a la validez científica de la narrativa como método puede hacerse de los relatos digitales personales, pero, a su vez, también pueden darse las mismas respuestas a las objeciones.

5.5.1. Lo biográfico como método autónomo o complementario

Según Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 138-139), la metodología biográfica tradicional prefiere usar un material más “objetivo” que los relatos de vida, a los que considera “subjetivos”, por lo que en muchas ocasiones han sido utilizados como complementos de otras técnicas de investigación (cuestionarios, informes, documentos, entrevistas...). En las investigaciones biográficas, los relatos se subordinan a procedimientos cuantitativos, desempeñando una mera función ilustrativa. Afirma Bruner (1986: 24) que los científicos usan las historias para llenar lagunas y conseguir construir su modelo especulativo que explique la «naturaleza», pero cuando pueden, las eliminan por causas.

Ferrarotti (1981, 1983) reclama la autonomía del método biográfico frente a la tendencia clásica a usar los relatos con una función ilustrativa, marginal a la obtención y análisis de datos, como se hace evidente en la obra *El campesino polaco* de Thomas y Znaniecki (1918). Para Ferrarotti (1983: 49) “el método biográfico no puede realizar gran parte de sus potencialidades heurísticas cuando acepta ser una metodología marginal”. Se ha de invertir el proceso en el estudio biográfico y dar más importancia al material biográfico primario (historias de vida) que al material biográfico secundario (documentos, cuestionarios, autoinformes, etc.).

La cuestión es cómo puede la autobiografía, siendo subjetiva, aportar conocimiento científico. Para Ferrarotti el método biográfico debe permitir integrar el testimonio subjetivo de un individuo con la vida como reflejo de una época, y su trayectoria vital con un conjunto de normas y valores sociales compartidos por la comunidad en la que se inscribe el sujeto.

Ferrarotti (1981) defiende la autonomía del método biográfico. La cuestión es mostrar cómo a través de los relatos biográficos puede leerse una sociedad o grupo. Ferrarotti (1983: 51)

acude a la formulación de Sartre de «universal singular» como núcleo de la paradoja epistemológica del método biográfico. Afirma que sólo si partimos de que “cada individuo representa la reapropiación singular del universo social e histórico que le rodea, podemos conocer lo social partiendo de la especificidad irreductible en una praxis individual”.

Para Ferrarotti (1981: 47), el valor heurístico de la autobiografía es proveer conjuntamente “una imagen totalizante del sistema social”. Considera la narrativa biográfica como la síntesis activa de esa imagen totalizante. Y así, lo que hace única una historia individual, se presenta, a la vez, como la vía de acceso al conocimiento científico de un sistema social. En la formulación de Sartre, permite «leer una sociedad a través de una biografía».

Para Ferrarotti (1983: 50) un relato biográfico individual revela una práctica humana, que refleja un conjunto de relaciones y estructuras sociales interiorizadas por el sujeto. Por ello, en cada aspecto particular de las vidas concretas se revelan aspectos sociales que están presentes en cada una de las acciones, pensamientos y creencias del relato individual.

Goodson (1996) sostiene una posición parecida. Considera que el sujeto llega a ser un proyecto reflexivo en continua elaboración, y no una entidad estable y fija. El relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva de esa construcción del yo, realizada siempre desde la perspectiva de una posición temporal particular. Pero afirma que, a pesar de que en las historias de vida aparezca un conjunto de datos personales, no pueden considerarse como personales y privados. El carácter *idiosincrático* y *singular* (autobiográfico y particular) de las historias de vida no debe impedir un análisis más *contextual*: los estudios sobre las vidas particulares deben poner en relación la vida individual y la historia social en la que se inscribe. Es necesario captar el yo en un tiempo y un espacio, situando el sujeto dentro de una «cartografía social». Goodson trabaja con relatos singulares de profesores, pero no se queda sólo con ese relato, sino que los reelabora. Para él los relatos biográficos son relatos selectivos, se sitúan en un espacio y un tiempo concreto, por lo que considera que debe complementarlos con otras narraciones del mismo sujeto, en otros espacios y tiempos; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman sentido.

5.5.2. Objetividad vs. subjetividad de los relatos como método

Una de las críticas que se hace a las investigaciones cualitativas basadas en relatos de vida es su falta de objetividad. Bertaux (2015: 24) señala que los datos de una encuesta o cuestionario estandarizado que luego son codificados en cifras no son más objetivos que los de un relato de vida; nos recuerda que las respuestas dependen de la formulación de las preguntas, del

orden en que se presenten, de la impresión que cause el entrevistador en el entrevistado. En un cuestionario se puede mentir, igual que en una entrevista, sin embargo, apunta Bertaux, es más difícil hacerlo en una entrevista prolongada; por ello considera ingenuo que el investigador no se fie de lo que cuenta un sujeto en su experiencia biográfica, y más porque esa opinión no se basa en ningún dato empírico. Battagliota, Bertaux-Wiame, Ferrand e Imbert (1991, 1993) han investigado si los cuestionarios y los relatos de vida son igual de fiables como instrumentos de recogida de datos para estudios biográficos. Los resultados de esos estudios mostraron que las informaciones de los relatos biográficos eran más ricas y fiables que las recogidas mediante cuestionarios. Según Bertaux (2015: 25) esto no es de extrañar, pues los encuestados a través del relato tuvieron la posibilidad de explicarse gracias a que la entrevista era abierta, lo que les permitió matizar, precisar y comentar la descripción de las situaciones, acontecimientos y actos sobre los que habían hablado. Cuestionarios y relatos de vida ofrecían la misma información, pero mediante los relatos el sujeto podía poner de relieve su itinerario, precisando los momentos importantes o que más le habían impactado, y la interacción que explicaba algunos de los cambios de su vida. La observación de los comportamientos sólo permite acceder a datos fácticos (lo que ha hecho una persona), pero para acceder a los motivos o razones (por qué lo ha hecho) es necesario acceder a los datos subjetivos o intersubjetivos; y esos datos nacen de la conexión que el sujeto hace entre la acción y su pensamiento, es decir, sólo se consiguen mediante relatos y no mediante cuestionarios.

Planteadas así, la oposición entre datos objetivos fiables y subjetivos no fiables se diluye en relación al material biográfico, pues los relatos pueden contener una gran riqueza de informaciones fiables, la cual nos permiten comprender las causas de las acciones y sus intencionalidades.

Por otro lado, se puede compensar el carácter subjetivo de una biografía unilateral utilizando estrategias metodológicas destinadas a que los relatos individuales tengan mayor representatividad. Por ejemplo: cruzar en grupo los relatos biográficos personales o recoger historias hasta que el proceso llega a un punto de saturación, donde se observa que ciertos hechos y elementos aparecen con cierta regularidad y que no son una cuestión azarosa. De ambos aspectos hacemos mención en puntos venideros.

5.5.3. La dimensión de los relatos: individual vs. social

Otra cuestión metodológica es qué tipo de análisis se puede hacer de un relato de vida. Para Claude Passeron (1989) las investigaciones empíricas de las biografías individuales se pueden

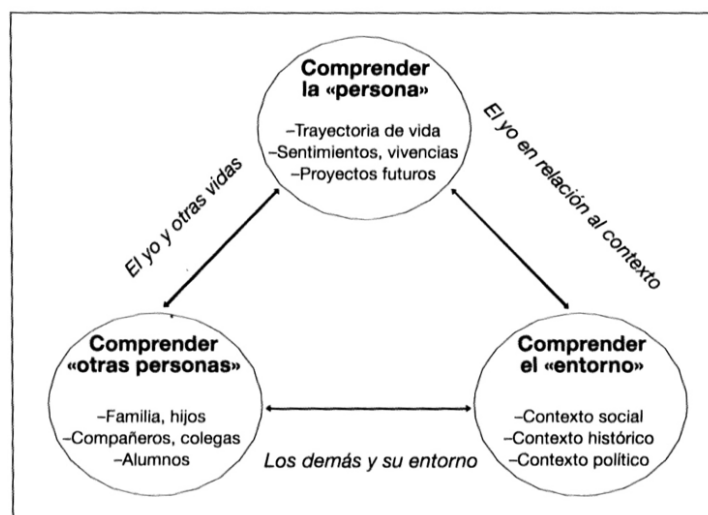
inscribir dentro de dos grandes marcos teóricos: el durkheimiano y el dialéctico.

- *El durkheimiano sitúa los itinerarios individuales en las estructuras institucionales.* La sociedad condiciona la trayectoria de los individuos. Para entender lo biográfico se han de describir las estructuras objetivas (culturales o estadísticas) que lo preceden y determinan.
- *El dialéctico comprende el desarrollo biográfico como el producto de un doble movimiento.* Las vidas de los individuos (sus discursos) son el producto de la acción social de esos individuos y, a la vez, del determinismo social de las estructuras.

Nosotros nos situamos más cercanos al marco dialéctico. Consideramos que los relatos digitales personales son relatos de vida a través de los cuales se puede comprender el sujeto, que es a la vez producto del contexto social en el que se sitúa. Nosotros pensamos que los relatos digitales personales son producciones individuales que nos permiten comprender rasgos del sujeto a través de lo que nos cuenta, pero también contribuyen a comprender el contexto social, ya que el individuo es producto de una historia que se realiza en un contexto concreto, es decir, la trayectoria biográfico temporal de un sujeto -lo subjetivo- se articula dentro de las estructuras sociales a las que pertenece -contexto-.

Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 126) nos recuerdan que en los relatos biográficos el sujeto suele articular su vida en relación con otras personas y el contexto social o histórico en que se mueve. Sus recuerdos y cómo se estructuran los acontecimientos vitales dependen de los procesos sociales en que están, o han estado, inmersas las personas. Por lo que, para comprender las personas, se han de explicar las intersecciones con otras vidas y con el entorno. La historia de vida de un sujeto está inmersa en grupos de referencias y comunidades de donde deriva su identidad, haciéndola significativa, y por ello se debe articular en el contexto sociocultural al que pertenece. Por ello, Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 129) piensan que, cuando las narraciones biográficas no se ponen en relación con los contextos históricos y sociales de los que forman parte, y que en cierto sentido las determinan, presentan grandes limitaciones.

Fig. 4. *Comprender y situar las vidas individuales* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002:126)



La biografía de un sujeto se sitúa en una dimensión social, la “construcción” de una vida se configura en una trama de relaciones humanas. De tal modo que como afirma Hannah Arendt, nadie es autor y productor de su vida por entero, sino actor y paciente:

“Aunque todo el mundo comienza su vida insertándose en el mundo humano mediante la acción y el discurso, nadie es autor o productor de la historia de su propia vida. Dicho con otras palabras, las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es un actor o productor. Alguien la comenzó y es su protagonista en el doble sentido de la palabra, o sea, su actor y paciente, pero nadie es su autor” (Arendt, 1958: 213).

Para Geertz (1994: 89) una de las primeras cuestiones de la investigación biográfica es lograr “un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y los más global de la estructura de un modo tal que podamos formularnos en una simultánea ..., situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente”.

Por último, Jean-Paul Sartre (1960: 86) afirma que “... el hombre se caracteriza ante todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer con lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación”.

5.5.3.1. La dimensión de los relatos digitales personales

Podemos afirmar que los relatos digitales personales, siendo relatos que hablan de la experiencia particular de su autor, pueden interpretarse de modo dialéctico, pues la vida de los individuos se comprende sólo dentro de un contexto social concreto, aquel del que forma parte el individuo.

Al valorar la doble dimensión de los relatos, la individual y la social, en realidad estamos

tratando la perspectiva desde que vamos a abordar el estudio del relato, y ello tiene que ver con el campo de estudio y la metodología que utilicemos. Ligado a este punto está el tema de la representatividad de los relatos biográficos, punto que consideraremos a continuación.

5.5.4. La «representatividad» de los relatos biográficos

La cuestión que se plantea es en qué medida los relatos digitales personales, en cuanto historias de personas singulares, son generalizables o representativas.

5.5.4.1. La cuestión de la generalización de los resultados en estudios biográficos

Los investigadores cuantitativos generalizan los datos de su estudio a partir de la obtención de una *muestra representativa*. En las metodologías cualitativas haber llegado a una *saturación en la muestra* justifica la generalización de los resultados obtenidos a partir de unos cuantos casos, para elaborar un modelo explicativo de una situación.

Como señala Chase (2015: 88-90), los investigadores narrativos suelen trabajar con muestras de individuos más reducidas que los investigadores cuantitativos, incluso algunos se basan en un solo caso. La cuestión metodológica que se plantea es si la narrativa de un individuo, o unos pocos, puede representar a una población más extensa.

La cuestión se remonta a Thomas y Znaniecki (1918), quienes desde una posición positivista consideran que los sociólogos deben recolectar historias de vida de individuos que representen la población a estudiar.

A partir del «giro narrativo» se rechaza la idea de que un pequeño número de narrativas pueda ser generalizable a una población determinada, y algunos autores situarán las narrativas particulares en contextos más amplios.

Según Chase (2015: 89), muchos investigadores narrativos consideran que cualquier narrativa es un ejemplo de las relaciones posibles entre la construcción activa del yo del narrador, y las circunstancias sociales, culturales e históricas en las que se da esa narrativa:

- Holstein y Gubrium (2000) señalan que la variedad de “opciones narrativas” y la “elasticidad narrativa” de una situación particular, sumado a las condiciones sociales e históricas, hacen que el rango de posibilidades narrativas dentro de cada grupo sea en potencia ilimitado.
- Otros autores (Bell, 1999; Chase 1995; Mishler, 1999), afirman que los relatos ofrecen un gran abanico de posibilidades, de modo que ninguno está determinado por una situación social específica, y por ello, ningún estudio agota las posibilidades de ese contexto.

- Chase (2015: 90) señala que cualquier narrativa puede encarnar lo que es posible e inteligible dentro de un contexto social concreto, y proporcionar una perspectiva del mismo.
- Denzin (1970: 200) defiende la posibilidad de que, a partir de un caso concreto, historia de caso, se pueda hablar de una población en general, es decir, utilizar una historia o un grupo reducido de historias de vida para hablar de una población general.
- Según Bertaux (1980, 2015: 33) la forma de llegar a ese modelo general a partir de las formas particulares es buscar las recurrencias. La validez de ese modelo general depende del descubrimiento de los “mecanismos genéricos”, de las lógicas de acción que se dan en cada situación. Para Bertaux (2015: 26) los relatos de vida nos permiten ir de lo particular a lo general gracias a la comparación de casos particulares, de indicios descriptivos o explicativos propuestos por los sujetos, gracias al descubrimiento de recurrencias de un itinerario biográfico a otro y a la elaboración de conceptos e hipótesis a partir de las recurrencias.

5.5.4.2. La representatividad de las narrativas biográficas

La «representatividad» desde el punto de vista biográfico no es una cuestión de «lógica estadística matemática», el interés de la metodología narrativa no es la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos que, podrían aportar comprensión de otros casos similares. Stake (1998: 46) utiliza una metáfora que ilustra este punto, “la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación”.

Aplicando a los relatos digitales personales lo que Thompson (1988) señala de las historias orales, podemos afirmar que si queremos que la historia desarrolle todo su potencial es esencial que ésta no debería olvidar la *representatividad*. Si bien, recuerda el autor, esta no es una cuestión que haya de obsesionarnos, pues no hay que olvidar que “una de las lecciones más profundas de la historia oral es la singularidad de cada historia de una vida” (Thompson, 1988: 149).

Para Maurizio Catani (1984) la cuestión más importante en las historias de vida no es la *representatividad*, sino la *pertinencia*. Es decir, lo importante no es intentar insertar la vida del individuo dentro de grupos sociales o de categorías artificiales, sino ver la *pertinencia* del relato dentro de la cultura de la que forma parte. Lo cual sitúa el tema de la representatividad dentro de la lógica de la *plausibilidad* y *credibilidad*, es decir el grado de comprensión que proporciona

el relato dentro de un grupo social.

Robert E. Stake (1998), desde la metodología del estudio de caso sostiene que a partir de un caso único se puede hacer una generalización. Habla de la «generalización naturalista», que consiste en que el caso se hace «generalizable» porque lleva al lector a sentir que él podría haber vivido esa misma situación o experiencias. Con ello no hace referencia a que el caso sea una muestra representativa, sino *plausible* y *creíble*.

Ferrarotti (1983) y Bertaux (1981), desde la metodología biográfico-narrativa, también sostienen que un caso singular puede tener un interés científico en la medida que refleje una situación socio-histórica, una estructura social o unas determinadas condiciones de vida. Para Ferrarotti (1983) “Una vida es una praxis que se apropia de las relaciones sociales, las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas (...) Bien lejos de reflejar lo social, el individuo se apropia de ello, lo media, lo filtra, lo retraduce a otra dimensión, a la dimensión de la subjetividad. No puede prescindir de ello, pero tampoco se padece pasivamente, al contrario, lo recrea en cada instante. El hombre es el universo singular”.

Bertaux, (1981) propone recoger casos particulares de historias de vida hasta llegar a la “saturación”. Se han de recoger relatos de vida pertenecientes a un mismo ámbito de relaciones sociales, y se han de poner en relación, al igual que las estructuras y el contexto histórico en el que se inscriben. Mientras cada nuevo caso aporte nuevas dimensiones de conocimiento se seguirán recogiendo casos, pero cuando comiencen a darse repeticiones habremos llegado a la «saturación», que marcará que ya no debemos seguir recogiendo casos particulares. De este modo se accederá a las estructuras y relaciones sociales a partir de los casos particulares; el autor propone tratar los relatos de vida como «*relatos de prácticas*» (*récits de pratiques*), es decir, a partir de una conducta práctica concreta inferir el fondo histórico de las relaciones que están en la base. De este modo Bertaux considera la “representatividad” de los casos seleccionados para realizar la investigación biográfico-narrativa. Para (Bertaux, 1993: 159) el proceso de saturación, que “confiere una base muy sólida para la generalización: a este respecto cumple, en la perspectiva biográfica, exactamente la misma función que la representatividad de la muestra para la investigación mediante cuestionarios”.

Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 132-134) nos recuerdan otras posibles estrategias metodológicas para incrementar la “representatividad” y al “validez interna” de los casos seleccionados para realizar una investigación biográfica:

- Uso de procedimientos cuantitativos. El uso de cuestionarios pasados a sujetos representativos elegidos por análisis «cluster»; haciendo entrevistas y

complementándolas con otros medios (documentos, observaciones) para buscar una triangulación.

- Seguir la trayectoria de un grupo para llegar a un relato genérico. Se puede proceder de diversas formas: 1) situar los relatos del grupo «en paralelo» para a partir de ellos generar una visión complementaria; 2) tratar los relatos del grupo como una estructura «polifónica», esta visión polifónica recopila una serie de relatos reconocidos o alternativos para lograr un relato global más ajustado. Se pueden combinar los relatos del grupo o bien se pueden buscar los relatos más dispares y proscritos dentro del grupo, en este último caso se hace una búsqueda sistemática de los casos negativos para clarificar los puntos oscuros y silenciosos.
- Metodología de «bola de nieve». Se seleccionan unos informantes a los que entrevistar, a los que se puede llamar «personas críticas», y durante la realización de las entrevistas pueden ir apareciendo otros individuos relevantes. También se puede seleccionar los casos a partir de una observación participante.

Hemos visto, pues, diferentes maneras de justificar la representatividad o generalización de los datos obtenidos a partir de relatos particulares: para Stake, el estudio de casos permite una «generalización naturalista»; para Ferrarotti el caso singular es un reflejo subjetivo de una situación histórica y una estructura social; para Bertaux, el proceso de saturación de informantes y conocimiento permite la generalización que muestran algunos rasgos sociales y culturales del grupo estudiado, y permite poner punto final a la recogida de datos al considerar que los nuevos relatos recogidos no ofrecían datos nuevos, por lo que los ya recogidos tenían una cierta «representatividad»; para Bolívar, Domingo y Fernández la representatividad de los relatos individuales se puede incrementar mediante estrategias metodológicas diversas.

5.5.4.3. Muestreo por saturación

En el trabajo de campo con narraciones la noción de muestra “estadísticamente representativa” apenas tiene sentido, y se suele sustituir por la “construcción progresiva de la muestra” (*theoretical sampling*) de Glasser y Strauss (1967), hasta llegar a la saturación progresiva del modelo (Glasser y Strauss, 1967; Bertaux, 1980).

Este modelo de muestreo parte de una serie de supuestos. Se supone que el mundo social que se intenta comprender es producto de actividades reguladas y de interacciones de agentes situados en *posiciones* diferentes unos respecto a otros.

- En función de la situación, los agentes tendrán unos roles, intereses, relaciones de

interacción, recursos para la acción, etc.

- En función de la situación, los agentes tendrán puntos de vista diferentes sobre las mismas realidades sociales.
- La percepción que el sujeto tenga una situación constituye para él su *realidad*, y actuará en función de esa percepción y no de la realidad objetiva tal como trataría de conocerla un sociólogo.
- Ninguna categoría de agentes posee por sí sola la verdad; el trabajo de construcción de un modelo consiste en que el investigador relacione todos ellos de forma crítica.

5.5.4.4. La representatividad de los relatos digitales personales

Si nos preguntamos qué hace “representativos” a los relatos digitales personales de nuestra investigación, deberíamos hacer referencia al criterio de “saturación”. Los relatos estudiados en nuestra investigación vienen proporcionados por el ámbito donde se realiza la investigación: un centro de educación formal, un nivel educativo (bachillerato) y los alumnos que cursan una asignatura psicología-sociología que voluntariamente quieren sumarse al proyecto. Dentro de ese ámbito se ha adoptado la estrategia propuesta por Bertaux (1981): «la saturación». Se han recogido relatos digitales y otros datos durante tres años hasta que se ha llegado a un punto de «saturación»: se decidió poner punto final a la recogida de datos en el momento en que los nuevos relatos exponían elementos y hechos ya presentes en los relatos recogidos, por lo que cada nueva historia parecía confirmar lo que aparecía en las historias precedentes. Pero cabe recordar que cualquier generalización que se puede establecer a partir de esos relatos digitales particulares vendrá justificada por la «generalización naturalista» de Stake, o por ser las historias singulares. Como dice Ferrarotti, un reflejo subjetivo de una situación histórica y contextual en que viven los diferentes participantes en el proyecto, eso sí, siempre y cuando los procesos de análisis de datos sean correctos.

5.5.5. Objeciones a la validez de los relatos i: el relato como “ilusión biográfica”

No se debe confundir el relato de vida con la vida misma. Bourdieu (1986) llama «ilusión biográfica» a la presunción que cada vida individual posee un significado y una coherencia global sólo porque haya sido vivida por el mismo sujeto.

“Intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de

la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. Los acontecimientos biográficos se definen como otros tantos desplazamientos en el espacio social, es decir, más exactamente, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes clases de capital que están en juego en el campo considerado” (Bourdieu, 1986: 127).

El sujeto reconstruye la identidad *a posteriori*, a partir de un conjunto de conocimientos dispares y aleatorios que recuerda. Esta identidad se construye no sobre la base de su historia biográfica, sino –más bien- sobre su nombre propio, que constituye “el punto fijo de un mundo cambiante”. La «ilusión biográfica» consiste en hacer del sujeto la fuente de todos los acontecimientos y determinaciones de su vida. Para Bourdieu, los relatos de vida son artefactos, que deberían transformarse a medida que las «trayectorias» del sujeto cambian y ocupan espacios diferentes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2002: 127-128).

Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 128) consideran que la dimensión de la vida nos enfrenta a un conjunto de acontecimientos desordenado, frutos del azar, la necesidad y las circunstancias. Y la narración de la vida no es más que una reconstrucción subjetiva.

Sin embargo, MacIntyre (1981), Ricoeur (1985a, 1990), Bruner (1986) afirman que la única identidad que da unidad al sujeto es la narración del relato de vida: la propia historia, la propia identidad personal, consiste en la reflexión del sujeto sobre una serie de sucesos ocurridos en diferentes escenarios, en el orden que se presentan unidos en el relato.

Entonces ¿qué hace inteligibles las biografías? Conninck y Godard (1998) dicen que una biografía es una cuestión de encadenamiento cronológico de «formas temporales de causalidad». Y distingue tres posibles modelos:

- El *modelo arqueológico* busca un punto inicial o causas originarias a partir del cual se desarrolla la biografía y se sitúan los acontecimientos anteriores y/o futuros. Por lo que algunos acontecimientos del pasado condicionan el presente y prefiguran el futuro²⁶⁹.
- El modelo procesual o de trayectorias busca una lógica causal que enlaza los acontecimientos, de modo que la biografía se constituye en el curso del tiempo,

²⁶⁹ Hay que hacer notar, junto a Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 129), que explicar un proceso a partir de su estado inicial parece insuficiente pues, producido el efecto, el proceso puede seguir con independencia de la causa inicial o redefinirse.

produciéndose situaciones en un momento dado (rupturas, bifurcaciones) que suponen cambios, transiciones.

- El *modelo estructural* en el que la biografía particular se estructura en base a acontecimientos sociales o históricos que condicionan la existencia. Las acciones del sujeto se explican a partir de causas externas, la lógica externa de los acontecimientos borra la lógica interna.

Para Conninck y Godard (1998), normalmente las investigaciones no se apoyan en un solo modelo, sino que se combinan uno o varios para lograr que la biografía sea más inteligible, pues las variables arqueológicas adquieren mayor sentido dentro de modelos de trayectorias; y el modelo procesual tiene mayor sentido cuando se sitúa dentro del modelo estructural.

Roos (1987: 17) retoma el concepto de “ilusión biográfica” de Bourdieu (1986) y Bertaux (1987) dice que el interés del investigador y la persona es la construcción de un relato coherente, con un propósito, y que éste es una ilusión de la realidad. Considera que una biografía es casi siempre una historia discontinua que carece de coherencia en sí mismo, por lo que señala que el proyecto biográfico es una ilusión, cualquier coherencia en la vida ha sido impuesta por la cultura general, por el investigador y por la creencia del sujeto de que su vida debe tener coherencia.

Para Bourdieu hay dos lógicas en una historia, la externa y la interna, pero Roos (1987) se aparta de Bourdieu en dos puntos:

1. Para Roos hay dos lógicas que organizan un relato, la del campo social y la de la vida personal.
2. Estas dos lógicas pueden coincidir o solaparse.

El campo social hace referencia a la sociedad y cultura en donde se desarrolla la vida (trabajador alienado, mujer divorciada, etc.) y la posición que se habita concede significados a los sujetos. Y es el sujeto quien escribe su vida personal, y al hacerlo puede tener diferentes creencias sobre la misma: que no tiene ningún control sobre su vida, que su vida no tiene valor, que en su vida algo vale la pena (Denzin, 1989a: 62).

Para Bourdieu cuando las dos lógicas de una historia (externa e interna) se cruzan, se da la ilusión biográfica, pero la lectura de solapamiento de la experiencia social y personal implica la imposición de un marco interpretativo, cosa que hace el investigador; y así, el sociólogo se convierte en teorizador sociológico. Para Roos la cuestión importante no es si la biografía es una ilusión o una realidad, sino cómo los individuos dan coherencia a su vida cuando la relatan. Él pretende descubrir las fuentes de esta coherencia, lo que hay detrás de los relatos,

qué ideologías los estructuran. Bourdieu resta importancia a este proceso (Denzin, 1989a: 62).

5.5.5.1. La “ilusión biográfica” en los relatos digitales personales

Por lo tanto, ante la cuestión de si los relatos son una ilusión biográfica hemos de decir que los entendemos como construcciones narrativas realizadas a partir de acontecimientos que el sujeto ha vivido y que considera relevantes, y a los que trata de dar una coherencia interna a partir de una reflexión sobre ellos y sobre sí mismo, lo cual crea una línea interpretativa que da unidad a su vida, y eso lo hace a través de un relato, construyendo una identidad narrativa. No es tan importante que ese relato sea verdad como el hecho que el sujeto se lo crea, pues es a partir de él que interpreta su pasado y presente, y proyecta su vida, afectando también a las decisiones y caminos que tome.

5.5.6. Cuestiones sobre validez y veracidad de las historias

Antes de reflexionar sobre la veracidad de los relatos personales, conviene que nos detengamos en el método histórico para ver cómo éste se plantea la veracidad de las historias. Este método histórico establece dos tipos de criterios para fundamentar la validez de una historia: internos y externos.

5.5.6.1. Criterios internos

Los historiadores distinguen entre documentos de fuentes primarias y secundarias. Son fuentes primarias los documentos directamente relacionados con el sujeto, y secundarias las que se refieren de manera indirecta al sujeto o las que hacen referencia a la clase de personas que el sujeto representa (Gottschalk, Kluckhohn, y Angell, 1945: 10-14). En realidad, se está planteando la cuestión de la validez de un documento y de un testimonio.

En los relatos personales que se hacen a partir de acontecimientos y vivencias, la mayoría de los datos que lo componen serán, por supuesto, primarios y de primera mano. Gottschalk, Kluckhohn, y Angell (1945) plantean la cuestión de la confiabilidad y validez de los documentos de vida, y dan mayor validez a los documentos de primera mano que a los de segunda.

Por otro lado, desde el punto de vista del análisis de estos documentos, se plantea lo que se denomina el *problema de la distancia real*, a saber: (1) la realidad percibida por el sujeto conduce a una interpretación que éste hace (subjetiva), que se traduce en un documento (relato u otro); (2) el investigador percibe, interpreta y analiza ese documento (relato) desde su perspectiva. Con ello cada persona que accede al documento y a su interpretación aporta

“una cierta distorsión” de significado. Situados en esta dimensión, la declaración de cada persona tiene tanta validez como la cualquier otra, y ninguna interpreta exactamente la intención del autor o, dicho de otra manera, todos los “observadores” enfocan su “realidades” con preconceptos.

Como señalan Gottschalk, Kluckhohn y Angell (1945: 35), el historiador, el sociólogo, y en general, el científico social, más que estar interesado en saber si lo que describe el testimonio es lo que realmente sucedió, lo que pregunta es “¿Es esto lo más parecido a lo que realmente sucedió...?” De lo que realmente se preocupan estos científicos es de establecer la credibilidad o verosimilitud de lo que se cuenta, en lugar de su verdad. Cosa que por otro lado no puede saberse sin remitirse a criterios externos al propio texto.

Es a partir de aquí que Denzin (1970: 203) establece unas reglas para juzgar la confiabilidad y validez de un documento producido por el sujeto:

- Primera: cuanto más cerca está el sujeto del acontecimiento que informa, mayor es la validez y confiabilidad.
- Segunda: se parte de que detrás de la producción de un documento puede existir una intencionalidad, por lo que los analistas darán mayor fiabilidad a fuentes más simples, por ejemplo, simples anotaciones.
- Tercera: la tendencia a embellecer y dramatizar un documento puede aumentar a medida que aumenta el número de personas a las que está destinado. Cuanto mayor es la confidencialidad del documento, mayor será su validez.
- Cuarta: el testimonio de los académicos y expertos generalmente tiene mayor validez que el de personas no preparadas.

a) Criterios de veracidad internos en los relatos digitales personales

Partiendo de las aportaciones de Gottschalk, Kluckhohn, y Angell (1945) y de los criterios de Denzin, trataremos de establecer los criterios internos de confiabilidad y validez de un relato digital personal:

- Primero: la validez y confiabilidad del relato personal depende de que los acontecimientos que narra el autor sean próximos a él, es decir, de que sean vivencias personales.
- Segundo: la producción del relato la hace el sujeto protagonista de la historia, por lo que no existe un intermediario -experto- que co-construya o interprete la historia. Y tras los acontecimientos y acciones del protagonista puede haber una intencionalidad.

Nadie mejor el protagonista de la historia que a la vez es el autor del relato, para interpretar esa intencionalidad. En ello reside la fiabilidad de fuente.

- Tercero: el relato digital personal estructura la experiencia a través de un canon (presentación, desarrollo, desenlace), que puede dar lugar a una cierta dramatización de los acontecimientos y puede tenerse la tendencia a embellecerlos. Pero esos recursos son restringidos por la pericia de los autores y por los destinatarios de los relatos, que son personas que forman parte de su círculo social y que le conocen personalmente. El factor de cercanía de los destinatarios respecto al autor da mayor confiabilidad a los relatos personales. A mayor cercanía y conocimiento mayor será su validez.
- Cuarto: el testimonio realizado por la persona que ha vivido los acontecimientos tiene mayor validez que el de personas que interpretan el relato de otras personas - académicos-, pues no se trata de hacer una interpretación de ámbito social sino de recoger una experiencia vivencial y personal significativa para la persona que la narra.

5.5.6.2. Criterios externos

Los historiadores, sociólogos y científicos sociales consideran que hay una serie de indicadores de la veracidad del documento (Denzin, 1970: 203-204). Estos criterios se aplican a un relato personal para determinar los indicadores externos que le dan validez y credibilidad:

- Primero: que el documento esté datado, que los materiales no sean anacrónicos.
- Segundo: para dar credibilidad a un documento histórico, los científicos tratan de identificar la letra del sujeto que ha hecho el documento, y para documentos sonoros que la voz del sujeto sea reconocible. Todo ello da mayor veracidad al documento.
- Tercero: una parte de la credibilidad reside en el estilo del documento, por ejemplo, el uso de frases peculiares, patrones de ortografía, uso de nombres propios... puede llevarnos a autenticar un documento.

Denzin (1989a: 77) añade un cuarto criterio de veracidad de un relato

- Cuarto: la veracidad de una narración también depende de que el relato se ajuste a la comprensión del grupo al que se dirige.

a) Criterios de veracidad externos en los relatos digitales personales

Partiendo de los criterios de Denzin, trataremos de establecer los criterios externos de validez de un relato digital personal:

- Primero: el relato es más verosímil si está situado en un tiempo y lugar determinado, hace referencia a localizaciones reales, y no incluye anacronismos en relación con esos espacios y tiempos.
- Segundo: los relatos digitales personales ganan credibilidad si son registrados en primera persona y por la voz del autor y protagonista del relato. El reconocimiento de la voz le da autenticidad. Así mismo la inclusión de imágenes estáticas o dinámicas reales, en las que se identifique al protagonista, es otro elemento de veracidad del relato.
- Tercero: una parte de credibilidad de los relatos digitales personales reside en el uso de expresiones lingüísticas propias de autor. Que lo cuente con su voz, que utilice un lenguaje coloquial acorde con su cultura y posición, que haga referencia a sitios concretos o personas, que use nombres propios. Destacamos la importancia de la dicción del relato, y que éste se cuente como se cuenta una historia a un amigo. Esto le aporta mayor credibilidad que el hecho de que sea leído, que marca distancia y lejanía.
- Cuarto: la veracidad de un relato digital personal también dependerá de que el relato se ajuste a la comprensión de los destinatarios, si es que existe unos destinatarios reales.

A todos estos elementos hemos de añadir otros elementos externos que hacen más verosímiles los relatos digitales personales, ya que tienen que ver con el contexto de producción en el que se han producido los relatos de esta investigación. Al ser relatos producidos en el ámbito escolar, y pertenecer sus productores al mismo contexto social y localidad, muchos de ellos han sido testigos directos o indirectos -conocían de oídas- algunas historias relatadas, lo que les daba mayor verosimilitud. Cuanto más cerca estén los oyentes del relato del narrador, más fácil que el relato sea aceptado como verosímil, y se acepte como verdadero.

5.5.6.3. Relatos verdaderos o falsos

En ciencias sociales, en relación con relatos de vida, una cuestión metodológica importante es ¿cómo sabe un investigador si el relato que se le narra es verdadero o no lo es? Afirma Denzin (1989a: 76) que este problema se extiende más allá de los hechos del relato, y apunta a la esencia de lo que éste significa. El investigador, situado ante el relato, no puede saber si cuenta los hechos de ese acontecimiento o sólo parte de ellos. La tarea del investigador de los relatos no puede ser establecer qué relatos son verdaderos y cuáles son falsos, eso sería

plantear otro tipo de investigación sobre los mismos²⁷⁰. Pero el investigador sí que pueden preguntarse por los elementos que hacen que un relato se considere verdad, teniendo presente que los relatos tienen contexto, y la veracidad del relato le es atribuida por un oyente o grupo que también se encuentra situado en un contexto determinado. Así, se puede estudiar qué hace que un relato sea considerado veraz, cosa que acabamos de hacer en los puntos anteriores.

Finalmente cabría tener en cuenta que, frente a la dificultad de establecer la verdad o falsedad de un relato a nivel teórico, a nivel pragmático si un relato personal es tomado como verdadero pasa a formar parte de la vida pública de su autor, con independencia de la veracidad que le sea otorgado desde una perspectiva histórica.

Lo dicho nos lleva a plantearnos la distinción introducida por Spence (1982) entre «verdad histórica» y «verdad narrativa».

a) La verdad en los relatos digitales personales

Todo lo dicho se ajusta perfectamente a los relatos digitales personales. La tarea del investigador no consiste en contrastar con otras fuentes externas y documentos la verdad o no de los relatos, esa sería labor de una investigación histórica, y no es el caso. Los relatos digitales son interpretaciones que las personas hacen en torno a unos hechos y a sí mismos, representaciones de fragmentos de su vida y de sus experiencias, por lo que cabe dudar de que tenga sentido preguntarse por la verdad de los relatos digitales personales.

5.5.6.4. La verdad en narrativa

En la investigación narrativa hay que diferenciar la «verdad histórica» de la «verdad narrativa» (Spence, 1982, 1998). La *verdad histórica* se refiere a si los hechos descritos en la narración se corresponden con lo que sucedió en determinados espacios y tiempos. Esto puede corroborarse de diferentes formas (entre ellas, en la investigación cualitativa, por «triangulación»). La *verdad narrativa* se refiere a lo que es sentido, captado y expresado con coherencia, verosimilitud, autenticidad o convicción, es decir, aquello de lo que predicamos que es un buen relato. Spence (1982), interesado como psicoanalista en los relatos de sus pacientes, lo ejemplifica en relación con el recuerdo que éstos relatan sobre los sucesos de su infancia. En estos casos “la reconstrucción por parte del analista de un suceso infantil puede llevar al paciente a recordarlo de otra manera, si es que lo recordaba en alguna medida,

²⁷⁰ Una investigación de carácter histórico.

y, si no tenía acceso a dicho acontecimiento, puede llevarlo a forjar un recuerdo virgen. Dentro de su ámbito privado, el suceso así «recordado» opera y es sentido como cualquier otro recuerdo; por consiguiente, se vuelve verdadero”. Esta no es la verdad histórica, sino narrativa.

Al adoptar una perspectiva narrativa de la investigación biográfica muchos son los autores que desde una metodología cualitativa han afirmado que la investigación biográfico-narrativa no busca establecer objetivamente la verdad de los hechos, verificando el relato, sino reflejar cómo lo ha vivido subjetivamente el sujeto, pues el relato autobiográfico tiene un carácter constructivista. No es un registro objetivo de los hechos, sino una construcción para dar significado a la propia vida. Veamos lo que dicen algunos de estos autores:

Clandinin y Connely (2000) mantienen que en una narración resulta problemático sostener la «verdad histórica», es decir si los sucesos que se narran guardan correspondencia con los hechos que sucedieron (verdad por correspondencia).

McEwan (1997) mantiene que la narración es una construcción particular que hacemos sobre el mundo, la cual puede o no corresponderse con él.

Señala Van Manen (1990: 53) que la dualidad positivista objeto-sujeto se disuelve, “lo que cuenta es la narrativa como visión (subjetiva) de la realidad. Un enunciado particular puede ser verdadero o falso, pero una narración es más que la suma de enunciados, construye un mundo, su «verdad» es resultado de una producción textual, y por ello una autobiografía o relato de vida nunca es un registro de lo que sucedió, sino una interpretación de nuestra experiencia, la cual puede variar con el tiempo”.

Jesús M. De Miguel (1996) dice que la descripción de una vida va unida a una interpretación.

“En una autobiografía la verdad es la forma en que el/la protagonista interpreta lo sucedido. Es posible que un mismo hecho familiar tenga diversas explicaciones, pero la explicación que importa es precisamente la que realiza la persona que narra su propia vida. No existe una verdad única de la realidad social. Al sociólogo/a le interesa la verdad subjetiva del actor/actriz, la forma en que él/ella interpreta lo ocurrido” (De Miguel, 1996: 29).

Para Bruner (1996) los acontecimientos de la naturaleza se pueden explicar, y realizar comprobaciones lógicas que sean juzgadas por medio de pruebas (verificabilidad o comprobabilidad) que determinen su verdad. Sin embargo, “los relatos se juzgan sobre la base de su verosimilitud o «parecido» con la vida. De hecho, una de las razones por las que es tan difícil establecer si un relato es «verdadero» o no es precisamente porque hay un

sentido en el que un relato puede ser fiel *a* la vida sin tratar fielmente *de* la vida” (Bruner, 1996: 141). Así, para Bruner (1994), la narrativa ha de ser juzgada no en términos de correspondencia, sino de construcción, pues la narrativa es un modo de ordenar el mundo y construir realidad.

Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 142-143) señalan que el marco de referencia de lo que se dice en un relato no son los acontecimientos pasados. Éstos deben ser sustituidos por la *inserción del relato en la vida del sujeto*, cómo lo interpreta, como incide en su práctica... A un relato se le puede exigir «fidelidad», pero no tanto referida a lo que realmente sucedió (verdad por correspondencia), cuanto a lo que siente el propio sujeto (sentido moral), es decir, autenticidad o veracidad.

Finalmente, nos tomamos la licencia de referirnos a Jorge Luis Borges, quien empieza su relato *Ulrica* diciendo “mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo” (Borges, 2011: 23). La expresión de Borges refleja el plano de la verdad en el que se mueve la investigación biográfica narrativa.

Se puede afirmar, pues, que adoptar una perspectiva narrativa implica hacer una distinción teórica entre *ficción*²⁷¹ (creación) y *realidad*, si bien en la práctica, en el horizonte vivencial, esa distinción se hace más problemática. Ya sabemos que un relato autobiográfico y un relato digital personal son una recreación, lo que implica una selección del material biográfico, de los hechos, las circunstancias, etc, que se hace desde la visión que se tiene en el presente de unos hechos del pasado, y que su contenido puede ajustarse más o menos a los hechos históricos.

Es por ello que el pensamiento narrativo tiene sus propios procesos de validación frente al de las proposiciones científicas. Los criterios científicos exigen una verificación (la falsación), o alguna prueba para poder afirmar la verdad de una proposición, y consideran a la contradicción como una prueba de la imposibilidad de esas proposiciones. El pensamiento narrativo, nos recuerda Smorti (1994: 136), considera que la historia debe ser verosímil, y “ser verosímil” quiere decir poder ser reconocible como “verdadero”. Debe persuadir en dos sentidos tanto a quien la construye y como a quien la escucha. Por lo que, si el pensamiento narrativo no se cumple el criterio de verosimilitud, será falsado por la no verosimilitud.

²⁷¹ La palabra “ficción” viene del latín *factio* y significa “acción o efecto de pretender que algo es cierto, cuando en verdad no lo es”, se deriva del verbo *fingere* (modelar, fingir) y el sufijo *-ción* (acción y efecto). Y se deriva en última instancia de *figura* (imagen que es producto de un modelado, forma). Por lo que indica una acción humana de modelado de creación, de dar forma.

5.5.6.5. La validez de una narración

Al hablar del criterio de verosimilitud como criterio de verificación de la narrativa, en realidad estamos abordando el problema metodológico de qué valor tiene la propia experiencia, en cuanto subjetiva, como base para construir conocimiento científico.

En las ciencias positivas se pide que el criterio de verdad se ajuste a los criterios de *confiabilidad* y *validez*. En las investigaciones biográfico-narrativas también se ha de exigir *confiabilidad* y *validez* a las historias para que tengan valor, pero en este caso ambos términos deberán redefinirse para adaptarse al objeto de estudio. Los relatos han de tener *credibilidad* y *coherencia interna*. En palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 135) el relato será creíble para el lector por contar una situación que podría haberle sucedido a él y que la historia que sea coherente por integrar el pasado con el presente.

Ahondando más en esta cuestión, Bolívar, Domingo y Fernández, (2002: 136), señalan otros elementos que se han de apuntar para considerar la validez de una narración, los cuales dependen del proceso de investigación, a saber: la selección cuidadosa de los aspectos a observar, el uso y justificación de métodos adecuados, un análisis adecuado de los datos, la honestidad de los participantes, el interés de los entrevistados y el investigador por llegar a unas conclusiones consensuadas o lo que es lo mismo que los informantes -entrevistados- acepten como adecuadas las interpretaciones y hallazgos que hace el investigador a partir de la información recogida.

Si aplicamos estos criterios de validez metodológica a los relatos digitales personales se hace obvio que éstos han de tener *credibilidad* y *coherencia interna*. Y en referencia al proceso de investigación la validez viene dada también por: la capacidad de recordar del participante, la selección de información adecuada, la honestidad personal del autor al interpretar y relatar los acontecimientos, la fidelidad a la historia relatada, el interés por construir una historia verosímil del acontecimiento.

5.5.6.6. La validez de los relatos digitales según José Luis Rodríguez Illera

Rodríguez Illera (2014: 53) considera que los relatos digitales personales no sólo son expresivos, sino que son persuasivos, pues su autor pretende que el espectador se identifique con su punto de vista. La persuasión del relato consiste en presentarse como verdadero, en *hacer-creer* (Greimas, y Courtés, 1979). Ello no significa que el relato remita a hechos externos para que sea considerado cierto; lo que lo hace verdadero es su grado de credulidad interno, es decir, la relación entre el autor y el grado de verdad que se le concede al relato. La cuestión es ¿cómo conseguir que los espectadores que visionan el relato consideren que su autor está

diciendo la verdad? Para ello sería necesario saber cuáles son las marcas de autenticidad que los autores dejan en sus relatos, y que son leídas como marcas de verosimilitud.

Rodríguez Illera (2014: 54-56) señala que el autor del relato digital personal suele presentarlo como real. Las estrategias que utiliza para ello pueden tener que ver con la revelación pública de sentimientos privados, con el carácter autobiográfico del relato, o bien aspectos metodológicos como son diversas marcas que puede incluir el relato. Nos propone otra clasificación de esas marcas que presentamos a continuación. Añadir que, si bien algunos de los elementos que nos presenta coinciden con los presentados por Denzin, no así la categorización que hace de ellos, pues Denzin considera como criterios internos la producción amateur y la voz propia, y no habla de marcas de calidad.

- *Marcas de calidad: producción amateur.* Ausencia de estándares de calidad típicos de las producciones profesionales (efectos especiales, movimientos de cámara, etc.), e incorporación de elementos típicos de la producción amateur (producciones de carácter familiar, fotos personales, etc). Señala Rodríguez Illera (2014: 55) que el hecho que algunos relatos posean el aire propio de las producciones familiares y amateurs hace que se perciban como más auténticas. Burgess (2006) interpreta esas marcas del relato como algo positivo, como expresión de la cultura popular frente a una concepción profesional del audiovisual.
- *Marcas externas al texto: marcas contextuales.* En la web cada relato viene acompañado por una sucinta presentación que lo sitúa y diferencia de los demás. Esa marca se dirige a una audiencia difusa, que está siempre presente (Abercrombie y Longhuesr, 1998) (Rodríguez Illera, 2014: 54-55).
- *Marcas internas al relato: voz propia y narración en primera persona.* Los relatos digitales personales están grabados por la voz del autor, que es a la vez el narrador y el protagonista del relato. Esto, por un lado, conduce a una rápida identificación entre ellos; por otro lado, que el autor incorpore su voz en el relato aporta la emotividad que proviene de la voz humana. Hay que recordar que la voz humana es un rasgo central en la identidad de la persona, y un componente de veracidad en el relato, pues el espectador la puede identificar o en todo caso atribuir a alguien real (Rodríguez Illera, 2014: 55).
- *Marcas internas del texto: marcas de la emotividad del relato.* La emoción y tensión del relato depende del tema de la historia y del grado de privacidad (hacer público lo privado) de lo que se relata o revela, pudiéndose dar diferentes grados de privacidad.

Rodríguez Illera (2014: 56) apunta que los relatos en contextos educativos no se suelen dar historias que penetren el ámbito privado o íntimo (Sadik, 2008; Rodríguez Illera y Londoño, 2009), mientras que los enfoques más tradicionales sí lo hacen.

5.5.7. La triangulación en el método biográfico-narrativo

Para garantizar la fiabilidad de la información en una investigación se usa la triangulación.

“proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetitividad de una observación... la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (Stake, 1994: 241).

La triangulación sistemática de los *datos* y *métodos* introduce confiabilidad y validez a la investigación cualitativa, la cual viene a fortalecer la interpretación. Denzin (1989b) distingue cuatro tipos básicos de estrategias de triangulación:

- *Triangulación de datos*: usar una variedad de fuentes de datos, obtenidos por diferentes personas, en diferentes tiempos y lugares.
- *Triangulación de investigadores*: que diferentes investigadores observen los fenómenos e intervengan en la investigación.
- *Triangulación de teorías*: usar diferentes perspectivas teóricas para interpretar y explicar los datos.
- *Triangulación de métodos*: utilizar varios métodos para estudiar el problema, como observaciones, entrevistas, documentos, etc.

“(1) *Data triangulation* has three subtypes: (a) time, (b) space, and (c) person. Person analysis, in turn, has three levels: (a) aggregate, (b) interactive, and (c) collectivity. (2) *Investigator triangulation* consist of using multiple rather than single observers of the same object. (3) *Theory triangulation* consist of using multiple rather than single perspectives in relation to the same set of objects. (4) *Methodological triangulation* can entail within-method triangulation and between-method triangulations”²⁷² (Denzin, 1989b: 237)

²⁷² “(1) La triangulación de datos tiene tres subtipos: (a) tiempo, (b) espacio y (c) persona. El análisis de la persona, a su vez, tiene tres niveles: (a) agregado, (b) interactivo y (c) colectividad. (2) La triangulación del investigador consiste en utilizar observadores múltiples en lugar de observadores individuales del mismo objeto. (3) La triangulación teórica consiste en usar perspectivas múltiples en lugar de perspectivas individuales en relación con el mismo conjunto de objetos. (4) La triangulación metodológica puede implicar metodología de triangulación y triangulaciones entre métodos”.

Partiendo de las estrategias de triangulación de Denzin (1989b), Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 137-139) proponen cuatro tipos de triangulación para el método biográfico-narrativo, esos tipos de triangulación están pensados para historias recogidas por los investigadores a partir de los informantes.

- *Triangulación de perspectivas.* Con la intención de abordar una información variada y multidimensional, se recogen datos provenientes de diferentes fuentes, con diversos enfoques y relatos producidos con intenciones y destinatarios muy diferentes.
 - Información oficial y percibida: se recoge información del hecho histórico y cronológico, y también información del protagonista tal como lo ha percibido.
 - Se recoge información de diferentes sectores e informantes: informantes individuales, grupos de informantes (diferentes grupos de la escuela, subculturas...).
 - Información grupal e individual: se toma en consideración la voz del grupo, con sus propias dinámicas, lenguajes... para que aporten validación grupal a la narrativa global del proceso biográfico.
- *Triangulación de recogida de datos.* Un único método no suele abordar de manera adecuada las múltiples facetas de la realidad. Cada método revela diferentes aspectos de la misma, por lo que será conveniente emplear múltiples métodos en cada investigación. Así, se usan diferentes técnicas de recogida de datos: auto-informantes, entrevistas en profundidad, estimulación del recuerdo, discusiones y entrevistas en grupo, análisis de contenido de documentos, debate y búsqueda de consenso, contextualización de la información con observaciones participantes.
- *Búsqueda de consenso entre investigadores e informantes.* Narradores e investigador negocian y consensuan el contenido de los relatos. Por lo que el investigador pone en conocimiento de los informantes sus interpretaciones, para que estos puedan revisarlas, comentarlas o reinterpretarlas.

Habermas llama a esto *verdad como consenso*. La idea que subyace es que las historias son el resultado de una interacción entre el informante y el investigador. Esta se considera una forma de consensuar y validar las historias.

- *Realizar diferentes análisis de contenido.* El uso de contenidos y fuentes variadas supone tener que triangular el contenido mediante técnicas también diversas:
 - Analizar el contenido de los documentos para inferir aspectos significativos,

temas emergentes, intenciones, énfasis y silencios.

- Interpretar las metáforas de los autoinformes para inferir categorías de análisis.
- A partir de las matrices descriptivas elaborar esquemas de ideas y relaciones.
- Analizar los vínculos y relaciones de categorías, descontextualizándolas y recontextualizándolas.
- Recoger la narración de los diversos miembros para ofrecer un relato polifónico, remarcando las evidencias obtenidas en los distintos tipos de análisis.

5.5.7.1. La triangulación en los relatos digitales personales

Las técnicas de triangulación propuestas para el método biográfico-narrativo por Bolívar, Domingo y Fernández (2002), pueden también aplicarse a la investigación que proponemos con relatos digitales personales, pero de ese aspecto tratamos en el apartado “Estrategias de credibilidad” del tema “Diseño de la Investigación”.

5.5.8. Objeciones a la metodología biográfico-narrativa

Para acabar vamos a listar algunas de las objeciones que desde posiciones científico-positivistas se han hecho en relación con la validez científica del método biográfico-narrativo. Si bien ya han sido apuntadas en el apartado anterior, vamos aquí a recogerlas brevemente, tratando de rebatirlas.

Básicamente se acusa a la metodología biográfico-narrativa de:

- no ser un verdadero método científico,
- ser un método irracional,
- no basarse en la argumentación sino en el sentimentalismo,
- no aportar un conocimiento objeto sino subjetivo,
- no describir “causas” sino “intencionalidades”,
- no tener por objeto lo universal sino lo contingente,
- no permitir al investigador ser objetivo en su investigación.

5.5.8.1. La narración es un complemento de investigación que sirve para ejemplificar

El uso de la narración dentro de la concepción positivista se limita a ser un complemento al saber científico: para ejemplificar pensamiento abstracto, sea una teoría científica o una doctrina filosófica, o para obtener una dimensión estética. Sin embargo, afirma Ricoeur que la narración es un “laboratorio del juicio moral”. La narración es también el método de la

vida, o un momento fundamental de ese método, pues, como hemos mostrado, nos permite acceder a la vida concreta de las personas, con sus miedos y esperanzas, todo lo cual se expresa narrativamente. Podemos decir, que las cuestiones humanas se expresan mejor gracias a la narrativa.

5.5.8.2. La narración es un método irracional

Desde una concepción científicista y positivista de la razón, se considera la narrativa como método irracional, como si la defensa de la narración supusiese desprestigiar la razón o los logros del pensamiento científico.

Sin embargo, resulta curioso que también los grandes logros del positivismo viven del paradigma narrativo: cuando Auguste Comte reivindica el saber positivo explica su advenimiento de forma narrativa, la humanidad deviene el sujeto del relato y ha pasado por diferentes etapas hasta llegar a la edad de la ciencia.

Frente a la concepción científicista de la razón y el saber, se ha desarrollado una nueva forma de racionalidad: la “razón narrativa” (Bruner, 1986).

Todo sujeto tiene una experiencia sobre el mundo “real”, pero el uso exclusivo del plano del pensamiento racional hace muy difícil explicar, comprender, interpretar el ámbito del mundo social y humano. Con el pensamiento racional no podemos dar sentido al nexo entre pasado, presente y proyección hacia el futuro; entre la acción y la intención; entre la visión uniforme y estereotipada de la realidad y una visión particular, concreta, subjetiva (Petrucco y De Rossi, 2014: 27).

El pensamiento narrativo nos permite acceder a esa parte de la realidad, y es el discurso narrativo, las historias, lo que nos permite acceder a la comprensión de la “realidad” humana. Es un tipo peculiar de razón que articula casualidades y causalidades en busca del sentido y de la coherencia de la dimensión humana. Este saber acentúa el poder de los relatos y el desarrollo de la comprensión narrativa.

El pensamiento organiza la experiencia subjetiva e interpersonal. El discurso formaliza la reflexión. Por ello los relatos a los que se expone una persona tienen efecto sobre su pensamiento narrativo

“Come sempre quando si cerca di dar conto delle forme di rappresentazione del mondo, incontrerò notevoli difficoltà nel distinguere tra quello che si potrebbe chiamare il modo narrativo del *pensiero* e le forme narrative del *discorso*. Come avviene per tutti gli strumenti protesici, ciascuno rende possibile e dà forma all'altro; così la

struttura del linguaggio e la struttura del pensiero finiscono per no potersi distinguere l'una dall'altra, sicché voler dire quale di essi sia più fondamentale –finisce per diventare un'impresa vana: come la nostra esperienza del mundo natural e tende ad imitare le categorie della ciencia corriente, così la nostra experiencia delle cose umane finisce per assumere la forma dei racconti di cui serviamo per parlare” (Bruner, 1991: 21)

En el momento en que un evento de la realidad se transforma en historia, aparece el discurso narrativo. El discurso narrativo es la expresión del pensamiento narrativo. Con él la experiencia puede ser comunicada, recordada, hacerse comprensible (Petrucco y de Rossi, 2014: 25-26).

El discurso narrativo se mueve entre el plano descriptivo (dice cómo es el mundo, los hechos) y el normativo (dice cómo deben ser los hechos o las conductas en el mundo), y permite abrir los discursos sobre el “ser” y el “deber ser” más allá de los prejuicios positivistas, subjetivistas y normativistas (Domingo y Feito, 2013: 62).

5.5.8.3. La narración no se basa en la argumentación sino en el sentimentalismo

La ciencia positivista está desprovista de sentimiento, “uno va en general, a donde le llevan sus premisas, conclusiones y observaciones, aun con algunas de las faltas de percepción a las que también los lógicos son propensos” (Bruner, 1986: 25).

Se suele acusar a la narración de conducir al sentimentalismo, es decir, de hacer aflorar los sentimientos, perdiéndose la fuerza argumentativa. No se debería confundir “sentimentalismo” con “sentimiento”.

Si atendemos a la fenomenología, ésta nos dice que nos realizamos en el mundo a tres niveles: cognitivo, axiológico y práctico. Así pues, no sólo nos relacionamos con él del través del conocimiento, sino también mediante la emoción (sentimiento) y mediante la acción. Al entrar en contacto con el mundo buscamos conocerlo, es por ello que, a partir del conocimiento de los hechos, producimos ciencia, pero también valoramos (apreciamos, estimamos) y actuamos en función de ese conocimiento, procurando que esos valores se realicen en el mundo.

Hacemos nuestra vida no sólo en función de hechos, sino también de valores y deberes. Es mediante ellos que construimos relatos de los hechos, que realizamos estimaciones ligadas a nuestras valoraciones y, que tomamos decisiones, normalmente, tras un discernimiento y análisis.

5.5.8.4. La narración no cumple el estándar de objetividad del conocimiento científico, es subjetiva

Desde el positivismo se defiende que la subjetividad está ausente del mundo de la ciencia²⁷³. Se acusa a la narración de introducir la subjetividad del que narra, de los que escuchan, de los que interpretan y los que vuelven a contar y recontar. Es por ello que se acusa a la narración, y a sus usos, de subjetivismo e imparcialidad.

Mientras el indicativo es denotativo, descriptivo, y el imperativo es normativo, directivo, el subjuntivo es una posibilidad. La narración no nos dice como es el mundo, nos da una visión, una forma de mirar, una perspectiva. Bruner (2002) nos dice que la narración es subjetiva, el pensamiento narrativo reivindica la presencia de la subjetividad en la toma de decisiones. “La narrativa literaria «subjuntiviza» la realidad... y da lugar no sólo a lo que existe, sino también a lo que hubiera podido ser” (Bruner, 2002: 76). A diferencia de la descripción, que suele ser indicativa, la narración apunta al modo subjuntivo, apunta hacia lo que está bajo la guía del deseo, de la posibilidad y del querer (Bruner, 2002: 27).

El propio Jerome Bruner (2002) dice que la narración subjuntiviza el mundo. En primer lugar, los relatos pueden desarrollar la autoestima de quien se narra, algo necesario para que éste actúe en el mundo, configura su vida y puede hacer que llegue a creer en sí mismo, y en sus posibilidades (*possunt quia posse videntur*²⁷⁴). Es decir, la narración puede infundir posibilidades: puede hacer creer al sujeto y llegar a configurar sus creencias y a él mismo. En segundo lugar, al hablar de subjuntivización quiere decir que el mundo no es ajeno a la acción del sujeto, en él no solo hay hechos dados, sino también interpretaciones. La sociedad, la cultura, es fruto del hacer humano, el sujeto hace la sociedad a la vez que ésta le hace a él. En tercer lugar, el modo subjuntivo se emplea para denotar una acción o estado concebido, pero aún no realizado; por lo que nos sirven para expresar un deseo o un suceso hipotético. Hablar de subjuntivización es hablar de posibilidad de configurar el mundo intersubjetivamente (Domingo y Feito, 2013: 65).

Hay que decir que, más que de subjetivismo, se trata de la presencia del elemento subjetivo, que es un requisito en la constitución de la identidad narrativa. (Domingo y Feito, 2013: 64-65).

²⁷³ Esta es una idea discutida por algunos filósofos y teóricos de la ciencia.

²⁷⁴ “podemos porque creemos que podemos”

5.5.8.5. La narración no describe “causas” sino que interpreta “intencionalidades”

“La ciencia positivista trata de trascender lo particular, buscando niveles de abstracción cada vez más altos, y al final rechazan en teoría todo valor explicativo en el que intervenga lo particular” (Bruner, 1986: 25).

Desde el positivismo y cientificismo, aplicando una lógica racionalista, se afirma que con la narración nos sumergimos en el mundo de la pluralidad y el conflicto de interpretaciones, por lo que nos lleva al relativismo y escepticismo. Sin embargo, desde esa posición no se tratan adecuadamente los “asuntos humanos”, pues se aplica una lógica poco conveniente para mostrar lo humano con toda su complejidad. Asumir la relatividad y la incertidumbre de la narrativa no implica el relativismo y el escepticismo, sino que plantea asumir lo que somos, algo complejo.

Las narraciones tratan de las cosas particulares, de acontecimientos y cuestiones específicas, sean asuntos de seres humanos o animales personificados, y se refieren a las problemáticas y vicisitudes humanas (Bruner, 1991: 22-23). Y la gente nunca actúa por casualidad, ni totalmente determinado por creencias, deseos, teorías, las acciones también implican «estados intencionales», que no son directamente observables, pero dan sentido a las acciones (Bruner, 1991: 23).

La hermenéutica como método de comprensión de lo humano es ajena al relativismo y al escepticismo. La metodología narrativa nos permite adentrarnos en un pensamiento complejo: los sujetos toman decisiones en un tiempo y espacio, a partir de unos principios, valores y tradiciones, teniendo presente las consecuencias de su acción; y eso es relativo, pero no relativista. Con la narratividad buscamos movernos en la complejidad de una forma más adecuada (Domingo y Feito, 2013: 67-68).

5.5.8.6. La narración no se centra en lo universal sino en lo contingente

Por otro lado, a veces se acusa a la narración de caer en lo anecdótico, lo puntual, lo arbitrario. Es posible que haya casos en que eso pase, pero en muchas ocasiones esa crítica parte de una confusión conceptual, la confusión de lo “arbitrario” con lo “contingente”. Lo arbitrario depende del capricho, lo contingente es lo que puede ser de otra manera. La narración trata de lo contingente, no de lo arbitrario.

La narración no se limita a levantar acta de lo sucedido. Si únicamente tratase lo singular, lo puntual, lo personal-subjetivo, no se convertiría en un método de análisis. Considerar la narrativa como un elemento anecdótico supone desconocer algunas de las propiedades del

relato, por ejemplo, que si lo contingente se expresa verosíblemente apunta a lo universal desde lo particular.

En toda narración se distingue entre historia (lo que se cuenta) y discurso (cómo se cuenta). La propia historia puede ser ficción y sin embargo contarnos algo cierto, o, dicho de otro modo, el contenido puede ser ficticio pero esa ficción ser verosímil ²⁷⁵ apuntando a una verdad, es decir, a elementos universales. Por lo que, si el relato ha sido construido verosíblemente, a partir de lo singular podemos acceder a elementos universales (Domingo y Feito, 2013: 69).

El relato no solo recoge la información de lo que sucedió. Los datos por sí mismos son mudos, pero al situar los datos dentro de un relato expresan un significado, adquieren un sentido, el relato los dota de una interpretación verosímil y abierta. Y de esta forma, el relato es capaz de convertir la anécdota en algo que es relevante, es decir, algo que tiene importancia porque expresa un rasgo de lo humano, un elemento común que se desvela en ese dato o evento (Domingo y Feito, 2013: 70). Se podría decir que el relato no solo cuenta, sino que aporta una razón narrativa. Por ejemplo, una persona que hace un relato de su enfermedad no sólo cuenta lo que pasó, sino que la persona que lee el relato puede aprender cómo le pasó el sujeto y cómo se sintió, lo que le lleva a pensar lo que cualquier otra persona podría sentir en una situación similar. Eso es lo que hace verosímil al relato. Aristóteles expuso esta idea al señalar que la poesía frente a la historia es más universal que el mero relato de lo sucedido:

“El historiador y el poeta no se diferencian por decir las cosas en verso o en prosa (...); la diferencia está en que uno dice lo que ha sucedido, y el otro, lo que podría suceder. Por eso también la poesía es más filosófica que la historia: pues la poesía dice más bien lo general y la historia, lo particular” (Aristóteles, *Poética* 1451 b 5).

5.5.8.7. La narración no permite al investigador ser objetivo

Señala Aspinwall (1992) que a menudo los investigadores cualitativos se están tan entusiasmados con el método que se hace difícil mantener una suficiente *distancia* con los datos. Por lo que la cercanía, el investimento emotivo por parte del investigador, puede representar una amenaza para la investigación. Para que esto no suceda el investigador deberá

²⁷⁵ La verdad en el relato no es solo asunto de correspondencia con la realidad, se entiende la adecuación de una manera más amplia.

prestar una mayor atención que en el caso de las investigaciones cuantitativas, y a la vez, deberá definir el método de manera que se tenga conciencia sobre la actividad de investigación como un momento de conocimiento diferenciado y distinto de simple sentido común (Cortese, 1999b: 24).

5.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CON RELATOS DIGITALES

En este apartado se presenta la muestra y los criterios para su elección. Se explican aspectos metodológicos que se consideran básicos para la realización de la investigación: la intervención del investigador, el acceso al campo de estudio, la creación de un clima de confianza para conseguir relatos digitales personales auténticos, las condiciones para los alumnos que participaron y para los que no participaron en el proyecto. Luego, se presta atención al concepto de «dato», propio de las narrativas biográficas, y el valor interpretativo de los mismos. Por último, se hace referencia a los datos tenidos en cuenta en la investigación: diario de campo, grabaciones de video, blogs del alumno y el profesor, relatos digitales, cuestionarios, tareas producidas por el alumnado, etc.

5.6.1. Muestra y muestreo inicial

A la hora de decidir qué alumnos del grupo formarían parte de la muestra, seguimos en criterio de ‘máxima rentabilidad’ propuesto por Stake (1998): la muestra del caso la constituyeron los alumnos que de manera voluntaria decidieron participar en el proyecto de relatos digitales. Al resto del alumnado se le dio la posibilidad de seguir un curso con contenidos clásicos del área de psicología y sociología. Y en todo momento se dejó que cualquier alumno/a pudiera desvincularse del proyecto “relatos digitales” y acogerse al curso tradicional de psicología-sociología.

Se desarrolló el trabajo de campo durante tres años, construyendo la muestra de manera progresiva, de acuerdo con la *theoretical sampling* de Glasser y Strauss (1967), hasta llegar a la saturación progresiva del modelo (Glasser y Strauss, 1967; Bertaux, 1980). Una vez se observó la saturación del modelo, se dejaron de producir relatos digitales personales.

La muestra total la componen todos los alumnos y alumnas de segundo de bachillerato que en los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 cursaron la asignatura de “psicología-sociología” en un instituto público del cinturón de Barcelona, y que, de manera voluntaria, realizaron el proyecto del relato digital. Concretamente, un total de 53 relatos de alumnos, de los cuales 17 fueron realizados por alumnos y 36 por alumnas.

5.6.1.1. Relatos producidos

El curso 2013-2014 contó con 24 alumnos matriculados, de los cuales 20 empezaron el proyecto de trabajos con relatos digitales, 17 lo acabaron y compartieron su relato de manera pública, si bien al cabo de dos años, un alumno pidió que se borrara el suyo. El curso 2014-2015 lo cursaron 20 alumnos, de los que 17 se adhirieron al proyecto de relatos digitales y 16 acabaron compartiendo su relato en la red. En el curso 2015-2016 se matricularon 23 alumnos, de los que 20 decidieron seguir el proyecto de relatos, y todos ellos lo acabaron y lo compartieron en la red. Después de esos tres cursos, 53 alumnos realizaron el relato digital, y los 53 lo compartieron inicialmente en la red, si bien 1 se retiró al cabo de dos años a petición expresa de su autor.

Tabla 11. Cursos en los que se implementó la metodología de relatos digitales

	Curso 2013/2014	Curso 2014/2015	Curso 2015/2016	Cómputo Global
Número de alumnos en clase	24	20	23	67
Alumnos	11	3	8	22
Alumnas	13	17	15	45
Alumnos que empiezan el proyecto	20	17	21	58
Abandonos	3	1	1	5
Alumnos que acaban el proyecto	17	16	20	53
Alumnos	8	2	7	17
Alumnas	9	14	13	36
Relatos sin publicar	0	0	0	0
Relatos publicados inicialmente	17	16	20	53
Relatos retirados tras ser compartidos	1 (chico) ²⁷⁶	0	0	1 (chico)
Relatos publicados actualmente	16	16	20	52

5.6.2. Muestra de la investigación

De esa muestra total con constituyen los alumnos con los que se trabajaron los relatos digitales personales nosotros hemos seleccionado una parte como muestra representativa para realizar la investigación: la que se corresponde con el curso 2015-2016 y los relatos producidos ese año (que sale en sombreado en la tabla anterior).

Las razones de esta selección de una parte del total son varias: dado que la investigación sigue una metodología cualitativa y se ha de hacer un análisis personal de cada proceso de

²⁷⁶ Alega motivos personales y pidió que se retirara su relato personal, así se hizo en cuanto llegó la demanda, por lo que su relato ya está en el repositorio del GREAV.

producción del relato y de cada relato, la cantidad de información generada durante tres cursos es tal que dificulta su tratamiento, por lo que se considera conveniente trabajar con una parte representativa del total de la muestra. Se considera que el tratamiento de los relatos digitales se ha de hacer por cursos, pues cada curso comparte unos elementos comunes que le dan cohesión, a pesar de ser la misma metodología la utilizada y el mismo profesor-investigador quien lo implemente, podrían darse variaciones de un curso a otros, algo susceptible de estudio. Por ello se considera que el total de la muestra constituye tres núcleos de información, cada uno de ellos correspondiente a un curso académico. De esos tres cursos, es en el 2015-2016 en el que más alumnado participa y finaliza el proyecto del relato digital personal, es un curso donde la metodología ya está bien afianzada después de ser el tercer año que se implementa, y en el que se empieza a notar que se produce una saturación del modelo de relatos (Glasser y Strauss, 1967; Bertaux, 1980), por lo que se considera que este curso es representativo de todo el periodo de implementación de los relatos y se escoge como muestra de la investigación.

Los datos obtenidos sobre la implementación de los relatos digitales durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 se dejan para posteriores estudios en los que se espera poder confirmar las conclusiones a las que se lleguen con esta investigación, sin descartar que puedan aportar algún dato nuevo que viniera a enriquecerla.

5.6.3. Intervenciones sobre y en el campo como observador participante

5.6.3.1 Puntos de partida

a) Aprendiendo de otras materias

Consideramos importante reseñar cómo recogimos los datos de nuestro estudio. Estamos convencidos de que para llegar a un buen nivel de confiabilidad y sinceridad con los estudiantes era necesario previamente que se mostraran participativos y nos contaran historias realmente significativas para ellos. Por ello, lo primero que nos planteamos fue ganarnos su confianza y que nos vieran como un miembro más y no como un extraño que viene en busca de información personal. Decidimos fijarnos en cómo proceden los antropólogos en sus campos de estudio y cómo trabajan los sociólogos (Bertaux, 2015; Atkinson, 1998) cuando llevan a cabo entrevistas y necesitan realizar trabajo de campo. Una vez aprendidas sus maneras de proceder, valoraremos cómo aplicar ese conocimiento para acceder como investigadores a un aula de alumnos de bachillerato durante la impartición de una asignatura, haciendo las adaptaciones oportunas y poder acceder a nuestro campo de estudio, cual antropólogo de la educación.

b) Experiencia: conociendo el campo

El primer curso en que se llevó a cabo la implantación de los relatos digitales en el aula (2009-2010) se siguió la metodología aprendida en la asignatura “Técnicas emergentes” del Master “Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales”²⁷⁷. Se introdujeron los relatos digitales en el tercer trimestre, y se procedió a explicar qué era un relato digital y cómo se podía producir. En el segundo curso se pasó al segundo trimestre, procediéndose a trabajar directamente los relatos.

En ambos casos se dispuso de, al menos, un primer trimestre para ganarse la confianza del alumnado, y ambos cursos fueron diseñados con una metodología donde el alumnado era el centro activo del aprendizaje. Esa metodología de enseñanza-aprendizaje y ese tiempo previo de contacto con los alumnos sirvió de acercamiento entre profesor y alumnos, y en cierto sentido posibilitó un clima de confiabilidad que permitió crear relatos auténticos.

Pero en posteriores cursos se diseñó el curso en una plataforma Moodle, por lo que durante el primer trimestre se trabaja en y con entornos Web 2.0 sobre el uso de plataforma, los blogs, la búsqueda y documentación de la información, etc. Mientras el alumno sigue esa formación a través de Moodle, el profesor se libera de las explicaciones y puede dedicar más tiempo para interactuar a nivel personal con el alumnado y establecer un trato y un trabajo más emotivo. Un tiempo que también sirve para propiciar un acercamiento al alumnado y crear el clima de confianza necesario para trabajar los relatos personales salvando la reticencia o desconfianza que pueda suponer realizar un producto con gran carga emotiva y personal.

5.6.3.2. Intervención como investigador

Durante el trabajo en las aulas se participó de manera activa ejerciendo dos roles a la vez: el de profesor y el de investigador.

Como profesor se realizó un papel de acompañamiento en los procesos de aprendizaje, orientando, ayudando, corrigiendo, al alumnado en la adquisición de las competencias y aprendizajes necesarios para realizar con éxito el curso, sin quitar su protagonismo de las acciones y actuaciones y procurando sugerir, apuntar, señalar correcciones que no fueran invasivas con los relatos de los alumnos en relación a qué y cómo habían decidido contar, es decir, dejando que esos tomaran sus propias decisiones tras escuchar las sugerencias del profesor.

²⁷⁷ Consultar “Primeros pasos e ideas iniciales” del apartado “Metodología del trabajo del Yo con relatos Digitales Personales”.

Como investigador se procedió tal como indican Taylor y Bogdan (1987: 31) y Goetz y Lecompte (1988: 126) que ha de hacerse, involucrándose en el ambiente cotidiano de los sujetos de estudio, y tomando notas de campo de sus interacciones y actividades. Dichas anotaciones se tomaban en un cuaderno de campo, y se hacían en paralelo a la marcha del curso. Se procuró hacer con la suficiente discreción como para no interferir ni en el desarrollo normal de las actividades del curso ni en el sentimiento de los participantes (Albert, 2007: 236); la norma fue hacerlas sin que ellos fueran conscientes que se estaba anotando estas observaciones o hacerlas inmediatamente después de las clases, en ningún momento se hicieron bajo la mirada de algún alumno.

5.6.3.3. Negociación del acceso

El investigador, por ser profesor y realizar el estudio en su aula, es un miembro de la comunidad educativa donde se realizará la investigación. Ello hace, a diferencia de los antropólogos, que no se tenga que realizar una aproximación a la comunidad objeto de estudio para que su presencia sea aceptada, es decir, no se ha de realizar la negociación del acceso al campo de estudio, pues se forma parte del mismo.

Dentro del campo lo esencial será conseguir información relevante para el estudio. En el caso de los relatos digitales, esa información debe de ser proporcionada por los informantes y consistirá en relatos digitales personales.

5.6.3.4. Sensibilidad de la información contenida en los relatos

Se pide a los alumnos que produzcan un relato digital personal sobre un acontecimiento que ellos consideren especialmente significativo en su vida. Ello lleva al alumno a reencontrarse con emociones que le despertarán los momentos rememorados y revividos en su mente, debiendo enfrentarse a ello, reconocerlo y administrarlo. Es posible que en ese proceso encuentre acontecimientos y/o emociones que quiere contar y otros que prefiera callar. El investigador está pidiendo al alumno que haga pública una información que puede ser considerada privada, lo cual convierte a esta información en especialmente sensible.

Para que se comunique una información de este tipo, se requiere un alto grado de confianza y un cierto grado de confidencialidad entre alumno-informante y profesor-investigador: confianza para contar algo privado, y confidencialidad porque se requiere la seguridad de que hay datos que morirán en los oídos del investigador nada más sean oídos.

5.6.3.5. Apertura del campo

No es suficiente con formar parte del campo de investigación, se requiere también abrir ese

campo. Por apertura del campo de investigación entendemos el que los miembros de la comunidad investigada se encuentren cómodos en presencia del investigador, y que esa comodidad les lleve a compartir sus relatos personales (que incluyen material sensible) con él, de manera sincera y auténtica. Es obvio que todo eso no puede suceder si los alumnos participantes del estudio no se encuentran cómodos ante la figura del profesor-investigador, que no lo vean como alguien ajeno sino como uno más, que lo sientan próximo. Sólo así los alumnos serán propensos a compartir con el profesor, en primera instancia²⁷⁸, su relato. Sin esa apertura es imposible obtener datos realmente relevantes.

5.6.3.6. Ganarse la confianza de los informantes

Como hemos dicho, haber accedido al campo no garantiza que el profesor-investigador vaya a obtener de los sujetos que participen en el estudio ni toda la información que les demande, ni que la información le aporten los informantes sea sincera o de calidad. Podría pasar que los estudiantes se sintieran forzados a participar en el estudio y lo hicieran con reservas por no ser algo voluntario.

Que el investigador sea profesor de los sujetos de estudio no necesariamente facilita las cosas, es decir, no supone que el campo se le abra. La imagen que los alumnos tengan del profesor puede suponer un obstáculo a superar, más si esa imagen es la de un profesor distante en el trato, o la de un “enemigo” del que defenderse o ante quien estar en guardia. Una cosa es que el profesor haya establecido un tipo de relación con el alumnado en la medida que ejerce el rol de profesor, y otra que se asuma además el rol de investigador. Por mucho que nos presentemos como tal, los alumnos seguirán viéndonos como profesor. Se hace necesario que el profesor construya su imagen de investigador o redefinir la de profesor. A mi entender lo mejor y más fácil es, y es lo que hicimos en nuestro caso, que nos construyamos la imagen de profesor-investigador, es decir, modifiquemos algunos aspectos de la imagen de profesor e incorporemos otros de la imagen de investigador, con la finalidad de ser más cercanos al alumnado y ganarnos su confianza. Así, se hizo necesario construir la identidad de “investigador” a la vez que redefinir la de profesor, con el objetivo de que el profesor-investigador sea considerado por los alumnos como alguien que sabe escuchar, alguien con quien compartir cosas personales, alguien que también comparte con ellos cosas personales, pero, a la vez, alguien que tiene la labor de formarles, de guiar sus aprendizajes, de asesorarles en sus dudas, alguien que no sólo les enseña cosas sino que también aprende con ellos; y que

²⁷⁸ Luego puede que incluso lleguen a compartirlo con el resto de la comunidad, pero eso ya no forma parte de la apertura de campo.

no sea visto como un enemigo “a la caza” de información ²⁷⁹.

Pero no sólo ha de cambiar la imagen del profesor, también la del alumnado. Con la investigación, los alumnos pasan a ser algo más que simples aprendices en un curso, pasan a ser “informantes”, rol que debe asumir todo alumno que participe en la investigación. E igual que en el caso del profesor-investigador, para el alumno-informante, ser estudiante puede suponer una cierta ventaja y, a la vez, un cierto problema en cuanto participante de la investigación.

En esencia, estamos diciendo que se ha de prestar especial atención a la relación entre investigador-profesor e informante-narrador-alumno, y que posiblemente será necesario redefinir la relación entre profesor y alumno. Consideramos fundamental y necesario conseguir un clima de confianza y colaboración de igual a igual en el aula, entre alumno-profesor y profesor-alumno, para que la comunicación entre informantes e investigador sea sincera, para que los informantes compartan la mirada auténtica²⁸⁰ de su relato personal. Es necesario crear en el aula un clima de respeto, alejado de valoraciones morales y enjuiciamientos de conductas, para que se compartan historias verdaderas. Sólo así el aula se convierte en un espacio público donde cada miembro puede atreverse a compartir su relato personal, y con él parte de su privacidad. Cuanto mayor complicidad se establezca en la relación profesor-alumno más sinceras serán las reuniones de seguimiento.

Habíamos señalado que al producir el alumno su relato digital personal pone en juego información especialmente sensible, y que esta información no se la comunica al investigador si no confía en él y en su discreción. Ese clima de confianza explica que, como ha pasado en alguna ocasión, el alumno-informante en una entrevista con el profesor-investigador le comunique que hay determinadas cosas de su historia que no se quieren contar y hacer públicas, que prefiere guardárselas para sí. Una declaración así no puede darse sin ese clima de confianza del que hablamos.

Frente a este tipo de confidencias, la intervención del profesor-investigador ha de ser la de recordar al alumno que es él quien debe gestionar en todo momento qué quiere contar y cómo, y qué ha de guardar para sí mismo. Y, a la vez, que esa decisión no supone ningún

²⁷⁹ No se está diciendo que necesariamente la imagen del profesor fuera negativa, sino que por buena que sea siempre es mejorable, y para poder ser un buen investigador de relatos no sólo se ha de ser una persona cercana sino ser considerado de confianza.

²⁸⁰ Con mirada auténtica se hace referencia a que sean sinceros y honestos al relatar sus experiencias personales, no significa que lo compartan todo, sino que lo que compartan sea auténtico para ellos, es decir, que ellos crean que el relato narra lo que ellos vivieron y sintieron.

detrimento en su trabajo ni en la credibilidad del relato, mientras que lo que cuente sea sincero. Hay que hacerle notar al alumno que al plantearse esa cuestión está gestionando lo que quiere o no contar de sí mismo, y que lo realmente importante es que él sea consciente de ese hecho, de lo que para él significa, y que decida o no contralo forma parte de la gestión que haga de su representación. Se ha de remarcar que el objetivo es que él aprenda de sí mismo, y el relato es el vehículo para estimular esa reflexión. A partir de ahí el profesor guarda silencio sobre el hecho, y no se lo vuelve a comentar al alumno si éste no hace referencia a él. Por supuesto no se vuelve a hacer mención de esas confidencias, pero el investigador, con la debida discreción, deja registro de ese dato en su cuaderno de campo.

5.6.3.7. Principio de “quid pro quo”

Tratamos este punto a parte por considerarlo de especial importancia, pero es un elemento creado para poner en plan de igualdad a todos los miembros de la clase y para generar confianza entre los alumnos cara al profesor.

Un antropólogo no entraría en la comunidad que desea investigar pidiendo información sobre lo que quiere investigar o estudiar, pues no conseguiría ningún resultado o éstos serían poco relevantes. Antes de que esa comunidad acepte al investigador, éste ha de ganarse su confianza. Luego, si ha sido así, empezarán a contarle cosas que los individuos de esa comunidad consideren de interés.

Siguiendo este ejemplo, nosotros, en cuanto investigadores, no podemos pretender llegar a una clase, explicar lo que son los relatos digitales personales y a continuación pedirle a cada alumno que produzca un relato que cuente algo personal que sea especialmente significativo para él. Seguramente los resultados no serían los que deseáramos en cuanto a la relevancia de la historia contada. El alumno podría preguntarse “¿quién es él para pedirme esto?”, más cuando la información que se requiere es sensible y personal. Por ello consideramos que el profesor-investigador no debe proceder de esa forma, que tampoco parece la manera más adecuada de proceder si queremos generar en el aula un clima de confianza con el profesor-investigador.

Desde el comienzo de curso se establece que aplicaremos el principio “quid pro quo”, que consiste que todo el que participe del proyecto relatos debe producir un relato personal y proyectarlo en clase a los compañeros, que lo comentarán y harán preguntas al autor sobre el mismo. Dicho de otra manera, que nadie que no realice un relato podrá estar presente en el visionado de los relatos de los compañeros.

Este principio afecta a todos los miembros de la comunidad-clase, incluido el profesor. Por

ello, consideramos que este principio pone en plan de igualdad a todos a la hora de realizar un trabajo con relatos que pueden contener información sensible. Con él tratamos de crear clima de relación interpersonal que sea propicio para compartir experiencias auténticas, y a la vez, potenciar un espacio donde todos los que participen lo hagan en plano de igualdad compartiendo una información sensible.

Por ello, antes que pedir al alumnado que cuente una experiencia personal, lo primero que hace el profesor es compartir un relato digital personal suyo con la clase. Éste se proyecta públicamente en la clase y se comenta. Tras ello, y después de haberles mostrado ejemplos de relatos digitales personales producidos en años anteriores en el curso, se les invita a que hagan un relato digital en el que cuenten experiencias y acontecimientos personales significativos, historias de las que ellos sean protagonistas, que tendrán que contar desde su perspectiva. Y se comienza a trabajar el tema en el desarrollo del curso, durante el cual irán dando forma a todos los aspectos que contenga ese relato.

Finalmente, para garantizar que se cumple el principio “quid pro quo”, los días de proyección de los relatos se habilitaran espacios alternativos al aula para los alumnos que no participen del proyecto.

5.6.3.8. Participación en el proyecto relatos

Partimos de la base que los relatos digitales que van a producir los alumnos nacen de una demanda del profesor-investigador, que les pedirá que hagan un relato como parte del curso. A pesar de que los relatos nacen de esa demanda, se considera que no pueden ser una tarea obligatoria de todos los alumnos que cursen la asignatura, pues no se puede obligar a nadie a que cuente una historia personal, porque no sería ético y porque de ser impuesto como tarea obligatoria de un curso éste se convertiría en un simple ejercicio que el alumnado realiza por imposición del profesor de la asignatura. Posiblemente esa imposición supondría también una pérdida de autenticidad de los relatos. Por todos estos motivos, sólo los alumnos que lo deseen, y de manera voluntaria, participarán en el proyecto relatos, pudiendo descolgarse del proyecto en cualquier punto del curso si lo desean.

Para los alumnos que no quieran participar del proyecto, se ofrece como alternativa un curso de introducción a la psicología y la sociología, basado en la lectura de unos textos clásicos y el trabajo a comentarios de texto, curso que también está disponible on-line en el curso Moodle. Y así mismo, cualquier alumno que decida abandonar el proyecto relatos una vez empezado, será asimilado al curso alternativo adaptándolo en función del trabajo que hubiera desarrollado en el proyecto.

A continuación, se hace una presentación del curso como profesor: se explica que el objetivo del curso es que cada alumno se piense a sí mismo a partir de la creación de un relato digital personal y de la visualización de los relatos creados por los compañeros, que para ello deberán crear un relato digital personal, que durante el curso se explicará como hacerlo, y una vez producidos los relatos, se verán todos, y se analizarán en grupo. El objetivo es pensar sobre la propia identidad a partir de sus experiencias y las de sus compañeros y a través de los relatos digitales personales.

Se explica que la participación en el proyecto de los relatos digitales personales es voluntaria, que nadie está obligado a realizarla, pero quien lo haga será evaluado a partir de esta actividad que ocupará todo el curso. Por último, se les comunica que los relatos se subirán a un repositorio de GREAV previa autorización por escrito, y que caso de no tener la autorización no se subirán, pero que en ningún caso esto influirá en su nota de curso.

Tras la presentación del curso como profesor, se hace una presentación del curso como investigador. Se informa al alumnado que los alumnos que participen del proyecto tomarán parte en una investigación sobre el valor educativo de los relatos digitales, pero que esto no supondrá más trabajo, pues las mismas tareas que se realicen como alumnos servirán como datos para la investigación. Que el profesor actuará a la vez como investigador, informando que todos los ejercicios que se recojan estarán identificados con sus nombres, cuando estos sean tratados como datos de la investigación, se tratarán de forma anónima. Y que el profesor tomará notas de un cuaderno sobre la marcha del curso, y les pedirá permiso para grabar en video las sesiones que considere de interés.

5.6.3.9. Acciones reiterativas

Cada comienzo de curso los alumnos cambian, por lo que cada año se hace la presentación del curso como profesor y se informa al alumnado del proyecto a trabajar. Como investigador se debe realizar la apertura del campo, ganarse la confianza de los informantes como profesor-investigador, ofrecerse la posibilidad de acogerse al proyecto relatos o no, y crearse el clima de confianza alumno-profesor y el espacio de respeto en el aula para que se puedan obtener datos y relatos auténticos.

5.6.4. Datos e instrumentos de recogida de datos

5.6.4.1. El concepto de datos de las historias

Los materiales del relato digital personal consisten en cualquier documento que guarde relación con las descripciones que hace una persona de sus experiencias en relación con el tema de estudio.

Denzin (1970: 189-195) haciendo referencia a las historias de vida distingue dos tipos de registros:

- *registros públicos de archivos* (registros actuariales, informes políticos y judiciales, documentos institucionales).
- *registros privados de archivos* (autobiografías, diario, diario íntimo, memorias, cuaderno de anotaciones, cartas, cuestionarios, entrevistas e informes literales).

Los relatos digitales personales utilizan únicamente registros privados de archivos. El documento central y fundamental es el relato digital personal creado por el propio narrador. Nosotros diferenciamos dos tipos de documentos en función del objetivo que se persiga:

- Registros de los que se sirva el narrador para crear su historia (fotos, cartas, recuerdos, videos, narraciones en soporte de papel o digital, conversaciones con las personas implicadas en la historia relatada, objetos que le remitan a esas experiencias, etc.). En definitiva, cualquier elemento material o discursivo que le sirva al sujeto para recordar y/o representar la historia que quiere relatar.
- Registros de los que se sirva el investigador para obtener datos relacionados con los relatos digitales personales hechos por los sujetos (el relato digital personal, blog de metacognición de los narradores que acompañen el proceso de creación del relato, diario de campo del investigador, videos de la presentación de cada relato al grupo y diálogo posterior, cuestionarios).

Sin embargo nos permitimos clasificar los datos recogidos por el profesor-investigador en base a las tareas de recogida: las anotaciones y registros que el investigador hacía a pie de campo en calidad de observador participante, las herramientas creadas por el alumnado y el profesor para realizar sus reflexiones y metacogniciones, y plataformas e instrumentos diseñados por el investigador en los que se demandaba al alumnado que realice una serie de tareas y las comparta con el profesor. Estas tareas cumplían una doble finalidad: posibilitar la enseñanza-aprendizaje y servir de herramientas de generación y recogida de datos para la investigación. De acuerdo con esta clasificación, presentamos a continuación los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos.

El relato digital es un instrumento de representar el yo y el mundo. En ese sentido tiene el valor de dato a analizar en nuestro estudio, pero también es un instrumento para producir ese mismo dato, una herramienta que permite crear el dato. Es a la vez, instrumento y dato. En cuanto instrumento representa en sí mismo una metodología de estudio biográfico similar a las historias de vida, relatos de vida, etc.

5.6.4.2. El valor interpretativo de los datos de las historias de vida y los relatos digitales personales

Los relatos que recogen sociólogos y antropólogos (Denzin y Lincoln, 2000: 633; Atkinson y Silverman, 1997; Gubrium y Holstein, 2002) son inducidos por ellos, pues les piden a los sujetos entrevistados información sobre sus experiencias y sus significados. Podemos situar los relatos digitales personales en la misma categoría de datos que los estudios biográficos, pues también nacen a partir de la demanda del investigador a sus informantes.

Los estudios biográficos que realizan sociólogos y antropólogos utilizan entrevistas para recoger la información sobre la vida de los sujetos estudiados. Pero según Atkinson y Silverman (1977: 305) no puede decirse que esas entrevistas recojan “una mirada auténtica del alma del entrevistado”. Hay que recordar que en este tipo de investigaciones el informante suele contar su historia a un experto, que es quien la filtra y realiza la historia de vida, aunque si es metodológicamente rigurosa contará con el beneplácito y reconocimiento del informante.

Afirma Chase (2015: 77) que este tipo de narración, más que apuntar al interés por el “yo auténtico” del narrador, se dirige a captar sus experiencias biográficas tal cual él las interpreta y cuenta. Además, a ello se añade, como apunta Gubrium y Holstein (2002), que la voz propia del narrador está mediada por el contexto social. Es por ello, nos dice Chase (1995b; 2015: 79), que, para introducir mejor a ese sujeto en la historia que cuenta, se debe tener presente cómo se sitúa socialmente el narrador en su contexto cultural, comunitario e institucional y conocer los parámetros desde donde se cuenta. Esto lleva a introducir mejor a ese sujeto en la historia que cuenta (Chase, 1995b; 2015: 79).

A diferencia de las historias de vida, en un relato digital personal la historia la narra y cuenta quien la ha vivido en primera persona. El investigador no hace de intermediario entre la historia y el relato. Pero aún así, tampoco un relato digital personal remite a esa mirada auténtica de la que hablan los sociólogos y antropólogos. Además de lo dicho por ellos que también sería aplicable, podríamos recordar que estos relatos también están mediados por el género narrativo en el que se expresan ²⁸¹.

Señala Weiss (1994) que cuando los sociólogos recogen información sobre la vida de los sujetos mediante entrevistas, los narradores suelen presentar cuestiones generales y no

²⁸¹ Para saber más sobre el yo mediado por el género consultar el punto 2.10.3.4 “El «yo» como particularidad genérica”.

experiencias particulares. Él explica este hecho por suponer que los informantes creen que los investigadores están interesados en lo general, y por lo tanto les cuentan lo general. Según Czarniawska (1997: 28), esto se produce porque el investigador estimula al entrevistado a hablar de generalidades y en abstracto, pues a menudo les “piden a las personas en el campo que comparen, hagan abstracciones y generalicen”.

Igual que en las historias de vida, en los relatos digitales personales los narradores también tienden a explicar experiencias enfocándolas desde un punto de vista general²⁸². Sin embargo, el investigador no incita a los informantes a contar generalidades sino más bien al contrario, a buscar lo concreto y particular de sus recuerdos. Nosotros pensamos que ello no se debe a las demandas del investigador, sino a la propia estructura de la memoria, en la que prima la memoria semántica sobre la autobiográfica, pues los detalles particulares tienden a integrarse en esquemas mentales generales, perdiéndose los detalles de lo concreto (autobiográfico), recordándose mejor los datos generales (semántico).

5.6.5. Los datos de los relatos digitales

La recogida de datos se realizó durante los cursos académicos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016. El material consistió en anotaciones y registros que hizo el profesor-investigador recogidos en soporte escrito y audiovisual, en reflexiones y entradas en blogs hechas por alumnos y profesor, y datos generados por el alumnado durante el desarrollo del curso que van desde las tareas realizadas a los relatos digitales producidos.

5.6.5.1. Anotaciones y registros del profesor-investigador

a) Anotaciones informales

El profesor-investigador usó la observación informal para recoger datos y reflexiones relacionadas con el tema de investigación, éstas no se correspondían necesariamente con observaciones de acontecimientos en las aulas, sino que eran sugerencias de lecturas, asistencia a ponencias o presentaciones o bien reflexiones que se presentaban en forma de ideas al investigador. Estos datos se recogieron en un cuaderno de notas del investigador: “Reflexiones sobre relatos digitales”.

b) Diario de campo

El investigador registró sus observaciones en un diario de campo: “*Diario de campo de*

²⁸² Este es un dato reiterativo que aparece todos los cursos anotado en el diario de campo referido a las primeras versiones de guion literario hechas por los alumnos.

Enseñanza Aprendizaje de Relatos Digitales recoge información de los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 y esta hace referencia a las reflexiones del profesor sobre la marcha del curso y sus opiniones sobre qué se debería de mejorar, cambiar, impresiones, etc. A partir de él se diseñó una matriz que ordenaba las anotaciones recogidas de en función de diversas categorías, y fueron transcritos a un *Cuaderno de datos de la Observación Participante*.

c) Grabaciones en vídeo

El profesor investigador registró en vídeo algunas actividades realizadas durante los cursos, a saber:

- Grabación en vídeo de un taller de evocación de los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 (45 minutos de grabación);
- Grabación en vídeo de la recepción de los relatos del curso 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016. (Unas seis horas de vídeo en las que recoge la presentación del vídeo en clase y el posterior comentario abierto del alumnado)

5.6.5.2. Reflexiones en Blogs

Durante los cursos 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 cada alumno realizó un blog durante el curso, en el que reflejaba aspectos de su aprendizaje y sus observaciones, y el profesor también creó un blog por curso.

a) Blogs de alumnos

El blog de curso de cada alumno durante los tres cursos académicos, donde se recogen los ejercicios de metacognición paralelos al proceso de realización de relatos digitales personales, la valoración del curso y otras reflexiones. Puede acceder a los blog On-line y se guarda copia impresa de cada uno de esos blogs.

b) Blog del profesor

Los blogs del profesor recogen las reflexiones del profesor sobre la marcha del curso y sus opiniones sobre qué se debería de mejorar, cambiar, impresiones, etc., por ejemplo: metacognición del guión, metacognición del storyboard, metacognición de la locución, metacognición de la producción y metacognición del digital Storytelling.

5.6.5.3. Datos generados por el alumnado

a) Relatos digitales personales

Se recogió y analizó los relatos digitales personales que el alumnado realizó durante los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016: un total de 53 relatos, de los cuales 52 se hicieron

públicos, y de ellos 36 eran de alumnas y 17 de alumnos.

b) Tareas producidas y compartidas a través de las plataformas del curso

Datos recogidos a partir del curso Moodle en el que se pedía que cada alumno compartiera a través de Google Drive cada una de las tareas del curso con el profesor, que guarda copia de todas ellas así como de las correcciones y sugerencias hechas a cada uno de ellos. Se tiene copia de: historias, esquemas de los guiones, guiones, Storyboards, locuciones, relatos digitales personales, sinopsis del relato, valoración personal de la presentación, presentación del alumnado al foro, y valoración de lo que para ellos representa el concepto «Yo». De esta manera se recogió y guardó la información y el trabajo del alumnado de los cursos 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016.

c) Taller de evocación

Grabación en video de parte de los talleres de evocación taller de evocación y reflexión hechas en el blog del valor de ese taller en cuanto ayuda para evocar recuerdos, emociones, sentimientos ... Así como qué valor representa esa información en relación con el relato digital personal que cada alumno realiza.

d) Cuestionarios

Se elaboraron seis cuestionarios: cinco de ellos para ser contestados de forma individual (cuestionario del storyline, cuestionario del storyboard, cuestionario de la banda sonora, cuestionario del relato digital personal, cuestionario de la presentación pública del propio relato) y uno para ser contestado en grupo (cuestionario sobre relatos ajenos).

Los cuestionarios se pasaron a los alumnos en formato papel. Se pasó a cada alumno que participaba en el proyecto un cuestionario al final de cada tema en relación con su trabajo, en total cinco, así como un cuestionario grupal que planteaba cuestiones sobre los relatos ajenos. Dispusieron del tiempo que consideraron oportuno para contestar, normalmente entre una hora y hora y media. Cada alumno identificaba con su nombre el cuestionario, respetándose la confidencialidad de los datos proporcionados. Todo alumno que participaba en el proyecto relatos digitales debía realizar los cuestionarios como parte de su actividad.

Características de los cuestionarios

Los cuestionarios²⁸³ constan de unas de 35 preguntas (32, 45, 38, 34, 14, 28) y combinan preguntas abiertas y preguntas cerradas. Las preguntas cerradas utilizadas son dicotómicas,

²⁸³ Ver Anexos 4, 5, 6, 7, 8 y 9: Cuestionarios.

de lista alternativa y de preferencias. A estas preguntas se les ha incorporado una segunda parte abierta del tipo ‘¿Por qué?’, ‘¿Cuáles?’, ‘¿Comentarios?’, con el objetivo de poder recoger las razones u opiniones que explicaran la respuesta cerrada del encuestado. Los cuestionarios incluyen tres tipos de preguntas: preguntas de información, preguntas de ‘disposición’ y preguntas de conducta. Con ellas pretendíamos conocer qué se hizo durante cada unidad de trabajo de los relatos digitales personales, qué se sabía, qué se había aprendido, qué se opinaba, cómo se valoraba la experiencia, etc.

Validación de los cuestionarios

Se confeccionaron seis cuestionarios piloto con la finalidad de validarse, a saber: cuestionario storyline, cuestionario storyboard, cuestionario banda sonora, cuestionario storytelling, cuestionario relato propio, cuestionario relatos ajenos. Estos cuestionarios fueron elaborados siguiendo las pautas y sugerencias de Ruiz Bueno (2009) y Martínez Olmo (2002: 17-24). Luego se sometieron a la valoración de un grupo de expertos (Gloria Londoño Monroy²⁸⁴, Julio Zino Torraza²⁸⁵, Juan Manuel García Jorba²⁸⁶ y Olga Viñuales Sarasa²⁸⁷), que apuntaron sugerencias y mejoras sobre los mismos. Los comentarios que hicieron los expertos sobre los cuestionarios fueron los siguientes:

Mejoras puntuales:

- Mejora de la redacción de alguna pregunta.
- Dividir alguna cuestión que contenía dos interrogantes en dos cuestiones.

²⁸⁴ Gloria Londoño Monroy. Licenciada en Ciencias de la Información (Comunicación-Periodismo). Doctora en Pedagogía. Miembro del GREAV (Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge Virtual de la UB). Especialista en Digital Storytelling, Relatos Digitales en Educación.

²⁸⁵ Julio Zino Torraza. Licenciado en Antropología. Doctor en Antropología. Profesor asociado de Antropología de la UB. Responsable de “Projectes TIC i Educació” del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, Director del proyecto “DigiTale” (Narrativas Digitales, Digital-Storytelling). Especialista en Antropología, Educación Social, Análisis de Organizaciones e Instituciones, Redes Sociales, Ubuntu, Moodle, Narrativas Digitales, Digital Storytelling, dMagaZines.

²⁸⁶ Juan Manuel García Jorba. Licenciado en Geografía e Historia (Antropología). Doctor en Sociología. Profesor del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la UB. Formó parte del “Grup de Recerca Biogràfica” de la Universitat Rovira Virgili coordinado por Joan Prats. Actualmente miembro del Grupo de Investigación “Estudios de Poder y Privilegio” de la UB. Especialista en Técnicas de Investigación Cualitativa, Procesos Identitarios y Sociología de la Vida Cotidiana.

²⁸⁷ Olga Viñuales Sarasa. Licenciada Filosofía y Letras (Historia Moderna y Contemporánea). Doctora en Antropología. Autora de diversos ensayos de relatos de vida y directora hasta el 2013 de la colección “Relatos de Vida” de ediciones Bellaterra. Colaboró como miembro del “Seminari del Parentiu” de la UB. También formó parte del XIRSSS, (Xarxa Interdisciplinària de Recerca en Sexualitat, Salut i Societat). Especialista en Relatos de Vida, Entrevistas Cualitativas, Identidad, Género y Sexualidad.

Aportaciones críticas sobre los cuestionarios:

- Cuestionarios muy extensos en cuanto al número de preguntas.
 - Los manuales recomiendan 30 preguntas para adultos y 15 para gente joven.
- Cuestionarios muy extensos en cuanto al tiempo necesario para contestarlos.
 - La contestación del cuestionario no debería ocupar más de 20-30 minutos de duración ya que una duración muy larga puede afectar la atención continua de quienes contestarán el cuestionario y la veracidad de los datos.
- Algunas preguntas son muy técnicas (supongo que debido a que esos aspectos fueron tratados en los talleres) y eso puede dificultar la respuesta y sobre todo, la atención continua de quienes las contestarán.
- Las cuestiones son exhaustivas y pueden generar dudas sobre cómo deben ser contestadas, quizás mejor que sean de auto-respuesta.
- Sería conveniente realizar una prueba piloto de los cuestionarios, el alumnado que ha trabajado el tema es el que mejor puede valorar la adecuación de los cuestionarios.
- Son muchos los cuestionarios a pasar, eso puede resultar pesado.

Comentarios positivos sobre los cuestionarios:

- Buenos cuestionarios en el sentido que recogen de manera exhaustiva y pormenorizada las distintas fases del proceso de creación de los RD.

Reflexiones en torno a las aportaciones de los expertos:

- El proceso de validación fue paralelo a pasar las pruebas piloto, para de esta manera ir incorporando los sucesivos comentarios de los expertos en dichas pruebas.
- Respecto a que los cuestionarios son muchos, hay que decir que no se pasan en una sesión, ni siquiera en un mes. Sino que se van contestando a lo largo de todo el curso y a medida que se van acabando las actividades con las que se corresponden. Con lo que su dilación en el tiempo hace que no se perciban como excesivos.
- Ciertamente los cuestionarios son exhaustivos.
- Los cuestionarios son personales y se responden a nivel individual, excepto uno que es en grupo.

- Los cuestionarios se responden en clase, se considera que con una hora hay tiempo suficiente para responder cada cuestionario. Las pruebas piloto se han pasado en clase y el tiempo invertido para responder a estado entre 40 y 55 minutos.
- A la hora de diseñar los cuestionarios se tuvieron en cuenta las recomendaciones metodológicas para su confección. Pero hay que decir que los cuestionarios nacieron con dos funciones, una, recogida de datos, otra y no menos importante, estimular la reflexión sobre el trabajo realizado e incrementar el aprendizaje de lo que se hace. Pretenden ser una herramienta de reflexión para el alumno, al enfrentarlo a una serie de interrogantes que debe de plantearse tras haber acabado cada una de las partes en las que hemos dividido el trabajo de producción y recepción de un relato digital. De ahí que muchas preguntas vayan seguidas de unas líneas de reflexión que piden al alumnado que explique los motivos de su acción. Eso convierte al cuestionario en más extenso. Como descarga a esa extensión hay que decir que muchas cuestiones que se contestan con un “NO”, no demandan motivos, por lo que no todos hacen todas las preguntas.
- Respecto a si la exhaustividad del cuestionario repercute en la calidad de las respuestas, después de analizar las respuestas de las pruebas piloto, se puede comprobar que el nivel de profundidad no decae sin comparamos las respuestas a las primeras preguntas con las respuestas a las últimas.
- En cuanto al tiempo dedicado a la realización del comentario, superior a 20-30 minutos. Los alumnos lo integran como una actividad de aula, una actividad de auto-evaluación que no es ponderada con una nota sino que les sirve para pensar lo que han hecho y aportar información para poder mejorar esa actividad en cursos sucesivos, por lo que no ha habido queja ni se ha observado molestia debida a la extensión del cuestionario.

Y finalmente, tras confeccionar los cuestionarios piloto se pasaron a tres alumnos que durante el curso 2012-2013 habían trabajado en el proyecto “relatos digitales personales”. Estos también señalaron algunas correcciones a realizar en la línea de hacer más comprensible alguna cuestión planteada.

Todo ello, nos permitió tener validados los cuestionarios para el curso 2013-2014 y siguientes.

5.7. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Se describe el proceso de tratamiento de datos realizado en la investigación, las unidades de observación y el análisis. Se justifica el hecho de no utilizar software para el análisis y se señala el criterio para realizar el procesamiento de los datos.

5.7.1. Procedimiento de observación y análisis

Nuestra investigación se sitúa dentro de una metodología cualitativa, y desde ella hemos de comprender e interpretar los datos recogidos en la investigación.

El proceso de análisis que utilizan los investigadores cualitativos se compone de: examinar los datos en bruto, reducirlos a temas a través de procesos de codificación y recodificación, crear un texto final que narre la investigación y represente los datos (Kim, 2016:188).

Para Creswell (2007: 115), el análisis de datos cualitativos se reduce a cuatro elementos básicos: códigos, categorías, patrones y temas. Es decir:

- Primero, pasa por procesos múltiples de codificación en los que se intenta encontrar una palabra o frase corta que sea atributo de una parte de sus datos.
- Después, se buscan relaciones entre códigos similares, y se combinan para formar una categoría.
- Luego, identifica un patrón emergente en cada categoría.
- Finalmente, lo construye como un tema.

Una descripción detallada del análisis llevará a clasificar la información e interpretar los resultados a la luz de la literatura y las perspectivas teóricas de la investigación

5.7.2. Unidades de observación - análisis

5.7.2.1. Unidades de observación-análisis en función de las categorías de Lofland & Lofland

En términos generales, y siguiendo a Lofland y Lofland (1995, citado por Albert 2007: 180), diríamos que las unidades de observación y análisis seleccionadas fueron:

- *Significados*: las categorías lingüísticas que se usan en los relatos para referirse a diferentes aspectos del yo de acuerdo a los diversos e identificadores del «yo» y marcadores de los elementos de una autobiografía.
- *Prácticas*: prácticas de los alumnos en el aula para determinar en qué medida el diseño del curso es efectivo: manejable, aporta conocimiento, hace pensar sobre la identidad personal.

- *Roles y papeles*: el papel del profesor y el papel del alumno a la hora de producir los relatos digitales personales.
- *Relaciones*: la relación alumno-informante y profesor-investigador, clave para realizar el asesoramiento y seguimiento de los relatos digitales, y determinar la autoría de los relatos.
- *Episodios*: los acontecimientos contenido en los diferentes relatos producidos.
- *Estilos de vida*: las conductas que el alumnado muestra para adaptarse o solucionar las situaciones problemáticas que enfrentan en sus relatos.
- *Encuentros*: el encuentro entre alumnos para comentar públicamente los relatos personales producido por cada uno de ellos.
- *Grupos*: los grupos de alumnos que analizan algunos de los relatos digitales de los compañeros.

5.7.2.2. Unidades de observación-análisis en función de los datos

Por lo que respecta a los datos, diríamos que las unidades de observación y análisis en que nos centramos durante el curso 2015 2016 y que nos proporcionaron la información de interés para nuestro estudio fueron:

- el curso en-línea Moodle *Psicología-Sociología 2015-2016: construcción o reconocimiento del yo (Self) a través de la narrativa digital (Digital Storytelling)*: foro de presentación del alumno, cuestionarios de cada unidad, seguimiento de la producción de los relatos digitales personales de cada alumno.
- las reflexiones que estaban en el blog de cada alumno, sobre todo las metacogniciones.
- las reflexiones del blogs del profesor,
- las anotaciones del Diario de campo y las anotaciones informales que se hicieron durante el curso 2015-2016.
- los videos registrados en la presentación de cada relato digital en clase.

5.7.2.3. Unidades de observación-análisis especialmente relevantes

Una parte importante del análisis se centró en cada uno de los relatos digitales personales producidos para extraer la información que se consideró pertinente para nuestro estudio, básicamente: historias, temáticas, géneros, *turning point* e indicadores del yo en los relatos.

Dentro de los relatos que se presentaron en el curso, hay algunos que se consideran más relevantes en función de que los propios alumnos los consideran más “populares”. Esto

viene marcado porque han sido elegidos de manera voluntaria para ser analizados por ellos. A estos relatos les dedicaremos una especial atención para ver qué es lo que contienen que puede hacerlos resaltar más que los otros.

5.7.3. Procedimiento de tratamiento de datos

5.7.3.1. Software para tratamiento de datos

Muchos de los datos que manejamos en nuestra investigación están en formato texto. Según Echevarría (2008: 11), en la última década el uso de software para el análisis de datos cualitativos (textos) ha tenido un auge notable, surgiendo una gran cantidad de programas que se ocupaban de ello (p.e. AQUAD). Además Echevarría señala como alternativa a este software el uso de procesadores de texto, Microsoft Office Word sería uno de ellos.

Como sugiere Kim (2016: 207), el uso de software (*Atlas.ti, NVivo, Hyperresearch, etc.*) puede ayudarnos a simplificar el complejo proceso de análisis textual, al permitirnos realizar análisis paradigmáticos que identifican *códigos, patrones y temas*.

Por el contrario, Clandinin y Connelly (2000, citado por Kim, 2016: 208) no consideran que estos programas sean particularmente útiles para la investigación narrativa.

Kim (2016: 208) nos aconseja que, de decidir usar un el software para realizar el análisis de datos, es necesario incluir en la agenda del investigador el tiempo necesario para dominar dicha herramienta, conocer las funciones que nos facilitan y el uso que queremos hacer de ella, antes de proceder a sustituir la lectura del material por el uso del programa. En todo caso, el uso de cualquier programa o ayuda tecnológica para el tratamiento de datos no debe eximir de la lectura de los datos, y por supuesto no nos librará de interpretar y analizar los resultados.

Para realizar nuestra investigación hemos explorado “AntConc”, un programa libre de análisis de textos, que permite hacer lecturas distantes de los mismos. Hemos considerado que esta herramienta no se ajustaba a nuestras necesidades. También hemos valorado el uso de la versión gratuita de MAXDDA, pero presentaba el mismo problema: conocerla en profundidad y adecuarla. Así que finalmente hemos optado por utilizar otras herramientas. Por un lado, “Don Gramaticón”²⁸⁸, programa on-line que clasifica morfológicamente las palabras de un texto y da el total de palabras que contiene. La encontramos una herramienta

²⁸⁸ <http://onomateca.com/gramaticon/gramaticon.php>

útil para trabajar con textos cortos, y la hemos utilizados para extraer los verbos, sustantivos, pronombres y adjetivos de los textos, hemos contrastado la información obtenida con cada texto, y hemos incorporado el uso del buscador de palabras de Word para localizar esas palabras dentro de cada texto. Todo ello nos ha facilitado trabajar este proceso.

5.7.3.2. Procesamiento de datos

Para realizar el análisis de datos seguimos el procedimiento propuesto por Fernández Núñez (2006).

Partiremos de las cuatro cuestiones presentadas como preguntas que señalamos íbamos a tratar de comprender con esta investigación. Las recordamos:

1. ¿Qué valoración hacemos del diseño metodológico en relación con los objetivos perseguidos?
2. ¿Son los relatos digitales personales una representación verosímil de su autor?
3. ¿Qué aporta al yo del alumno la recepción de los relatos digitales personales de sus compañeros?
4. ¿Qué imagen de sí mismo da el alumnado en sus relatos digitales personales?

Y a partir de ellas, estructuraremos la información obtenida en base a cuatro categorías para presentar y analizar los datos, y poder posteriormente abordar la contestación de las preguntas. Cada categoría guarda relación con una pregunta, a saber:

1. Metodología de trabajo de los relatos digitales personales.
2. Los elementos de verosimilitud personal en los relatos digitales personales.
3. El aprendizaje vicario del «yo».
4. El «yo» a través de la propia representación.

Por lo que hicimos coincidir las categorías con las preguntas de investigación, lo que nos permitirá clasificar la información obtenida a través de las diferentes fuentes.

Tabla 12. Categorías de clasificación de la información.

Preguntas investigación	Temática	Categoría
Pregunta 1	Valoración del diseño metodológico	Metodología
Pregunta 2	Elementos de credibilidad del relato digital	Verosimilitud del relato

Pregunta 3	Representación del yo a partir de los relatos de los compañeros	Aprendizaje vicario del Yo
Pregunta 4	Representación del yo del autor del relato	Yo representado

Tabla 13. Definición de Categorías.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
METODOLOGÍA	Todas aquellas actividades programadas en el curso para que el alumnado aprenda a hacer un relato digital personal y reflexione sobre sí mismo a partir del trabajo que está realizando, así como la intervención que lleve a cabo el profesor en el aula para facilitar ese aprendizaje y esa reflexión.
VEROSIMILITUD DEL RELATO	Todos aquellos elementos presentes en el relato que hacen que el relato sea considerado como veraz o verosímil, teniendo presente el grado de identificación del autor con é mismo, el grado de veracidad que le otorga el autor, y el de credibilidad que le atribuye la audiencia.
APRENDIZAJE DEL YO VICARIO	Los elementos y factores que promueven un proceso de aprendizaje vicario en el espectador a partir del visionado de los relatos digitales de sus compañeros.
YO PRESENTADO EN EL RELATO	La imagen que el autor del relato digital da de sí mismo a través de éste, así como la presentación formal que hace el alumno de forma escrita, y las valoraciones que haga sobre sí mismo a través de sus reflexiones escritas (metacogniciones).

Una vez recogidos por escrito los datos del Diario de campo, de las anotaciones, de los diferentes blogs, de los cuestionarios pasados a los alumnos, y transcrito el contenido de los videos grabados, se procedió establecer qué fuentes de información “alimentaban” cada una de las categorías que habíamos establecido.

Tabla 14. categorías y fuentes de obtención de datos.

Categorías	Metodología	Verosimilitud del relato	Aprendizaje vicario del Yo	Yo representado en el relato
I. R. Datos 1	Cuestionarios	Cuestionarios	Cuestionarios	
I. R. Datos 2	Blogs de alumnos	Blogs de alumnos	Blogs de alumnos	Blogs de alumnos
I. R. Datos 3	Diario de campo Anotaciones	Diario de campo Anotaciones	Diario de campo Anotaciones	Diario de campo Anotaciones
I. R. Datos 4	Blog del profesor	Blog del profesor	Videos presentación relatos en clase	Relatos digitales personales

Clasificada la información recogida por las fuente de información en base a las categorías, se procedió a codificarla de acuerdo con los temas y subcategorías que se trataran dentro de cada categoría. Las subcategorías son las siguientes.

Tabla 15. Categorías, temas y subtemas.

Categoría	Subcategoría	Subtema
Metodología	Proceso de producción	Storyline Storyboard Sonido Locución Edición digital
	Intervención del profesor	Storyline Storyboard Sonido Locución Edición digital
	Evocación / Recuerdo	Taller de evocación Guion gráfico
	Grado de reflexión	Habito reflexivo Storyline Storyboard Sonido Locución Edición digital Presentación e a la clase Visualización relatos ajenos Metacogniciones Cuestionarios
Verosimilitud del Relato	Elementos de verosimilitud	Imágenes Música Voz
	Credibilidad del relato	Veracidad para el autor Credibilidad para la audiencia
	Elementos que hacen atractivos los relatos	Criterios de elección de los relatos Temáticas de los relatos
Aprendizaje vicario del Yo	Aprendizaje vicario	Aprendizaje sobre uno mismo Calificación dela aprendizaje Aprendizaje sobre los «otros» Otros aprendizajes vicarios
	Elementos de “inmersión”	Emotividad Identificación Proyección
	Grado de satisfacción	Análisis en grupo
	Elementos de la historia	Argumentos Temáticas Tramas

Imagen del Yo en los relatos	El canon y lo extraordinario	Canonicidad Turning Point
	Elementos sociales	Social Reference Positional
	Algunas características	Lo íntimo y lo privado Empoderamiento
	Elementos temporales	Los tiempos verbales
	Elementos autobiográficos	Testimonio Interpretación
	Marcadores del Yo	Agency Commitment Qualia Evaluation Reflexivity

Tabla 16. Categorías análisis narrativo.

Yo representado en el relato digital	Esta categoría se analiza mediante análisis narrativo, las categorías de análisis se explican en el tema 5.8. “Interpretación y análisis narrativo de los relatos digitales personales”.
--------------------------------------	--

A continuación se procedió a ordenar y clasificar la información por categorías y subcategorías, y a partir de esta clasificación se procedió a extraer los datos que se consideraron significativos para nuestra investigación.

5.8. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES

En este apartado nos detenemos en qué significa «interpretar datos narrativos», y presentamos qué tipos de interpretaciones pueden hacerse de los relatos. Y a continuación, presentamos el tipo de análisis e interpretación que haremos de los relatos digitales personales a la vez que analizamos los modelos de análisis y los enfoques posibles.

5.8.1. Interpretación de los datos narrativos

El análisis de datos narrativos implica su interpretación, lo que a su vez afecta a la representación de las historias: “analizamos los datos narrativos para desarrollar una comprensión de los significados de que nuestros participantes se dan a sí mismos, a su

entorno, a sus vidas y a sus experiencias vividas a través de las historias” (Kim, 2016: 189).

Ruthellen Josselson (2006) enfatiza que la investigación narrativa es “siempre interpretativa en cada etapa”, desde la conceptualización de la investigación, a la recopilación de datos, y a la redacción de un texto de investigación.

“From a hermeneutic standpoint, narrative psychology aims to understand human experience as a form of text construction, relying on the assumption that humans create their lives through an autobiographical process akin to producing a story. It is not just the material "facts" of a life that are of concern here, but the meaningful shape emerging from selected inner and outer experiences” (Josselson, 2006: 4).

Para Catherine Riessman (2008: 11), los investigadores narrativos no se quedan en una posición neutral y objetiva, simplemente presentes o analizando “lo que se dijo”, para ella el análisis narrativo es como “una familia de métodos para interpretar textos”

5.8.1.1. Significado narrativo

Para Polkinghorne (1988) el análisis y la interpretación de datos narrativos funcionan en conjunto, y constituye un acto de encontrar el *significado narrativo*; Polkinghorne compara la investigación narrativa con el estudio del significado narrativo porque el objetivo de la investigación narrativa es comprender la experiencia humana, que es significativa, y nuestras acciones que se llevan a cabo informadas por este significado proyectado en las narraciones (Kim, 2016: 190).

Polkinghorne entiende que el análisis e interpretación de datos narrativos es un acto de búsqueda de significado a través del cual se intenta obtener una mejor comprensión de la existencia humana. Define el significado narrativo como “un proceso cognitivo que organiza las experiencias humanas en episodios temporalmente significativos” (Polkinghorne, 1988: 1). Las historias individuales tienen sus propios significados narrativos, y, a la vez, las culturas mantienen colecciones de significados narrativos típicos (mitos, cuentos populares, historias) acumulados en el tiempo. Así, el objetivo del significado narrativo es “hacer explícitas las operaciones que producen su tipo particular de significado, y extraer las implicaciones que este significado tiene para entender la existencia humana” (Polkinghorne, 1988: 6).

Polkinghorne (1988: 10) considera que el dominio del significado se “capta mejor a través de los matices cualitativos de su expresión en el lenguaje ordinario”, por lo que se puede recopilar a través de narraciones e historias.

Para Polkinghorne (1988: 11), el significado narrativo tiene las siguientes características:

- Da forma a la comprensión de un propósito para la vida y una acciones y eventos cotidianos en unidades episódicas.
- Proporciona un marco para comprender los eventos pasados de la vida y para planificar acciones futuras.
- Es el esquema primario mediante el cual la existencia humana se vuelve significativa.

Polkinghorne (1988: 6-8) también señala que hay una serie de problemas inherentes al estudio del significado que dificultan el proceso de investigación.

- El significado no es fácil de captar porque no es tangible ni estático.
- No se puede acceder directamente al “reino” del significado de los demás, sólo se puede acceder a través del recuerdo y la introspección del narrador; aparece presentado de diversos modos: recuerdo, imaginación, ... Y se han de conectar imágenes e ideas.
- Las narrativas son sensibles al contexto, por lo que no deben tratarse de manera aislada.
- El análisis de datos narrativos utiliza el razonamiento hermenéutico (interpretativo), por lo que los métodos de análisis no son tan precisos como los de las herramientas cuantitativas.

Finalmente, como recuerda Gadamer (1960), las interpretaciones son fluidas y temporales, es decir, cambian con el tiempo a medida que cambia el horizonte del sujeto. Por ello, recuerda Kim (2016: 194), “no se puede afirmar que existe una sola interpretación válida, incluso para un solo investigador”, pero ello no significa que, como dice Wolcott (1994: 37), la investigación cualitativa permita a los investigadores hacer la interpretación que deseen.

5.8.1.2. Interpretación certera o sospechosa del relato

Ricoeur (1970, 1986, 2007)²⁸⁹ distingue entre *hermenéutica de la certeza* y *hermenéutica de la sospecha*. Josselson (2004) propone una *hermenéutica de la restauración* (certeza) y una *hermenéutica de la desmitificación* (sospecha). El análisis e interpretación de los datos de una historia siempre podremos hacerlo desde la perspectiva de la interpretación de la certera o de la sospecha.

²⁸⁹ Los términos de Ricoeur son la hermenéutica de la certeza y la hermenéutica de la sospecha, mientras que Josselson los modifica como la hermenéutica de la restauración y la hermenéutica de la desmitificación. Sin embargo, para el propósito de este capítulo, he modificado los términos de las interpretaciones de la certeza y las interpretaciones de la sospecha.

La *interpretación de la certeza* opera en base a la creencia de que lo que los narradores cuentan es una historia verdadera y significativa para ellos en el sentido de experiencia subjetiva. Se toma la historia al pie de la letra, y su objetivo es “representar, explorar y/o comprender el mundo subjetivo de los participantes y el mundo social e histórico en el que sienten que están viviendo” (Josselson, 2004: 5). El investigador y el narrador colaboran, y se da una comprensión empática del relato. Señala Kim (2016: 194) que inicialmente la mayoría de investigadores usan este enfoque.

La *interpretación de la sospecha* busca significados ocultos latentes en los datos. No es que se sospeche que los narradores no hayan sido sinceros en su relato, sino que el significado del relato no se da por hecho, y se busca una interpretación profunda del relato, se busca lo que se enmascara o esconde tras la historia contada (Josselson, 2004: 13). Como hemos recordado el narrador puede no contar todo lo que sabe, o deformar lo que cuenta.

Al realizar el análisis de un relato podemos seguir la historia al pie de la letra o tratar de ir más allá de lo que nos cuenta. Un buen análisis, según Riessman (2008: 13) “incita al lector a pensar más allá de la superficie de un texto, moviéndose hacia un comentario más amplio”.

5.8.1.3. Interpretación y reinterpretación continua del pasado

Sostenemos con Bruner (1993: 39) que no existe una autobiografía “realmente” verdadera y fiel a la realidad. Los relatos digitales personales no se refieren a una “vida en tanto vivida”, pues como tal no existe, como afirma Bruner “la vida se crea en el acto de la autobiografía”.

“I want to assert that an autobiography is not and cannot be a way of simply signifying or referring to a "life as lived." I take the view that there is no such thing as a "life as lived" to be referred to”²⁹⁰ (Bruner, 1993: 38).

La vida que se cuenta en los relatos digitales se crea en el mismo acto de crearlos, pues relatar las experiencias personales es una forma de interpretar y reconstruir la experiencia, una forma de interpretar nuestro pasado, interpretación que depende de nuestras intenciones presentes, las convenciones interpretativas asimiladas, los significados impuestos por la cultura y del lenguaje.

“On this view, a life is created or constructed by the act of autobiography. It is a way of construing experience — and of reconstruing and reconstruing it until our breath or our pen fails us. Construal and reconstrual are interpretive. Like all forms of

²⁹⁰ “Quiero afirmar que una autobiografía no es ni puede ser simplemente una manera de significar o referirse a una "vida como vivida". Opino que no hay tal cosa como una "vida como vivida" a la que hay que referirse”.

interpretation, how we construe our lives is subject to our intentions, to the interpretive conventions available to us, and to the meanings imposed upon us by the usages of our culture and language”²⁹¹ (Bruner, 1993: 38).

Por ello mismo, no se puede afirmar que existe un relato digital autobiográfico realmente verdadero y fiel a la realidad. Suponer eso, señala Bruner (1993: 39), es suponer que existe un pasado almacenado en algún lugar de la memoria y que nosotros lo ocultamos conscientemente o que alguna defensa inconsciente obstaculiza que accedamos a él.

No descubrimos, por lo tanto, recuerdos olvidados ni desvelamos contenidos ocultos a la memoria, sino que la vida se reinterpreta desde los esquemas actuales. Al escribir un relato digital reescribimos nuestro pasado, pues se reinterpretan los hechos a partir de los esquemas actuales. No tiene, pues, sentido hablar de engaño ni auto-engaño pues no hay realidad, por lo que no se puede separar lo verdadero de lo falso de la propia vida (Bruner, 1993: 40). Los relatos digitales autobiográficos, al igual que las autobiografías, son una construcción de la vida a través de la construcción del texto (Bruner, 1993: 55).

Nos dice Bruner (1993: 67) que “Las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, qué significan para ellos”, así cada historia “implica tanto una convención cultural como una desviación respecto a esta última que puede explicarse a partir del estado intencional de un individuo”.

5.8.1.4. Interpretación del autor y de los oyentes

No sólo no existe una sola versión de un relato, sino que la interpretación que haga el narrador y la que pueda hacer el oyente pueden diferir. El relato que se cuenta no tiene porqué ser el mismo que el relato que se escucha. Cada narrador habla desde su posición biográfica, y cada oyente escucha desde la suya (Denzin, 1989a: 72).

El relato que cuenta el narrador, a la vez que capta una parte de la vida del narrador; se abre al significado común, el cual acaba estableciendo un significado que pasa un tanto por alto las experiencias personales significativas de cada relato particular. Con lo que cada relato

²⁹¹ “Desde esta perspectiva, una vida es creada o construida por el acto de la autobiografía. Es una forma de interpretar la experiencia, y de reconstruirla y reconstruirla hasta que nuestra respiración o nuestra pluma nos fallan. Construcciones y reconstrucciones son interpretativos. Como todas las formas de interpretación, la forma en que interpretamos nuestra vida está sujeta a nuestras intenciones, a las convenciones interpretativas que tenemos a nuestra disposición y a los significados que nos imponen los usos de nuestra cultura y el lenguaje”.

engloba una multiplicidad de relatos que podrían ser contados (Denzin, 1989a: 72).

La audiencia escucha mucho más de lo que dice el relato, pues el grupo añade al relato todo aquello que conoce de su autor, las referencias a su familia, sus amistades, el marco cultural que rodea al sujeto que cuenta su relato. La audiencia hacia la que se dirige el relato capta toda aquella información que se da por supuesto (Denzin, 1989a: 74).

Los relatos digitales personales producidos con los que trabajamos también tienen esta doble dimensión de la interpretación: la del alumno creador, que es una de las posibles interpretaciones que podía haber tenido el relato; y la de la audiencia (sus compañeros), que, en base a que conocen personalmente al alumno, interpretan mucho más de lo que el relato explica.

Hay que remarcar que ambas versiones, la del narrador y la audiencia, se funden en una sola al proyectarse y comentarse el relato en la clase, creando, posiblemente, una versión perteneciente al grupo.

Por otro lado, cuando esos relatos son visualizados por alguien ajeno al narrador, las interpretaciones que se hacen del relato pierden el marco cultural del mismo, y su significado se hace más próximo a las experiencias del receptor del relato. Eso ocurre en el momento que esos relatos son subidos al repositorio de GREAV y se hacen públicos on-line. La experiencia de una audiencia así, o de un investigador que pretenda hacer un estudio de esos relatos a partir del relato on-line, pueden distar mucho de los significados que los relatos tenían en el marco cultural en que fueron producidos.

5.8.2. El análisis de los relatos digitales personales

Nuestra investigación se sitúa dentro de una metodología cualitativa, y desde ella hemos de comprender e interpretar los datos recogidos en la investigación. Ya hemos descrito cómo procesaremos gran parte de los datos obtenidos en nuestra investigación. Vamos ahora a ver qué modelos de análisis son posibles para llegar a interpretar y comprender los datos narrativos producidos, a saber, los relatos digitales personales.

5.8.2.1. Modelo de análisis

Según Allport (1942), para analizar los documentos de vida, en especial de las historias de vida, se pueden seguir dos modelos de análisis: el nomotécnico y el ideográfico. El primero busca la generalización a una población total de los casos analizados, el segundo se centra en el análisis de un solo caso.

Denzin (1970: 200), hace corresponder el modelo de análisis nomotécnico e ideográfico con

los modelos antropológicos de investigación *etic* y *emic*:

- Las investigaciones *etic* son externas, comparativas e interculturales. El investigador no busca comprender el significado de los términos culturales desde “dentro” de una cultura, sino descubrir patrones generales, universales y transculturales.
- Las investigaciones *emic* se centran en lo particular, estudian el significado cultural desde el “interior”, utilizan descripciones en profundidad, y no busca generalizar.

Dada las características de nuestras preguntas de investigación y los objetivos que nos hemos planteado, el modelo de análisis que debemos adoptar es el nomotécnico (*etic*). En este estudio no procede utilizar un modelo más antropológico o etnológico, en el que no se busca generalizar (Behar, 1993; Frank, 2000): no pretendemos quedarnos en la mera publicación de los relatos digitales, ni es nuestro objetivo analizar y estudiar en profundidad un solo caso o unos pocos. Pretendemos entrar en el análisis y generalización de los resultados a partir de los casos estudiados, por lo que actuaremos más como un sociólogo o un psicólogo lo haría, partiremos del estudio de los relatos recogidos para tratar de generalizar los resultados (Bell, 1999; Capps y Ochs, 1995; Chase, 1995; Langellier, 2001; Riessman, 1990: cap.3).

En otro apartado²⁹² ya hemos justificado el tema de la generalización de los resultados a partir de estudios cualitativos. y en especial de estudios narrativos.

5.8.2.2. Enfoque

Según Denzin (1970: 195-199; 1989a: 49-68) la interpretación de los relatos de vida puede realizarse según dos categorías generales: enfoques objetivos o enfoques interpretativos.

a) Enfoques objetivos

Juzgan sus esfuerzos en términos de validez, fiabilidad, verdad, falsedad, parcialidad, datos, hipótesis, casos representativos y generalización. Este enfoque considera que existen unos datos objetivos, más allá de los informados por el sujeto entrevistado, que sirven para establecer la validez de la interpretación, por lo que el método de análisis no puede quedarse sólo en el relato biográfico que haga el narrador. Existen dos objetivos:

- el modelo *clásico*,
- el modelo *hermenéutico objetivo*.

Estos modelos se alejan de nuestro estudio, pues no partimos de esos presupuestos, ni

²⁹² “La representatividad de los estudios biográficos”.

mucho menos se busca una verdad objetiva ni datos con los que contrastar la validez de los relatos.

b) Enfoques interpretativos

En los últimos años se ha dado un resurgimiento de los enfoques interpretativos en el estudio de la cultura, la biografía y la vida humana (Denzin, 1989a: 9). Este punto de vista propone leer las expresiones de las experiencias como textos sociales (Turner y Bruner, 1986; Brown, 1987: 119). De acuerdo con este enfoque las vidas, las culturas las sociedades han pasado a ser textos interpretativos.

Según Denzin (1989a: 58), los enfoques interpretativos consideran los materiales biográficos como un marco literario o de ficción y rechazan las anteriores normas de valoración que hacen referencia a los términos: validez, fiabilidad, verdad, falsedad, parcialidad, datos, hipótesis, casos representativos y generalización (Dolby-Sthal, 1985; Denzin, 1984a, 1985, 1986a, 1986b). Dentro de este enfoque hay tres modelos:

- que el relato se haga desde el punto de vista del sujeto,
- que el investigador interprete y de sentido a la vida del sujeto,
- que el relato se haga por el sujeto (autobiografía).

En los dos primeros modelos es el investigador quien hace el relato: en el primer caso, el investigador captura la voz del narrador y trata de presentarla de manera realista presentando el relato desde el punto de vista del sujeto; en el segundo caso el investigador da sentido a la vida del sujeto a través de la interpretación que hace de ella (Denzin 1989a: 64-66), ello implica una identificación empática con el sujeto, ponerse en su lugar y ver la vida con sus ojos. El investigador no persigue hacer una teorización abstracta y particular de la vida del sujeto, sino captar su significado e interpretarlas tal como la tal como él la ha vivido (Denzin, 1970: 197). Ninguno de estos dos modelos se ajusta el enfoque que nosotros le hemos dado a los relatos digitales personales.

En el tercer modelo, el autobiográfico, los relatos los escriben los sujetos, desde su perspectiva, y luego son utilizados por el investigador con fines interpretativos (Sloan, 1987; Plummer, 1983). Es a este tercer modelo al que se ajustan los relatos digitales personales.

Según Roos (1987: 7), los sujetos que escriben un relato de su vida desde su perspectiva escriben una historia que a sus ojos da valor a sus vidas, expresan una forma de conciencia.

Relata Denzin (1989a: 60) que en Finlandia y en los países del norte existe la tradición de escribir autobiografías por encargo, para concursos. Los supuestos que hacen posible esa tradición coinciden con los de los relatos digitales personales:

- Los ciudadanos (alumnos) son capaces de producir textos públicos que hablan del yo.
- Los ciudadanos (alumnos) captan momentos claves de sus propias vidas, y les dan un significado personal y sociológico.
- Las historias expresan temas narrativos comunes sobre el autor como persona.
- El género de la historia se guía por unos supuestos: cómo se ha de presentar la vida (historia familiar, escolar, laboral).

Para Denzin (1989a: 61) desde el punto de vista metodológico y de análisis, la interpretación de la vida que se hace desde el modelo interpretativo autobiográfico se caracteriza por:

- La redacción de los textos autobiográficos la hacen los narradores de las vivencias y no el investigador.
- La autobiografía se lee como ejemplo de una vida de una clase determinada (clases medias de Finlandia, en nuestro caso son fragmentos de la vida de adolescentes).
- Se acepta la historia como tal, sin preocuparse por su validez, exactitud o autenticidad.
- No se pretende validar la historia recopilando datos o explicaciones de otras personas o fuentes.
- Se razona de lo particular a lo general, tratando cada caso como un singular universal.
- Un caso se utiliza para representar una clase (la de los adolescentes).
- El investigador utiliza la historia de vida del sujeto como vehículo para la teoría sociológica.

Todas esas características, tanto las que hacen referencia a las historias autobiográficas como las que se refieren a la interpretación que el investigador hace de las historias, se ajustan a los relatos digitales personales y al modelo de análisis que proponemos para ellos.

5.8.2.3. Análisis e interpretación de los relatos digitales personales

El análisis de los relatos digitales personales es una cuestión hermenéutica, pues los datos no hablan por sí solos. Es el narrador y los oyentes quienes llevan a cabo la interpretación de esos relatos, y se hace dentro de un marco cultural.

La interpretación que hagamos de los relatos estará más cerca de una interpretación manifiesta, es decir, de lo que se cuenta (interpretación de la certeza) que de una interpretación latente (interpretación de la sospecha).

Si bien los relatos digitales tienen una interpretación a partir de los esquemas con los que se interprete, esos mismos datos están abiertos a otras interpretaciones a medida que esos esquemas varíen, están sometidos a revisión e interpretación constante, pues tiene que ver con cómo interpretan los relatos los protagonistas y los oyentes.

Los relatos digitales cuentan con una doble interpretación: la que hacen el narrador y la que llevan a cabo los receptores de los relatos, sin bien, al haber una puesta en común de los relatos en la clase, ambas interpretaciones son susceptibles de fundirse en una dentro de un mismo contexto de interpretación.

El modelo de análisis que emplearemos está más cerca del modelo *etic*, pues pretendemos analizar y generalizar los resultados a partir de los casos estudiados. Y el enfoque que haremos será interpretativo, en el que el propio protagonista es el autor de la narración, realizando él la interpretación desde su perspectiva y expresando un punto de vista y una conciencia de esos sucesos relatados (modelo interpretativo autobiográfico).

5.8.3. Interpretación narrativa del yo en los relatos digitales

Para realizar el análisis narrativo del yo en los relatos digitales seguiremos algunos de los indicadores que Jerome Bruner ha aplicado al análisis de las narrativas.

Examinaremos los relatos digitales personales con el objetivo de explorar cómo se presenta y representa el «yo» en ellos. Ya hemos señalado que los relatos sirven para “dar sentido” a los acontecimientos que vivimos en el curso de nuestra vida, y dado que en los relatos digitales personales narrador y protagonista coinciden en la misma persona, entendemos que la narración de la experiencia personal supone que el autor del relato elabore su experiencia, y con ello muestre sus pensamientos y sentimientos en torno esa experiencia.

Ya Ornaghi (1999: 75) señala que el análisis cualitativo de las narraciones autobiográficas permite al investigador identificar algunos elementos textuales que hacen aparecer el estado del «yo», pero también pone en evidencia cómo estos relatos son un instrumento de construcción de la propia identidad para el sujeto: el «yo» se estructura y se forma en el “relatarse a los otros”, pues ese relatarse supone una “negociación de significados”. Lo novedoso de nuestra propuesta no es identificar el yo a partir de elementos textuales, sino aplicar el análisis a los relatos digitales de los adolescentes, y el proponer una nueva

herramienta de análisis que recoge e integra otras herramientas ya aplicadas en el campo de la psicología y de la narrativa.

Partimos de los mismos supuestos que Bruner y Lucariello (1989) en su estudio sobre las funciones que desempeñan los soliloquios de cuna en Emily, una niña de pocos meses de edad:

- Consideramos que la narración de las acciones, no sólo sirven para seleccionar y poner orden en el “tumulto” de los hechos vividos dando forma a la experiencia, - en la línea de lo que afirmó Dewey (1925)-, sino que, en cuanto lenguaje, la narración es constitutiva del pensamiento (Whorf, 1956; Vygotsky, 1934), incluso de la experiencia misma (Bruner y Lucariello, 1989: 74).
- Consideramos que la narrativa implica la elaboración de la acción, y que esa elaboración consiste en poner la acción en relación con los pensamientos y sentimientos de los protagonistas, y también, de forma implícita, del narrador (Bruner y Lucariello, 1989: 78).

Y seguimos a Bruner al considerar los relatos autobiográficos un instrumento adecuado para estudiar el «yo» por dos motivos: por un lado, porque gracias a ellos es posible identificar la presencia del «yo» de quien narra mediante algunos indicadores (*Self indicators*) que permiten el análisis de la construcción del «yo», o la identificación de marcadores textuales que conducen a algunas características del «yo»; y por otro lado, porque el relato autobiográfico contiene entre otros, un indicador de la función constructivista y hermenéutica de dicho relato, a saber, el punto de giro (*turning point*), o momento clave de cambio y de ruptura de los esquemas canónicos de referencia. Este giro deviene decisivo para comprender el estado del «yo» que narra, o mejor, para conocer qué elementos utiliza con la finalidad de acceder al sistema simbólico cultural de referencia.

5.8.3.1. Los tiempos verbales como marcadores temporales en Bruner

a) Los tiempos verbales como marcadores de temporales

Bruner y Lucariello (1989: 92), constatan que junto a los marcadores narrativos aparecen otros marcadores para las acciones en los soliloquios de Emily. Hay acciones que venían marcadas en el tiempo, por verbos en presente, pasado o futuro, pero otras parecían no tener ningún marcador temporal “rígido”, y se solían presentar en “presente atemporal”. Estos marcadores caracterizan los eventos de una manera más abstracta, y se presentan como representaciones generales del estado de cosas, y no como episodios de vida. Sería por ejemplo “los domingos nos levantamos tarde” frente a “ayer domingo me levanté tarde”.

Estos episodios atemporales se presentan como “claves” de interpretación del mundo, dicen Bruner y Lucariello (1989: 93): de cómo es, podría o debería ser el mundo; y no como un recuerdo de lo que sucedió.

b) Los tiempos verbales como marcadores de las autobiografías

Bruner, al igual que otros teóricos, considera que la autobiografía no es una simple relación de hechos del pasado, sino una re-construcción del «yo» desde el presente. En docenas de análisis realizados por Bruner sobre las autobiografías, encontró datos (entre un 30% y un 50% de «proposiciones nucleares» en tiempo presente), que mostraban que el narrador no estaba hablando del pasado, sino decidiendo qué sentido dar al pasado desde la posición presente desde la que contaba el relato (Grazzani, 1999b: 81)

Un análisis de los tiempos verbales de los relatos digitales personales nos indicará en qué medida esos relatos son un proceso de testimonio de un pasado, o bien, constituyen una reinterpretación de los hechos pasados y, por tanto, un proceso de interpretación de la propia identidad.

5.8.3.2. Marcadores de la autobiografía según Bruner

En la obra de Bruner no sólo encontramos marcadores narrativos, sino que también propone una serie de indicadores del «yo» que hacen referencia a los relatos autobiográficos.

Para Bruner (1993: 45) contar la “propia historia de vida” es una tarea que supone combinar tres elementos, a saber: *testimonio*, *interpretación* y *posición*. Por lo tanto, cualquier discurso autobiográfico implica un discurso testimonial, un discurso de interpretación y una posición.

- Discurso de ingenio (*testimonio*).
 - Relato de los sucesos en los que se participó, aunque sea como observador. Con él se presentan los “hechos” en el mundo (dimensión ontológica). El testimonio crea inmediatez existencial para el escritor y para el lector.
 - Viene marcados por verbos en tiempo pasado, verbos de experiencia directa -verbos ónticos- (ver, escuchar, oír), y actos declarativos.
- Discurso de interpretación (*interpretación*).
 - Es diégesis en el sentido clásico, no son hechos que se muestran (mimesis), sino que otorga sentido a los hechos sucedidos, les da un significado más allá de lo documentado, puede llegar a considerar los caminos no tomados.

- La *interpretación* organiza y da sentido a los acontecimientos situándolos en secuencias²⁹³. Suele organizar los constituyentes del testimonio en secuencias a gran escala: vacaciones, carrera, “años de declive”, etc; y los coloca en marcos de evaluación (instancias de “conflicto”, de “entrega”, etc.).
- Marcadores de la interpretación: tiene una forma más subjuntiva que la mimesis; los hechos se presentan de modo retrospectivo; utiliza verbos epistémicos como: *saber* y *creer* ; suele expresarse en tiempo presente o intemporal (indefinido) “cuando miro hacia atrás, me doy cuenta de que nunca debería haber dejado ese trabajo”.
- Posición o diatáctica (*stance*).
 - Las autobiografías vienen marcadas por la posición que toma el escritor hacia lo sucedido y lo que pueda suceder (lo posible), hacia el mundo, y hacia la interpretación de sí mismo. Lo que constituye una interpretación de lo sucedido y de lo posible, del mundo y del «yo». La “posición” no se ciñe a la intencionalidad, parece ignorarla, cosa que no hace el discurso ordinario.
 - Los marcadores lingüísticos de la «posición» son poco informativos: “*justo*”, “*aún*”, “*sólo*”, “*también*” y “*solamente*”; por ejemplo: “soy sólo un ama de casa”, “sólo soy un asociado de la empresa”, etc.

a) Rúbrica de los marcadores de la autobiografía de J. Bruner

A partir de lo expuesto, y teniendo en cuenta las aportaciones de Carol Feldman (1989), elaboramos una rúbrica de los marcadores autobiográficos.

Rúbrica 1: Marcadores de autobiografía

MARCADORES DE LA AUTOBIOGRAFÍA (J. BRUNER)

Discursos autobiográficos	Definición		Marcas
Testimonio Refleja una experiencia directa	Relato de sucesos en los que se participó o de los que se fue testigo	Crea inmediatez existencial.	- verbos en tiempo pasado. - verbos de experiencia directa (verbos ónticos): ver, escuchar, oír, mirar - actos declarativos
Interpretación Se da un sentido (interpretación) a los	Organiza y da sentido a los acontecimientos en secuencias, que suelen ser: vacaciones, años de carrera, etc.	- Forma subjetiva. - Los hechos se presentan de modo retrospectivo - verbos epistémicos	- saber, creer, pensar,

²⁹³ Bruner nos informa que en numerosas investigaciones el 40 % de las proposiciones de autobiografía espontánea contadas son del tipo “cuando miro atrás, comprendo que no debería haber dejado el trabajo”.

hechos más allá de lo acontecido		- Se expresa en tiempo presenta intemporal (indefinido) - Organiza los testimonios en secuencias temporales, y los coloca en marcos de evaluación	- “cuando miro hacia atrás me doy cuenta de...” - Infancia, adolescencia, vacaciones, ...
Posición	El narrador toma una posición hacia lo que sucedió y lo que puso suceder (lo posible), y hacia el mundo y hacia sí mismo.		- «justo», «aún», «sólo», «también», «solamente», - «yo soy solo un ama de casa

5.8.3.3. Los indicadores del yo

Para Bruner, junto a algunos indicadores rígidos como fechas, lugares, eventos públicos, descendencia, nombres propios y linealidad cronológica que colocan una vida en un sistema de coordenadas culturales, existen otros indicadores que se encuentran más allá y nos ayudan a comprender que una autobiografía no es únicamente un inventario de sucesos, sino una teoría, una interpretación de los mismos (Ornaghi, 1999b: 66).

Bruner (1998a, 1998b: 149-150) identifica los diferentes identificadores que son expresiones del estado del yo²⁹⁴ en un relato, y, a la vez, Bruner (1998b) sostiene que una autobiografía en la que falten especificaciones de acción (1), indicios de obligatoriedad (2), signos de subjetividad (3), indicadores de reflexividad (7), localizaciones (6), etc., da la impresión de ser sin «yo», sin alma.

1. *Indicadores de causa o acción (Agency)*. Se refieren a los actos de libre elección, a acciones voluntarias y a iniciativas libremente emprendidas a la búsqueda de un fin. Un ejemplo sería: “Visto que no me dejaba en paz mientras hacía los deberes, le he tirado de los pelos y lo he ahuyentado”. Son muchos y van desde las señales de una simple excitación a expresiones de intenciones. Toman forma mediante el lenguaje, los gestos, las formas de movimiento.

Vienen introducidos por la unión de un pronombre con verbos de acción, o de indicaciones de elección y de decisión, por ejemplo, en la expresión “A pesar de la opinión contraria de todos, sin embargo, yo no iré”.

2. *Indicadores de compromiso (Commitment)*, supone la adhesión de un agente a una conducta de acción pensada o actuada, una adhesión que va más allá de la contingencia y la impulsividad, hace referencia a la tenacidad, el retraso de la gratificación, el sacrificio, etc. Las marcas de

²⁹⁴ Un resumen de ello lo podemos encontrar en Ornaghi, (1999b: 65-70).

«compromiso» indican adherencia/oposición a acciones que apelan a normas. Implican posiciones que trascienden las consideraciones de inmediata recompensa: estar comprometido, o cargado de obligaciones y deberes, implica buena disposición para el sacrificio o para el aplazamiento de la gratificación

Los indicadores de compromiso son el uso de verbos modales deónticos como “poder”, “deber”, “estar obligado”, etc.

3. *Indicadores de Qualia (Qualia)*. Son signos de sentimiento de una vida, o estados de ánimo, pulsiones, entusiasmos, felicidad, aburrimiento, etc. Se trata de indicadores interiores, de la naturaleza subjetiva del «yo». Observados en otro, van desde una postura y forma de andar a expresiones verbales de estilo elevado, intencionales o de otra manera. Observados en nosotros, estos indican estados de ánimo, fatiga, activación general.

Los indicadores “cualitativos” son para Bruner como una sumatoria de expresiones intrasubjetivas. Incluyen actuaciones propositivas, afirmaciones derivadas de creencias, de deseos y otros estados intencionales, y también, el uso de verbos mentales como “pensar”, “sentir”, “creer”, etc.

A este respecto, Bruner (1993: 44) retoma a Greimas (1980) quien ha teorizado la distinción entre estrategias textuales dirigidas a presentar el paisaje de la acción (*landscape of action*), aquello que viene experimentado como externo; y estrategias textuales dirigidas a presentar el paisaje de la conciencia (*landscape of consciousness*), aquello que viene experimentado como interno, que constituye el paisaje de la conciencia.

Greimas (1980) hace referencia al uso del eje de verbos modales como *querer/desear*, pasando por *conocer* y *ser capaz de*, hasta *hacer/actuar*. Siguiendo este eje se pasa del interior abstracto, a lo concreto y tangible, ligado a la acción.

- *desear*, implica poco en el mundo concreto de las cosas;
- *conocer*, implica qué cosa se desea, proyecta a una persona hacia fuera, hacia el mundo;
- *sentir*, implica que se es capaz de obtener aquello que se desea, representa un paso más hacia lo externo;
- *ser capaz de*, el término tiene un doble sentido: epistémico y deóntico,
 - epistémico, implica qué cosa se es capaz o no de hacer en virtud de la habilidad y el conocimiento,
 - deóntico, implica qué cosa nos está permitido o no hacer en virtud del mundo social;

- *actuar*, implica prever el encuentro directo con el mundo externo.

Para Greimas el relato del «yo» utiliza todo el eje, del deseo a la acción, sólo si cierra la brecha entre lo subjetivo y lo objetivo. Esto significa que, si una persona relata la propia historia poniendo énfasis en los indicadores relativos a la acción, al hacer, a la exterioridad, dará poco espacio a todo lo que concierne al origen de la acción misma, o a los estados intencionales que habitan en la interioridad del sujeto y que son expresados, siguiendo a Bruner, mediante los indicadores *qualia* (Ornaghi, (1999b: 67).

4. *Indicadores de coherencia (Coherence)*. La coherencia es como el mapa de una vida o una fotografía de conjunto que nos permite juzgar la “importancia” de lo particular dentro de la estructura global. La coherencia se refiere al hecho que una persona tiende de alguna manera a respetar los “cánones” tanto del propio modo de contar como de la cultura en que vive, busca garantizar que los relatos de los diversos episodios de su vida estén de acuerdo con la línea de antecedentes con su completo relato autobiográfico. Es un aspecto ligado al problema de “disonancia”, cuando se pide a una persona que mire atrás y vea si en su vida ha habido alguna cosa no coherente, atípica; en la gran mayoría de los casos la respuesta es afirmativa.

Este indicador está estrechamente conectado con el concepto de “punto de giro” (*turning point*). Un ejemplo de caracterización del «yo» y de la historia mediante los indicadores de coherencia, es la historia de un hombre al que se le rompieron dos costillas en el momento de nacer. Todo su relato, si no de manera explícita, es rico en referencias a ese episodio y el protagonista de la historia permanece coherente con la línea asumida, esto es, víctima.

5. *Indicadores de referencia social (Social reference)*. Informan sobre a dónde y a quién se dirige un agente para legitimar y evaluar los propios fines, compromisos y la distribución de recursos. Pueden ser grupos de referencia “reales” como los compañeros de clase, o grupos de referencia contruidos cognitivamente, como las personas que se ocupan de la ley y el orden.

6. *Indicadores de posición o localización (Positional)*. Revelan cómo un individuo se sitúa en el tiempo, en el espacio o en el orden social. A menudo estos indicadores devienen reflejados cuando percibimos una discrepancia en nuestro sentido personal de posición y cómo esta posición es prescrita públicamente, es decir, como cuando actuamos fuera de rol.

El indicador de posición, más que otros, recuerda la estrecha relación entre la identidad personal y la identidad social: el «yo» propio como integrado en un determinado grupo, junto a otros «yos», y reconociéndose como perteneciente a un grupo y a una determinada cultura. Por lo que la afirmación “pertenezco a la cultura occidental” identifica la naturaleza del

individuo sólo como un elemento del conjunto que asume importancia en referencia al todo, que pone de manifiesto que ha interiorizado como propios los significados de esa cultura, pero esto es sólo uno de los muchos mundos posibles (Goodman, 1978), quiere decir que no excluye su subjetividad, la posible identificación con otros “mundos”.

Esta relación se caracteriza por la circularidad y reciprocidad del sentido. Por un lado, el individuo, creciendo, construye su propio «yo» mediante una progresiva introducción en la propia cultura de pertenencia y sirviéndose de significados que la cultura atribuye a acciones, eventos y pensamientos. Por otro lado, él contribuye a la construcción y a la modificación del sistema simbólico-cultural en que se encuentra, mediante el intercambio con los otros individuos.

7. *Indicadores de reflexividad (Reflexivity)*. Hacen referencia al lado cognitivo del «yo», a la actividad reflexiva implicada en los procesos de construcción y evaluación del «yo». Se refiere a la percepción de cambio interno y a la metacognición que una persona introduce en la construcción de un *rendir-cuentas* de una vida.

El indicador de reflexividad que Bruner ha encontrado como más frecuente en la autobiografía es la *subjetivación*, la operación mediante la cual se pone el relato en subjuntivo, convirtiendo los verbos de las frases al modo subjuntivo con el fin de debilitar su singular y definitiva propiedad referente.

8. *Indicadores de recursos (Resources)*. Nos hablan de los poderes, de las fuerzas, de los privilegios o de los bienes -medios- que el sujeto que actúa tiene a su disposición para apoyar los propios compromisos y realizar las propias acciones voluntarias. Esto incluye no sólo recursos “externos” como el poder, la legitimación social y las fuentes de información, sino también recursos “internos” como la paciencia, la capacidad de perdonar, ser persuasivo, etc.

9. *Indicadores de evaluación (Evaluation)*. Estos indicadores proporcionan signos de cómo nosotros, u otros, evaluamos las perspectivas, los gestos o los progresos en los proyectos en que nos esforzamos, se hayan completado o estén realizándose. Estos pueden ser: específicos, como estar satisfecho o insatisfecho de un particular acto; generales, por ejemplo una cierta empresa que, de forma global, sea satisfactoria o no.

Centraremos nuestro análisis en los indicadores de Yo:

- *Agency*.
- *Commitment*.
- *Qualia*.

- *Evaluation.*
- *Reflexivity.*
- En los indicadores de coherencia:
 - *Canonicidad.*
 - Turning poin.
- En los indicadores sociales:
 - *Social reference.*
 - *Positional.*

a) Rúbrica de los indicadores del «yo» de J. Bruner

A partir de los indicadores presentados elaboramos una rúbrica con el objetivo de analizar los relatos digitales personales.

Rúbrica 2. Marcadores del Yo de Bruner

MARCADORES DEL YO DE J. BRUNER

Indicadores del Yo		Marcas
<i>Indicadores de causa (Agency).</i> Actos que realiza un agente con vistas a un fin.	- agentes internos: acciones voluntarias en busca de un fin	- expresión de intenciones - pronombres con verbos de acción “A pesar de opinar en contra, yo iré”
<i>Indicadores de compromiso (Commitment).</i> Adhesión a una conducta pensada.	Indica adhesión/oposición a acciones y normas. Tiene que ver con obligaciones, deberes e implica disposición a hacer o a aplazar una acción	Verbos modales deónticos: «poder», «deber», «estar obligado» ...
<i>Indicadores de qualia (Qualia).</i> Indicadores interiores de naturaleza subjetiva del “yo”	- signos de sentimientos - actuaciones propositivas, - afirmaciones derivadas de creencias, deseos... - uso de verbos mentales	- estados de ánimo, pulsiones, felicidad, aburrimiento, etc. - pensar, sentir, creer
Greimas Observar si se relata poniendo énfasis en indicadores de	- de acción - de qualia	- señala la exterioridad del sujeto - señala la interioridad del sujeto
<i>Indicadores de coherencia (Coherence).</i> Se refiere a que una persona tiende a respetar los cánones del propio modo de contar y de la cultura en la que vive, es decir, que los diversos episodios de su vida están de acuerdo con una línea de actuación en su vida.	- ligado al <i>turning point</i> : toda persona tiene en su vida algún punto de “disonancia”, atípico, no coherente.	- se busca que lo excepcional encaje dentro de lo ordinario, ver cómo se justifica o mitiga esa desviación de lo canónico. - - (ver rúbrica del turning point).
<i>Indicadores de referencia social (Social Reference).</i> A quien se dirige un agente para legitimas y evaluar los propios fines, compromisos y distribuciones de recursos.	- grupos de referencia reales - grupos de referencia construidos cognitivamente	- compañeros de clase - personas que se ocupan de la ley y el orden

<i>Indicadores de posición (Positional).</i> Señala que un individuo se sitúa en el tiempo, en el espacio y en el orden social dentro un mundo “real”.	- actuación en rol vs. fuera del rol - Recuerda la estrecha relación entre el individuo y el contexto de pertenencia (grupo, cultura). - Atribución de significado cultural a acciones, eventos, pensamientos.	- (ver rúbrica de marcadores de narrativa, apartado positioning).
<i>Indicadores de reflexividad (Reflexivity).</i> Hace referencia a la actividad reflexiva del sujeto.	- percepción de cambio interno - metacognición para rendir cuentas de una acción /vida	-subjuntivación: se pone los verbos en subjuntivo y se debilita su propiedad referente.
<i>Indicadores de evaluación (Evaluation).</i> Signos de cómo evaluar las perspectivas, gestos, progresos de lo que realizamos o proyectamos	- específicos - generales	- estar satisfecho o insatisfecho de un acto - que una empresa, de forma global, sea satisfactoria o no
<i>Indicadores de recursos (Resources).</i> Poderes, fuerza, privilegios, bienes que el sujeto tiene a su disposición para apoyar sus compromisos y realizar sus acciones.	- recursos externos - recursos internos	- poder, legitimación social, fuentes de información - paciencia, capacidad de perdonar, ser persuasivo

5.8.3.4. Los puntos de inflexión

Bruner (1994: 50) ha afirmado que los puntos de giro ayudan al narrador a aclarar su concepto de yo, cosa que ya se ha explicado en el marco teórico. Recogemos aquí algunas de aquellas ideas, e incorporamos algunas nuevas.

Según Lambert (2009), los relatos digitales personales recogen un momento clave en la vida del sujeto.

Denzin (1989a: 69) considera que, en general, los relatos se centran en interacciones y experiencias que marcan las vidas de las personas, él los llama a los puntos de giro “epifanías”. Bruner los llama puntos de giro (*turning point*) y los considera momentos críticos que hacen surgir la individualidad y sirven como puntos para interpretar la vida o el relato (Bruner, 1993; 1994).

Para Bruner (1991, 1994) los puntos de giro constituyen “claves de interpretación” dentro del texto autobiográfico que se transforman en motivos-guía de una vida, sirven como “base” generativa para la vida como un todo. Y así, los *turning point* son giros que introducen una nueva línea de actividad. De este modo, como ya dijimos, los *turning point* se transforman en motivos-guía de una vida, sirven como “base” generativa para la vida como un todo.

Estos cambios, según Bruner (1994: 50) pueden ligarse a hechos que suceden «fuera» (externos), o a eventos «internos», pero lo común es que se atribuyan a “sucesos internos”, creencias, coraje, disgusto, no aguantar más una situación, a un deseo, una voluntad, una convicción, etc.; presentando el sujeto como agente del cambio.

Para Denzin (1989a: 69), estos son actos existenciales ritualizados (p.e, paso de situaciones),

o rutinarios (p.e, maltrato diario); o actos emergentes y no estructurados en los que la persona entra sin saber qué va a suceder. Bruner (1994: 42) dice que a menudo no suponen cambios radicales en la vida, sino que se refieren a cambios que se dan en la vida cotidiana del sujeto como alejarse de la familia, divorciarse, cambiar de trabajo o de pareja, malos tratos.

Denzin (1989d: 129-130; 1989a: 70-80) distingue cuatro formas de epifanía:

- *Epifanía principal*, el *evento principal* afecta a todos los ámbitos de la vida de una persona.
- *Epifanía acumulativa*, el *evento representativo* es una reacción que se da a experiencias que se han ido viviendo por un largo periodo de tiempo.
- *Epifanía iluminativa o de menor importancia*, representa un momento importante, un momento problemático en la vida/relación de una persona.
- *Epifanía re-vivida*, los episodios cuyo significado se da al hacernos *revivir* la experiencia.

Bruner (1994: 51) también señala que los puntos de inflexión son emblemas de género, y que interpretamos nuestras vidas a partir de un género como un periplo de formación, un viaje de aventuras, un drama una comedia, un relato de héroes, de víctimas de amor, etc.; y que este género se mantiene, y que los diferentes relatos de nuestra vida no son más que variantes del mismo género.

Rúbrica 3. Turning point

ANÁLISIS DEL TURNING POINT DEL RELATO (BRUNER Y DENZIN)

TURNING PONIT	DEFINICIÓN
PRINCIPAL	Evento principal afecta a todos los ámbitos de la vida del sujeto
ACUMULATIVA	Reacción que se da a experiencias que han ido viviendo por un largo periodo de tiempo
ILUMINATIVA	Momento importante, un momento problemático en la vida o relación de una persona
RE-VIVIDA	Episodio cuyo significado se da al hacernos revivir la experiencia

5.8.3.4. La posición del sujeto (Positioning)

Paul Smith (1988) uso por primera vez el concepto de *positioning* (actividad de posicionamiento) para introducir una distinción entre una persona, en cuanto agente individual, y la “posición de sujeto”, posición que tiene una persona en base a los discursos en los que toma parte y en los contextos en los que se sitúa. Mediante el concepto de *positioning* se vehiculan tres premisas que hacen referencia al modo de considerar la naturaleza de la identidad, que es percibida como discursiva, procesual y múltiple.

Davies y Harré definen *positioning* como “proceso discursivo por medio del cual los «yo» son colocados dentro de conversaciones como participantes observable y subjetivamente coherentes a lo largo de líneas de historias producidas conjuntamente” (Davies y Harré, 1990: 48).

“We intend our development of the notion of 'positioning' as a contribution to the understanding of personhood. The psychology of personhood has been bedevilled by the ambiguity of the concept of 'self', a concept which has played a leading role in psychological discourses of personhood. This is the ambiguity of the question 'Who am I?' Human beings are characterized both by continuous personal identity and by discontinuous personal diversity. It is one and the same person who is variously positioned in a conversation. Yet as variously positioned we may want to say that that very same person experiences and displays that aspect of self that is involved in the continuity of a multiplicity of selves. ... we believe that selfhood [personal identity] is as much the product of discursive practices as the multiple selfhood”²⁹⁵ (Davies y Harré, 1990: 46).

El concepto de *positioning* viene a equivaler al concepto de *rol* con un carácter dinámico y relacional, se ha de entender como conjunto de comportamientos tomados en respuesta a las expectativas del grupo de pertenencia. Trasladar la atención del rol que la persona toma dentro de un grupo, al modo en que se posiciona en una interacción conversacional, permite ver a los individuos como sujetos capaces de elegir, aunque conforma a las formas lingüísticas particulares y a las tramas narrativas disponibles y legítimas dentro de la conversación en que toma parte (Davies y Harré, 1990).

“As fully socialized adults, or "competent members" as ethnomethodologists put it, we acquire a continuous personal identity. The emphasis put on its stability conceals the fact that such an identity is accompanied by "discontinuous personal diversity" (Davies y Harré, 1990, p. 46). The continuous personal identity is a result of the repetitiveness of the inter- actions into which people engage. The discontinuous

²⁹⁵ “Tenemos la intención de desarrollar la noción de 'posicionamiento' como una contribución para la comprensión de la personalidad. La ambigüedad del concepto de "yo" ha resultado incómoda para la psicología de la personalidad, dado que es un concepto que ha desempeñado un papel principal en los discursos psicológicos de la personalidad. Esta ambigüedad se plasma en la pregunta "¿Quién soy?". Los seres humanos se caracterizan tanto por una identidad personal continua como por una diversidad personal discontinua. Es una y la misma persona que se posicionada de diversas maneras en una conversación. Sin embargo, con sus diversas posiciones, queremos decir que esa misma persona experimenta y muestra los aspectos del yo que están involucrados en la continuidad de una multiplicidad de yos. ... creemos que la individualidad [identidad personal] es tanto el producto de prácticas discursivas como el yo múltiple ...”

personal identity is the result of the steady element of novelty in the various interactions. Davies and Harré (1990) therefore suggest that instead of speaking of a «self» possessing an essence (or expressing an essence of a person), it is more useful to speak of «positioning», which they understand as "the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines" ” ²⁹⁶ (Davies y Harré, 1990: 48, en Czarniawska, 1997b: 41).

Davies y Harré (1990) subrayan que las relaciones son sobre todo fuentes de discontinuidad, pues contraponen la “identidad personal continua” –entendida como memoria de las interacciones en que estamos implicados-, a la “identidad personal discontinua” –resultado de la constante novedad emergente de las diversas interacciones. A medida que redefinimos nuestras redes de relaciones, nuestra identidad se descentra y multiplica (Czarniawska, 2000).

La idea de identidad procesual supone el rechazo de una “subjetividad” unitaria y el reconocimiento de la multiplicidad en las posiciones del sujeto (Bloom y Munro, 1995). Cada uno de nosotros ocupa múltiples posiciones y en nuestra experiencia cotidiana nos movemos de una a otra, negociando entre ellas, empujados y forzados, por presiones contradictorias, por representaciones diferentes (Giddens, 1991; Dent y Whitehead, 2001).

La multiplicidad de posiciones del sujeto deriva de la multiplicidad de prácticas y de las estrategias discursivas disponibles. Las prácticas discursivas representan el instrumento mediante el que tiene lugar el posicionamiento de quien habla y de quien escucha, y al mismo tiempo representa el recurso para negociar nuevas posiciones (Davies y Harré, 1990)

“el individuo es una cosa que no existe antes del discurso, sino que emerge como individuo en el momento en que se introduce en el discurso” (Dent y Whitehead, 2001: 9).

Las identidades –y hablamos en plural- se construyen dentro de la conversación en un proceso relacional, en que cada uno de nosotros asume un posicionamiento respecto a los

²⁹⁶ “Como adultos completamente socializados, o "miembros competentes" como lo expresan los etnometodólogos, adquirimos una identidad personal continua. El énfasis puesto en su estabilidad oculta el hecho de que dicha identidad va acompañada de una "diversidad personal discontinua" (Davies y Harré, 1990, p.46). La identidad personal continua es el resultado de la repetitividad de las interacciones en las que las personas se involucran. La identidad personal discontinua es el resultado del constante elemento de novedad en las diversas interacciones. Davies y Harré (1990) sugieren, por lo tanto, que en lugar de hablar de un "yo" que posee una esencia (o que expresa una esencia de persona), es más útil hablar de "posicionamiento", que ellos entienden como "el proceso discursivo por el cual los yoes se encuentran en las conversaciones como participantes observables y subjetivamente coherentes en las líneas argumentales producidas conjuntamente”.

otros participantes, que pueden aceptarlo, refutarlo o modificarlo (Czarniawska, 1997).

Este proceso de posicionamiento incluye dos posiciones: la una interactiva, ligada a la relación con los otros sujetos; la otra reflexiva. En ambas son posiciones hemos de hacer frente a la temporalidad, son precarias (Czarniawska, 1997b: 41).

“If writing a book can be seen as a conversation, then in writing these words I am engaged in an interactive positioning (trying to position other people as readers) and in a reflexive positioning (trying to position myself as an author). When this book is published and read, then my identity as a writer will be successfully but temporarily established (until the next book, until somebody else questions it, etc.”²⁹⁷ (En Czarniawska, 1997b: 41).

La identidad como posicionamiento procesual, en cuanto proceso es temporal. No existe nunca una posición estable, siempre estamos definiendo y redefiniendo nuestra posición a lo largo de toda nuestra vida (Gergen, 1991).

“Positioning need not be intentional (every act can be interpreted as positioning), but it often is -in interactions with unknown people and in new contexts. Positioning need not lead to establishing a desired identity and it requires continuation- in fact, people continue to construct and reconstruct their identities all through their lives”²⁹⁸ (Gergen, 1991, en Czarniawska, 1997b: 41).

Así por ejemplo, Por ejemplo, al realizar un alumno un relato digital está ocupando un posicionamiento reflexivo al posicionarse como autor y protagonista del mismo, cuando el relato se haga público, entonces su identidad como autor y “personaje” podrá ser establecida, pero solo de modo temporal, hasta alguien ponga en duda que el autor se corresponde con el personaje, o hasta que se olvide esa identidad proyectada. Pero con la realización y proyección de ese relato, a la vez, está ocupando un posicionamiento interactivo, al buscar posicionarse como sujeto ante la clase como receptora del relato.

²⁹⁷ “Si escribir un libro puede verse como una conversación, al escribir estas palabras estoy realizando un posicionamiento interactivo (trato de posicionarme ante otras personas como lectores) y en un posicionamiento reflexivo (tratando de posicionarme como autor). Cuando se publique y se lea este libro, mi identidad como escritor se establecerá exitosa pero temporalmente (hasta el próximo libro, hasta que alguno lo cuestione, etc.”

²⁹⁸ “El posicionamiento no tiene que ser intencional (cada acto puede interpretarse como un posicionamiento), pero a menudo lo es -en interacciones con personas desconocidas y en contextos nuevos. El posicionamiento no necesita establecer una identidad deseada y requiere continuidad. De hecho, las personas continúan construyendo y reconstruyendo sus identidades a lo largo de sus vidas”.

5.9. CUESTIONES DE FIABILIDAD Y ÉTICAS

Se exponen los criterios de credibilidad y fiabilidad de los relatos digitales personales. Se señala la triangulación adoptada y se finaliza con algunas consideraciones éticas obre la investigación.

5.9.1. Estrategias de credibilidad

5.9.1.1. La validez de los relatos digitales personales

Las cuestiones de veracidad y validez de los relatos digitales personales ya han sido desarrollados en otros apartados del estudio. Hacemos aquí una sucinta presentación de los mismos.

El tema de la validez de una narración nos lleva a hablar del concepto de verosimilitud frente al de verdad. El valor de los relatos digitales personales no depende tanto de la correspondencia entre lo que se relata y los hechos, como de la verosimilitud de lo que se relate (Bruner y Weisser, 1991: 199), la narración ha de ser creíble tanto para el narrador como para el oyente ²⁹⁹.

Las cuestiones de validez de los relatos digitales hacen también referencia a una serie de criterios internos y externos que aparecen en los relatos³⁰⁰. Y las cuestiones de veracidad de los relatos digitales personales hace referencia a la verdad o falsedad de los relatos ³⁰¹, y en ese sentido se señala que el objetivo de esta investigación no es determinar la verdad histórica del relato.

Ya habíamos señalado que el tema de la verdad, en narrativa, se ha de diferenciar de la «verdad histórica», y que la *verdad narrativa* se refiere a lo que es sentido, captado y expresado con coherencia, verosimilitud, autenticidad o convicción, es decir, aquello de lo que predicamos que es un buen relato. Así, la validez de un relato digital personal remite al concepto de verosimilitud, y éste a su vez remite a los criterios de *credibilidad* y *coherencia interna*³⁰² del relato

²⁹⁹ Para saber más consultar el apartado 2.10.1.5. “La verosimilitud como valor del relato autobiográfico”.

³⁰⁰ Para saber más consultar el apartado 5.5.6.1 “Criterios internos” y 5.5.6.2. “Criterios externos”, donde se establecen los criterios de veracidad de los relatos digitales personales.

³⁰¹ Para saber más consultar el apartado 5.5.6.3. “Relatos verdaderos o falsos”.

³⁰² Para saber más consultar el apartado 5.5.6.4. “La verdad en narrativa” y 5.5.6.5. “La validez de una narración”.

digital.

5.9.1.2. El autor del relato posee una identidad previa

Los relatos digitales personales no son una producción privada y anónima, sino que se producen dentro de una comunidad de estudiantes. Dicha comunidad reside en el mismo municipio y muchos de los participantes han compartido instituciones educativas, e incluso vivencias, es decir, no son anónimos para los otros. En el peor de los casos, el alumno/a lleva un año en el centro, pero tiene un contacto diario con sus compañeros por ser compañeros de estudios, cosa que también le ha llevado a tener una identidad personal ante la comunidad con anterioridad a su participación en el proyecto de relatos digitales personales.

Los relatos se proyectan públicamente en clase, ante sus compañeros, y van firmados con su nombre, lo que hace que los propios narradores adecúen su representación a su “trayectoria” de vida en relación con la audiencia a quien se dirige el relato. Pensamos que éste es un elemento de autorregulación del propio autor del relato y que incide en que su relato aumente de credibilidad.

5.9.1.3. La triangulación en los relatos digitales personales

Utilizamos la triangulación entre diferentes fuentes de datos. Contrastamos los datos obtenidos a través del cuestionario pasado a los alumnos con los datos obtenidos del material trabajado (blogs, tareas ...), y a su vez, contrastamos esa información con la obtenida por el investigador a través de la observación participante. También contrastamos los datos obtenidos en la entrevista inicial a los tres grupos clase con datos obtenidos a partir del cuestionario pasado a los alumnos.

En la investigación que presentamos hemos utilizado algunas de las técnicas de triangulación propuestas para el método biográfico-narrativo por Bolívar, Domingo y Fernández (2002: 134-138), a saber:

- *Triangulación de perspectivas.* Hemos recogido información de diferentes fuentes:
 - Información de diversas fuentes: se recoge información de los alumnos participantes en el proyecto de relatos digitales personales, y el investigador recoge información en un diario de campo de las observaciones que cree oportunas durante la elaboración de los proyectos.
 - Información individual: cada participante ha realizado de forma individual un relato digital personal, y ha gestionado un blog personal en el que ha realizado

un ejercicio de metacognición en paralelo a la elaboración del relato digital. También ha dado una imagen de sí mismo a través de una presentación formal ante la clase, presentación que se ha hecho por escrito. Así mismo, cada participante ha contestado a unos test donde se le pedían diversas reflexiones sobre su trabajo con los relatos, y el análisis de otros relatos.

- Información grupal: se han hecho proyecciones públicas de los relatos con comentarios y preguntas abiertas tras cada proyección; se han analizado algunos relatos en grupo.
- *Triangulación de recogida de datos.* Hemos usado diversas técnicas de recogida de datos con la finalidad de recoger diversos aspectos de los relatos digitales personales, a saber: presentación formal y por escrito de los participantes, estimulación del recuerdo a partir de talleres de memoria, cuestionarios personales sobre cada unidad trabajada, reflexiones por escrito de carácter metacognitivo en relación con el trabajo y aprendizaje realizado, presentaciones y análisis de los relatos en grupo-clase y a nivel verbal (grabado en video), análisis de los relatos de forma individual (por escrito y a partir de una batería de preguntas), análisis de los relatos en grupo (por escrito y a partir de una batería de preguntas), observación participante del investigador recogida en un diario de campo, análisis de contenido de documentos.
- *Búsqueda de consenso entre investigadores e informantes.* Los narradores son los productores del relato a partir de su historia, por lo que el investigador no participa en la elaboración del sentido del relato. Sin embargo, sí se ha dado un cierto consenso en el contenido de los relatos, a saber, los participantes y el investigador han acordado un código ético que excluyera que los relatos pudieran tener un tono ofensivo hacia terceros, y si el investigador ha detectado algún aspecto ofensivo, lo ha puesto en conocimiento de los participantes para que estos los revisaran y reformularan de manera no ofensiva.
- *Realizar diferentes análisis de contenido.* Hemos usado las siguientes técnicas de análisis de datos:
 - El investigador ha analizado Analizar el contenido de los relatos para inferir aspectos significativos, intenciones, temáticas.
 - El investigador ha analizado las respuestas a los cuestionarios comparándolas entre sí, y con algunos aspectos de los relatos.
 - Cada alumno ha reflexionado y analizado por escrito qué ha supuesto para él hacer el relato en clave de identidad personal.

- Cada alumno ha reflexionado y analizado por escrito qué ha supuesto para él ver el relato de los compañeros en clave de identidad personal.
- Los alumnos por grupos de 2—3 miembros han analizado de algunos relatos de otros compañeros.
- Se han analizado las relaciones de categorías en cada relato y entre los diferentes relatos.
- A partir de las categorías descriptivas y de los esquemas de ideas y relaciones, se han interpretado y analizado los datos de los cuestionarios.
- Se ha recogido la información de los diversos análisis realizados, remarcando las evidencias obtenidas en los distintos tipos de análisis.

5.9.2. Cuestiones éticas

Previamente al acceso al campo de investigación se tramitaron los permisos necesarios por escrito: permiso del centro³⁰³, y se informó al alumnado de que a la par del curso, se iban a realizar una investigación sobre el trabajo con relatos en los que podrían participar de manera voluntaria o desestimar su participación.

Se garantizó que cualquier dato proporcionado por el alumnado no incidiría en la evaluación del trabajo del alumnado. Por ello mismo, al principio del curso se dejó bien claro que la evaluación de su trabajo y aprendizaje se remitía a la consecución de una serie de objetivos que se hacían públicos en cada unidad temática, y que podían consultarse en el curso Moodle sobre relatos digitales personales. Se ofreció confidencialidad sobre los datos proporcionados, siendo de uso exclusivo para la investigación que se llevaba a cabo. Con ello se está haciendo mención expresa a:

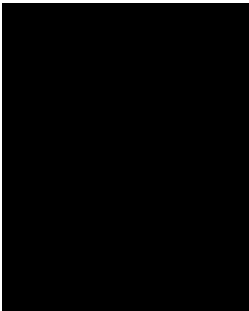
- Las anotaciones que el profesor-investigador realice en su libreta de campo.
- Los datos de los cuestionarios que rellenen los alumnos/as.
- Los datos que contienen los blogs personales del alumnado.

Se garantizó la confidencialidad de todos los datos relativos a la investigación. Nos hemos referido a los alumnos con las siglas (A01, A02, ...) para ocultar su identidad en el documento de investigación. Pero es necesario señalar que los relatos digitales incorporan en sus créditos a su autor, y que los autores son conocidos dentro del contexto de creación, un aula formal, al ser producidos dentro de un entorno en el que todos se conocen, y que ese hecho lo

³⁰³ Ver Anexo 1: se reproduce un modelo de Petición de permiso de Acceso Dirigida al Centro.

consideramos algo muy significativo y distintivo de este tipo de relatos si queremos trabajar la identidad.

Se comunicó que ningún relato se haría público en la red sin una autorización por escrito del alumno/a, si era mayor de edad, o de su tutor legal, si era menor. En comunicación suponía el consentimiento escrito que autorizaba a subir el relato en la plataforma del GREAV. Igualmente se puso en conocimiento del alumnado que si consideraban que el relato debía desaparecer sólo deben ponerse en contacto con el profesor-investigador o el GREAV para respetar su voluntad en todo momento. De hecho, sólo en una ocasión se ha pedido que se elimine un relato, y así se ha hecho. Se ha procedido a su borrado sin pedir más explicaciones a su autor.



6. METODOLOGIA DE TRABAJO CON
LOS RELATOS DIGITALES
PERSONALES

6. METODOLOGIA DE TRABAJO CON LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES

6.1. DISEÑO DE LA METODOLOGÍA PARA TRABAJAR EL «YO» CON RELATOS DIGITALES PERSONALES

Se explica la metodología utilizada para diseñar el curso de relatos digitales personales para trabajar la identidad personal. Esta actividad se realizó previamente a la investigación, y fue necesaria para poder implementar el curso. Se explica la metodología utilizada, basada en la investigación-acción, se justifica el porqué de este método, se explican las fases de aplicación del método hasta llegar a elaborar un curso que se consideró adecuado, y se explican algunos de los cambios que se fueron introduciendo para ir modificando el curso en función de la experiencia acumulada en cada implementación sucesiva.

6.1.1. Metodología

Se partió de un paradigma crítico: se detectó un problema en el ámbito de trabajo y se intervino sobre esa realidad para cambiarla. Dicho problema consistía en la inexistencia de una metodología adecuada para trabajar la identidad personal mediante relatos digitales, y se pretendió solucionar esa deficiencia en el curso de la investigación realizada. La solución consistió en diseñar una metodología de trabajo del yo con relatos digitales personales para implementarla en una clase de bachillerato. Se realizó de acuerdo a una perspectiva constructivista y se concibió como una herramienta de enseñanza-aprendizaje virtual integrada en una plataforma on-line.

Se partió de una realidad concreta y particular, se diseñó una metodología de trabajo, se fueron obteniendo datos particulares y se sacaron conclusiones que llevaron a introducir mejoras en la implementación del diseño para adecuarlo a las necesidades. Fue, pues, una investigación orientada a la toma de decisiones. El estudio se circunscribió a los cursos académicos en los que se desarrolló tal diseño.

Se partió de una descripción de la realidad, y se estudió desde un punto de vista cualitativo. Como dice Sandín (2003: 123) una investigación cualitativa es “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

El método cualitativo que mejor se ajustaba a nuestros objetivos era el de la investigación-

acción, porque íbamos a provocar cambios en el entorno clase y a controlar los sucesivos impactos, ajustando y reajustando el proyecto a la realidad.

De entre las estrategias de investigación-acción seguimos el modelo de Donald Schön, conocido con el nombre de «aprendizaje reflexivo». Esta metodología se basa en la experiencia del docente, y considera que el profesor debe crear él mismo el conocimiento a partir de su práctica docente, realizando una reflexión sobre ésta y contemplando otras alternativas de actuación.

6.1.2. La investigación-acción

La investigación-acción, como modelo de investigación, abarca todo un conjunto de estrategias destinadas a mejorar el sistema educativo y social. Ha sido definida de varias maneras en función del autor que la ha adoptado como metodología. Según Latorre (2003: 23) es “una indagación práctica realizada por el profesor, de forma colaborativa, con el fin de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión”. Según McNiff (1998, citado por Cámara, 2006: 21) “La investigación-acción es un término que se refiere a una forma práctica de examinar el propio trabajo para comprobar si es como debería ser que la investigación-acción la realiza el profesional; y porque implica a este pensado y reflexionando sobre su trabajo, también se puede considerar como una forma de práctica autorreflexiva”.

En realidad, el término investigación-acción se refiere a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar la práctica docente. Lewin creó el término en la primera mitad del siglo XX y desde entonces han ido saliendo diferentes modelos de investigación-acción³⁰⁴: modelo de Lewin, modelo de Kemmis, modelo de Elliot, modelo de Whithead, modelo de Schön. Nosotros adoptamos el modelo de Schön para llegar al diseño de una metodología de trabajo para los relatos digitales personales.

Esta metodología de investigación supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es un proceso de transmisión de conocimientos, sino un proceso de construcción compartida o co-construcción del conocimiento. El aprendizaje se da en el aula a partir de la interrelación del grupo y el profesor, donde el profesor debe dinamizar y guiar la intervención del alumnado para que éste sea capaz de ser protagonista en su proceso de aprendizaje.

6.1.2.1. Modelo de Donald Schön

Donald Schön (1987) hace el análisis de la actuación de los profesionales para llegar a la

³⁰⁴ Para saber más sobre estos modelos consultar Latorre (2003).

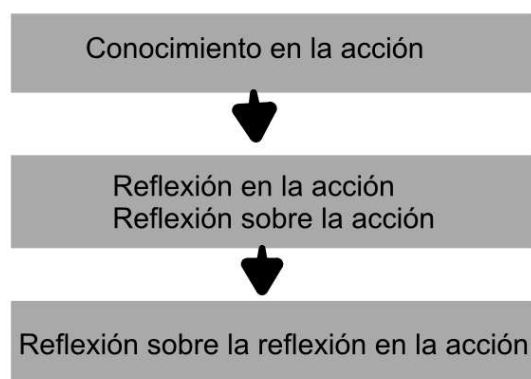
conclusión de que éstos no actúan siguiendo la lógica instrumental (positivista) de la racionalidad técnica, sino que los profesionales actúan siguiendo la «práctica reflexiva», es decir, su acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción.

La «práctica reflexiva» aplicada a la educación dentro del ámbito escolar, se fundamenta en que los profesores sean capaces de plantear su práctica como una «investigación interpretativa» de manera competente para crear instrumentos de registro, interpretar datos y organizarlos, y acceder a reflexiones de «meta-sistematización», es decir, transformar su acción práctica para mejorarla. Es a partir la capacidad de aplicar la “práctica reflexiva” a la propia experiencia, reconociendo las condiciones y ámbito de su trabajo, que los profesores pueden ser productores de conocimiento.

Metodológicamente esta investigación implica básicamente dos cosas: la primera, desarrollar capacidades de pensamiento sistemático, que permitan intervenir en la realidad como sistema; la segunda, desarrollar capacidades de experimentación, de lectura de la realidad, de registro de la experiencia propia y de los demás, para poder interpretar la acción e identificar y sistematizar los aprendizajes.

A efectos heurísticos, Donald Schön distingue tres componentes en este conocimiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

Fig. 5. Ciclo de la investigación-acción según Donald Schön



a) Conocimiento en la acción

La actividad diaria como profesor genera un saber tácito o conocimiento implícito que nos lleva a adoptar determinadas acciones. Estas se realizan sin llevar a cabo de manera consciente razonamientos previos, es decir, el profesor no es consciente de determinar las reglas o procedimiento que le han llevado a adoptar la acción. Estas acciones se fundamentan

en el conocimiento que el profesor ha adquirido fruto de la experiencia y las reflexiones pasadas, es un conocimiento casi semiautomático y preconsciente. Este conocimiento no es anterior a la acción, sino que reside en ella, se produce espontáneamente durante la acción cuando se da un resultado inesperado.

b) Reflexión en la acción y reflexión sobre la acción

Schön denomina “reflexión en la acción” a la reflexión que tiene el profesor sobre su acción, cosa que se da en el mismo momento de la acción. La reflexión presenta una relación directa con la acción, es una reflexión que se efectúa en medio y durante la acción. Esta acción de “pensar durante” sirve, al profesor, para reorganizar lo que está haciendo en el instante de su realización.

La “reflexión sobre la acción” se da cuando el profesor ha detenido la acción a fin de pensarla, o bien cuando una vez terminada la acción el profesor reflexiona sobre lo que ha hecho. Esta reflexión tiene un carácter diacrónico. Esta acción de “pensar después” sirve al profesor para comprender las características de la situación o contexto del problema y analizar lo hecho, y reorganizar lo que hará ante situaciones similares.

c) Reflexión sobre la reflexión en la acción

La “reflexión sobre la reflexión en la acción” se hace después de la reflexión en la acción. Es una reflexión reposada, ya que no ha de dar respuesta a situaciones prácticas concretas. Consiste en un proceso de análisis que el profesor hace para reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica y los resultados implicados en aquella. Supone una metareflexión en torno al conocimiento de la acción y la reflexión en la acción. Esta metareflexión debe llevar al profesor a cuestionar los procedimientos realizados para formular el problema y determinar su naturaleza, formular objetivos y seleccionar nuevas estrategias de acción si es necesario, y sobre todo, cuestionar las teorías implícitas, las comprensiones y los modos de representar la realidad que se llevaron a cabo durante la acción.

6.1.3. Justificación de la elección del método de investigación-acción

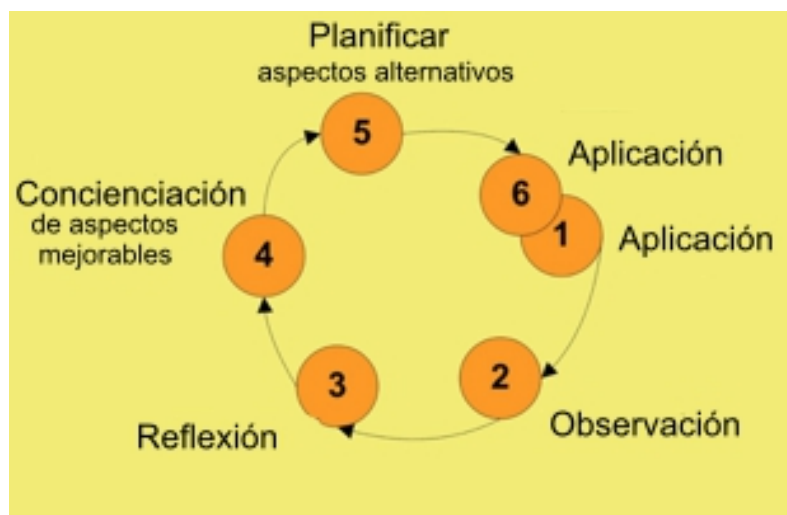
La idea inicial ha sido la de crear e ir mejorando una metodología de trabajo que haga reflexionar al alumnado sobre su yo a partir de los relatos digitales personales. Empezamos diseñando una actividad inicial para trabajar los relatos digitales personales en el curso, y se fue reflexionando sobre los procesos de aprendizaje que se daban y los objetivos que se querían conseguir, y de esta forma se fue, curso a curso, introduciendo cambios que buscaban una mejora del curso en función a los objetivos y aprendizajes para el que era diseñado. Se

consideró que para realizar esta labor la metodología de investigación que mejor se ajustaba era la investigación-acción, pues el investigador tiene una dilatada trayectoria de profesor, más de 25 años de docencia, está acostumbrado a diseñar sus materiales de trabajo y ha utilizado previamente la metodología de investigación-acción para elaborar otros diseños educativos que ha implementado en clase. Es por ello que, como profesor-investigador se decidió crear un primer diseño para implementar los relatos digitales en el bachillerato, y reflexionar sobre su práctica, comprenderla e ir transformándola para mejorarla e ir ajustando progresivamente el diseño metodológico a la realidad del aula para conseguir cumplir los objetivos de enseñanza-aprendizaje que perseguimos con el uso educativo de los relatos digitales personales.

Se partió de la concepción de investigación-acción de Donald Schön –“aprendizaje reflexivo”-, se creó el material para la práctica docente con los relatos digitales, se llevaron a cabo sucesivas reflexiones a partir de la experiencia del aula, y después de cada curso, y como consecuencia de los nuevos conocimientos adquiridos, se realizaron las pertinentes modificaciones y variaciones en las tareas, actividades o formas de plantearlas. De este modo se fueron detectando los problemas en relación con la práctica docente con relatos digitales, y se fueron llevando a cabo una serie de acciones educativas concretas tendentes a mejorar la práctica. Nosotros realizamos una actividad práctica adaptada a nuestras necesidades, es decir, no se llevó a cabo con cada unidad didáctica, para repetirla e implementarlas, sino que se fue realizando en cada actividad realizada durante el curso para luego, al diseñar el próximo curso, introducir las mejoras y los cambios en el diseño del nuevo curso.

El hecho de poder hacer del aula un espacio de investigación práctico, al tiempo que se trabaja la asignatura, resulta especialmente motivador, pues permite al docente entrar en un proceso de mejora de la educación, ajustándola a las necesidades reales del aula y a su manera de trabajar, y promueve una mejora progresiva del trabajo con los relatos digitales personales.

*Fig. 6. Ciclo de la investigación-acción*³⁰⁵



6.1.4. Fases de aplicación de la investigación-acción en el diseño y mejora del método de trabajo del «yo» con relatos digitales personales

Se aplicó el modelo de D. Schön de metodología de investigación-acción durante los cursos que se diseñó la metodología de trabajo para los relatos digitales personales, y se siguió el siguiente esquema:

- Se partió de la experiencia laboral del profesor, y de la experiencia personal que se adquirió de los relatos digitales personales tras haber realizado un curso de Máster sobre los mismos. Se decidió llevar al aula los relatos digitales y diseñar una metodología para trabajar el yo con los relatos. Esta metodología de trabajo se soportaba en las TIC.
- A partir de los conocimientos que se obtuvieron, se diseñó en el curso 2009-2010 una primera metodología que se implementó en el aula durante el tercer trimestre del mismo.
- Durante la aplicación del proyecto se fueron recogiendo resultados (tareas, relatos producidos) e impresiones de la aplicación del curso diseñado.
- Al final del curso, y a partir de la información recogida, se hizo una valoración reflexiva sobre el curso teniendo en cuenta los aprendizajes y los resultados, así como los objetivos, se extrajeron los datos que se consideraron más significativos en relación al proceso de implementación de la metodología de trabajo con los relatos

³⁰⁵ Reinterpretación de la figura del modelo ALACT de Korthagen, citado por Esteve (2006).

digitales.

- Tras la reflexión se tomó conciencia de aquellos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que eran susceptibles de experimentar una mejora.
- Una vez detectados los procesos mejorables o que no funcionaron se buscaron actuaciones alternativas a las que resultaron problemáticas o poco satisfactorias.
- Luego se introdujeron los cambios y mejoras en el curso diseñado y se aplicaron en el diseño del curso siguiente, observándose cómo se desarrollaban y qué nuevos resultados producían.
- Cumplimentada la primera aplicación, se volvió a aplicar el modelo de investigación-acción de Schön una segunda vez (curso 2010-2011), una tercera (curso 2011-2012) y, finalmente una cuarta (curso 2012-2013), siguiendo siempre el mismo procedimiento y metodología que en la primera aplicación.
- Las sucesivas implementaciones hicieron posible realizar una serie de regulaciones para adaptar el diseño metodológico de trabajo con los relatos digitales a la realidad de un aula de bachillerato, en cuanto al perfil de alumnado, tiempo de aplicación y actividades a realizar. Así como del papel del profesor y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con relatos digitales personales.
- Al final de todo el proceso de implementación, se dispuso de una metodología para trabajar el yo con relatos digitales personales a nivel de bachillerato, que había sido suficientemente contrastada.
- Finalmente se tuvo presente todo el proceso para extraer las conclusiones sobre la implementación de la metodología de trabajo diseñada.
- A partir de ese trabajo, se diseñó una metodología para trabajar el yo con relatos digitales personales que se implementó desde el curso 2013-2014 al 2015-2016, sufriendo pocos cambios en ese periodo.

6.1.5. Recogida de datos e información

Dado que cada curso se introducían cambios, algunos métodos e instrumentos de recogida de información fueron variando en función del análisis y reflexión que se hizo con respecto a su adecuación a los objetivos y posibles mejoras. Citaremos aquí, en general, aquellos que se utilizaron.

En general se recogió información a través de los siguientes canales: Google Docs como herramienta de comunicación alumno-profesor para presentar y recoger las tareas del curso, Blog del alumnado para los ejercicios de metacognición y valoraciones del aprendizaje,

Google Site o Google Docs para las reflexiones personales del alumnado sobre sus relatos personales, Wikispace o Google Docs a través de los que se recogen las reflexiones del grupo, al final, diario de campo del profesor.

Los datos que se recogieron y analizaron fueron:

- Las impresiones del alumnado sobre las tareas y el aprendizaje del curso, así como sus metacogniciones (blog del alumnado).
- Los relatos digitales personales producidos por el alumnado.
- Los documentos generados por el alumnado durante cada curso: guiones (storyline), storyboard, locuciones y todas las tareas que fue realizando el alumnado (Google Docs).
- Reflexión personal de cada alumno de su relato digital (Google Site y Google Docs).
- Reflexión en grupo de algunos relatos digitales de los compañeros (Wikispaces y Google Docs).
- Diario de campo del profesor para las observaciones sobre la marcha del curso hechas a pie de campo y donde también se recogen reflexiones sobre la marcha del curso.

6.2. ANTECEDENTES DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL «YO» CON RELATOS DIGITALES PERSONALES

6.2.1. Introducción

La metodología que hemos diseñado para trabajar la identidad con relatos digitales personales es fruto de más de una década de trabajo, durante la cual se ha ido destilando lo que al final ha sido considerada una metodología adecuada para trabajar el yo con relatos digitales personales. En este apartado explicaremos brevemente cómo se puso en marcha este proyecto, germen del diseño metodológico con el que hemos trabajado los relatos digitales en la presente investigación.

Mi primer contacto con los relatos digitales se remonta al curso 2008-2009, en el que como alumno del Máster “Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales” de la U.B, cursé la asignatura “Técnicas emergentes” impartida por el Profesor José Luis Rodríguez Illera. Al curso siguiente de acabar el Máster (curso 2009-2010) introduje los relatos digitales personales en un curso de psicología-sociología que impartía a nivel de segundo de bachillerato, y desde ese primer curso estuve trabajando con relatos digitales personales de

manera continua durante seis cursos, hasta esta el curso 2015-2016. En ese recorrido de seis años de experiencia como docente con relatos digitales distingo dos fases: una primera, que comprende los cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013, dedicada al conocimiento de la herramienta, a valorar sus posibilidades educativas en relación a la formación del «yo» y a la elaboración de material de apoyo para el curso; y una segunda, que se desarrolló durante los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, en la se planteó hacer una investigación en torno a los relatos digitales y la construcción del yo, y en la que se aplicó el plan de investigación diseñado, se acabaron de hacer los ajustes necesarios en el curso y se recogieron los datos para la investigación.

Para poder comprender la investigación, antes de explicar la metodología diseñada para trabajar el yo con relatos digitales, haremos una breve exposición de lo que supuso trabajar con relatos desde el 2009 al 2013, para ver cómo se fue perfilando la metodología de trabajo final, pues ese primer periodo sirvió para introducirse y conocer el trabajo con relatos digitales con alumnos de segundo de bachillerato dentro del ámbito de la educación formal.

Para esta exposición nos basaremos en el material recogido esos primeros años, haciendo constar que era material que no se recogía para realizar una investigación, sino que formaba parte de un proyecto de innovación que el profesor realizó en el aula bajo la metodología de investigación-acción. También retomaremos parte del material publicado en un artículo titulado “Reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales personales en el bachillerato a través de EVEA y Web 2.0” (Herreros, 2013) donde se exponen brevemente los fundamentos pedagógicos de esa primera experiencia con relatos digitales y la experiencia desde el curso 2009-2010 al 2012-2013.

6.2.2. Primeros y pasos e ideas iniciales

Durante el curso 2008-2009, en el ámbito del Máster “Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales” realicé mi primer relato digital personal, titulado “Aquel día”, con el que empecé a tomar conciencia de su valor como herramienta educativa. Como colofón de la asignatura realicé un artículo titulado “*Storytelling en la ESO y el Bachillerato: posibles aplicaciones prácticas en las asignaturas del seminario de filosofía*” en el cual, entre otras cosas, analizaba el valor educativo de los relatos digitales personales. En él se afirmaba que “la mente tiene una estructura narrativa (o, a la vez, lógica y narrativa para ser más exactos, como dice Bruner), es decir que la forma de dotar de significado a la experiencia del mundo es mediante el recurso a narraciones, relatos o historias que dan cuenta de las acciones y los cambios ocurridos, y de los motivos de las personas o las causas naturales que han llevado a término esos cambios”,

el artículo acababa señalando que los relatos digitales articulan una cuestión central en la vida: “la construcción de identidad personal a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos” (Herreros, 2009), ambas citas se apoyaban en un artículo escrito por Rodríguez Illera y Londoño (2009). Este es el eslabón del que partirá años más tarde esta investigación.

A partir de aquellas reflexiones y tras un periodo de documentación, partimos de la idea de que el relato digital personal sería una buena herramienta para que el alumnado trabajara la identidad personal. Dado que “los relatos se muestran como una forma fundamental de hablar sobre nosotros y nuestro mundo” (McAdams, 1993: 27), y que “nosotros nos construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. [Y que]³⁰⁶ hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué lo estamos haciendo” (Bruner, 2002: 93), podíamos afirmar, junto a Rodríguez Illera y Londoño (2009: 9) que “los relatos digitales articulan una cuestión central en la vida de las personas y que no suele tener ese lugar en las prácticas educativas tradicionales. Nos referimos a la construcción de identidad personal a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos y a cómo las comunicamos a los otros” (Herreros 2013).

6.2.2.1. Metodología de trabajo de los relatos en el Máster

Me introduje en los relatos digitales personales de la mano de Gloria Londoño y José Luis Rodríguez Illera en la asignatura “Técnicas emergentes” del Máster citado. La metodología que utilizaban era una adaptación de la metodología empleada por Lambert en el CDS (Lambert, 2006, 2007), y que había sido recogido en un material publicado por el GREAV alojado en su página web (Londoño, 2010). Se impartió un taller de formación de una duración corta en el tiempo (5-6 sesiones) que capacitaba para la producción de un relato digital:

- se daban unas indicaciones básicas para elaborar un relato digital: la voz del relato (la Voz en In y la Voz en Off), el guion literario y su estructura (planteamiento, desarrollo y desenlace), el storyboard, la narración en primera persona, la extensión máxima del relato (500 palabras).
- se indicaban los programas para realizar la edición digital (MoviMaker, iMovie, Audacity).

³⁰⁶ Lo que aparece entre corchetes ha sido añadido por el autor.

- y se proporcionaba material de soporte (“Indicaciones básicas y ejemplos para elaborar un guion literario”, ejemplos de guiones literarios, “cómo crear un storyboard”, ejemplos de storyboard, bancos de imágenes y sonidos gratuitos, “Forma de citar los recursos en una historia digital”, “¿Cómo editar el audio del relato personal usando Audacity?”, ejemplos de relatos digitales).

6.2.3. Fundamentos pedagógicos de las primeras experiencias

Nos planteamos introducir en el aula los relatos digitales personales, y para ello decidimos utilizar una metodología basada en el uso de las TIC. Se concibió como un aprendizaje por proyectos³⁰⁷ ya que se ajustaba a lo que Salinas, Pérez y de Benito (2008: 104) definían como tal: “requiere que los estudiantes se impliquen en resolver un problema o tarea con el uso de las TIC para el desarrollo de un proyecto orientado siempre a aprender "haciendo". Las claves principales para un buen resultado con este método son conseguir que los estudiantes se involucren en actividades de aprendizaje que constituyan un interés auténtico para ellos, y construir un nuevo conocimiento a partir del que ya tienen”. Se consideraba (Herrerros, 2013) que “los relatos digitales constituyen un interés auténtico para los alumnos, pues ellos y su experiencia se convierten en objeto de reflexión” y suponía un “aprenderse haciendo” en el que el hacer consistía en *narrarse*, siendo este un aprendizaje real tal como Schank (199: 72) demanda de un aprender haciendo. Ya desde esas primeras experiencias (Herrerros, 2013), se tiene claro que la metodología por proyectos utilizada requería un cambio metodológico de enseñanza respecto a la concepción tradicional, y que el alumno debía ser el eje central y protagonista de ese aprendizaje: cambio de estrategias didácticas, cambio de concepción del aprendizaje, cambio en el rol del profesor y alumnado.

Es por ello, que siguiendo a Salinas (2004) “consideré que la creación de un EVEA podría incorporar los cambios metodológicos necesarios y ser soporte a la enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales personales en la materia que tenía que impartir” (Herrerros, 2013). Ese EVEA durante los primeros años estuvo en fase de elaboración y revisión hasta que desembocó en la metodología diseñada para trabajar el yo con los relatos digitales personales.

³⁰⁷ Ver Herrerros (2013) donde siguiendo a Salinas, Pérez y de Benito (2008: 120) se establece cómo los relatos digitales cumplen con una serie de actividades propias de los proyectos: planificación, investigación, documentación, elaboración, prueba, revisión y presentación.

6.2.4. Primera fase de trabajo con los relatos digitales personales 2009-2013

Desde el primer momento y durante todos los años de su implementación, el curso de relatos digitales se ofreció al alumnado de la asignatura de psicología-sociología de segundo de bachillerato.

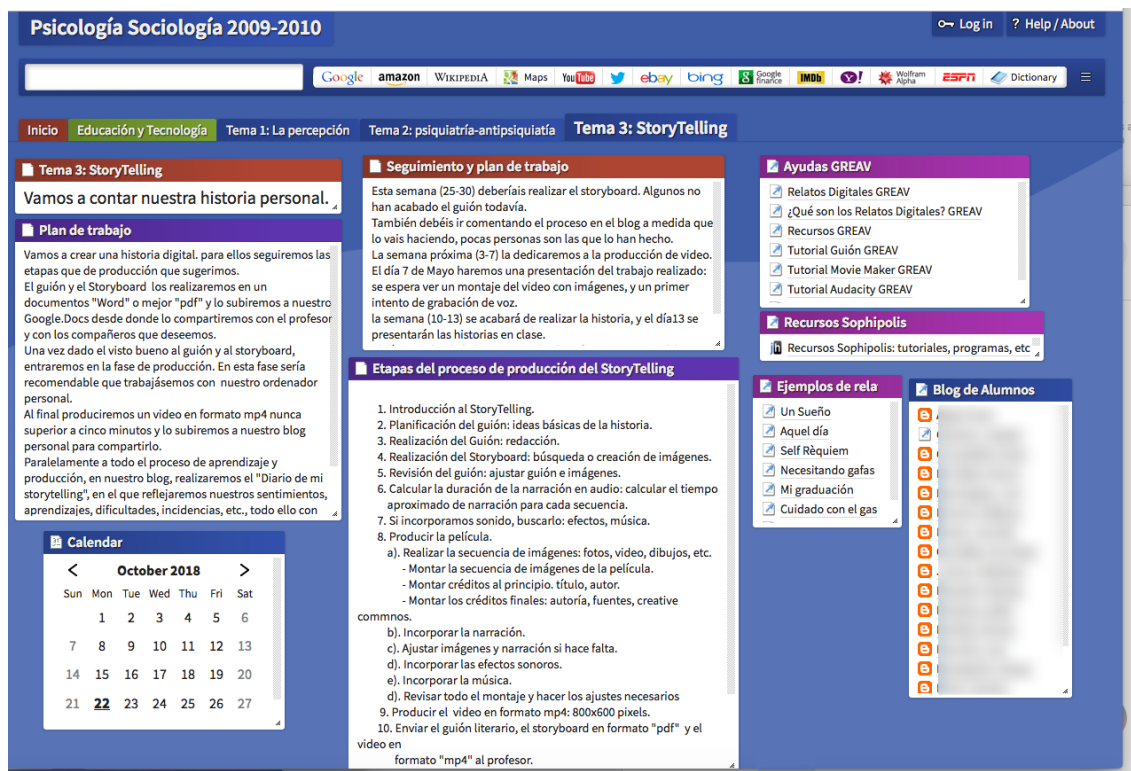
6.2.4.1. Los relatos digitales personales durante el curso 2009-2010

Durante el primer curso 2009-2010³⁰⁸, el objetivo fundamental que se perseguía con la implementación de los relatos digitales personales en el aula era enseñar las técnicas necesarias para que los alumnos aprendieran a hacer su relato digital. Se esperaba como resultado final que cada alumno acabara elaborando un relato digital de carácter personal. El objetivo como profesor era aprender de la experiencia de llevar los relatos al aula, sin más pretensiones. La presencia de los relatos digitales duró un trimestre, el tercero. Los dos primeros se dedicaron a otros contenidos de la materia. Ese año no se disponía de una plataforma digital, por lo que se montó el curso en *Protopage* y se estableció que el alumnado trabajara la asignatura a través de un blog personal y que el profesor gestionara “el blog del profesor”.

El espacio Protopage (imagen 1) contenía ayudas y tutoriales para la creación de relatos digitales, así como se establecían las etapas de producción de un relato digital y un plan de trabajo.

³⁰⁸ En el Anexo 10 aparecen las imágenes de este curso.

Fig. 7. Página Protopage del curso 2009-2010.³⁰⁹



El blog del alumno era de carácter personal y servía de cuaderno público de trabajo. En él se realizaban los ejercicios de metacognición y las intervenciones que se les demandaban. Durante el tercer trimestre esas reflexiones giraron en torno a la experiencia con los relatos digitales. El Blog del profesor recogía de manera pública: las reflexiones que hacía el profesor sobre la marcha del curso; qué se debería de mejorar, cambiar; impresiones del trabajo en el aula; y en él se publicaban las pautas de trabajo a seguir para la elaboración del trabajo del alumnado.

Durante el curso se explicó qué eran los relatos digitales personales, se proyectaron como ejemplo algunos relatos producidos por el GREAV y se estableció un plan de trabajo, por lo que las labores fueron básicamente técnicas, consistentes en redactar, diseñar y producir el relato digital personal. El curso acabó con una proyección en clase de los relatos realizados por el alumnado que había querido participar en el proyecto (el proyecto del relato era algo voluntario). Ese año comenzaron el curso 17 alumnos, de los cuales 14 iniciaron el proyecto de relatos digitales, 8 de ellos lo acabaron, pero sólo 6 compartieron públicamente su relato. Tras el primer curso se tomó conciencia de la necesidad de mejorar el diseño de materiales

³⁰⁹ En la imagen sale un calendario de 2018, el motivo es que la imagen se capturó en 2018, y que la plataforma va actualizando el calendario de manera automática, por lo que esa fecha no corresponde a la elaboración y utilización del curso.

on-line de apoyo al aprendizaje, pautar mejor los pasos y las tareas cosa que se hará para el siguiente curso.

a) Conclusiones de este curso

La experiencia se consideró motivadora para el alumnado. Los alumnos estuvieron encantados de trabajar los relatos, tanto, que incluso una vez acabado el curso y ya evaluados, siguieron acabando las tareas y se hicieron las proyecciones. En el tercer trimestre el curso giro en torno a ellos: cada alumno se convirtió en el centro de sus reflexiones al ser el protagonista y narrador de su relato. También se consideró que había que reforzar el trabajo en torno al «yo» y potenciar la reflexión del alumnado, pues la simple realización de un relato resultaba pobre. Se consideró que se debería mejorar el curso y que sería conveniente disponer de una plataforma virtual que pautara el aprendizaje y liberara al profesor de la tarea de transmitir información para dedicarse más a acompañar este aprendizaje. En cuanto a los relatos producidos, se observó que trataban aspectos generales, que describían experiencias que habían tenido, pero explicadas desde fuera, sin entrar en las emociones ni en lo más subjetivo, y que al alumnado le costaba hablar del «yo» y expresar sus sentimientos.

6.2.4.2. Los relatos digitales personales durante el curso 2010-2011

El curso 2010-2011³¹⁰ se diseñó un programa de trabajo con los relatos digitales personales que abarcó los tres trimestres. El primer trimestre se trabajó el tema educación y tecnología, y el segundo y el tercero se dedicaron al trabajo con relatos digitales. El segundo se trabajó en la producción de los relatos digitales, cosa que el año anterior se hizo en el tercero. Para el tercer trimestre se incorporó un nuevo apartado denominado “Identidades” destinado a trabajar y reflexionar el tema de la identidad personal.

En cuanto a las herramientas de trabajo, los alumnos siguieron trabajando con blogs personales y el profesor editando el blog del profesor, conservando estos blogs las mismas funciones que el curso anterior.

Las novedades con relación al curso anterior fueron que durante el segundo trimestre se pautó mejor el proceso de creación de relatos digitales, ofreciendo andamios (scaffolding)³¹¹. Algunas de las pretendidas mejoras que se incorporaron fueron: se pidió que se planificase el guion literario (storyline) y que se compartiese on-line con el profesor vía Google Docs, de esta manera el profesor podía hacer sugerencias antes de darle el visto bueno; se trabajó

³¹⁰ En el Anexo 11 y 12 aparecen las imágenes de este curso.

³¹¹ Ayudas temporales para conseguir determinadas habilidades y aprendizajes.

igual el guion gráfico (storyboard); se daban consejos sobre el tamaño y formato de imágenes e indicaciones sobre los efectos sonoros y la música; se empezó a dar consejos sobre cómo trabajar la locución del relato; se pidió por primera vez que los relatos incorporasen una licencia de autoría “Creative Commons” y que se respetasen los derechos de copyright..

Una novedad importante incorporada en este curso fue añadir una tarea para facilitar la recuperación de recuerdos y la expresión de sentimientos: durante el curso se realizó un “Taller de evocación”. Se invitó a una directora de teatro a impartir un taller de evocación de recuerdos y sensaciones y se grabó en video la experiencia. Tras el taller, se pidió al alumnado que incorporase los resultados en su guion literario. A partir de ese año el taller pasó a ser un elemento presente en todos los cursos posteriores. En el tercer trimestre se presentaron los relatos a la clase y se trabajaron a partir de la Unidad “Identidades” (Imagen 2), con ella se incorporaban tres ejercicios:

- 1) cada alumno debía presentar su relato digital al resto de la clase. Se proyectaban cuatro relatos por sesión. Tras ello se abría un diálogo con la clase en la que se podían comentar pareceres, hacer preguntas a los protagonistas o exponer impresiones. Cada alumno debía valorar esta experiencia en su Blog personal;
- 2) también se les pedía a los alumnos que realizaran una reflexión personal sobre la creación de su relato, para lo cual se proporcionaba una serie de preguntas guía. Se les pedía que explicaran qué les había llevado a escribir esa historia, en qué medida la historia había incidido en la visión que tenían de sí mismos tanto en el ámbito privado como en el público. Ese ejercicio debían hacerlo y publicarlo en Google Sites;
- 3) por último, en grupos de 4 alumnos, debían realizar una reflexión sobre algunas de las historias de sus compañeros. También se les proporcionaba una batería de preguntas para encauzar tal reflexión. El objetivo era comprender qué les habían aportado esas historias a ellos. Esta tarea debían realizarla a través del Wiki del curso; cada grupo disponía de una Wiki alojada en Wikispace. El uso de Google Site y Wikispace respondía al objetivo de conseguir que el alumnado se familiarizara con diferentes espacios digitales para crear y compartir información on-line.

Fig. 8. Página Protopage del curso 2010-2011: tema Identidades.

The screenshot shows a website titled "Psico-Sociología 2010 2011". At the top, there is a navigation bar with tabs: "Bienvenida", "Organización", "Introducción", "1. Educación y tecnología", "2. Digital Storytelling", "3. Identidades" (which is highlighted), and "Sociedad Informacion". Below the navigation bar, there is a search bar and a row of quick links including Google, Amazon, Wikipedia, Maps, YouTube, eBay, Bing, Google Analytics, IMDb, and others. The main content area is divided into several sections:

- Tema 3. Presentación:** A red header section with the text: "Una vez realizadas nuestra historias digitales las presentaremos a los demás y reflexionaremos sobre ellas tanto a nivel personal como en grupo: qué suponen, que nos aportan y aportan a los demás, etc."
- Introducción:** A blue header section with text: "En esta unidad realizaremos una presentación pública de nuestra historia, reflexionaremos a nivel privado sobre la misma y también en grupo. Pretendemos adentrarnos en el tema de la identidad que se muestra en cada una de las historias. Para realizar este trabajo nos ayudaremos del blog, que ya conocemos, e introduciremos dos nuevas herramientas, a saber, una Web 2.0 (Google Sites) y un Wiki (Wikispaces). Mediante esas herramientas profundizaremos en la reflexión personal y en el trabajo colaborativo respectivamente."
- Ejercicio 1: Presentación del video:** A blue header section with text: "En primer lugar prepararemos una presentación de nuestra película que tendrá una duración de cinco minutos. Hemos de realizar un pequeño guión de presentación que compartiremos con el profesor a través de google Docs. En él reflejaremos a modo de presentación lo que queremos decir sobre nuestra película: por qué esa historia, qué hemos aprendido a nivel tecnológico, social personal, etc. Y aquella información que consideremos relevante para presentarla -podemos inspirarnos en las preguntas que consideremos de interés del ejercicio 2-. El objetivo de la presentación es situar al público, crear un vínculo emocional con él -si somos capaces- y en general despertar su interés. La presentación no debe consistir en contar lo que luego vamos a ver en la película. Al final de la exposición habrá un turno abierto de preguntas del público."
- Ejercicio 2: Reflexión individual sobre nuestro relato:** A blue header section with text: "Para realizar este ejercicio usaremos Google Sites. A través de esta herramienta aprenderemos a realizar una Web 2.0, en ella organizaremos y publicaremos nuestras reflexiones, compartiéndolas con el profesor." followed by a list of instructions:
 - + Debemos abrir Google Sites y crear un "Sitio", esto es, una Web online donde subiremos nuestra información.
 - + Hemos de poner un nombre al site, puede llamarse "Mi storytelling" y será conveniente poner el nombre del autor.
 - + Nos pedirán una dirección web. Aparecerá "https://sites.google.com/site...." y deberemos poner un nombre, con eso obtendremos un URL para acceder a la web. Ese nombre podría ser "st-apellido", seguramente esa dirección estará libre.
 - + Una vez tengamos la dirección se la mandaremos al profesor para que pueda realizar el seguimiento de la web.
 - + Deberíamos explorar "sites" y ver las posibilidades que nos ofrece: cambiarle la piel, subir vídeo, fotos, presentaciones, etc.

On the right side, there are two sidebars:

- Calendario Actividades:** A calendar for October 2018, showing dates from 1 to 31.
- Reloj:** A digital clock showing the time.
- Recursos:** A list of links: "Google Site", "Web Tutorial de Google Sites", "Guía rápida de Google Site (PDF)", and "Manual tutorial de Google Site (PDF)".

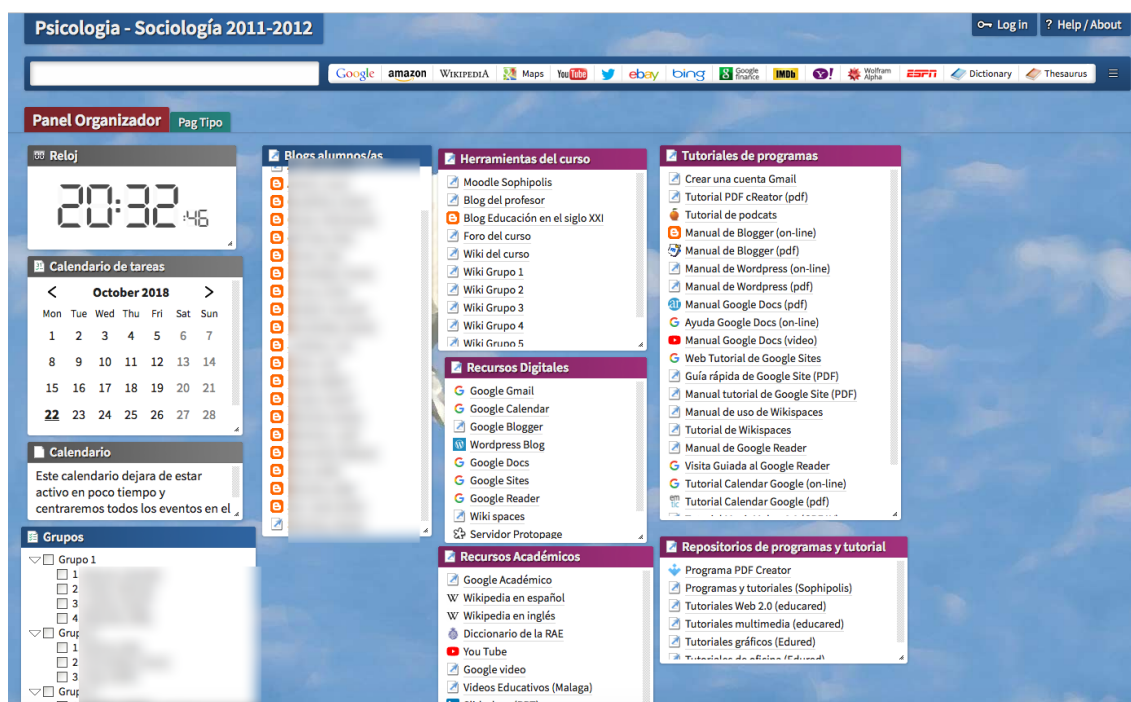
Este curso 2010-2011 lo comenzaron 21 alumnos, de los que 20 empezaron el proyecto del relato digital, 18 lo acabaron, y sólo 12 de ellos lo hicieron público. Durante el curso se siguió utilizando el blog del profesor con la misma finalidad que en el curso anterior.

Con relación al curso anterior, se consiguió una mayor presencia del relato digital en el currículum, al incorporarse reflexiones personales y en grupo sobre los relatos propios y los ajenos. En la vertiente de construcción del «yo» a través del relato digital personal no sólo se contemplaba la dimensión de construcción del relato sino que se incorporaba la dimensión de la recepción del relato como forma de experiencia vicaria que podía ayudar a la construcción del yo personal. Pero, a pesar de que en este curso se habían introducido elementos de reflexión sobre la identidad, se consideró que se debía ahondar en la cuestión de la identidad para el próximo curso. Se pretendía incrementar las herramientas que potenciaran la reflexión del alumno sobre la identidad en relación con el relato. Por otro lado, el curso se siguió presentando sobre la plataforma Protopage, aunque se incorporaron *andamios* para ayudar al proceso de producción del relato. Se consideró que debía presentarse el curso en una verdadera plataforma digital para pautarlo mejor y dar mayor autonomía de trabajo al alumnado y, a la vez, librar al profesor de una labor más tradicional y permitirle realizar una labor de acompañamiento y asesoramiento más personal en el aula. Fue por ello que se decidió que en próximos años se presentaría el curso sobre la plataforma Moodle.

6.2.4.3. Los relatos digitales personales durante el curso 2011-2012

En el curso 2011-2012 se introdujeron bastantes cambios respecto a los anteriores cursos. Por primera vez se diseñó un curso completo que tenía como eje vertebrador los relatos digitales. Ese curso Moodle incorporaba como una parte de sí la página de Protopage (imagen 3), que seguía cumpliendo las mismas funciones que en el curso anterior, excepto la de presentar y pautar las tareas, a saber: portal de acceso al blog de los alumnos, lugar para acceder a las herramientas del curso y a los recursos digitales y académicos que se consideran necesarios, así como a los tutoriales y programas que se usaban en el curso.

Fig. 9. Página Protopage del curso 2011-2012



Se incorporó el uso de Google Docs como vehículo de presentación del trabajo del alumnado al profesor (presentación de los guiones, storyboard, locuciones y cualquier tarea pautada que debieran presentar al profesor) y como vehículo de corrección y sugerencias del profesor hacia el alumnado, teniendo estas correcciones y sugerencias un ámbito privado y no ya público como en curso anteriores. Los alumnos siguieron utilizando el blog, pero como una herramienta para reflexiones metacognitivas sobre los aprendizajes realizados en el curso. Y se eliminó el blog del profesor porque se incorporaron las pautas de trabajo al curso Moodle. Este curso se diseñó un curso completo en Moodle³¹² centrado en el relato digital personal y la identidad. El primer trimestre del curso se dedicó a familiarizar al alumnado con el

³¹² Encontraremos una imagen del curso en el anexo 13, titulado imagen del curso Moodle 2011-2012.

aprendizaje a través de herramientas digitales y Web 2.0, así como a trabajar la información en y con la red, y documentar correctamente las fuentes utilizadas.

Se consideró que ello potenciaría el aprendizaje, pues en los cursos anteriores se habían detectado ciertas deficiencias en cuanto al conocimiento de este tipo de herramientas.

Durante el primer trimestre y parte del segundo, se introdujeron algunos contenidos básicos de psicología y sociología, que debían trabajarse en grupo y de forma colaborativa a través de un Wiki. Los temas fueron los siguientes: en psicología los temas de percepción, aprendizaje, memoria, pensamiento, razonamiento, motivación y emoción; y en sociología los temas de grupos sociales, rol y estatus, funciones sociales, sociedad humana y cultura, sistemas culturales, proceso de socialización, grupos comunitarios y asociaciones, comunidades nacionales y territoriales. El objetivo que se perseguía al incorporar estos contenidos de las materias de psicología y sociología era enriquecer las reflexiones del alumnado sobre su identidad, es decir, que el alumnado aplicase los aprendizajes adquiridos a la comprensión de la identidad personal. Para mediados del segundo trimestre se programó que cada alumno trabajara en la producción de su relato digital personal, y se dejó para el tercer trimestre la unidad *Identidades*, donde se debía trabajar el análisis de los relatos ajenos. Estaba planificado trabajar estas unidades igual que en el año anterior, pero en esta ocasión apoyándose en el curso subido al Moodle. Los alumnos seguían presentando sus ejercicios al profesor de modo personal a través de Google Docs.

El curso lo comenzaron 23 alumnos, de ellos 12 se sumaron al proyecto de relatos y sólo 2 lo acabaron, compartiendo ambos su relato en la red.

En la plataforma Moodle no se acabó de diseñar el curso completo, pues faltó por desarrollar el apartado identidades, y se acabó por no darle forma debido a que al final esta unidad no se trabajó³¹³.

a) Valoración

La introducción de Google Docs como herramienta de comunicación alumno-profesor-alumno se valoró como un éxito, pues liberó al profesor de la labor de transmitir información en clase, y dejó espacio para tratar personalmente las cuestiones que presentaba el alumnado, y para entrevistarse con cada uno y ver cómo iba el trabajo. La creación del curso en Moodle también se consideró acertada, pues hacía al alumnado más protagonista de su aprendizaje.

³¹³ El diseño, los ajustes y el redactado de las novedades de cada curso se iban realizando durante el mismo curso, con la suficiente antelación como para tenerlo preparado el día de su implementación en el aula.

Pero la introducción del contenido de psicología y sociología se valoró como un error, pues no impulsó más la reflexión del alumnado sobre su yo, es decir, el alumnado se limitó a trabajar esas unidades sin aplicar el conocimiento obtenido a la reflexión sobre su identidad. Además, la introducción de esa materia supuso un retraso en la realización de las demás unidades, de tal modo que cuando se acabó el trimestre estábamos en la fase de edición del video digital y no se pudo realizar la unidad *Identidades*. Se acordó con el alumnado evaluar el curso considerando que ellos acabarían de producir los relatos digitales, sólo faltaba editarlos, y los presentarían y comentarían en clase tras las evaluaciones. Ellos asumieron ese compromiso, pero una vez evaluados positivamente sólo dos alumnos acabaron el relato, uno en junio, y otro para la evaluación extraordinaria, nadie más cumplió con el compromiso, los relatos no pudieron ni visionarse ni analizarse.

Se pensaba que el trabajo con relatos digitales personales era lo suficientemente motivador como para que el alumnado acabara el proyecto por el placer de hacerlo, idea que provenía de la experiencia del primer año (2009-2010). Tras valorar la experiencia de este año, se pasó de pensar que los relatos eran una actividad motivante para el alumnado, a pensar que dentro de la enseñanza formal muchas actividades, por motivadoras que puedan ser, se hacen por la necesidad de aprobar, aunque posiblemente no fuera lo mismo en otros ambientes. Por lo que en el próximo curso debían quitarse contenidos y ajustar los trimestres a realizar, exponer y analizar los relatos digitales dentro del periodo lectivo. Este curso se consideró fallido desde el punto de vista de la implementación de los relatos digitales, pero proporcionó algunos aprendizajes que se tendrían en cuenta en los cursos siguientes.

6.2.4.4. Los relatos digitales personales durante el curso 2012-2013

Durante el curso 2012-2013³¹⁴ se siguió utilizando la plataforma Moodle. Básicamente se conservó la misma estructura que en el curso anterior, con algunas modificaciones: se suprimió el contenido referido a introducción a la psicología y la sociología y se añadió una nueva página en Protopage llamada “Recursos Web 2.0” (imagen 5) que centralizaba todos los recursos necesarios para seguir el curso, y donde se podían encontrar los tutoriales de los programas, enlaces a programas gratuitos, así como recursos académicos y a bancos de imágenes y sonidos, lo cual se creó con la intención de ser un portal que se fuera actualizando cada curso en función de las necesidades que se fueran detectando. Se consideró que hacer público que los alumnos habían entregado o no el trabajo correspondiente a cada fecha,

³¹⁴ En el Anexo 14 aparecen las imágenes de este curso.

serviría para que cada alumno estuviera al día de las tareas pendientes, si las tenía, y unificaría la marcha del curso, y que también podría incentivar a que algunos alumnos no fueran siempre retrasados. Para tal fin se creó una nueva página en Protopage, *Psicología-Sociología 2012-2013* (imagen 6), que incorporaba un enlace al blog de cada alumno, y el calendario las fechas de entrega de las tareas, así como el seguimiento público de los documentos entregados y pendientes.

Fig. 10. Página Recursos Sophipolis Web 2.0.

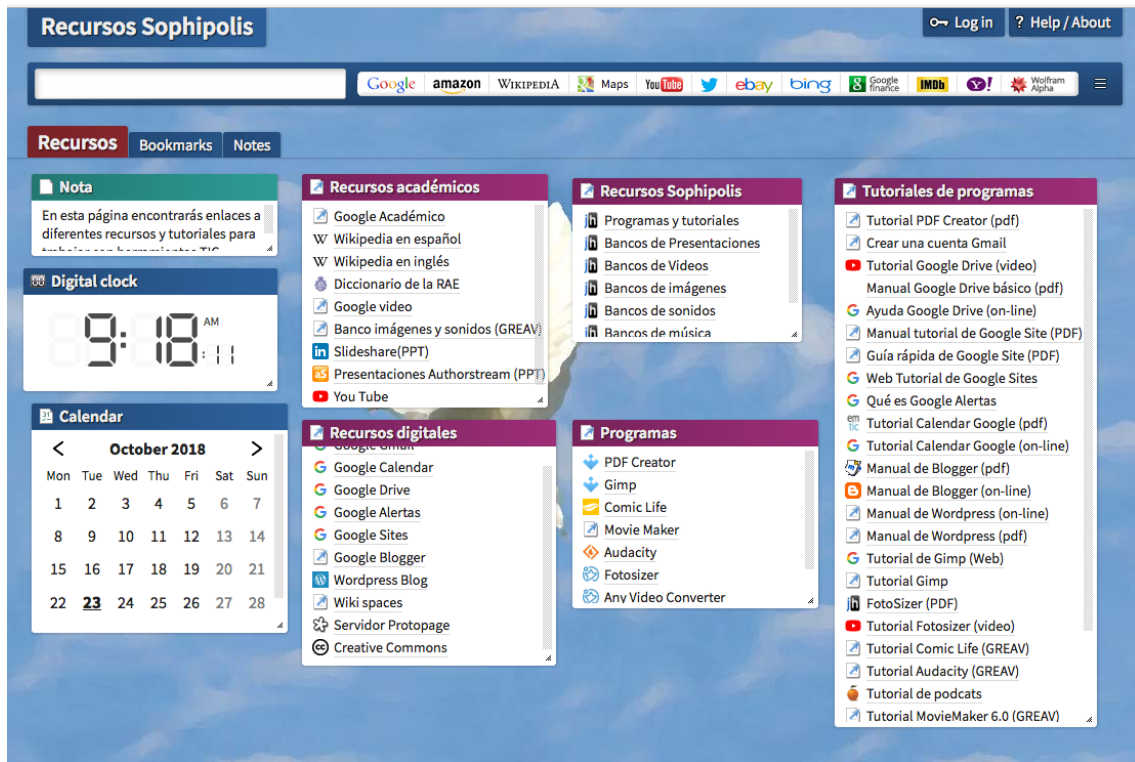
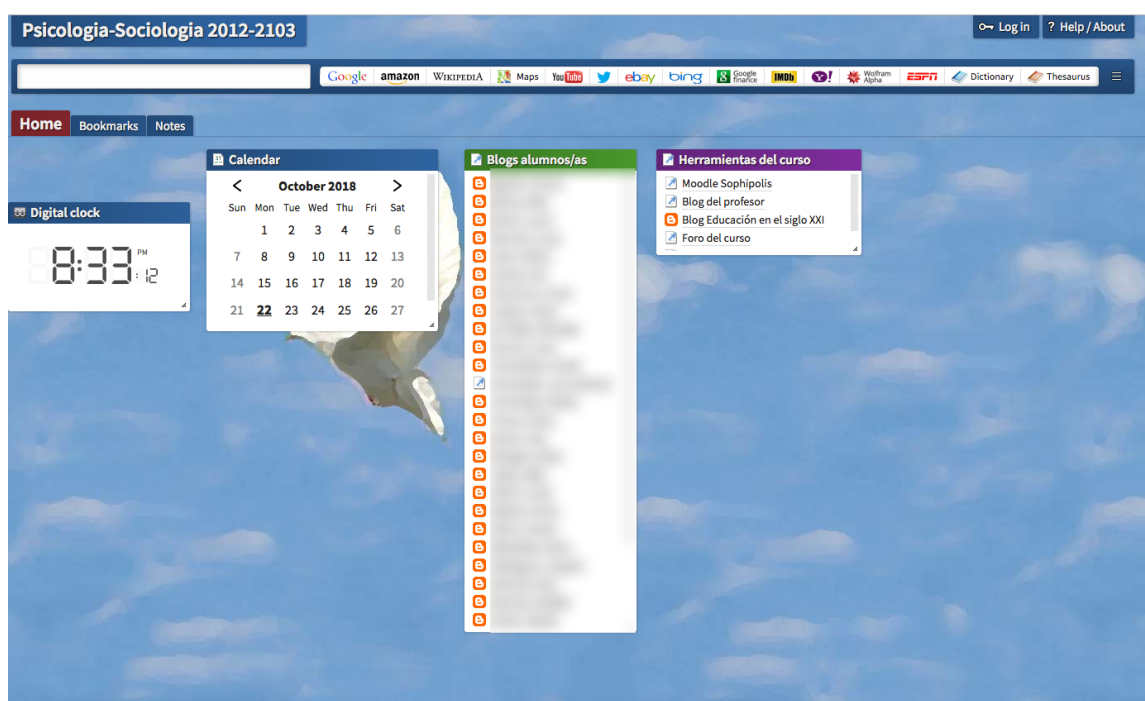


Fig. 11. Página Protopage del curso *Psicología-Sociología 2012-2013*.



El curso Moodle ³¹⁵ contenía enlaces a la web “Recursos Sophipolis 2.0”, y a la página de Protopage con los blogs de los alumnos, y se organizó en torno a cinco unidades:

- 1) Primeros pasos: elementos web 2.0;
- 2) Búsqueda de información, documentación y trabajo con blogs;
- 3) Trabajo individual sobre el yo: digital storytelling;
- 4) Trabajo en grupo sobre el yo: identidades;
- 5) Material alternativo para los alumnos que no siguen el proyecto o que se han desmarcado de él.

Durante el primer trimestre se trabajaron las dos primeras unidades del curso Moodle dedicadas a que el alumnado se familiarizara con una serie conocimientos relativos al uso de herramientas digitales que se consideraban facilitarían el aprendizaje. Las dos primeras unidades son una introducción al uso de herramientas Web 2.0, es decir, Gmail, blogs, Google Drive, Google Reader, Google Calendar, creación de archivos PDF, y uso de Moodle. La tercera unidad estaba enfocada a aprender a buscar información en la red y documentarla adecuadamente, utilizando las herramientas que se han explorado en las unidades; y, a crear y gestionar un blog personal, publicando en él informaciones

³¹⁵ Encontraremos una imagen del curso en el anexo 14, titulado imagen del curso Moodle 2012-2013.

debidamente citadas (uso de normas APA). También se pedía al alumnado que se presentase en el foro del curso Moodle para tener una presentación formal de cada alumno.

Durante el primer trimestre y en el transcurso del aprendizaje de estas unidades, el profesor interactuó con el alumnado para crear un clima de confianza y respeto con el objetivo de crear el clima apropiado para facilitar un posterior trabajo con temas de carácter personal. Consideramos que el seguimiento personal y privado de las tareas del alumnado era un buen marco de acercamiento a éste, por eso se dio un tratamiento personal y presencial a las correcciones durante esta fase.

El segundo trimestre se centró en la producción de un relato digital personal. Primero se hizo una aproximación al relato digital personal a través de explicaciones y el visionando de ejemplos. Luego se pautaron los pasos para la producción de un relato personal. El primero paso fue hacer un guion literario o storyline: se empezó por buscar la historia que se quería contar y presentarla en clase de forma muy breve; luego se pasó a escribir el guion, se empezó por una primera versión del mismo, y se estableció la elaboración de una serie de guiones sucesivos, mínimo tres, cada uno con sus objetivos. Éstos se remitieron al profesor mediante Google Docs, quien los comentó e hizo sugerencias sobre los mismos; entre el segundo y tercer guion se realizó un taller de evocación de recuerdos³¹⁶ y, tras él, se pidió la tercera versión del guion. Acabado el guion, se pasó al guion gráfico, se explicó qué era un storyboard y se presentaron ejemplos, se facilitaron enlaces a tutoriales de búsqueda de recursos libres (música, imágenes, efectos especiales). Una vez hecho el guion gráfico se pidió que se grabara la narración del relato con la propia voz, se proporcionaron consejos para la locución y programas y tutoriales para hacerlo. Por último, se pidió que se realizara el montaje de un relato que integrara las imágenes, la locución y la música y efectos que se hubieran programado, y que el relato digital incorporase al final una licencia Creative Commons. Una vez realizado el montaje del relato digital, se pidió que se convirtiera a formato “mp4” y se compartiera con el profesor. Y a aquellos alumnos que quisieron que su relato fuese alojado en el repositorio del GREAV, se les pidió que firmasen una autorización por escrito. En paralelo a todo este trabajo, el alumnado trabajó con su blog personal, se les pedía que en cada una de las unidades del Moodle realizasen un ejercicio de metacognición en relación con el aprendizaje adquirido trabajando con los relatos y/o las impresiones sobre el curso.

³¹⁶ Algunos de estos talleres se grabaron en video.

Al final del segundo trimestre cada alumno que participó en el proyecto debería haber producido y editado su relato personal.

En el tercer trimestre ya se había incorporado al Moodle la antigua unidad llamada *Identidades*, que cambió de nombre y pasó a llamarse *Trabajo en grupo sobre el Yo: Identidades*. Cada alumno tuvo que presentar individualmente su relato a la clase. Se programó el visionado de cuatro relatos por clase, con su posterior comentario, en un turno abierto de intervenciones y preguntas. Luego se pidió una reflexión por escrito a cada alumno sobre la presentación de su relato a la clase. Una vez acabada la presentación de todos los relatos, se formaron grupos de cuatro alumnos y se les pidió que realizaran una selección de dos relatos de alumnos que no pertenecieran al grupo, y que reflexionaran sobre ellos siguiendo las preguntas que pautaban la reflexión. La programación inicial de curso demandaba que estas reflexiones se hicieran a través de herramientas Web 2.0 (Google Docs, Google Sites y Wiki), pero al final se optó por hacerlas en Google Docs, y que el documento fuera compartido con el profesor. Se desestimó el uso de Google Site y Wiki porque se consideró que Google Docs era una herramienta más ágil, y porque se priorizó la reflexión a que al alumnado aprendiera a usar otros entornos digitales, dado que se había observado que el uso de esos entornos hacía que algunos alumnos tuvieran dificultad en su manejo y no se facilitaba la reflexión.

El curso Moodle también incluía una última unidad con el contenido de un curso alternativo para aquellos alumnos que habían decidido no participar del proyecto de relatos digitales o bien lo habían abandonado durante el curso. En él se pautaba el trabajo a realizar para lograr los conocimientos necesarios para aprobar la asignatura.

Este curso lo comenzaron 30 alumnos, de ellos 27 se adhirieron al proyecto de relatos digitales, todos finalizaron el curso y acabaron compartiendo su relato en el repositorio del GREAV. Los resultados de este curso, en comparación con los del curso anterior, representaron un éxito por la participación del alumnado.

a) Valoración del curso

Finalmente realizamos una valoración del curso. En ella consideramos un acierto el uso de Google Docs (luego actualizado a Google Drive), pues permitió que el alumno se centrara más en las tareas de reflexión sobre el relato que en el aprendizaje y dominio de nuevas herramientas digitales (Wiki, Google Sites), desestimando el uso de estas para cursos posteriores. Se siguió valorando positivamente el uso del blog por parte del alumnado como herramienta de metacognición. Se valoró positivamente la creación de la página “*Recursos Sophipolis Web 2.0*”, que permitía centralizar los recursos necesarios para la creación de relatos

y el uso de programas, además de ser una página que se podía irse actualizando cada curso e incorporar las nuevas herramientas que se fuera menester, lo cual ahorra tener que crear cada año una réplica de mismo espacio. Se consideró que el entorno Moodle permitía pautar los trabajos y dar las instrucciones mejor que a través del blog del profesor, por lo que se centralizó todo ello en Moodle. Y se incorporó el uso de Google Calendar a la página de recursos de Protopage *Psicología-Sociología 2012-2013*, que permitió al alumnado estar alerta de las fechas de entrega de las tareas.

b) Material para la investigación

Como a principios del curso 2012-2013 nos planteamos hacer una investigación sobre la construcción del «yo» a través de los relatos digitales personales, tuvimos que incorporar al curso diseñado en Moodle algunas novedades que nos permitieran extraer la información que consideramos relevante para la investigación, a saber:

- Decidimos volver a registrar en video parte del taller de evocación igual que ya se hizo en el curso 2010-2011
- Se grabó en video la fase de presentación de los relatos en la clase y las intervenciones posteriores.
- Se creó el “Diario de campo del curso”, un diario privado en el que el profesor anotaría las observaciones, apreciaciones e ideas sobre la marcha del curso y recogía sus reflexiones, opiniones e impresiones, etc.
- Se diseñaron y pasaron seis cuestionarios piloto, de esta forma fueron validados e incorporados el curso Moodle del próximo año académico: cuestionario storyline, cuestionario storyboard, cuestionario banda sonora, cuestionario storytelling, cuestionario relato propio, cuestionario relatos ajenos.

6.2.4.5. Resumen de datos sobre la producción de relatos en la fase previa a la investigación

Tras los cuatro primeros años de trabajo con relatos digitales personales en el aula, de los 55 alumnos que realizaron un relato digital, 47 de ellos lo compartieron públicamente a través de la red. En la siguiente tabla se recoge el balance de participación de cada año y las producciones obtenidas y compartidas públicamente.

Tabla 17. Cursos en los que se desarrolló la metodología de relatos digitales

	Curso 2019/2010	Curso 2010/2011	Curso 2011/2012	Curso 2012/2013	Cómputo Global	
Número de alumnos en clase	17	21	23	30	91	
	Alumnos	3	7	11	13	34
	Alumnas	14	14	12	17	57
Alumnos que empiezan el proyecto	14	20	12	27	73	
Abandonos	6	2	10	0	20	
Alumnos que acaban el proyecto	8	18	2	27	55	
	Alumnos	1	5	1	11	18
	Alumnas	7	13	1	16	37
Relatos sin publicar	2	6	0	0	8	
Relatos publicados inicialmente	6	12	2	27	47	
Relatos retirados	0	0	0	0	0	
Relatos publicados actualmente	6	12	2	27	47	

6.2.5. Balance de la experiencia

Estos cuatro años de experiencia con relatos nos han permitido ir perfilando una metodología para trabajar el tema del «yo» con relatos digitales personales. Desde el primer curso al último se han introducido una serie de cambios en base a la experiencia que buscaban mejorar los resultados, y si bien algunos cambios no supusieron una mejora, sí que ocasionaron un aprendizaje que permitió, a la larga, la creación de una metodología que se ajustara al fin perseguido. Estos años trabajando con relatos digitales en un entorno educativo formal han permitido la adquisición de una experiencia y conocimiento del entorno y la herramienta que han dado como resultado la elaboración de una propuesta metodológica para trabajar el «yo» con adolescentes a través del uso de relatos digitales personales, propuesta que se concreta en un curso Moodle.

No se puede cerrar este tema sin hacer un balance de lo que supusieron esos primeros años de trabajo con los relatos digitales personales, pero más que hacer uno nuevo, prefiero remitir al que se hizo el 2013. Por ello nos tomamos la libertad de transcribirlo literalmente:

“A partir de la experiencia acumulada en la enseñanza de relatos digitales personales en la materia de psicología-sociología en bachillerato, y teniendo en cuenta que por lo general el número de alumnos en clase es elevado, puedo realizar las siguientes afirmaciones.

- El EVEA ha supuesto un contexto que ha facilitado la enseñanza-aprendizaje del relato digital en el aula, a la vez que el cambio metodológico.

- Gracias al curso en Moodle se ha puesto a disposición del alumnado la información necesaria para su aprendizaje, lo cual ha permitido liberar al profesor de la tarea casi exclusiva de ser un mero trasmisor de información, y ha podido centrar más su tarea en dar indicaciones generales y puntuales a la clase, y orientar, asesorar, facilitar el aprendizaje particular, así como hacer el seguimiento del trabajo y aprendizaje realizado por los alumnos.
- La incorporación de "*andamios*" (*scaffolding*) en Moodle ha facilitado que los estudiantes desarrollaran algunas de las habilidades necesarias para la creación de los relatos digitales (Word, Bruner y Ross, 1976: 98). El andamiaje ha facilitado el aprendizaje de Google Drive, a través del que los alumnos podían interactuar con el profesor para hacer el seguimiento y corrección de su trabajo; el manejo y gestión de Google Blogger, con el Blog los alumnos disponían de una herramienta donde realizar sus reflexiones sobre su aprendizaje tanto sobre el curso como sobre Yo. El conocimiento y utilización de diversos programas de software necesarios programas de la realización de un relato digital: edición de imagen, sonido y de video, edición de video, conversores de sonido y video; y han facilitado diversos enlaces necesarios para cumplir con los requisitos de derechos de autoría que se demandan: bancos de imágenes y sonidos gratuitos, *Creative Commons*.
- Curso Moodle no sólo ha potenciado la comunicación sino también la autonomía y responsabilidad del trabajo y el aprendizaje del alumnado. A través del Google Calendar se ha marcado las fechas de entrega de las diferentes tareas, potenciando que el alumnado organice y gestione su tiempo a su ritmo de trabajo y aprendizaje. Sin olvidar que se ha primado cierta flexibilidad en vistas al cumplimiento de los aprendizajes más que del calendario.
- La combinación Moodle, Google Docs y Google Calendar además de potenciar la comunicación profesor-alumno y la autonomía de trabajo, ha permitido que el profesor pudiera detectar y atender a los alumnos que presentaban alguna dificultad puntual en el proceso de realización del relato digital, en especial las dificultades de elaboración de guion y de manejo de herramientas software, posibilitando que aquellos alumnos que tenían más facilidad para ello pudieran avanzar su trabajo.

- La combinación de Moodle y Google Docs ha permitido cambiar el rol del profesor y del alumno. El profesor ha pasado a ser el diseñador-organizador del curso proporcionando el acceso a la información, un facilitador-orientador del aprendizaje, y un asesor gestor del aprendizaje a través de la comunicación y seguimiento de los alumnos. Con esas tareas se asimila a las tareas propias del *e-moderador* o profesor de entornos virtuales (Berge, 1995; Berge y Colinas, 2000). Y el alumno se ha convertido en un gestor de información, con ciertas habilidades en el manejo de las TIC, responsable y autónomo de su tiempo, con ciertos conocimientos textuales, audiovisuales y multimedia, capaz de expresarse y comunicarse mediante ellos, y capaz de reflexionar sobre su experiencia, todo lo cual le ha llevado a investigar en su pasado, crear su relato y compartirlo públicamente. Lo cual hace que desarrollen capacidades propias de las nuevas exigencias de la sociedad (Cabero, 2007: 275-279).
- Gracias al entorno virtual de enseñanza aprendizaje los alumnos han podido tener un soporte en la tarea realizada fuera del aula. Por las condiciones del centro y de los medios de que dispone, las tareas de locución y montaje en video del relato digital normalmente las suelen realizar el alumno en casa. La autonomía de trabajo y el soporte aportado permite que esas tareas puedan realizarse sin la supervisión directa del profesor, si bien en todo momento se realiza un seguimiento de las tareas una vez realizadas.
- La introducción del Wiki, Google Site, pero sobre todo el Blog ha potenciado el carácter reflexivo en la realización y recepción del relato digital centrado en el Yo. Ese carácter reflexivo se hace explícito con la sola realización del relato digital personal.
- Si bien al principio se introdujo el relato digital como una tarea independiente de los otros contenidos del curso, la experiencia muestra que el relato digital por sí mismo puede ser el eje vertebrador del curso.
 - En la medida que la creación del relato no se entiende simplemente una actividad de creación digital sino como un diálogo del alumno consigo mismo, con él puede aprender a comprender parte de su propio proceso de formación como Yo. Los alumnos exploran su Yo a partir de su experiencia personal, y se narran a otros para lo cual han tenido que pensarse y decidir qué van a contar de sí mismos.

- El relato en su proceso de recepción es también un diálogo de Yo del alumno con el Yo de sus compañeros, pues también puede aprenderse a través del relato de sus compañeros, pues lo que se cuenta en ellos influye y mediatiza su propia experiencia.
- Para trabajar el relato digital con un entorno virtual se hace necesario que el currículum del curso incorpore una introducción a las herramientas con las que se va a trabajar (Web 2.0), ya que ello facilita el aprendizaje y hace a los alumnos más autónomos. Además, resaltar su importancia, en la medida que son el medio a través del cual el alumno realiza sus procesos de reflexión.
- Presentar un currículum basado en el relato digital a partir del cual se trabaja para luego volver a él en más de una ocasión, hace el currículum recurrente. Sin embargo, se sitúa en la línea del "*currículum en espiral*" que Bruner sugiere en lugar del currículum lineal "*retomando constantemente y a niveles cada vez superiores los núcleos básicos de cada materia*". (Palacios, 1988: 17). Y al respecto que un currículum constituya sobre todo un proceso de reflexión sobre el Yo más que un proceso de información decir que "*sólo en un sentido trivial puede decirse que una asignatura se da con el fin de "transmitir un contenido", de impartir cierta información. Disponemos de medios más eficaces para ello que la enseñanza. Si el estudiante no se forma a sí mismo, si no educa su gusto, si no profundiza en su visión del mundo, [o en su visión de sí mismo]³¹⁷, de bien poco le servirá el contenido de la materia que se imparte*" (Bruner, 2008: 173)" (Herrerros, 2013).

6.3. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL «YO» CON RELATOS DIGITALES PERSONALES

En este capítulo se presentará la metodología utilizada para trabajar el yo con relatos digitales personales, se da cuenta de cada actividad programada, así como del material reelaborado por parte de los alumnos y recogido por el profesor-investigador, y que luego pasó a formar parte de los datos de la investigación.

6.3.1. Introducción al curso 2015-2016

Vamos a presentar la metodología que utilizamos para trabajar el yo con relatos digitales personales. Es el resultado de un proceso de elaboración y modificación llevado a cabo

³¹⁷ Lo que aparece entre corchetes ha sido añadido por el autor.

durante años previos de experiencia. Se utilizó durante los cursos 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, durante los cuales prácticamente no varió. Nosotros vamos a presentar la metodología implementada el curso 2015-2016, que es el año objeto de investigación³¹⁸.

En dicho curso se incluyeron tanto las herramientas que capacitaban al alumnado a crear relatos digitales personales como aquellas que proporcionaban datos para que el investigador pudiera llevar a cabo una investigación del aprendizaje del yo a través de ellos.

En esta presentación se hace un resumen de las distintas tareas que debió realizar el alumno a lo largo del curso. Para tener un conocimiento más preciso de estas tareas y de las herramientas utilizadas, así como de los “andamios” propuestos, debería consultarse el curso <http://www.sophipolis.net/moodle/course/view.php?id=30>, donde está desarrollado todo el material.

6.3.1.1. Presentación del curso

a) Qué se estudia y cómo

El curso pretender ser un estudio de la identidad personal. ¿Qué idea de nuestro yo (*self*) tenemos? ¿Cómo nos pensamos? ¿Cómo nos construimos -si es que nos construimos-? ¿Qué presencia tiene la sociedad y la cultura en nuestra propia representación? ¿Cómo median las herramientas a través de las que nos pensamos y presentamos?, etc.

Dado que el estudio se realiza trabajando con las herramientas informáticas, también completaremos el proceso de aprendizaje en alfabetización digital, necesario para la sociedad de hoy en día. Muchos de los ejercicios propuestos tienen un carácter propedéutico, esto es, nos han de servir para conocer las herramientas informáticas con las que trabajaremos y hacer que les perdamos el miedo. Pero ese es el medio para realizar nuestro trabajo y no el fin. Esto es, usamos las herramientas informáticas, debemos aprender su manejo, pero ese no es el objetivo del curso sino simplemente un medio. El objetivo es el estudio de la identidad de los jóvenes en la era digital.

En cuanto a la metodología de enseñanza aprendizaje se hace uso de dinámicas de trabajo individual y cooperativo. Todo ello mediado por herramientas digitales.

b) Qué competencias se trabajan

Como competencias generales del bachillerato, el curso se propone:

³¹⁸ Consultar el tema anterior para saber cómo se llega a esta propuesta metodológica.

- Competencia comunicativa.
- Competencia en gestión y tratamiento de la información.
- Competencia digital.
- Competencia en investigación.
- Competencia personal e interpersonal.

Como competencias específicas de la asignatura, el curso se propone:

- Competencia de la comprensión reflexiva y crítica de su propio comportamiento y del comportamiento humano, analizando la realidad a partir de situaciones derivadas de la propia experiencia y la ajena.
- Competencia personal, social y cívica, esto es, crecimiento personal y dimensión social de los comportamientos humanos, lo que ayuda a situarse e interactuar en una sociedad compleja.

c) Objetivos que se propone el curso

Como objetivos generales y propios del bachillerato, el curso se propone:

- Consolidar la madurez personal y social para poder actuar de manera responsable y autónoma y desarrollar el espíritu crítico.
- Prever y resolver los conflictos propios de dinámicas de grupos.
- Reafirmar los hábitos de lectura, disciplina, y como condición necesaria para el aprovechamiento eficaz del aprendizaje y como medio de impulsar el desarrollo personal.
- Dominar, tanto a nivel escrito como oral, la lengua castellana y catalana.
- Usar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- Comprender los elementos fundamentales de la investigación a través de las nuevas tecnologías.
- Conocer y valorar de manera crítica la contribución de la tecnología en el cambio de las condiciones de vida personal.
- Reafirmar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en sí mismo y sentido crítico.

d) Cómo se presenta el curso

El acceso al curso se realizará a través de Moodle³¹⁹, y a partir de él se puede acceder mediante enlaces a todas las direcciones de interés: *Protopage*, *Recursos Web 2.0*, *blog del profesor*, etc., donde se encuentran tanto contenidos como herramientas necesarias para su buena marcha.

El curso se organiza por temas. En cada uno de ellos se encuentra una presentación del tema, una descripción de las actividades o tareas a realizar, una temporalización, y los "andamiajes" (ayudas, tutoriales, programas...) necesarios para realizar el trabajo que se nos pide.

6.3.1.2. Estructura del curso

El curso se estructura en torno a 6 temas, cinco de ellos referentes a los relatos digitales personales y el sexto como alternativa a los alumnos que cursando la asignatura no deseen seguir el proyecto de "relatos digitales":

1. Tema 1. Organizador del curso.
2. Tema 2. Primeros pasos: Elementos Web 2.0.
3. Tema 3. Búsqueda de información, documentación y trabajo con blogs.
4. Tema 4. Trabajo individual sobre el Yo: Digital Storytelling.
5. Tema 5. Trabajo en grupo sobre el Yo: identidades.
6. Tema 6. Recuperaciones.

Nosotros nos vamos a dedicar aquí a presentar la estructura de la parte del curso que guarda relación con los relatos digitales personales, por lo que no hablaremos del tema 6.

6.3.2. Tema 1. organizador del curso

El primer tema consiste en "*organizador del curso*". Como su nombre indica es un espacio desde el que se tiene acceso directo a los diferentes correos, blogs y espacios que se utilizaran, a la vez que a los tutoriales más generales que pueden servir de ayuda o soporte para adquirir algunos conocimientos necesarios para usar las herramientas digitales, y para trabajar con las herramientas web 2.0.

Este apartado contiene dos tipos de enlaces: enlaces a Webs de trabajo y enlaces a datos.

Los enlaces a Webs de trabajo as diferentes llevan a páginas de utilidad durante el desarrollo del curso:

- Un acceso s Google para abrir los correos.

³¹⁹ En el Anexo 15 aparecen las imágenes de este curso.

- La página de Protopage *Psicología-sociología 2015-2016* ³²⁰, que da acceso a los blogs, correcciones, calendarios y otros recursos necesarios para el desarrollo del curso.
- La página *Recursos Web 2.0* ³²¹, que enlaza recursos digitales, recursos académicos y tutoriales que hacen referencia a los diversos software que se presentan.
- El blog del profesor *Psicología-sociología 2015-2016*.

Los enlaces a datos llevan a datos personales que se han de actualizar para la buena marcha del curso. Dan acceso a:

- Un archivo con la dirección de correo de todos los componentes del curso y la dirección de su blog del curso. Cada alumno, una vez dado de alta, deberá confirmar que la dirección de su correo y su blog está correcta.
- El listado de alumnos matriculados en el curso Moodle, cosa que debe hacerse para poder trabajar con la plataforma.

Este tema es una presentación de las diversas plataformas con las que se trabajará durante el curso. Su función es servir de enlace directo a todas las herramientas que se usarán, por lo que en un principio al alumnado se le pide simplemente que explore y se familiarice con Google, con la página Protopage *Psicología-sociología 2015-2016* y la página *Recursos Web 2.0*, y que conozca que existe un enlace al blog del profesor. Será a partir del próximo tema que se empiece a trabajar.

6.3.3. Tema 2. primeros pasos: elementos web 2.0.

6.3.3.1. Presentación de la unidad

a) Objetivos

En esta unidad se pretende introducir al alumnado en el mundo de la web 2.0. Se le acompaña para que conozca y use algunas de sus herramientas, aquellas que en principio se usaran durante este curso, a saber:

- Google Gmail
- Un blog (Blogger o Wordpress)
- Google Drives

³²⁰ En los Anexos 16 y 17 aparecen las imágenes de esta página.

³²¹ En el Anexo 18 aparece la imagen de esta página

- Google Calendar
- Un curso Moodle (Cambiar contraseña)
- Uso del móvil como terminal de los mensajes.

b) Tareas a realizar

Se marcan las tareas que debe realizar el alumnado en esta unidad, y que servirán para que se pueda trabajar on-line, a saber:

1. Darse de alta en Google y abrir una cuenta Gmail.
2. Conocer y usar Calendar de Google.
3. Familiarizarse con Google Drive.
4. Empezar a trabajar con Google Drive sobre la presentación de nuestro yo.
5. Darse de alta en el espacio Moodle-Sophipolis 2005-2016, (matricularse en el curso, cambiar contraseña).
6. Entrar en el foro del curso y participar presentándose en el mismo.
7. Abrir un blog personal: Blogger o Wordpress y dar la dirección.
8. Posibilitar que se suscriban a nuestro blog personal.
9. Suscribirse al blog de algún compañero.
10. Aprender a hacer "pdf".
11. Reflexionar sobre lo aprendido

6.3.3.2. Objetivo de la unidad

El objetivo de esta unidad es doble. Por un lado, en cuanto al aprendizaje del alumnado, pretende poner en marcha las herramientas digitales que le serán necesarias para seguir el curso, sabiendo que posiblemente algunos de ellas ya las conozcan. Por otro, y como ya se ha dicho, esta unidad representa una primera toma de contacto del profesor-investigador con el alumnado, y pretende crear un espacio de acercamiento al alumnado, resolviendo personalmente sus dudas, y un clima de colaboración en la clase, en la que el alumnado vaya creando una red de aprendizaje cooperativo. Todo ello debería redundar en crear en el aula un clima de confianza y participativo para facilitar un posterior trabajo con temas de carácter personal.

6.3.3.2. Contenido de la unidad

No nos extenderemos mucho en la explicación de esta unidad pues tiene más que ver con el tema de alfabetización digital que con el de relatos digitales.

La experiencia nos ha enseñado que hay alumnos que no saben realizar las tareas más simples, por lo que se parte de cero, y se enseña todo aquello que se considera necesario para la marcha del curso. Lo primero, a crear un archivo “pdf”, a darse de alta como usuario en Google gmail y obtener una dirección de correo, a conocer y usar el entorno Google Drive para compartir ficheros (crear ficheros, guardarlos, compartirlos), conocer y usar Google Calendar y hacer que lleguen alertas de tareas al móvil, abrir un blog (Blogger o Wordpress) y aprender el modo correcto de hacer una entrada en un blog, darse de alta en el Moodle del curso, y una vez hecho esto, presentarse en el foro del mismo.

a) La presentación en el foro del curso

Se le pide al alumnado que realice una presentación en el foro del curso. La entrada debe llevar por título "Apellidos, nombre". No se dan unas directrices concretas sobre el contenido, como por ejemplo sexo, edad, etc., porque se pretende que sean ellos quienes decidan cómo y qué muestran de sí mismos. Se da total libertad, pero se señala que se deben presentar como lo harían en un entorno en el que no fuesen conocidos. Así mismo, se señala que la presentación ha de ser una reflexión sobre quién son, cómo se ven, etc. Por último, se apunta que la presentación no debería consistir en un escrito de dos líneas, ni en una descripción irreal o fantástica.

Con este ejercicio se pretende que le alumnado dé una primera carta de presentación de sí mismos. Se pretende promover la reflexión y la introspección sobre ellos mismos.

b) Reflexión sobre el aprendizaje

Para acabar la unidad, se pide al alumnado que realice en su blog personal una reflexión sobre qué ha aprendido, qué no, cómo podría mejorar su aprendizaje, hasta qué punto se ha esforzado en las tareas, si ha consultado los tutoriales o no y en qué medida. En definitiva, se pide que haga una reflexión sobre el trabajo desarrollado en el módulo y que valore su aprovechamiento. Para ayudarlo a realizar esa reflexión se le sugiere que puede ayudarse de los objetivos propuestos en esta unidad, y ver en qué medida los ha conseguido, y que igualmente pueden pensar que alguno de ellos requiera más trabajo para alcanzarse, e incluso pueden hacer sugerencias de cómo trabajarlos.

6.3.4. Tema 3. búsqueda de información, documentación y trabajo con blogs

6.3.4.1. Presentación de la unidad

a) Objetivos

Los objetivos de la unidad son:

1. Adquirir una serie de conocimientos relativos a la información en la red:
 - Saber documentar la información que manejemos (referencias bibliográficas).
 - Conocer y aplicar las normas APA.
2. Saber gestionar adecuadamente un blog:
 - Saber cómo se hace una entrada en un blog.
 - Aplicar la búsqueda de información y referencia de las fuentes a nuestras entradas en el blog.
 - Saber cómo participar en el blog de los compañeros.
3. Reflexionar sobre qué entendemos por «yo».
4. Reflexionar sobre nuestro aprendizaje en este tema.

b) Tareas a realizar

Las tareas propuestas son aprender a buscar y referenciar la información, y saber cómo hacer entradas en un blog.

1. En relación con la información en la red, se trabaja:
 - Navegar por distintos enlaces para aprender cómo buscar información en la red.
 - Consultar las normas APA para saber cómo documentar la información que manejemos (referencias).
2. En relación con los blogs, se trabaja:
 - Leer cómo se hace una entrada en un blog.
 - Leer cómo se trabajará con blog personal.
 - Hacer una entrada el blog personal.
 - Entrar en el blog de los compañeros para hacer comentarios.
3. Realizar una reflexión en Google Drive sobre el concepto de «yo» y compartirla con

el profesor.

4. Hacer una entrada en el blog personal en la que se reflexione sobre lo que se ha aprendido en este tema.

6.3.4.2. Objetivo de la unidad

Este módulo se propone conseguir una serie de objetivos que acabarán de complementar los adquiridos en el tema anterior, y con todos ellos podremos enfrentar el trabajo de los relatos digitales con el dominio de las herramientas previstas para ello.

En esta unidad se sigue con la misma política de la unidad anterior: prestar una atención personalizada al alumnado y potenciar el trabajo cooperativo, crear un clima de cercanía entre alumnos y entre profesor-investigador y alumnado, para trabajar en el próximo tema las historias personales.

6.3.4.3. Contenido de la unidad

Estos temas también pertenecen a la temática de alfabetización digital del alumnado, por lo que siguiendo la misma política que en el tema anterior, no nos extenderemos mucho en su explicación.

Lo primero que se enseña en esta unidad es a documentar las fuentes de nuestro trabajo. Dado que se usarán documentos en línea, imágenes, música, se hace necesario saber documentar adecuadamente las fuentes de nuestra información. Se presentarán como referencia las normas APA, y se trabajará la búsqueda de información, y también saber escribir un artículo debidamente documentado y referenciado.

En segundo lugar se trabajan los elementos que debe contener toda entrada en un blog (título, autor, resumen, redactado del artículo, referencias y enlaces si se considera conveniente). Se pedirá que se haga una entrada en el blog personal con el artículo trabajado con anterioridad.

También se trabaja la participación en el blog de los compañeros. Se pedirá a los alumnos que entren al menos en dos de los artículos de sus compañeros, y que realicen un comentario en profundidad sobre ellos. De esta manera se pretende hacer público el trabajo realizado, así como potenciar la reflexión y la argumentación a partir de su propio trabajo.

a) Reflexión sobre el concepto de «yo»

Se pide que el alumnado dé una definición o explicación de lo que entienden por «yo», es decir, que expliquen, a su entender, de qué se habla cuando se habla de «yo», qué

características creen que pueden tener, etc. Se expresa de manera manifiesta que no se está pidiendo que se consulte una enciclopedia y se copie la definición de «yo», sino que, a partir de sus ideas y experiencia, reflexionen y expliquen cómo entienden el concepto «yo».

Así mismo, se dice que, si el alumno se decide a consultar alguna fuente, ésta debe de ser usada sólo como camino de reflexión para preguntarse qué se piensa sobre lo leído, y que, de ser así, debe hacerse referencia a la fuente consultada.

Se pide que se trabaje en Google Drive y se comparta con el profesor.

En la práctica, durante los cursos en los que se llevó a cabo esta pregunta, se ha observado que los alumnos no responden a lo que se les pide. Suelen hacer resúmenes de conceptos del «yo» a partir de consultas, muchos de ellos sin referencias. Por lo tanto, este punto debería considerarse cara a futuras implementaciones.

b) Reflexión sobre el aprendizaje

Para acabar, se pide al alumnado que reflexione en su blog personal si los conocimientos que ha adquirido en este módulo le han sido de utilidad, si ya los conocía y los usaba, o si, por el contrario, considera que este módulo no nos aporta nada nuevo. Es decir, que reflexione sobre si la unidad cumple o no con los objetivos propuestos, etc.

6.3.5. Tema 4. trabajo individual sobre el yo: digital storytelling

6.3.5.1. Presentación de la unidad

a) Objetivos

Los objetivos que se propone trabajar esta unidad son:

1. Reflexionar sobre el propio «yo» (self).
 - Convertirnos en objeto de reflexión.
 - Pensar qué imagen de nosotros queremos producir: yo privado, yo público.
 - Recuperar las sensaciones y emociones que van ligadas a los recuerdos y entrar en contacto con el «yo» emocional.
 - Pensar el «yo» en relación con los otros.
2. Realizar un guion narrativo.
 - Conocer la estructura de un guion.
 - Elaborar un guion.

- Ser capaces de hablar desde la experiencia personal.
 - Ser capaces de expresar emociones y sentimientos en la historia y no solo hechos.
 - Ser capaces de plantear una cuestión dramática en la historia para captar la atención de la audiencia.
3. Realizar un storyboard.
- Aprender el manejo básico de un programa de edición de fotos.
 - Conocer el concepto de "peso" de una imagen.
 - Saber comprimir imágenes.
 - Saber narrar una historia a través de imágenes.
 - Saber buscar música e imágenes libres de autor.
4. Realizar una locución.
- Aprender el manejo básico de un programa de edición de audio.
 - Aprender a hablar en público: a contar una historia a una audiencia imaginaria: usar un tono de voz adecuado, darle ritmo narrativo a la historia, utilizar los silencios, vocalizar.
 - Saber convertir archivos de sonido de un formato a otro.
5. Realizar la producción de un vídeo.
- Aprender el manejo básico de un programa de edición de vídeo.
 - Realizar un montaje de vídeo con imágenes, audio, pudiendo incorporar también vídeo, música y efectos sonoros.
 - Saber convertir archivos de vídeo de un formato a otro.
6. Conocer y respetar los derechos de autoría.
- Respetar los derechos de autor de la imágenes y vídeos: usar objetos libres de autoría.
 - Conocer y usar Creative Commons para registrar su producción.
7. Potenciar un aprendizaje dinámico y reflexivo.

- Potenciar el aprendizaje colaborativo: compartir los conocimientos que se tiene con los compañeros.
 - Estimular el trabajo autónomo del alumno: responsabilidad de su proceso de aprendizaje a través del blog personal, y la planificación propia del proceso de creación del storytelling.
 - Estimular la reflexión: reflexionar de manera crítica sobre el trabajo y el aprendizaje realizado.
8. Saber usar el entorno Web 2.0 para aprender.
- Conocer y usar Google Drive y compartir documentos, correcciones, ficheros.
 - Usar los Blogs como herramienta de aprendizaje y reflexión.

b) Tareas a realizar

Las tareas que se deben realizar son:

1. Aprender lo que son los relatos digitales.
2. Producir nuestro relato digital.
 - Crear un guion textual (storyline) de nuestro relato.
 - Crear un guion gráfico (storyboard) de nuestro relato.
 - Crear una locución del relato.
 - Realizar el montaje de la película.
3. Sacarse una licencia Creative Commons.
4. Cambiar el formato de un vídeo.
5. Reflexionar sobre el aprendizaje asimilado en el proceso.

6.3.5.2. Objetivo de la unidad

Este módulo se propone enseñar qué es un relato digital personal, y guiar al alumnado para que sea capaz de encontrar una historia significativa para él y, a partir de ella, crear su propio relato digital personal: diseñar un guion, buscar imágenes y sonidos, ponerle voz, y acabar editando un relato digital con un mínimo de calidad.

6.3.5.3. Contenido de la unidad

La unidad consta de las siguientes partes, todas ellas relacionadas con la elaboración de una

historia y la producción de un relato digital personal:

- a) Aproximación al relato digital.
- b) Buscar la historia.
- c) Hacer el guion literario (Storyline)
- d) Empezar el guion gráfico (Storyborad) y buscar e incorporar imágenes.
- e) Acabar el guion gráfico (Storyborad) y buscar e incorporar sonido: música y efectos de sonido.
- f) Narrar el relato: Locución.
- g) Incorporar derechos de autoría.
- h) Poner créditos.
- i) Edición del video digital.
- j) Autorización.

a) Aproximación al relato digital

Se aproxima al alumnado al conocimiento de qué son los relatos digitales a través de la visualización de varios videos: entrevista a Carmen Gregory (CitolAb), entrevista a Carmen Gregory (Congreso de Valencia), entrevista a Robert Robin (Congreso de Valencia), entrevista a Joe Lambert (Congreso de Valencia).

Posteriormente, se introduce al alumnado en los relatos digitales personales, lo cuales se presentan como historias en las que el autor cuenta en primera persona alguna experiencia o episodio significativo de su vida, como un relato en el que el protagonista es él mismo, y donde habla de sí mismo.

A continuación, se visualizan en clase algunos ejemplos de relatos digitales producidos por alumnos del curso anterior y depositados en el repositorio del GREAV. Esto hace que la experiencia sea más cercana al alumnado, ya que conocen en muchas ocasiones a los protagonistas de los relatos, y creemos esto que favorece su implicación.

Posteriormente se le pide al alumnado que realice un relato digital personal donde cuente algo de sí mismo, y se vuelve a explicar el plan de trabajo del curso. Y tras esa invitación, el profesor empieza proyectando su relato personal en la clase, lo comparte con ellos, y lo comenta, mostrando que todos tenemos algo que contar, y que ha llegado el turno de que ellos sean los protagonistas.

b) Buscar la historia

Se le propone al alumnado que piense la historia que quiere contar. Se recuerda que ésta ha de ser una historia personal, que les haya pasado a ellos y en la que ellos sean los protagonistas. También que se remarca que se puede hablar de uno mismo desde diferentes perspectivas: hablar de las acciones, de los pensamientos, de los sentimientos, de las expectativas, de las ideas, etc. El «yo» comprende actividades afectivas, motivacionales y cognitivas.

También se puntualiza que el protagonista del relato no ha de ser la familia o un objeto, sino nosotros. No se trata de hablar de las características de un objeto, un país, de los amigos, sino hablar de uno mismo, y que eso puede hacerse a partir de la relación con un objeto o una persona o lugar, pero el sujeto (protagonista) de esa historia debe ser el sujeto que narra la historia.

Se hace hincapié en que todos tenemos una historia que contar, que solo es cuestión de encontrarla, y si no saben qué contar se pueden ayudar de fotos, recuerdos, objetos significativos para ellos y recordar qué historia esconden. Se les proporciona una ayuda y una serie de consejos para evocar recuerdos,

Se le pide al alumnado que piense la historia que quiere contar y haga un esbozo por escrito de ella, y se le advierte que en dos días se dedicará una clase a que cada uno cuente, como máximo en un minuto, de qué quiere hablar. Se le dice que antes de esa presentación en clase debe compartir con el profesor ese esbozo escrito a través de Google Drive.

El hecho de compartir ese esbozo tiene la finalidad de obligarles a pensar en una historia con antelación y que no se presenten en clase sin haberla pensado. Se señala que no se trata de contar la historia sino sólo de pensar qué historia quieren contar. Y que incluso pueden hacer el esbozo de dos historias si lo desean, pero que en clase sólo presentarán una. Esa presentación será oral y pública. Y nadie comentará la historia del compañero.

Esta primera presentación, además, conlleva que se escuchen a sí mismos explicando esa historia. En esta primera fase, tras escucharse, algunos deciden cambiar de historia. Es normal que algún alumno aún no sepa bien qué contar o cómo hacerlo.

Tras ello, los que tengan la historia ya están en disposición de empezar a escribirla, los que no la siguen buscando.

A continuación, se les pide que escriban su historia sin más, como ellos crean que deben de contarla. Se les recuerda que no deben de ser muy extensa (no se señala limitación alguna) y

que deben centrarse en ellos.

c) Hacer el guion literario: Storyline

Las primeras clases se dedican a presentar qué es un guion literario (storyline). Eso también dará tiempo a que el alumnado que no haya perfilado su historia acabe por encontrarla.

Se explica en qué consiste un storyline. Se explica la diferencia entre “historia” y “relato”, que una cosa es la “historia vivida”, la que cada alumno tiene en su cabeza, y otra contar esa historia en forma de relato (“historia narrada”). Y que una misma historia puede contarse de diferentes formas, se ponen los ejemplos de novela, film, cómic, cuento, relato, etc. Y que aún dentro de un mismo género el enfoque que se vaya a dar a la historia puede ser diferente. Y que ellos han de decidir qué cuentan y cómo.

Se les recuerda que el guion es algo vivo, que irá cambiando durante el proceso de creación y redactado, y que seguramente no se tendrá una versión definitiva hasta el final de este proceso. Incluso es posible que esa versión sufra alguna modificación posterior al trabajar el storyborad y/o la locución.

Se les comenta que el proceso de escritura del guion está pautado en tres partes, y que en cada una se les pedirá una incorporación nueva al guion.

Además, se dice a los alumnos que deben compartir cada redactado con el profesor a través de Google Drive, guardándose una copia original en su carpeta. Que el profesor hará sugerencias de correcciones velando por el cumplimiento de las condiciones que debe incorporar cada versión, y que deberán realizar las modificaciones que crean oportunas y volver a compartir el guion en sucesivas versiones (guion v.1.0, guion v.1.1, guion v.1.2. ..) hasta obtener el “OK”, momento en el que podrán pasar a trabajar la segunda versión del guion. Y que ese será el sistema de trabajo adoptado para toda la fase de elaboración de guion, y en general para el curso.

Primera versión de guion literario

Se pide que a partir de la historia escrita elaboren una primera versión de guion. Y se marcan los objetivos para esta versión, a saber:

- Que el guion se ajuste a la estructura que se pide: introducción, desarrollo y desenlace.
- Que se cuente en primera persona.
- Que hable sobre sí mismo a partir de experiencias personales, esto es, que él sea el protagonista de la historia o ésta no pueda entenderse sin él.

- Que muestre tanto el plano objetivo (acciones, acontecimientos) como subjetivo del Yo (emociones, sentimientos, pensamientos...)

Se apuntan los errores comunes a esta primera versión:

- Que el guion encierre más de una historia posible, por lo que se deber elegir una de ellas.
- Que el protagonista no sea el alumno, sino otra persona y que su presencia o no en la historia no sea relevante. En ese caso se deberá focalizar la historia en él, o deberá escoger otra historia que contar.

Se pide al alumnado que comparta su historia con el profesor y hagan tantas correcciones como sea necesario hasta alcanzar los objetivos propuestos. El profesor hará las sugerencias oportunas en su correcciones, y velará porque se cumplan los objetivos propuestos, si bien en esta versión se es más laxo en la estructura tripartita. Lo importante es tener la historia y enfocarla bien.

Para acabar este apartado el alumno debe realiza un ejercicio de “metacognición de la versión 1 del guion” en su blog personal.

Segunda versión de guion literario

En esta versión se incorporan nuevos objetivos:

- Se indica que el guion debe ajustarse a 500 palabras máximo, que traten de ajustarse a ello, y que en su guion deben aparecen contabilizadas el número de palabras que contiene, ese dato debe aparecer en el sitio indicado.
- Se pide que el relato tenga un título, si es que aún no lo tenemos.

Y se siguen trabajando los objetivos de la versión anterior:

- Se es más exigente en que el relato se ajuste a la estructura tripartita (introducción, desarrollo y desenlace): que la introducción lo sea a la historia relatada, y que el desenlace cierre de alguna manera la historia.
- Que se focalice bien el relato: que se hable de una sola historia y que en el desarrollo se profundice en ella.
- Que la historia se centre en sí mismo a partir de experiencias personales.

- Que hable no sólo en experiencias externas del alumno (acciones, acontecimientos, hecho...), sino también en sus experiencias internas (sentimientos, creencias, pensamientos...).

Errores comunes a esta primera versión:

- Que el guion aún encierre más de una historia posible, de ser así esta versión debe cerrarse sólo con una de ellas.
- Que el protagonista no sea yo, sino otra persona y que mi presencia o no en la historia no sea relevante. Se deberá focalizar la historia en mí, o deberé escoger otra historia que contar.
- Que no haya una introducción o un desenlace del relato.
- Que la versión sobrepase las 500 palabras.

Criterios de corrección para dar el OK:

- El relato debe contener sólo una historia.
- El relato debe cerrarse bien focalizado
- La estructura del relato debe quedar clara.
- Debe cerrarse esta versión con un máximo de 500 palabras.

Se pide al alumnado que comparta su historia con el profesor y hagan tantas correcciones como sea necesario hasta alcanzar los objetivos propuestos. El profesor hará las sugerencias oportunas en su correcciones, y velará porque se cumplan los objetivos propuestos. Esta versión debe cumplir los objetivos marcados, sin ellos no se dará el “OK”.

Para acabar este apartado el alumno debe realiza un ejercicio de “metacognición de la versión 2 del guion” en su blog personal.

Taller de evocación

El profesor realizará en clase un taller de evocación de recuerdos, el objetivo es ayudar a que los alumnos recuperen imágenes, recuerdos, pero sobre todo sensaciones, sentimientos, emociones relacionados con la historia que relatan.

Se mostrará cómo realizar ese ejercicio, se darán consejos para llevar a cabo esta práctica (por ejemplo, no dudar en interrumpir, si es necesario, el discurso del compañero si éste cuenta su historia). Señalar que se está buscando recuperar esos recuerdos particulares, concretos (sensaciones, emociones y sentimientos) ligados a los hechos de la historia, y no recuerdos

generales.

Para realizar el taller se dispondrá a los alumnos por parejas para que de modo alternativo trabajen la evocación de recuerdos con el compañero. Tras su realización, y en la misma clase, cada alumno apuntará en una hoja los recuerdos, sentimientos, emociones ... evocados, con el fin de incorporarlos con posterioridad a su historia.

Para acabar este apartado el alumno debe realiza un ejercicio de “metacognición del taller de evocación” en su blog personal. En él se debe reflexionar sobre lo que ha supuesto el taller de evocación. Como orientación, se podría reflexionar sobre si ha ayudado en algo, ha despertado sentimientos, emociones olvidados, si con él se ha aprendido algo, o cualquier aspecto que consideréis que debéis señalar.

Tercera versión de guion literario

Lo peculiar de esta versión es que se realiza tras el “Taller de evocación”. En él se ha explorado recuerdos, sentimientos, emociones... ligados a la historia que se cuenta, posiblemente se hayan recuperado elementos interesantes que puedan enriquecer la historia. Deben recogerse e incorporarse en el relato.

Los objetivos para esta versión son:

- Que la historia incorpore las aportaciones del Taller, sobre todo aspectos afectivos.
- Que la historia se ajuste a un máximo de 500 palabras.
- Que tenga un título.
- Que tenga una presentación, un desarrollo y un cierre, el cual cierre de alguna manera la historia.
- Que se cumplan el resto de los objetivos de las versiones anteriores.

El alumnado deberá compartir esta versión con el profesor, quien no dará el “OK” hasta que se cumplan adecuadamente los objetivos señalados. Y sugerirá las correcciones oportunas para que éstos puedan alcanzarse.

Para acabar este apartado el alumno debe realiza un ejercicio de “metacognición de la versión 3 del guion” en su blog personal.

Versión final guion literario

Una vez obtenido al “OK” de la tercera versión se dispondrá el guion final, el cual deberá compartirse con el profesor debidamente presentado tanto en versión “word” como “pdf”.

Para acabar este apartado debe de contestarse al “Cuestionario sobre el Storyline” y entregárselo al profesor.

d) Empezar el guion gráfico (Storyboard) y buscar e incorporar imágenes

Se explica qué es un guion gráfico (storyboard) y para qué sirve, y se proporciona una plantilla para realizar el storyboard.

El storyboard cumple dos objetivos. El primero es planificar gráficamente la historia, es decir, incorpora las imágenes, los efectos sonoros y la música que contendrá el relato, y establece su correspondencia a través de una línea de tiempo, permitiendo asignar a cada escena el texto, las imágenes, los efectos sonoros, la música que va en ella. El segundo objetivo es localizar todos los componentes que se usarán para montar el video digital del relato. por ello el storyboard guiará la búsqueda de imágenes, de efectos sonoros, de música y la edición del video.

Para acabar se muestra a modo de ejemplo algún guion gráfico de algunos de los relatos digitales personales visualizados en clase, y se ponen otros a disposición del alumnado a través de la plataforma.

Conviene recordar que la narración icónica (con imágenes) no tiene porqué contar lo mismo que la narración textual. Las imágenes pueden constituir una narración complementaria al texto, aportar información o explicar elementos que no se reproducen textualmente.

Se recuerda al alumnado que debe pensar qué función se quiere que realicen las imágenes y que a partir de ello deben planificar las imágenes más adecuadas. También se le recuerdan cuáles son las funciones que puede realizar una imagen en una historia:

- Mostrar lo mismo que dice el texto, ilustrarlo.
- Expresar más cosas de las que se dice en el texto, ampliar su significado.
- Mostrar significados contrarios a lo que dice el texto.
- Provocar sensaciones, emociones. Otras funciones.

Se les hace ver que pueden usar tanto imágenes estáticas (fotos, dibujos) como dinámicas (vídeos, películas), y que pueden combinar ambas.

Primera versión del storyboard-imágenes

A continuación, se le pide al alumno que elabore su versión 1 del storyboard y que para ello parta de su guion literario.

Esa versión responde a un primer acercamiento a pensar los componentes del relato que queremos usar para cada escena. En ese guion debe:

- Dividir el texto en párrafos con sentido: dividir el guion literario en tantos fragmentos como se considere oportuno, cada uno de ellos se corresponderá con una escena.
- Numerar las escenas, teniendo en cuenta que también se han de numerar los créditos iniciales y finales.
- Incorporar las imágenes que se quieran poner en cada escena. Dado que no se han buscado las imágenes, en esta primera versión se hará una descripción textual del tipo de imagen que se desea incorporar en cada escena.
- Recordar que si lo creemos conveniente podemos utilizar la imagen en negro.

En esta primera versión del storyboard sólo se introducen las imágenes, no los efectos ni la música, que se dejarán para más adelante.

Se debe compartir a través del Google Drive una copia de la versión 1 del storyboard con el profesor. Y obtenido el “OK”, se puede empezar la búsqueda de imágenes.

Búsqueda y uso de imágenes

Se proporcionan bancos gratuitos de imágenes donde el alumno pueda buscar las imágenes que necesite para su historia. Se recuerda que las imágenes que se usen deben estar libres de derechos de autor y que deben documentarse sus fuentes.

Se sugiere que se pueden utilizar fotos que tengan, o bien realizarlas, pero que todas las fotos del relato deben ser coherentes y no dar lugar a contradicciones de imágenes (por ejemplo, no puede aparecer la protagonista morena y luego rubia).

El curso proporciona el acceso a herramientas de edición de imágenes y tutoriales para su uso.

Lo mismo que se señala para las fotografías se hace extensible a los videos, si estos se incorporan.

Las imágenes que se utilicen deben tener un mínimo de calidad, (720 x 576 píxeles), pues si trabajamos con poca calidad las imágenes saldrán pixeladas, y no deben contener logos de las páginas de donde se descarguen.

Si se usan vídeos, éstos deben tener el mismo formato y han de ser de una calidad similar, de no ser así es posible que el programa de edición de vídeo no reconozca vídeos en calidad

diferente. Para unificar la calidad del vídeo se propone usar un conversor de vídeo y trabajar en “mp4”.

Una vez localizadas las imágenes y los videos deseados, se deben apuntar las fuentes de donde proceden para los créditos. Y se guardarán en dos carpetas: una para la realización del video, donde se almacenarán las imágenes de buena calidad, y otra para la elaboración de storyboard, donde se reducirá la calidad de la imagen para no hacer tan pesado el documento del storyboard.

Segunda versión del storyboard-imágenes

Tras buscar las imágenes es posible que se deba modificar la primera versión del storyboard, para ello se realizará una segunda versión del mismo.

Una vez se hayan localizado las imágenes que se que quieren usar, se procederá a realizar la segunda versión del storyboard.

Se hará una edición del video sólo con imágenes y se visualizará, para tener una primera impresión de cómo queda el relato en imágenes. Tras ello, se harán los ajustes que se crean oportunos: retoque de imágenes, prolongar el tiempo de algunas, quitar otras, etc.

Luego se reelaborará el storyboard, si es necesario, hasta obtener una versión que se considere buena. Y a través del Google Drive se compartirá con el profesor el video editado y la versión del storyboard. El profesor hará las valoraciones oportunas hasta dar el “OK”.

Versión final del storyboard-imágenes

Una vez obtenido al “OK” de la segunda versión se confeccionará el storyboard final, el cual deberá compartirse con el profesor debidamente presentado tanto en versión “Word” como “pdf”.

Para acabar este apartado se debe:

- realizar un ejercicio de “metacognición sobre el storyboard” en el blog personal. En él se reflexiona sobre lo que ha supuesto la realización del guion gráfico: anotar las actividades que se han realizado acompañadas de una reflexión en la que se muestre los aprendizajes, las dificultades, las incidencias, las expectativas que han acompañado ese proceso. Reflejar los sentimientos, opiniones, etc., que se hayan sentido mientras se trabajaba este aspecto. Y, finalmente, valorar si las actividades realizadas les han aportado algún conocimiento sobre sí mismo.
- contestar al “Cuestionario sobre el Storyboard” y entregárselo al profesor.

e) Acabar el guión gráfico (Storyboard) y buscar e incorporar sonido: música y efectos especiales

Primera versión del storyboard-sonido

A continuación, se le pide al alumno que elabore su versión 1 del storyboard-sonido partiendo de la versión final del storyboard-imágenes.

Esa versión responde a un primer acercamiento a pensar los componentes sonoros del relato que queremos usar para cada escena. En ese guion debe:

- Incorporar los efectos especiales en aquellas escenas que se considere que deban aparecer. Se hará una descripción textual del mismo.
- Incorporar la música que se desee para cada escena. Dado que no se tiene la música, se hará una descripción del tipo de música que se desea, y si ha de ser la misma para todo el relato, si variará en algunas escenas, si algunas otras no llevarán música, etc.

Esta primera versión del storyboard-sonido nos sirve para planificar el sonido del relato.

Se debe compartir a través del Google Drive una copia de la versión 1 del storyboard-sonido con el profesor. Y obtenido el “OK”, se puede empezar la búsqueda de efectos sonoros y música.

Se proporcionan bancos gratuitos de efectos sonoros y de música para que el alumno busque aquellos recursos que más se ajusten a lo que desea incorporar en su relato. El objetivo es localizar los efectos sonoros y/o música que deseemos incorporar en el relato y guardar una copia de la misma en una carpeta para su posterior incorporación en el relato. Estos recursos deben ser gratuitos, sin derechos de autoría, y debe documentarse las fuentes de donde se sacan.

El curso contiene diversos repositorios de búsqueda así como recomendaciones para el uso de la música y los efectos, también acceso a herramientas de sonido y tutoriales para su uso.

Segunda versión del storyboard-sonido

Tras buscar las imágenes es posible que se deba modificar la primera versión del storyboard-sonido. Para ello se realizará una segunda versión del mismo.

Luego, si es necesario, se reelaborará el storyboard y se compartirá con el profesor a través del Google Drive. Se debería obtener el “OK” del mismo.

Versión final del storyboard

Una vez obtenido el “OK” de la segunda versión del storyboard-sonido, se confeccionará la versión completa del storyboard final que incluirá tanto imágenes como sonidos y

distribución de los mismos por escena. Deberá compartirse esta versión con el profesor debidamente presentado tanto en versión “Word” como “pdf”.

Finalmente, el alumno debe realizar en su blog personal una “metacognición sobre los efectos sonoros y la música”. En ella anotará las actividades que haya realizado, acompañadas de una reflexión en la que muestre los aprendizajes, las dificultades, las incidencias, las expectativas que han acompañado ese proceso. Se deben reflejar los sentimientos, opiniones, etc., que han sentido mientras trabajaban este aspecto. Y, en última instancia, valorar si las actividades realizadas les han aportado algo en su conocimiento de ellos mismos.

Y para acabar este apartado debe de contestarse al “Cuestionario sobre la banda sonora (voz, efectos sonoros y ambientes, música, silencios)” y entregárselo al profesor.

f) Narrar el relato: Locución

Una vez elaborado el storyboard completo, se ha de poner voz al relato. El alumno debe grabar un audio en el que, siguiendo el guion, narre la historia con su propia voz. Se ha de producir una locución de calidad, pues si la narración falla la historia pierde fuerza. Para conseguirlo se debe tener presente que:

- Ha de ser una grabación limpia, sin ruidos de fondo.
- El tono de voz ha de ser alto, pues luego igual se añade a la historia efectos especiales y/o música.
- La dicción ha de ser clara y serena. Se debe contar una historia, no leerla.

El curso proporciona diferentes programas para realizar esta grabación, así como se sugiere también el uso del móvil, y se dan algunos consejos para que la grabación sea de mayor calidad.

Para acabar, se pide que se edite un audio en “mp3” y se comparta con el profesor a través del Google Drive, para que éste pueda valorar la calidad de la grabación y sugerir correcciones o mejoras. El profesor dará el “OK” cuando la grabación se considere de una mínima calidad. Una vez obtenido el “OK” de la locución, el alumno procederá a calcular el tiempo que dura, algo que necesitará saber para la fase de edición del video.

Para acabar este apartado, el alumno deberá hacer en su blog personal una “metacognición sobre la locución” en la que reflexionará sobre este proceso, las dificultades con las que se ha encontrado, el aprendizaje supuesto, y todo aquello que considere oportuno añadir sobre esta experiencia.

g) Incorporar derecho de autoría

Antes de empezar el proceso de edición de video el alumno debe registrar su producción mediante una licencia *Creative Commons*. Se pide que se tramite una licencia que no permita un uso comercial de la obra, no permita realizar modificaciones de ella, y que tenga Jurisdicción internacional. Esa licencia debe contener el título del relato, al autor, al año de producción. Una vez sacada esa licencia se obtiene un código HTML que insertado en un navegador (Explorer, Mozilla, Google) genera una imagen de la licencia que debe ser incluida en el video. Se obtendrá una imagen parecida a la siguiente:

Fig. 12 Imagen de Creative Commons para insertar en el video



Es esta fase no se pide que se realice ningún ejercicio de reflexión sobre este trabajo. Simplemente se ha de guardar en una carpeta la imagen creada.

h) Poner créditos

El video deberá incorporar créditos iniciales y finales. Lo recomendable es que duren 4 o 5 segundo y den tiempo al espectador a entrar en el relato y a salir de él. También es recomendable que, de incorporar música, ésta no empiece desde el segundo “0”, es algo que puede captar la atención del espectador.

Los créditos iniciales han de contener: el título del relato, el autor, el año de producción. Es posible que puedan contener alguna información más, pero no es muy conveniente.

Los créditos finales sirven para que el espectador salga del relato, y a este efecto sería conveniente que el tono de la música, si la hay, vaya decreciendo. Estos créditos deberán documentar las fuentes utilizadas para realizar el video y han de estar escritos en un tamaño de letra legible al espectador. Estos créditos deben contener: título del relato, autor/a, año de producción, créditos de las imágenes: imágenes utilizadas y fuentes; créditos de los vídeos utilizados y fuentes, créditos de los efectos sonoros y fuentes, créditos de la música o

canciones utilizadas y sus fuentes, y acabará con una imagen del registro Creative Commons. Si las imágenes, música, vídeos, etc. fuesen de producción propia, se pone como autor al propio autor o se pone: “fuentes propias”.

Es este apartado tampoco se pide que se realice ningún ejercicio de reflexión. Se requiere tener la información de los créditos para poder añadirla en el proceso de edición del video.

i) Edición del video digital

Todo el proceso anterior ha llevado al alumno a trabajar los diferentes aspectos del relato digital y a ir guardando en carpetas los elementos generados. El alumno debería tener una carpeta con las imágenes que se vayan a utilizar, una carpeta con los videos se vaya a usar, otra con los efectos sonoros, otra con la música, otra con la locución, y otra donde esté la imagen del Creative Commons. En esta fase de la producción del relato se debe proceder a editar el video conjugando todos los elementos que ya se han producido, y producir como resultado un relato digital editado en “mp4”.

Es conveniente pautar el montaje por partes para ir controlando la calidad del video producido, se recomienda:

1. Medir el tiempo que dura el relato en imágenes.
2. Medir el tiempo que dura el relato hablado.
3. Incorporar la locución a las imágenes.
4. Incorporar los efectos sonoros.
5. Incorporar créditos iniciales y finales.
6. Incorporar el Creative Commons.
7. Por último incorporar la música en un tono que deje oír el relato.

Los problemas presentes más frecuentemente en esta fase tienen que ver con el desajuste de tiempo entre lo que dura la narración del relato y lo que duran las imágenes en vídeo. El ajuste puede llevar al alumno a replantearse el storyboard. De ser así, debe tener en cuenta que es la locución la que marca el tiempo del relato, y deberá ajustar las imágenes a ella, ello puede llevarnos a aumentar/ disminuir el tiempo de exposición de alguna imagen o añadir/quitar alguna. Otro problema frecuente es que la música tape la locución. De ser así debe subirse el volumen de la locución, o bajarse el de la música o ambas cosas. Lo mismo puede pasar con los efectos especiales. Siempre debe tenerse en cuenta que la voz no debe distorsionarse y debe escucharse el relato claro y nítido.

Al acabar deberá compartirse el relato digital con el profesor a través de Google Drive para

obtener el “OK” del trabajo.

Para acabar, cada alumno deberá realizar en su blog personal una entrada “metacognición del digital storytelling”. En él se deberá reflexionar sobre qué se ha aprendido en todo el proceso de creación del relato digital, qué se piensa de lo aprendido, para qué puede servir, cómo podría mejorarse el aprendizaje, etc. Se puede analizar en qué medida las actividades realizadas llevan a la adquisición de los objetivos propuestos en el módulo y en qué grado se han asumido. También sería conveniente reflejar qué sentimientos se tienen después de haber acabado el trabajo: si se está satisfecho o no y por qué, etc. Y valorar en qué medida la realización del Digital Storytelling puede haber ampliado o cambiado el conocimiento que el alumno tenía sobre sí mismo, esto es, el conocimiento sobre su identidad o «Yo». Se debe recordar que en este ejercicio se puede incluir una reflexión crítica y propuestas de mejora.

Para acabar este apartado debe de contestarse al “Cuestionario sobre el relato digital Storytelling” y entregárselo al profesor.

j) Autorización

A todos aquellos alumnos que deseen compartir su relato a través del repositorio del GREAV se les pedirá que firmen una autorización si son mayores de edad, o que la firmen sus padres si son menores, y se les explica en qué tipo de web se alojan y a qué institución pertenece, así como a qué se dedica. No se sube ningún relato del que no se tenga la correspondiente autorización por escrito.

Se les explica también que tener el relato subido a ese repositorio facilita la labor de análisis de los mismo, pero que en ningún caso no subirlo supone un impedimento para su análisis, hay otros medios para hacerlo, y que no compartir el relato tampoco supone ningún desmerito para la evaluación del curso.

6.3.6. Tema 5. trabajo en grupo sobre el yo: identidades

6.3.6.1. Presentación de la unidad

En esta unidad se pretende reflexionar de modo individual y en grupo sobre la identidad en relación con los compañeros: qué supone para cada alumno presentar su relato a la clase, qué le aportan los comentarios de los compañeros, qué le aporta el visionado de los relatos de los compañeros.

a) Objetivos

Los objetivos de la unidad son

1. Promover la reflexión de cada alumno sobre sí mismo a partir de su relato.
2. Promover la reflexión de cada alumno sobre sí mismo a partir de la intervención que los compañeros hagan sobre él tras el visionado de su relato.
3. Potenciar la opinión y el análisis en clave personal a partir del visionado de los relatos en clase.
4. Promover la reflexión de cada alumno sobre sí mismo a partir del visionado de los relatos de sus compañeros.
5. Promover la reflexión en grupo sobre algunos de los relatos realizados por los compañeros.
6. Potenciar el trabajo en grupo y colaborativo.
7. Fomentar el espíritu participativo en clase: que participen y opinen tras la visualización de los relatos en clase.
8. Ser autónomos y responsables en el trabajo y el aprendizaje.
9. Usar correctamente y dominar la herramientas digitales utilizadas (Google Drive, blog).

b) Tareas a realizar

Las tareas propuestas son:

1. Que cada alumno haga una presentación en clase de su relato.
2. Que cada alumno haga una reflexión privada sobre lo que ha aprendido de sí mismo tras la presentación y análisis de su relato en clase.
3. Que cada alumno haga una reflexión privada en su blog personal sobre lo que le ha aportado el visionado de los relatos en clase y el comentario de sus compañeros.
4. Que cada alumno haga la reflexión personal sobre lo que ha supuesto para él el visionado de los relatos de sus compañeros en clase, y que la comparta con el profesor a través de Google Drive.
5. Que cada grupo de alumnos visualice y analice dos o tres historias de los compañeros, relatos que no sean de miembros del grupo.
6. Que cada grupo de alumnos rellene un cuestionario para cada uno de los relatos visualizados y analizados de sus compañeros.

6.3.6.2. Objetivo de la unidad

Este módulo pretende trabajar el yo a partir de los otros, es decir, la imagen que cada alumno recibe de sí mismo a través de los comentarios a su relato de sus compañeros, y la construcción del yo a partir de la recepción del relato de los otros. Con ello se pretende completar la visión del yo que aporta la construcción del relato digital, abriendo la “construcción del yo” a la mirada de los demás.

6.3.6.3. Contenido de la unidad

La unidad consta de tres partes, todas ellas relacionadas con la visualización de los relatos digitales personales:

- a) Presentación y reflexión sobre la presentación de cada relato digital
- b) Reflexión sobre la visualización de los relatos visionados
- c) Reflexión en grupo sobre los relatos de los compañeros

a) Presentación y reflexión sobre la presentación de cada relato digital

Se establece un calendario para la presentación de los relatos digitales en clase. Se presentan cuatro relatos por clase, y tras ello se abre un turno libre de preguntas, comentarios y análisis de los relatos visionados entre el alumnado. A cada alumno se le asigna un día para la presentación de su relato.

La presentación de cada relato en la clase consta de:

1. Presentación por parte del autor de su relato a la clase, lo cual se hará mediante una intervención hablada de corta duración (2 minutos). Se pide que esa presentación se vertebre en torno a tres ejes:
 - presentar el tema del relato (no la trama ni el argumento),
 - situar el relato en el tiempo y el espacio que sucedió: cuándo y dónde tuvo lugar, en cuánto tiempo transcurrieron los hechos que se narran (2 horas, una semana, 3 meses, etc.).
 - explicar qué tiene de relevante esta historia para su autor.
 - aportar cualquier otra información que consideremos relevante para situar a los oyentes ante la historia.
2. Proyección del relato en clase.
3. Tras la proyección, un turno abierto de preguntas y comentarios en el que los

alumnos deberán hacer comentarios sobre lo que se ha visto y en el que se podrán hacer preguntas a su autor.

Tras esta sesión cada alumno deberá subir a su blog una metacognición (Metacognición de la presentación del storytelling) donde se reflexione sobre la presentación de su relato, y qué le ha aportado ésta y la intervención de sus compañeros desde la perspectiva del conocimiento de sí mismo.

También deberá descargarse el “Cuestionario sobre la presentación pública”, rellenarlo individualmente y entregárselo al profesor con un margen de tiempo de dos días después de la presentación.


b) Reflexión sobre la visualización de los relatos visionados

Una vez visionados todos los relatos digitales personales en clase, cada alumno por separado deberá reflexionar sobre lo que ha aprendido sobre él a partir de ese visionado y el análisis de los relatos presentados en clase.

Para ello cada alumno deberá hacer una reflexión personal en Google Drive (Metacognición del análisis de los relatos en grupo). En ese ejercicio se debe reflexionar sobre qué ha supuesto el visionado de los relatos del resto de la clase, o alguno de ellos, en cuanto a aprendizaje sobre uno mismo, si el alumno se ha sentido identificado con alguno, en qué medida, si se ha visto proyectado en algún sentido, y si los considera de interés desde el punto de vista del aprendizaje que le pueden haber aportado. En definitiva, valorar en qué medida esta actividad promueve la adquisición de aprendizajes sobre uno mismo o que a uno le puedan ser útiles. Esta reflexión deberá ser personal, realizarse en Google Drive y ser compartida con el profesor.

c) Reflexión en grupo sobre los relatos de los compañeros

Vistos los relatos, se formarán grupos de dos o tres miembros. Cada grupo deberá escoger dos o tres relatos del resto de los compañeros para visualizarlos y analizarlos. Los relatos escogidos no podrán ser de ningún integrante del grupo. Visualizarán en el ordenador tantas veces como deseen los relatos escogidos y, en grupo, deberán llevar a cabo un análisis de los mismos que consistirá en contestar un “Cuestionario sobre relatos digitales ajenos” por relato analizado. En él hay preguntas abiertas donde se podrá añadir la información que se considere relevante. Ese cuestionario será entregado al profesor.



7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1. METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES

7.1.1. El proceso de producción de los relatos digitales personales

Con estos datos queremos valorar la idoneidad de la metodología utilizada para enseñar y aprender el proceso de producción de los relatos digitales personales.

7.1.1.1. El guion literario: storyline

a) Elección de la historia a contar

Tabla 17. Elección de la historia

19. A la hora de escribir un relato que hablara sobre ti	
Sabía desde el principio qué quería contar.	A02, A08, A09, A11, A16, A18, A19,
Había diversas cosas que quería contar y he tenido que optar por una.	A03, A12, A20, A21,
No sabía qué quería contar.	A05, A06, A07,
Pensaba que no tenía nada que contar, ya que pensaba que no me había pasado nada interesante.	A04, A10, A15, A17,
Otros	A01, A13,

Al comenzar el proyecto había 13 alumnos que sabían qué historia querían contar, 7 de ellos tenían clara la historia desde el principio y 4 tuvieron que escoger una historia entre las diversas posibilidades que barajaban, y había 2 alumnos que tenían una historia que querían contar pero no sabían cómo hacerlo, debían de acabar de darle forma a la historia.

A01. “No sabía cómo contarlo”.

A13. “Tenía una historia pero se ha ido perfilando hasta encontrarla”.

Por contra había 7 alumnos que no tenían una historia para contar, 3 de ellos no sabían qué contar, y los otros 4 consideraban que no les había pasado nada interesante que pudiera ser objeto de una narración.

Valoración. Del alumnado un tercio (7 alumnos) tenían muy clara la historia que iban a contar, otro tercio (6 alumnos) o tenían varias opciones de historias que contar y debían decidirse por una o tenían una idea de lo que querían contar pero les costaba darle forma, y por último, el otro tercio (7 alumnos) no tenían ninguna historia que contar o porque no

sabían qué contar o porque consideraban que no les había pasado nada relevante. De ello se sigue que la metodología de trabajo debe incorporar elementos y tiempo que hagan que el alumnado acabe decidiendo qué historia contará o en encuentre qué historia quiere contar. Ese elemento forma parte de la metodología², por lo que ésta da respuesta a la situación de inicial en la que se encuentra parte del alumnado.

b) ¿Conoce el alumnado la estructura tripartita del guion?

La metodología empieza trabajando los relatos digitales desde lo más básico, a saber, la estructura tripartita del guion sin presuponer que el alumnado ya conocía esta estructura.

Tabla 18. Conocimiento de la estructura del storyline

1. ¿Conocías la estructura de un guion literario?	
SI	A02, A04, A11, A12, A15, A19,
NO	A01, A03, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A13, A16, A17, A18, A20, A21,
2. ¿Antes de escribir este guion habías realizado otros guiones?	
SI	A02, A05, A17, A18, A19,
NO	A01, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A20, A21,

Los datos señalan que, de los 20 alumnos de la muestra, 6 conocían esa estructura y 14 dicen no conocerla. De los 6 que la conocen, 2 (A02 y A19) afirman haber realizado guiones previamente al del relato digital y 4 (A04, A11, A12 y A15) señalan no haber realizado guion alguno. De los 14 alumnos que afirman no conocer la estructura del guion, 11 afirman no haber hecho antes ningún guion, y 3 (A05, A17 y A18), pese a no conocer la estructura del guion, sí han realizado guiones antes de enfrentarse el guion de relato digital. Para entender este último dato debemos atender a la información cualitativa que nos aportan, a saber, A05 y A17 señalan que hicieron un guion para un anuncio, y A18 dice literalmente “hicimos muchos comics en primaria pero con más facilidad”; ello nos hace suponer que esos guiones se realizaron sin entrar a estudiar su estructura, es decir, que posiblemente estos alumnos realizaron el guion de un comic o un anuncio o bien sin haber entrado en cuál debía de ser su estructura, o bien siguiendo otra estructura diferente a la tripartita (presentación-desarrollo-desenlace).

Una valoración general de estos datos nos permite observar que, de un total de 20 alumnos,

sólo 2 afirman conocer la estructura tripartita de un guion y haberla aplicado. De los 18 restantes, 4 alumnos pese a conocerla no la habían aplicado nunca, 11 alumnos no la conocían, y 3 alumnos afirman no conocerla pero haber hecho algún guion antes del storyline.

Valoración. La valoración de estos datos nos permite afirmar que aproximadamente la mitad del grupo (entre 11 y 14) no conocía la estructura del guion literario, y que una mayoría nunca la había aplicado a la confección de un guion (18 de 20). Dado que la creación de un storyline requiere la confección de un guion tripartito, a nuestro entender ello justifica que la metodología de los relatos digitales personales deba incorporar elementos que permitan un aprendizaje práctico de esta estructura que capacite al alumnado a realizar su relato digital personal.

c) ¿Es la metodología apropiada para aprender el guion?

Hemos querido saber si la metodología propuesta para trabajar la estructura del guion le ha servido al alumnado para aprenderlo.

Tabla 19. Aprendizajes de la metodología del storyline

6.¿Qué te ha enseñado la metodología de trabajo utilizada sobre el guion literario?	
Me ha enseñado la estructura de un guion literario.	A01, A03, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A13, A16, A20, A21,
Me ha recordado la estructura de un guion literario.	A02, A04, A11, A12, A15, A17, A18, A19,
No me ha enseñado nada sobre la estructura de un guion literario.	
Otros	

Los datos nos dicen que a la pregunta de si la metodología de trabajo del guion literario les ha propiciado algún aprendizaje, 12 de ellos afirman que ésta les ha servido para aprender la estructura, mientras 8 señalan que ese trabajo les ha llevado a recordar el guion. La respuesta de 6 de ellos (A02, A04, A11, A12, A15 y A19) es coherente con los datos anteriores, pues ya habían señalado que la conocían, y nos puede llevar a interpretar que, si bien la conocían, no la recordaban convenientemente. La respuesta de dos alumnos (A17 y A18) resulta problemática. Pero si se interpreta a partir de los datos de la tabla anterior, vemos como A17 y A18 habían afirmado haber realizado previamente un guion. De ser así, este ejercicio les serviría de recuerdo del mismo, y serían 10 y no 8 los alumnos que afirmarían que el trabajo les ha servido para recordar el guion, aunque eso no resuelve que contestaran que “no” a la cuestión de si conocían la estructura de un guion literario. Así a 12 les ha servido para

aprenderlo, a 6 para recordárselo, y probablemente a los 2 alumnos que restan también les haya servido de recordatorio.

Valoración. La metodología ha servido para que los alumnos aprendan (12 alumnos) o recuerden (6 alumnos) la estructura de un guion narrativo, y a todos posiblemente deberíamos sumar 2 alumnos más para los cuales no acaba de quedar claro si la metodología les ha servido para aprender o para recordar el guion. Los datos avalan que la metodología utilizada es adecuada para el aprendizaje de la estructura del guion.

d) ¿Ayuda el aprendizaje de la estructura a la confección del guion?

Una vez trabajado el guion literario como parte de la metodología, se ha querido saber la opinión que tiene el alumnado sobre si ese trabajo les ha ayudado o no a realizar el guion literario del relato digital.

Tabla 20. Aprendizaje de la estructura del storyline

9.¿Qué te ha supuesto conocer la estructura de un guion previamente a la escritura del mismo?, ¿por qué?	
Me ha facilitado la realización del guion.	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A12, A15, A16, A18, A19, A21,
Me ha dificultado la escritura del guion.	A17,
Me ha resultado irrelevante para la escritura del guion.	A10, A20,
Me ha aportado otras cosas	A11, A13,

Para 15 de los 20 alumnos aprender la estructura del guion les ha facilitado la realización del mismo. Entre las razones que dan están:

A03: “Me lo ha facilitado ya que vas con una idea más clara de cómo colocan tu historia en el guion y separarlo en diferentes partes”.

A04: “Además de facilitarme la escritura también me ha ayudado a organizarme”.

A05: “Es evidente que si sabes como estructurar un texto luego podrás escribirlo de una manera mejor”.

A18: “Porque de esta manera es más fácil elaborar un guion sabiendo su estructura y además, me ha facilitado todo porque las ideas estaban ordenadas”

A19: “Porque así tenía presente que mi historia debía seguir ciertas pautas y no debía escribir lo primero que se me pasara por la cabeza, sin orden alguno”.

El alumno A12, que ha contestado que le ha facilitado la realización del guion, nos dice que “La idea de la estructura de un guion literario la sabía, pero me ha ayudado a poder hacer la historia”. Esto concuerda con los datos obtenidos en el apartado a) donde señaló que

conocía la estructura del guion pero que nunca había hecho ninguno, y en el apartado b) donde afirmó que la metodología le había ayudado a recordar el guion. Y nos ratifica en la necesidad de que el aprendizaje del guion no sea sólo una cuestión teórica, sino que sea consecuencia de su aplicación práctica, objetivo que tratamos de conseguir con nuestra metodología.

Hay 2 alumnos (A10 y A13) que afirman que conocer la estructura del guion les ha aportado “otras cosas”. Al tratar de determinar qué cosas son esas, nos dicen lo siguiente:

A11: “Me ha ayudado a escribirlo ya que guiándome por el que ya conocía he escrito el mío”.

A13: “Me ha hecho plantearme una cronología de los hechos y ha facilitado que encontrara la esencia de mí”.

Estas razones pueden fácilmente encuadrarse en la categoría “Me ha facilitado la realización del guion”, y para nada ser consideradas en las categorías “Me ha dificultado la escritura del guion”, ni “Me ha dificultado la escritura del guion”.

Sólo 1 alumno (A17) manifiesta que el aprendizaje de la estructura le ha dificultado escribir el guion, y la explicación que da es la siguiente: “Intentaba realizarlo tal como había prescrito, pero en muchas ocasiones me resultaba complicado hacerlo siguiendo las pautas ya que mi historia no parecía encajar. Consultamos las entradas de su blog personal relativas al apartado del guion para tratar de profundizar en su explicación, allí encontramos:

“En este apartado de guion he aprendido a coger una historia y plasmarla en un escrito, casi al 100% igual que en mi mente... Esto me ha hecho extenderme mucho...” (A17, Blog personal: Metacognición guion versión 1).

“Usando las pautas de trabajo he sido capaz de contar la historia, con su encanto, dejando a parte cosas innecesarias, quedándose así la historia tal y como ocurrió” (A17, Blog personal: Metacognición guion versión 2).

“Finalmente llegó el último guion. Realmente elaborarlo me ha resultado muy fácil, ya que simplemente tenía que actualizar ciertos matices del guion pasado” (A17, Blog personal: Metacognición guion versión 3).

“Redactar éstos me ha parecido en ciertos momentos complicado y en otras ocasiones bastante simple” (A17, Blog personal: Metacognición guion versión final).

Consultando los guiones realizados por el alumno se observa que las correcciones señalan que tiene cierta dificultad para cerrar la historia, aunque finalmente lo realiza y a partir de ello el trabajo pasa de parecerle “complicado” a parecerle “sencillo”.

Sólo 2 alumnos (A10 y A20) consideran irrelevante este aprendizaje para la realización del guion de su relato y ninguno de ellos aporta razón alguna sobre su opinión.

Valoración. A partir de los datos y su análisis vemos que 17 alumnos consideran que conocer la estructura del guion les ha facilitado la escritura del mismo, que para 2 no les ha aportado nada y 1 manifiesta claramente que le ha dificultado la realización del guion, pero cuando se profundiza en sus razones esa opinión no resulta tan categórica. Por todo ello consideramos que el trabajo realizado con el guion promueve su aprendizaje y aplicación, lo cual hace que la escritura del guion literario del relato digital resulte más fácil.

e) Valoración de la metodología de soporte para el aprendizaje del guion literario

La intervención realizada por el profesor como soporte al aprendizaje del guion y las correcciones personalizadas que ha hecho de cada guion a través del Google Drive forman parte de la metodología de aprendizaje del guion literario. Se ha querido también valorar esta actuación en términos de aprendizaje del guion literario, por ver si se considera o no conveniente como parte de la metodología que apoye el aprendizaje del alumnado.

Realizamos esta pregunta sobre el soporte del profesor al aprendizaje de la metodología del guion literario porque la experiencia en la implementación de los relatos digitales personales durante diversos cursos nos ha llevado a pensar que es una de las tareas donde más soporte individual del profesor se requiere. Las dudas de qué contar, cómo hacerlo y las inseguridades a la hora de escribir, se presentan más al inicio del trabajo y requieren de soporte, ánimo y orientaciones por parte del profesor para empoderar al alumnado y hacerle sentir reforzado y estimulado en su trabajo. En las sucesivas tareas, los problemas son más de carácter técnico, y las intervenciones del profesor adquieren más esa perspectiva, adecuándose siempre a las necesidades de cada alumno.

Tabla 21. Valoración de la metodología como soporte del storyline

7. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología de trabajo usada por el profesor para realizar el seguimiento del guion?	
Me ha facilitado la realización del guion.	A01, A03, A04, A05, A06, A08, A09, A10, A13, A17, A18,
Me ha ayudado a ordenar mis ideas en torno al relato.	A01, A02, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A19, A20, A21,

Me ha dado pautas para reflexionar sobre el relato que quería contar.	A04, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A19, A20, A21,
No me ha aportado nada para la creación de mi relato.	
Otros	

De los 20 alumnos ninguno considera que la intervención del profesor no haya servido para nada, todos consideran que tiene un valor educativo. La opinión se reparte más a la hora de determinar cuál es ese valor.

Valoración. Hay 3 alumnos que consideran que la intervención del profesor en términos de aprendizaje del guion le ha facilitado la realización del guion (A05); le ha ayudado a ordenar sus ideas en torno al relato A02; y le ha dado pautas para reflexionar sobre el relato que ella quería contar (A15). El resto del alumnado considera que la intervención del profesor ha supuesto más de un aprendizaje: para 5 alumnos (A01, A03, A06, A17 y A18) las intervenciones del profesor les ha facilitado la realización de guion y les ha ayudado a ordenar sus ideas en torno al relato; para 7 alumnos (A07, A11, A12, A16, A19, A20 y A21) las intervenciones del profesor, además de ayudarles a ordenar sus ideas en torno al relato, les ha dado pautas para reflexionar sobre lo que querían contar; y para 5 alumnos (A04, A08, A09, A10 y A13) las intervenciones del profesor no sólo les han facilitado la realización de guion y les ha ayudado a ordenar sus ideas en torno al relato, sino que además les han dado pautas para reflexionar sobre su relato. A la vista de los datos hemos de considerar que las intervenciones del profesor en el aprendizaje del guion³²² se consideran adecuadas para reforzar el aprendizaje del guion literario, lo cual justifica su presencia en la metodología de aprendizaje de los relatos digitales personales.

f) ¿Cómo influye la limitación física del guion (500 palabras) en la historia que el alumno relata?

Un elemento que nos ha llamado la atención en la implementación de los relatos digitales ha sido un cierto cuestionamiento de que el relato deba tener un máximo de palabras, en nuestro caso 500, y un intento por parte de alumnado de hacer de esto una norma más flexible, manifestando en algunas ocasiones que la limitación física del relato suponía una limitación de la historia que querían contar. Este dato ha sido registrado en el *Diario de campo del investigador* en todos los cursos que se ha implementado el relato digital. Si bien no es una idea mayoritaria, se ha presentado en cada curso que se han implementado los relatos en el aula.

³²² Estas intervenciones hacen referencia al seguimiento y corrección personalizada de los mismos. En el punto 6.3.5.3 c) (hacer un guion literario: storyline³) se explican algunas de estas intervenciones, y en el punto 6.2.5. “Balance de la experiencia” aparece información que completa cuál es el papel del profesor en clase.

En el curso estudiado 2015-2016 aparece de manera manifiesta en el blog personal de 7 alumnos, y hay referencias veladas en otros:

“lo que más me ha costado ha sido tener que dejar 500 palabras, no sabía quitar y dejar lo que necesitaba, pero a medida de muchas lecturas lo he podido conseguir” (A01, Blog personal: Metacognición guion v.3).

“He conseguido reducir un texto que tenía alrededor de 900 palabras, en uno de 500, sin eliminar la esencia del escrito” (A02, Blog personal: “Metacognición del guion final)

“de todos los guiones este creo que ha sido el más sencillo de realizar, excepto por el hecho de tener que reducir bastantes palabras (en mi caso), porque ya tengo la mayor parte del guion completo con sus ideas principales”. (A10, Blog personal: Metacognición guion v.3).

“Pensaba que era demasiado corta y fui poniendo más y más palabras, pero cuando me di cuenta que el máximo de palabras eran 500 fue un caos. Intenté eliminar muchísimas cosas que a lo mejor no eran importante explicar pero aunque eliminé muchísimos párrafos tengo que seguir eliminando unas 200 palabras aproximadamente” (A12, Blog personal: Metacognición guion v.2)

”tuve que sintetizar el relato para rebajar de las más de 700 palabras que contenía a 500 que se pide, pese a que inicialmente pensé que esto era algo que te limita y era contraproducente, al ver el trabajo final pude ver que no era así” (A15, Blog personal: Metacognición del guion final).

“Mi dificultad básica es simplemente... que debo de practicar más el poder explicar algo con la misma emoción pero sin demasiadas palabras, y saber que se puede explicar la misma historia importante y sentimental de tu vida en tan solo 500 palabras” (A18, Blog personal: Metacognición guion v.3).

“Respecto la función del guion 3 debíamos reducir la historia a un cierto número de palabras (500). Sin embargo teníamos que procurar no quitarle importancia a la historia puesto que del guion 1 hasta el 3 la historia debía tener el mismo sentido y sentimiento que se aporta desde un inicio. A pesar de que la función se haya completado no ha sido un proceso fácil ya que a medida que iba suprimiendo estas, iba preocupándome de que no perdiera el sentido ni aquello que le proporcionara importancia a mi acontecimiento pasado. Ya que cuando hay una historia que marca un antes y un después en tu vida todo aquello que ha ido sucediendo te parece importante y al reducirlo sientes que no estás expresando al 100% aquello que viviste y de la manera que lo sentías” (A20, Blog personal: Metacognición guion v.3).

Es por ello que se quiso saber la opinión del alumnado sobre qué suponía para ellos esta "limitación" física de la historia y cómo la valoraban. En relación a este tema hemos obtenido datos sobre dos cuestiones: qué ha supuesto esa limitación en relación a lo que querían contar y respecto al interés o fuerza que pueda tener su historia.

1. Qué supone la limitación de 500 palabras en relación a lo que querían contar

Tabla 22. Limitación de la extensión del storyline

10. ¿Qué ha supuesto la extensión máxima del guion (500 palabras) respecto a la focalización de tu historia? Puedes elegir más de una opción.	
Me ha hecho focalizar más mi relato. (Descartar otras historias secundarias que contenía inicialmente mi relato).	A01, A02, A03, A04, A06, A08, A10, A13, A20,
Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era.	A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A15, A16, A18, A19, A21,
Me ha hecho seleccionar mejor lo que quería contar	A01, A07, A11, A12, A13, A16, A19, A20, A21,
Me ha hecho cortar mi relato, impidiendo que contara cosas importantes.	
Me ha obligado a sintetizar lo que quería relatar. (Contar lo que quería con menos rodeos, circunloquios, palabras...)	A02, A03, A04, A09, A10, A13, A15, A16, A17, A19,
No me ha supuesto ningún problema.	
Otros	

El hecho de que el alumnado pudiera responder a más de un "ítem" nos hace presentar la información ordenada en otra tabla que nos hace más visible la información obtenida:

Destacar que, pese a las reticencias manifestadas inicialmente por parte del alumnado, tras la realización de guion ninguno ha considerado que esa limitación le haya impedido contar aspectos importantes de su historia, pero que todos consideran que les ha supuesto algún tipo de problema, pues nadie ha marcado la casilla "No ha supuesto ningún problema".

Tabla 22bis: Limitación de la extensión del storyline

Respuestas	Alumnos
4. Me ha hecho cortar mi relato, impidiendo que contara cosas importantes.	-
6. No me ha supuesto ningún problema.	-
1. Me ha hecho focalizar más mi relato. (Descartar otras historias secundarias que contenía inicialmente mi relato). 2. Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era.	A06, A08
1. Me ha hecho focalizar más mi relato. (Descartar otras historias secundarias que contenía	A01,

inicialmente mi relato). 3. Me ha hecho seleccionar mejor lo que quería contar	A20
1. Me ha hecho focalizar más mi relato. (Descartar otras historias secundarias que contenía inicialmente mi relato). 5. Me ha obligado a sintetizar lo que quería relatar. (Contar lo que quería con menos rodeos, circunloquios, palabras...)	A02,
1. Me ha hecho focalizar más mi relato. (Descartar otras historias secundarias que contenía inicialmente mi relato). 2. Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era. 5. Me ha obligado a sintetizar lo que quería relatar. (Contar lo que quería con menos rodeos, circunloquios, palabras...)	A03, A04, A10
1. Me ha hecho focalizar más mi relato. (Descartar otras historias secundarias que contenía inicialmente mi relato). 3. Me ha hecho seleccionar mejor lo que quería contar 5. Me ha obligado a sintetizar lo que quería relatar. (Contar lo que quería con menos rodeos, circunloquios, palabras...)	A13
2. Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era.	A05, A18
2. Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era. 3. Me ha hecho seleccionar mejor lo que quería contar	A07, A11, A21
2. Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era. 5. Me ha obligado a sintetizar lo que quería relatar. (Contar lo que quería con menos rodeos, circunloquios, palabras...)	A09, A15,
2. Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era. 3. Me ha hecho seleccionar mejor lo que quería contar 5. Me ha obligado a sintetizar lo que quería relatar. (Contar lo que quería con menos rodeos, circunloquios, palabras...)	A16, A19,

Los datos señalan que las respuestas mayoritarias son 1 y 2, es decir, para 10 de 20 alumnos la limitación de la historia les ha hecho centrarse en una historia y descartar alguna historia secundaria que aparecía en su relato (1); y para 13 el hecho de tener que contar su historia en 500 palabras les ha llevado a tener que decidir qué era importante en la historia que querían contar y descartar lo que no lo era (2). Para 9 alumnos la limitación de palabras les ha hecho sintetizar su historia, eliminando circunloquios y rodeos (5). Y para 8 alumnos les ha hecho seleccionar mejor lo que querían contar (3).

Sub-valoración. Se podría decir que aproximadamente al 50 % del alumnado, la limitación de palabras le ha llevado a centrarse más en la historia que querían contar de una u otra manera, eliminando historias secundarias, palabras innecesarias, seleccionado mejor lo que

querían contar y centrándose en lo que consideraban importante.

2. Qué supone la limitación de 500 palabras respecto al interés o fuerza que pueda tener la historia

Tabla 23. Limitación de la extensión del storyline vs. fuerza de la historia

11. ¿Qué ha supuesto la extensión máxima del guion (500 palabras) respecto a la fuerza/interés de tu relato?	
Ha hecho que mi relato sea más directo, sin perder fuerza.	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
Ha hecho que mi relato pierda fuerza e interés.	
No ha afectado la fuerza ni el interés de mi relato.	A10, A11, A12, A13,
Ha tenido otros efectos	A09,

Si bien el alumnado ha acabado relatando su historia dentro del límite marcado, queríamos conocer la sensación que tenían respecto a si consideraban que esa focalización de su historia había afectado a la fuerza o el interés que su relato pudiera tener.

De manera mayoritaria, 15 alumnos consideran que la limitación de palabras ha comportado que su relato sea más directo sin que por ello pierda fuerza, y 4 consideran que ese factor no ha incidido para nada en la fuerza del relato. Uno A09 señala otros efectos, a saber “creo que podía tener más fuerza porque desde mi punto de vista es muy flojo”, pero no nos aclara de ello se debe a la extensión del relato.

Sub-valoración. para los alumnos limitar la extensión del relato no ha hecho que su historia pierda fuerza.

Valoración. Si atendemos a las metacogniciones que el alumnado ha ido haciendo a medida que ha ido trabajando las diferentes versiones del guion, podemos observar que la limitación del guion se percibe como “problema” en las primeras versiones del guion pero que, una vez acabado el guion, en la “metacognición final del guion” la impresión que apuntan los mismos alumnos que mostraban reticencias ha cambiado:

“Con todo el proceso que he ido haciendo hasta ahora, he podido ir conseguir mejorar y conseguir todo lo que me costaba. (...) Con esta versión final, he podido ordenar todo como debía y he conseguido transmitir todo lo que sentía y pensaba en mi escrito” (A01, Blog personal: Metacognición del guion final).

“Estoy muy contenta con la evolución de mi guion, y estoy muy contenta con el resultado final de este” (A02, Blog personal: Metacognición del guion final).

“En este tercer apartado de nuestro guion el objetivo era acabar de redactar nuestra historia con los elementos que habíamos conseguido en el taller y reducirlo hasta un

máximo de 500 palabras. De todos los guiones este creo que ha sido el más sencillo de realizar, excepto por el hecho de tener que reducir bastantes palabras” (A10, Blog personal: Metacognición del guion final).

“He elaborado un guion sobre una historia muy larga y he podido acortar las cosas, para poder poner simplemente lo relevante” (A12, Blog personal: Metacognición del guion final).

“pese a que inicialmente pensé que esto era algo que te limita y era contraproducente, al ver el trabajo final pude ver que no era así” (A15, Blog personal: Metacognición del guion final).

“En el guion 3 teníamos que reducir la historia a 500 palabras. Me ha costado bastante pero con la ayuda del profesor he aprendido como se puede reducir una historia diciendo las mismas palabras y con el mismo sentido, pero cambiando a otras sinónimas más coherentes o que hagan referencia a lo que quería decir pero de una manera más corta” (A18, Blog personal: Metacognición guion v.3).

“A lo largo de todos los guiones que hemos trabajado en clase, desde el redactado de la historia (versión 1) hasta la versión final (versión 3) me ha supuesto un gran aprendizaje en muchos aspectos, tanto informáticos como personales. (...) Puesto que al principio me costó bastante el hecho de redactar en primera persona y plasmar mis sentimientos, a lo largo de este trimestre y de la evolución de los guiones hechos en clase también he podido evolucionar yo personal y sentimentalmente” (A20, Blog personal: Metacognición del guion final).

Limitar la extensión del relato, a pesar de algunas reticencias iniciales, no es problema, pues, tras trabajar los diferentes objetivos en cada guion, al final el alumnado acaba cumpliendo los objetivos y aprendiendo a sintetizar sus ideas centrándose en lo que se considera importante, y dejando de considerar mayoritariamente que la limitación de la extensión del relato haga que éste pierda fuerza. Por lo que consideramos que esta metodología de trabajo del guion ayuda a que el alumno alcance los objetivos previstos y adquiera capacidad de síntesis y concreción a la hora de expresar una historia.

g) ¿Qué es lo que más te ha costado al hacer el guion literario?

Esta era una pregunta abierta, hemos clasificado las respuestas de acuerdo con cinco categorías básicas detectadas en ellas:

Tabla 24. La mayor dificultad del storyline

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
Cuestiones técnicas	A05 Escoger la historia
	A03 Enfocar la historia A07 Elaborar y enfocar el guion A17 Decidir lo importante y lo que no lo era A18 Focalizar la historia y contarla con pocas palabras
	A04 Estructurar la historia A06 Redactar la historia porque no saber cómo abordar los contenidos A10 Ordenar la historia
Expresar sentimiento	A01 Sacar emociones A08 Expresar bien sus sentimientos A09 Exteriorizar sus sentimientos A12 Explicar los sentimientos A19 Sacar los sentimientos que estaban escondidos y no habían salido nunca A21 Expresar en palabras lo que sintió
Cuestiones técnicas y Expresar sentimiento	A11 Enfocar la historia y expresar los sentimientos A15 Focalizar la historia y expresar sus sentimientos
Revivir las experiencias amargas	A02 Pensar en sus abuelos A20 Volver a vivir esa historia
Otros	A13 Hacer el taller que no le aportó nada.

Dos son las principales dificultades que ha planteado la elaboración del guion literario. 7 alumnos expresan que lo que más les costó fueron cuestiones de carácter técnico: para un alumno (A05) fue escoger la historia, para 4 de ellos fue “enfocar la historia” (A03, A07, A17, A18) y para 3 fue “estructurarla” (A04, A06, A10). Para 6 alumnos la mayor dificultad hacía referencia a la expresión de los sentimientos ligados a su historia (A01, A08, A09, A12, A19, A21). Para 2 alumnos (A11, A15) tanto la focalización como la expresión de los sentimientos les resultó lo más costoso. Y otros 2 alumnos resaltan que lo que más les costó es revivir la experiencia contada. Hay un alumno (A13) cuya respuesta no puede valorarse, pues no responde a lo que se le pregunta.

Estos datos coinciden con los puntos que de acuerdo con las anotaciones del *Diario de campo* son los que más han costado en la realización del guion literario. En él se señala que la estructura de la historia, su focalización y su síntesis en 500 palabras han sido las cuestiones

técnicas del guion literario que más han costado. E igualmente se recoge la dificultad mostrada y expresada por el alumnado para recuperar y expresar sus emociones y sentimientos ligados a la historia. Estos datos no son exclusivos de este curso, y se puede ver que ya en el proceso de elaboración de la metodología también se apuntaban como tareas que presentaban cierta dificultad para el alumnado, y se introdujeron varias versiones del guion como metodología para afrontar de manera progresiva la tarea, y se creó un *Taller de evocación* para trabajar específicamente el tema de expresión de los sentimientos.

Valoración. A partir de las respuestas observamos que la metodología debería ocuparse de ayudar al alumnado a realzar esos procesos técnicos y expresar sus emociones.

En primer lugar, respecto a las cuestiones técnicas ya se ha mostrado en las cuestiones anteriores que la metodología trabaja la estructura y la focalización de la historia, y ayuda al alumnado a escoger su historia³²³, por lo que consideramos que la metodología da respuesta a las necesidades técnicas del alumnado.

En segundo lugar, respecto a las cuestiones emotivas, a partir de la información analizada aun no podemos dar respuesta a si la metodología promueve la expresión de los sentimientos ligados a la historia. La metodología también da respuesta a esta necesidad, pero estos datos serán analizados con posterioridad en el punto 7.1.4.

h) Grado de satisfacción de la realización del guion literario

Tabla 25. Grado de satisfacción del storyline

30. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en la realización de esta actividad? ¿Por qué?	
Muy satisfecho	A01, A02, A03, A07, A08, A11, A12, A13, A15, A18, A21,
Bastante satisfecho	A04, A09, A10, A16, A17, A19,
Satisfecho	A05, A06, A20,
Poco satisfecho	
Nada satisfecho	

Los primero que indican los datos es que no hay nadie que se declara poco satisfecho ni insatisfecho de la historia elaborada. Y que mayormente el alumnado se siente muy satisfecho de la misma (11 de 20) o bastante satisfecho (6 de 20). Y 3 se declaran satisfechos. Pero al

³²³ Consultar el punto 6.3.5.3.b) “Buscar la historia”.

observar las razones del grado de satisfacción éstas son muy diversas y variadas. Las razones que dan los 11 alumnos que están muy satisfechos van desde “estar orgullosa del relato realizado” (A08), a “haber tenido la oportunidad de sacar los sentimientos” (A12), pasando por “haber mejorado la expresión escrita y aprendido a ordenar, buscar y encontrar los propios pensamientos y emociones u ponerlos en un guion” (A15), “poder darle forma a las propias ideas y vivencias personales” (A07). Las razones de los que se sienten muy satisfechos hacen referencia a “que le haya gustado y le haya servido para reflexionar” (A04), a “ayudarle a ver su vida desde otro punto de vista”, o “haber conseguido hacer algo que por sí solo no podría hacer” (A09). Las que dan los 3 que se declaran satisfechos son “haber podido contar la propia historia de modo adecuado” (A05), “reflexionar y entender cosas que en su momento no se entendieron” (A06), “Haber podido expresar con la historia algo difícil para ella y que poca gente conocía” (A20).

Valoración. Si bien el grado de satisfacción del alumnado por haber escrito su historia es bastante alto o muy alto, al atender a las razones no se observa un patrón común que cause esa satisfacción, y ésta depende más de cuestiones personales que van desde ser capaz de haber realizado la historia dando forma a sus vivencias, a haberse abierto a los demás contándoles algo personal, a descubrir y expresar sus propios sentimientos y reflexionar sobre sí mismo. Esas razones apuntan al gran potencial educativo que tienen los relatos digitales personales para trabajar el yo.

7.1.1.2. El guion gráfico: storyboard

a) ¿Conoce el alumnado de la estructura del guion gráfico?

Tabla 26. Conocimiento de la estructura del storyboard

1. ¿Conocías la estructura de un guion gráfico (storyboard)?	
SI	
NO	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
2. ¿Antes de escribir este guion habías realizado otros guiones gráficos?	
SI, iguales	
SI, diferentes	
NO	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,

Valoración. Los datos señalan que previamente a trabajarlo en clase ningún alumno conocía la estructura del guion gráfico, y consecuentemente tampoco habían realizado nunca ninguno.

b) ¿Que has aprendido con la metodología de trabajo del guion gráfico?

Tabla 27. Aprendizaje con la metodología del storyboard

28. ¿Qué te ha enseñado la metodología de trabajo utilizada sobre un guion gráfico?	
Me ha enseñado lo que es un guion gráfico.	A01, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
Me ha enseñado algo que no sabía sobre el guion gráfico.	A02, A05,
No me ha enseñado nada sobre el guion gráfico.	
Otros	
A10. NC	

Valoración. Trabajando los aspectos teóricos y prácticos del guion gráfico el alumnado ha aprendido en qué consiste un guion gráfico, algo básico para poder luego realizar uno.

c) Valoración de la metodología como soporte al aprendizaje del guion gráfico

Tabla 28. Valoración de la metodología como soporte del aprendizaje del storyboard

29. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología de trabajo usada por el profesor para trabajar el guion gráfico?	
Me ha facilitado la realización del guion gráfico.	A01, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A11, A12, A13, A17, A18, A19, A20, A21,
Me ha ayudado a ordenar mis ideas en torno al relato.	A01, A02, A06, A12, A16, A19,
Me ha dado pautas para reflexionar sobre las imágenes que quería poner en mi relato.	A01, A12, A13, A15, A16, A19,
No me ha aportado nada para la creación de mi guion gráfico	
Otros	
A10. NC	

A la mayoría, 11 alumnos la metodología de trabajo le ha “facilitado la realización del guion gráfico” (A03, A04 A05, A07, A08, A09, A11, A17, A18, A20, A21). A estos habría que sumar 5 alumnos más (A01, A12 y A19), (A06) y (A13) que también consideran que les ha “facilitado la realización del guion gráfico” aparte de suponer otros aprendizajes. Un alumno

(A02) considera que le ha “ayudado a ordenar sus ideas en torno al relato”, y a ella se sumarían otros alumnos (A01, A12 y A19), (A06) y (A16) que también consideran éste uno de los aprendizajes promovidos por la metodología. Un alumno (A15) considera que la metodología le ha “dado pautas para reflexionar sobre las imágenes que quería poner en su relato”, otros alumnos (A01, A12 y A19), (A13) y (A16) también consideran que la metodología promueve entre otras cosas que reflexionen sobre las imágenes de su historia. Nadie considera que trabajar con esa metodología haya sido irrelevante para la creación de su guion gráfico.

Valoración. A partir de los datos vemos que 16 de los 20 alumnos consideran que la metodología les ha facilitado la realización del guion gráfico”, 6 alumnos consideran que ésta les ha “ayudado a ordenar sus ideas en torno al relato”, y 5 alumnos consideran que ha hecho que reflexionen sobre las imágenes que deben poner en su historia. Por lo que se puede afirmar que la metodología de aprendizaje resulta relevante para la creación del guion gráfico y ayuda a que el alumnado piense qué imágenes vaya a utilizar o que vuelva a pensar y ordenar su relato.

d) ¿Qué es lo que más te ha costado al hacer el guion gráfico?

Esta era una pregunta abierta, hemos clasificado las respuestas de acuerdo con cuatro categorías básicas detectadas en ellas:

Tabla 29. La mayor dificultad del storyboard

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
Cuestiones técnicas	<p>A03. Tener que decidir cuál era la imagen adecuada para mi historia.</p> <p>A06. La selección de las imágenes ha sido lo más complejo. Sobre todo, el hecho de expresar lo que dice el texto con exactitud.</p> <p>A07. Lo que más me ha costado ha sido intentar encuadrar la historia en ese modelo y luego la inserción de fotos y efectos de sonido.</p> <p>A08. Escoger las imágenes, ya que tenía muchas para escoger.</p> <p>A12. Poder reflejar lo que dice el texto a través de las imágenes.</p> <p>A13. Depende del texto hacer que la imagen y el texto entren en coherencia.</p> <p>A17. La selección de imágenes.</p>
	<p>A04. Buscar las imágenes ajenas, ya que no encontraba la que encajara perfectamente con el guion literario.</p> <p>A05. Encontrar fotos, porque no encontraba ninguna que mostrara lo que quería explicar en alguna escena concreta.</p> <p>A11. Encontrar ciertas fotos que no encontraba en bancos de fotos y no podía realizar.</p> <p>A16. Encontrar imágenes ajenas y poner en orden.</p>

	<p>A19. Intentar encontrar una imagen para cada fragmento del texto, Porque es complicado captar con la cámara momentos tan dolorosos como esos.</p> <p>A21. Encontrar las imágenes adecuadas para cada parte del relato.</p>
	<p>A18. Que las imágenes estuvieran bien escogidas porque me costó encontrarlas, ya que no sabía cuáles quedaban más representativas con lo que quería decir.</p>
Expresar sentimiento	<p>A01. No hay nada más que me cueste que el hecho de expresar, de saber desahogarme o saber transmitir algo mío para que los demás lo entiendan o comprendan, no se soy fría, pero en el guion no sabía cómo explicar y expresar cada momento.</p> <p>A15. Conseguir mostrar diferentes sentimientos, emociones y estados de ánimo mediante la producción de imágenes personales.</p>
Expresar imágenes propias	<p>A20. Lo que más me ha costado ha sido el hecho de tener la duda de si poner fotos personales del pasado o no.</p>
Nada	<p>A02. Nada</p> <p>A09. Nada</p> <p>A10. La verdad es que no he tenido un gran obstáculo a la hora de realizarlo, ya que tenía que buscar imágenes más y en mi casa por suerte tenemos un gran arsenal de estas.</p>

Los que más dificultad presentó al alumnado en esta tarea fueron cuestiones técnicas: la búsqueda de imágenes y una selección adecuada de las mismas para reflejar su historia. De los 20 alumnos, 6 apuntan (A04, A05, A11, A16, A19, A21) que lo más dificultoso fue una cuestión de búsqueda de recursos (encontrar las imágenes ajenas que se ajustaran a las que ellos buscaban para su relato); para otros 7 (A03, A07, A06, A08, A12, A13, A17) la dificultad consistía en una cuestión de diseño (decidir qué imágenes se ajustaban mejor a su historia es decir pensar las imágenes apropiadas para la historia); para 2 alumnos (A07, A18) ambas cosas a la vez. Hay tres alumnos (A02, A09, A10) para los que la realización del guion gráfico con imágenes no ha supuesto ninguna dificultad.

Interesa destacar 2 alumnos (A01, A15) que manifiestan que la dificultad ha sido mostrar los sentimientos mediante imágenes, una dificultad que ambos alumnos ya expresaron al señalar lo que les resultó más dificultoso de la realización del guion literario. Y por último notar que para un alumno (A20) lo que resultó problemático fue pensar si debía o no utilizar imágenes propias para contar la historia, ella se está planteando cuestiones que tienen que ver con su privacidad.

Valoración. Aproximadamente la tercera parte del alumnado considera problemático para la realización de su guion gráfico el no haber podido usar las imágenes que quisiera, sin tener que limitarse a los bancos de imágenes gratuitos que dificultaban su búsqueda por lo limitados de estos. Este dato se saca de las anotaciones del *Diario de campo* del profesor, donde de forma recurrente en diferentes experiencias una parte de alumnado se ha quejado de no

poder usar libremente las imágenes que ellos quisieran, e incluso algún alumno “introduce” alguna imagen con copyright en su relato a pesar de la prohibición expresa, cosa que se puso de manifiesto. “He buscado una foto con copyright porque no era posible encontrarla libre o poder hacerla yo” (A11: *Cuestionario del storyboard*, pregunta 7). La mitad del alumnado señala las dificultades de la creación del guion gráfico tenían que ver con decidir qué imágenes eran las más convenientes para mostrar lo que querían contar, y dos en concreto manifiestan la dificultad de expresar sentimientos a través de las imágenes. Para 3 alumnos la actividad no presenta dificultad. Y para un alumno las dificultades son éticas, si debe o no usar imágenes propias³²⁴.

La metodología pone a disposición del alumnado banco gratuitos de imágenes, reconociendo que es difícil encontrar exactamente la imagen que se quiere, pero en ningún momento se considera que haga un uso libre de las imágenes de la red, y se sugiere al alumnado que si tienen dificultades para encontrar la imágenes pueden producirlas ellos. Como se verá más adelante³²⁵, todos los alumnos han buscado imágenes en la red y la mitad además usan imágenes propias.

El hecho que el guion gráfico haga que el alumno deba de pensar qué imágenes debe utilizar es uno de los objetivos del guion, que se piense la historia icónicamente, y se reflexione sobre la coherencia y complemento del lenguaje textual e icónico, por lo que es una dificultad de que afrontar el alumnado para poner en práctica esa habilidad.

El tema de la expresión de sentimientos será tratado en un punto posterior, como ya se dijo, y el de la expresión de las emociones mediante imágenes forma parte de “pensar con imágenes” la historia, es decir, tiene que ver con que se pida que se expresa la historia, también los sentimientos, de manera icónica.

e) Grado de satisfacción de la realización del guion gráfico

Tabla 30. Grado de satisfacción del storyboard

43. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en la realización de esta actividad? ¿por qué?	
Muy satisfecho	A02, A04, A13,
Bastante satisfecho	A01, A03, A08, A09, A10, A11, A12, A15, A16, A17, A21,

³²⁴ Esta cuestión se trata en el punto 7.2.1.1.

³²⁵ En el apartado 7.2.1.1.

Satisfecho	A05, A06, A07, A18, A19, A20,
Poco satisfecho	
Nada satisfecho	

Tras trabajar el guion gráfico de imágenes el alumnado mayormente muestran un alto grado de satisfacción.

3 alumnos (A02, A04, A13) dicen estar muy satisfechos de su guion, por haber sido capaces de contar con imágenes su historia o porque trabajar las imágenes le ha ayudado a recordar su historia y reflexionar sobre ella.

A02. Porque creo que he sido capaz de con imágenes explicar mi historia.

A04. Me ha ayudado a reflexionar y recordar momentos bonitos.

Se manifiestan bastante satisfechos con su trabajo 11 alumnos (A01, A03, A08, A09, A10, A11, A12, A15, A16, A17, A21). Las razones que dan, en general, hace referencia a haber conseguido las imágenes que querían y haber quedado satisfechos de la elaboración del guion gráfico en su fase de imágenes.

A03. Me ha gustado hacerla y buscar fotos más de amigos y familia.

A08. Porque me ha gustado el resultado final.

A15. Creo que he conseguido lo que quería.

A16. Creo que ha quedado bien.

Uno de los alumnos (A12) está bastante satisfecho pese a no poder haber utilizado las imágenes que quería, está haciendo referencia al uso de imágenes con copyright.

A12. Si hubiera podido conseguir otras imágenes hubiera estado mucho mejor.

Y los 6 restantes (A05, A06, A07, A18, A19, A20) se muestran satisfechos con la parte del guion gráfico que incorpora las imágenes, y las razones que dan son que las imágenes que presentan se adecúan a la historia, porque este trabajo les ha hecho recordar la historia,

A05. Porque creo que las mismas representan bien la historia pero me hubiera gustado tener más personales.

A18. Porque creo que las imágenes están bien y son bonitas para el relato.

A06. He podido recordar momentos pasados.

A07. He podido recordar lo que viví en aquel momento.

A19. Porque me gusta el enfoque que le he dado al relato.

Señalar que 3 alumnos (A04, A06, A07) señalan entre sus razones que trabajar con imágenes les ha llevado a recordar la experiencia que cuentan, y uno de ellos (A04) añade que también a reflexionar sobre ella.

Valoración. El alumnado tiene un alto grado de satisfacción tras seleccionar a incluir las imágenes en su historia, satisfacción que nace de haber realizado un trabajo a su gusto y estar conforme con el resultado, es decir, haber conseguido contar su historia a través de imágenes. Se apunta que trabajar con imágenes ha llevado a algunos casos (3 alumnos) a revivir las experiencias que cuentan, por lo que las imágenes tienen un efecto evocador de las experiencias; y un alumno señala que las imágenes le han ayudado a reflexionar.

7.1.1.3. El sonido: efectos y música

a) *¿Se tiene experiencia en la edición de sonido de un video?*

1. ¿Cuántos relatos musicales incluyen música y efectos especiales?

Tabla 31. La composición sonora del relato

1. ¿Tu relato se compone de?	SI	NO
Narración	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,	
Música	A02, A03, A04, A05, A06, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,	A01, A07,
Efectos especiales	A06, A07, A10, A11, A17, A18, A19,	A01, A02, A05, A09, A15,
Silencios	A04, A06, A08, A11, A15, A16,	A02, A05, A07,
Otros		

Como es obvio y los datos también muestran, el 100% de los relatos contienen esa narración, pues es una condición de la propia esencia de estos relatos. No vamos a tratar aquí la locución, que dejaremos para el próximo apartado, y nos centraremos en de sonido del relato digital (música y efectos especiales).

Estos datos son claros, no necesitan muchos comentarios. Ponen de manifiesto que 18 de los 20 relatos incluyen música, y 7 incluyen efectos especiales, 5 no y 8 alumnos (A03, A04, A08, A12, A13, A16, A20, A21) no contestan a esta cuestión, pero al analizar sus relatos digitales observamos que ninguno de ellos contienen efectos sonoros . Así, pues 13 relatos

no contiene dichos efectos.

2. ¿Tiene el alumnado experiencia en editar sonido en un video?

Tabla 32. Experiencia en la edición de sonido

30. ¿Habías realizado antes una edición de sonido para una película?	
SI	A01, A05, A11, A13, A20,
NO	A02, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A12, A15, A16, A17, A18, A19, A21,
SI, pero de manera diferente	
¿Qué has aprendido de nuevo?	

Del total de alumnos 15 nunca han editado música en un video y 5 sí tienen experiencia en esta tarea. Pero a la luz de los datos anteriores eso no ha sido problema para que la gran mayoría incorporase música en su video. Es significativo que 5 alumnos (A06, A07, A10, A17, A18, A19) de los 6 que usaron efectos especiales nunca había editado sonido en un video.

Valoración. La mayoría de los relatos contienen música (18 de 20) y 6 de ellos incorpora efectos sonoros, pero de esos 5 alumnos nunca habían hecho una edición de sonido en un video, por lo que no parece que esta sea una tarea que suponga una dificultad extrema para el alumnado.

b) ¿Que has aprendido con la metodología de trabajo de la incorporación de sonido?

Tabla 33. Aprendizaje con la metodología del sonido

31. ¿Qué te ha enseñado la metodología de trabajo sobre la edición de sonido de una película?	
Me ha enseñado a realizar la edición de sonido de una película.	A01, A02, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A15, A16, A17, A18, A19, A20,
Me ha ayudado a perfeccionar la edición de sonido de una película.	A05, A11, A12, A13,
No me ha enseñado nada.	A21,
Otros	

Para 15 de los 20 alumnos la metodología le ha servido para aprender cómo realizar una edición de sonido de un video. Destacar que entre ellos dos alumnos (A01, A20) ya habían realizado antes edición de sonido en video. A 3 alumnos (A05, A11, A13) que ya habían realizado edición de sonido en video, la metodología de trabajo les ha permitido perfeccionar sus conocimientos. Hay un alumno (A12) que no había editado nunca sonido para un video, pero señala que esta metodología de trabajo le ha permitido perfeccionar sus conocimientos.

Resulta curiosa la contestación del alumno (A21), que no había editado sonido en ningún video y que señala que la metodología no le ha servido para nada. Señalar que en su “metacognición de la música y efectos sonoros” no aparece ninguna referencia a este tipo de cuestión. Hemos de suponer que alguien le enseñaría a editar el sonido, pero carecemos de información para especular.

Valoración. Los datos señalan que la metodología presentada en el curso permite que la mayoría de alumnos (15), aprendan esa capacidad. Y para 3 de ellos que ya habían hecho edición de sonido, la metodología les ha servido para mejorar sus conocimientos. Un total de 18 de 20 alumnos señalan que la metodología les ha dado o mejorado ese conocimiento. Y sólo un alumno manifiesta que la metodología no le ha servido para adquirir esos conocimientos, pero carecemos de más información para analizar las causas.

c) Valoración de la metodología como soporte la realización de la edición de sonido

Tabla 34. Valoración de la metodología como soporte a la edición de sonido

32. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología de trabajo usada por el profesor para trabajar la edición de sonido?	
Me ha facilitado la incorporación del sonido.	A01, A02, A04, A06, A08, A09, A10, A17, A18, A19, A20,
Me ha ayudado a ordenar mis ideas en torno al sonido.	A03, A04, A06, A07, A11, A12, A13, A15, A16, A21,
Me ha dado pautas para reflexionar sobre el sonido que quería incorporar.	A05, A16, A19,
No me ha aportado nada en relación con el sonido de mi relato.	
Otras	

Cuando se le pide al alumnado que valore la metodología cualitativamente, 8 de ellos afirman que les ha facilitado la incorporación del sonido en el relato, 7 alumnos dicen que les ha ayudado a ordenar sus ideas del relato a partir del sonido, y 1 alumno (A05) manifiesta que le ha proporcionado pautas para reflexionar sobre el sonido que querían incorporar.

A ellos hemos de sumar aquellos que consideran que la metodología les ha posibilitado más de un aprendizaje: (A04, A06) dicen que les ha facilitado la incorporación de sonido al relato y les ha ayudado a ordenar sus ideas a partir del sonido; (A19) señala que le ha facilitado la incorporación de sonido al relato y le ha proporcionado pautas para reflexionar sobre el sonido que querían incorporar; y (A16) que ha ayudado a ordenar sus ideas a partir del sonido y le ha proporcionado pautas para reflexionar sobre el sonido que querían incorporar.

Valoración. Un total de 11 alumnos consideran que la metodología facilita la incorporación del sonido al relato, y un total de 10 que ayuda a ordenar las ideas del relato a partir del sonido, y 3 alumnos afirman que proporciona pautas para reflexionar sobre el sonido que incorporar en el relato. En ninguno de las metacogniciones de los blogs de estos tres alumnos hay referencia alguna a qué pautas les ha dado o sobre qué les ha hecho reflexionar.

Los datos indican que la metodología utilizada para la edición de sonido en un video ha proporcionado un conocimiento que ha ayudado al alumnado en su tarea, señalando aproximadamente una mitad de alumnos que ésta les ha facilitado la incorporación de música en el video, y la otra mitad que les ha ayudado a ordenar sus ideas en torno al sonido.

7.1.1.4. La locución

En el apartado 7.1.2.3.c se ha puesto de manifiesto que todos los relatos contienen una narración. Es obvio: uno de los requisitos del relato es que se sea narrado con la voz del propio autor en primera persona, por lo que más que un dato representa un punto de partida. Otras son las cosas que nos interesan de la locución del relato.

a) *¿Tiene el alumnado experiencia en hacer locuciones de videos?*

Tabla 35. Experiencia en la locución

12. ¿Habías realizado antes una locución para un video o película?	
SI	A12, A18,
NO	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A13, A15, A16, A17, A19, A20, A21,
SI, pero de manera diferente	
¿Qué has aprendido de nuevo?	

Del total de 20 sólo 2 alumnos (A12, A18) tenían experiencia previa en hacer una locución para un video, (A18) tenía experiencia en hacer vídeos de cumpleaños para sus amigas donde usaba imágenes y su voz; (A12) también tenía experiencia, pero aún así afirma que la metodología le ha enseñado una nueva técnica, la de hacer la grabación por partes, le ha enseñado “A conectar los audios entre sí”.

A12. “Como se debe realizar una locución”

La inmensa mayoría de alumnos (18) nunca habían incorporado voz en un video, y a la pregunta de qué han aprendido de nuevo, contestan:

A01. “Saber transmitir mejor qué deseas”.

- A03. "Grabar mi propia voz en tono correcto".
- A09. "He aprendido cómo hacerlo ya que no sabía hacerlo".
- A12. "A conectar los audios entre sí"
- A15. "Cómo se debe realizar una locución".
- A16. "A hablar más despacio".
- A17. "Todo".
- A21. "Nada".

Mayoritariamente señalan haber aprendido a realizar una locución de manera correcta.

Valoración. A pesar de que el alumnado no tenía experiencia el ponerle voz a un video, consideran que la metodología utilizada les ha enseñarlo a como hacerlo de manera correcta, y a corregir errores típicos de este tipo de locuciones.

b) Valoración de la metodología como soporte la realización de la locución del relato

Tabla 36. Valoración de la metodología como soporte a la locución

14. ¿Qué te han aportado la metodología de trabajo de profesor respecto a la locución?	
Me ha dado pautas para realizar correctamente su grabación.	A01, A02, A04, A06, A07, A08, A10, A11, A13, A16, A17, A19, A20, A21,
Me ha hecho darme cuenta de errores que no era capaz de detectar.	A04, A05, A08, A09, A10, A13, A16, A19, A21,
No me ha hecho darme cuenta de los errores que cometía.	A02, A11, A12, A15,
Me ha dado sugerencias técnicas que han mejorado mi locución.	A03, A10, A15, A16,
Me ha dado sugerencias técnicas que han empeorado mi locución.	A07, A11, A13, A19,
Me ha dado pautas que han facilitado mi grabación de la voz.	A04, A12, A15, A19,
Me ha dado pautas que han complicado mi grabación de la voz.	A16,
No me ha aportado nada.	
Otras,	A18,

La metodología de la locución ha aportado diferentes soportes al conocimiento o ayudas para que el alumnado aprenda y pueda realizar la tarea que se le pedía. Muchos son los alumnos que afirman que les ha aportado más de un aprendizaje. La metodología ha permitido que la gran mayoría del alumnado 14 de 20 alumnos obtengan pautas para realizar correctamente la grabación de su voz en el relato. Casi a la mitad, 9 de 20, les ha hecho darse cuenta de la existencia de errores en su grabación que no hubieran detectado sin esa metodología, lo que les ha llevado a corregirlos y mejorar mejor su grabación, estos serían

los datos más significativos. Además de eso 4 alumnos señalan les ha hecho ser conscientes de los errores cometidos, 4 que las sugerencias le han llevado a mejorar la locución y 4 que las pautas le han facilitado ponerle voz al relato. Es obvio que muchos alumnos han manifestado que la metodología les ha permitido mejorar en más de un aspecto su locución, sólo 8 alumnos señalan un aspecto:

“Me ha dado pautas para realizar correctamente su grabación” (A01, A06, A07, A17, A20).

“Me ha hecho darme cuenta de errores que no era capaz de detectar” (A05, A09).

“Me ha dado sugerencias técnicas que han mejorado mi locución” (A03).

El resto señalan más de uno, y el alumno (A18) no puede contestar porque dice que realizó el sonido con retraso y no a la par de sus compañeros, y no le preguntó al profesor, sino que aplico lo que había escuchado que éste le decía a sus compañeros. Es obvio, que uso la misma metodología solo que de manera más autónoma, y que realizó una locución que reunía las condiciones para ser aceptada. Por lo que podría considerarse que también en este caso se siguió la metodología y que resultó provechosa para la tarea.

Hay 4 alumnos (A02, A11, A12, A15) que manifiestan que la metodología no les ha servido para que se dieran cuenta de esos errores. Pero esa contestación entra en contradicción con lo que los cuatro manifiestan en las metacogniciones de su blog personal

“cuando haces una locución narrando una historia debes tener un tono y una respiración adecuada. Además, debes ir a una velocidad que no sea ni muy lenta ni muy veloz, que sea algo espontáneo, cosa que no es fácil. Por último y para mi la mayor dificultad debe parecer que le estás contando tu historia a alguien, no que la estés leyendo. (...) finalmente con una segunda versión conseguí mejorar las lagunas que encontrábamos en la primera versión. Las pautas me hicieron mejorar las cosas que no estaban del todo bien. (...) Esta locución me ha ayudado a entender las dificultades de grabar una voz, y he aprendido las bases para realizar locuciones en un futuro” (A02, blog personal: metacognición de la locución)

“Me ha costado mucho encontrar el momento idóneo para grabar sin ruidos o movimientos que hicieran que mi grabación se escuchara mal. Creo que después de muchos intentos he conseguido una locución correcta y aunque creo que el sonido no es totalmente limpio estoy satisfecha con mi trabajo” (A11, blog personal: metacognición de la locución)

“Uno de los fallos fue que no conseguía conectar los audios de la mejor forma, porque dejaba pocos segundos para cambiar. Finalmente he conseguido que el

profesor me diera el OK, después de hacer más de tres versiones la voz” (A12, blog personal: metacognición de la locución)

“Una vez hecha la locución con la entonación correcta uní las diferentes partes en una, ajustando los tiempos para que no se escucharan los empalmes. Una vez hecho todo esto y corrigiendo los errores mediante las correcciones del profesor conseguí el OK” (A15, blog personal: metacognición de la locución)

En todas ellas se puede observar que todos estos alumnos son conscientes de sus errores e incluso los enumeran en sus entradas (tono, respiración adecuada y que no se lea, / ruidos, / conectar los audios, / entonación correcta y unión de empalmes limpia). E igualmente afirman que han sido capaces de corregirlos a pesar de que les haya podido costar. Eso es así gracias a la metodología usada que ha puesto de manifiesto esos errores y les ha señalado cómo mejorar sus locuciones. No podemos considerar el simple dato que nos dan, que la metodología no les ha hecho darse cuenta de sus errores, porque es evidente que sí lo ha hecho. Por lo que estos 4 alumnos los contabilizaremos como alumnos para los cuales la metodología les ha hecho darse cuenta de sus errores en la locución y les ha permitidos corregirlos, y los sumaremos a los 9 de esta categoría, lo que da una suma total de 13.

El alumno (A16) afirma que esa metodología le ha complicado la grabación de la voz. Cuando leemos la entrada de su blog comprendemos lo que nos está diciendo. Allí aparecen todas las complicaciones que le ha supuesto la metodología de trabajo con la locución:

“Esta parte del trabajo me ha resultado mucho más difícil. Por un lado tenía que conseguir un momento del día en el cual no hubiera sonidos externos y se pudiera escuchar bien mi voz. Además, tenía que conseguir que no se escuchara el sonido de mi respiración, algo bastante difícil porque suelo sisear bastante. A todo esto tengo que añadirle mi dificultad para hablar despacio.

Soy una persona que suelo explicar las cosas muy deprisa y suelo también hablar a mucha velocidad, ya que me gusta hacerlo todo rápido, y he tenido que repetir la grabación bastantes veces hasta que por fin me ha quedado un tono más o menos adecuado. También ha sido complicado el tema de los silencios, ya que no sabía muy bien cuando debía hacer un breve parón en la grabación “ (A16, blog personal: metacognición de la locución)

Las complicaciones son: conseguir un momento de silencio para hacer la grabación, que no se grabara su respiración, hablar pausado, y hacer las pausas adecuadas en la explicación del relato; eso, añadido a que parece ser que le ha costado encontrar esos momentos de silencio, a que siseas mucho y a que es una persona que le gusta hacerlo todo rápido, también hablar,

ha resultado un problema para él. Es obvio que el problema no es de la metodología de aprendizaje que parece que le deja claro cómo debe ser una locución. En un caso como el suyo es necesario seguir las pautas que apunta la metodología si queremos que la grabación sea comprensible para la audiencia. A la luz de esta reflexión, para este caso no sólo no debo considerar que la metodología no es adecuada, sino que es necesaria para que él pueda hacer una locución de calidad, por mucho que le cueste adaptarse a ella.

Valoración. Mayoritariamente la metodología ha dado al alumnado pautas para realizar correctamente la grabación de su voz en el relato (14), y/o les ha hecho darse cuenta de los errores que cometían en su grabación (13), errores que no hubieran detectado sin esa metodología. Incluso el alumno que manifiesta que la metodología le ha complicado la grabación, en realidad está señalando que se la ha mejorado, sólo que ha tenido que esforzarse por mejorar su dicción.

c) Qué es lo más te ha costado de la locución?

4. ¿Qué es lo que más te ha costado de la locución por qué?

Ningún alumno da respuesta a esta pregunta del cuestionario. Pero, si atendemos a la información que proviene del Diario de campo del profesor, podemos ver que se señala que hay bastantes alumnos que tienen dificultad en realizar una buena locución. Los errores más comunes que presentan en las primeras versiones son: leer el documento y no explicarlo, los sonidos no son limpios porque se oyen ruidos, se graba en un tono muy bajo, se habla muy deprisa y se respira encima del micrófono o se sopla al hablar produciendo ruidos que distorsionan la locución. Constatamos también, por el nivel de intervención y ayuda prestada por el profesor, la dificultad que presenta el alumnado en el uso del software de edición de sonido, sobre todo cuando se les aconseja que fraccionen la locución y empalmen las partes. Esta ha sido una actividad donde la presencia, ayuda e intervención del profesor ha estado muy presente.

Muchos alumnos expresan en su blog que la locución es una de las tareas más complejas del proceso. Es una opinión generalizada, pero muchos de ellos también expresan que, a pesar de la dificultad, han logrado realizar la locución y han aprendido con su realización. Una muestra de ello serían las entradas y valoraciones que hacen en sus blog personales:

La entrada de A02: blog personal: “metacognición de la locución”

“Quizá la locución ha sido la tarea más compleja hasta el momento. (...). Me explico, cuando haces una locución narrando una historia debes tener un tono y una

respiración adecuada. Además, debes ir a una velocidad que no sea ni muy lenta ni muy veloz, que sea algo espontáneo, cosa que no es fácil. Por último y para mí la mayor dificultad debe parecer que le estás contando tu historia a alguien, no que la estés leyendo”

y su valoración:

“A pesar de las dificultades en la realización de la locución, finalmente con una segunda versión conseguí mejorar las lagunas que encontrábamos en la primera versión. Las pautas me hicieron mejorar las cosas que no estaban del todo bien. (...) Esta locución me ha ayudado a entender las dificultades de grabar una voz, y he aprendido las bases para realizar locuciones en un futuro.

La entrada de A04: blog personal: “metacognición de la locución”

“Esta actividad para mí ha sido la más completa y dificultosa. Se debía trabajar más que anteriormente y la locución requería un trabajo más cuidadoso y detallado. ... Eso es lo que más me ha costado: hacerlo todo bien y corregir todos los detalles. Eran tantas cosas por mejorar que al principio me volvía loco. En el primer intento tuve algunos fallos, después de repetir la locución en mi casa durante un largo periodo de tiempo. ...

y su valoración:

“Esto me ha ayudado mucho a cuidar todos los detalles y examinar cada palabra, cada entonación, cada pausa, porque al mínimo error lo tendría que repetir y de hecho en el primer intento me pasó. Pero poco a poco he ido aprendiendo y cogiendo más experiencia y ahora estoy muy satisfecho con el trabajo hecho”

La entrada de A05: blog personal: “metacognición de la locución”

“Al principio pensaba que realizar la grabación iba a ser más sencillo, pero ha resultado ser más costoso de lo que imaginaba, ya que tienes que grabar cuando no haya ruido, intentar que parezca que no lees... Además, si lo grabas todo del tirón como hice yo, no puedes equivocarte y tienes que practicar bastante y realizar la grabación diversas veces para conseguir que quede perfecto. El tema que más me costó fue el de que pareciera que no estaba leyendo mientras grababa”

y su valoración:

“gracias a la ayuda del profesor y las diferentes prácticas de lectura lenta que hice con él, he podido por fin conseguir el OK en mi grabación y he aprendido a leer más pausadamente, vocalizando y explicando correctamente el relato sin que parezca que lo estoy leyendo”.

La entrada de A06: blog personal: “metacognición de la locución”

“hay que resaltar que la realización de este audio ha sido compleja ya que ha sido complejo grabar el audio limpio, es decir conseguir grabar el audio sin cortes ni ruidos”

Las entradas del alumnado en su blog se corresponden con la información del *Diario de campo* del profesor.

Valoración. La locución es una actividad que presenta bastantes dificultades para el alumnado dado que requiere que cuente una historia en un entono en silencio, y hacerlo de manera pausada, sin leer, entonando, vocalizando, respirando bien, esto suele costar al alumno, pero cuando por fin lo consiguen se muestran satisfechos de haber logrado la tarea, y les aporta un aprendizaje que valoran de modo positivo. Ello nos indica que las pautas que establece la metodología propuesta para esta actividad, a pesar de ser dificultosa, llevan al alumnado a resultados de lo que se sienten satisfechos y le hace mejorar.

d) Grado de satisfacción de la realización de la locución

Tabla 37. Grado de satisfacción de la locución

36. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en la realización de esta actividad?	
Muy satisfecho	A01, A02, A11, A15, A17,
Bastante satisfecho	A03, A04, A06, A07, A08, A09, A12, A16, A18, A19,
Satisfecho	A05, A10, A13, A20,
Poco satisfecho	A21,
Nada satisfecho	
¿Por qué?	

De los 20 alumnos 5 (A01, A02, A11, A15, A17) dicen estar muy satisfechos, mayoritariamente las razones que dan hacen referencia a estar orgullosos del resultado conseguido con su trabajo, y en particular (A17) arguye que es por lo mucho que hace ha aprendido.

A11. “Creo que he hecho buen trabajo.”

A15. “Creo que he trabajado bien y he conseguido el objetivo marcado”.

A17. “He aprendido mucho”.

La mitad del alumnado, 10 alumnos, (A03, A04, A06, A07, A08, A09, A12, A16, A18, A19) manifiestan estar bastante satisfechos con la realización de la locución. Las razones dejan

entrever que es una actividad difícil, pues les ha costado realizarla, pero al final han acabado haciéndola con un resultado aceptable.

A08. “Porque por fin lo he conseguido”.

A12. “Creo que si hubiera tenido más tiempo la voz la podría haber mejorado”.

A19. “Después de insistir he conseguido que quedara como yo quería”.

A09. “Porque me ha gustado”.

A06. “Me ha permitido expresar más cosas que con el escrito”.

De entre los alumnos que están bastante satisfechos (A06) señala que esta actividad le ha permitido expresar más cosas que el escrito, y en su blog nos dice que “Mediante la grabación de este audio he podido resaltar con la voz algunas partes del relato y darles mayor importancia. Por otra parte mediante el audio se muestra mejor el relato que leyéndolo” (A06, blog personal: metacognición de la locución).

Hay 4 alumnos (A05, A10, A13, A20) que señalan estar satisfechos, y sus razones apuntan a el logro conseguido con la actividad, si bien 3 de ellos reconocen que podrían haberlo hecho mejor con algo más de dedicación.

A05. He conseguido lo que quería.

A10. Porque estoy satisfecha aunque podría haberlo realizado mucho mejor y así conseguir un mejor resultado.

A13. Nunca hago nada al máximo de mis posibilidades .

A20. Podría haberme esforzado más.

Y solamente un alumno (A21) dice estar poco satisfecho porque no le ha gustado la actividad. En su blog hace referencia a que ha sido una actividad que le ha costado por su dificultad “en respirar a la vez que habla”, y que eso le ha llevado a tener que realizar varias veces la grabación. Su poca satisfacción no parece que se deba a la dificultad de la actividad pues logra un buen resultado, sino a que le ha costado mucho:

“El profesor nos aconsejó que para que no se escuchase nuestra respiración al hablar, pusiéramos un pañuelo encima del micrófono del móvil, no me ha resultado del todo difícil, aunque el tema de la respiración me ha costado, ya que no domino el respirar y hablar a la vez. He tenido que hacer tres versiones de voz antes de tener el visto bueno por el profesor” (A21, blog personal: metacognición de la locución).

Valoración. La gran mayoría del alumnado está muy satisfecho (5) o bastante satisfecho (10) con la realización de la locución. La satisfacción suele venir vinculada al logro conseguido en

su actividad- Los 4 alumnos que declaran estar satisfechos apuntan que podían haber mejorado los resultados de su locución con más esfuerzo. El alumno que dice no estar satisfecho argumenta que la actividad le ha costado, pero no que la metodología no le proporcione las orientaciones adecuadas para realizar un buen trabajo. Los datos indican que el seguimiento de la metodología propuesta lleva al alumnado a realizar un trabajo con el que se siente bastante satisfecho, lo que nos permite pensar que la metodología responde a sus objetivos. Estos datos se entienden mejor a la luz de la cuestión anterior.

7.1.1.5. La edición del video digital

a) ¿Tenía el alumnado experiencia en la edición de video digital?

Tabla 38. *Experiencia en la edición de video*

17. ¿Habías editado antes un video digital?	
SI	A03, A04, A05, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A16, A18, A19, A20, A21,
NO	A01, A02, A06, A07, A15, A17,
b) ¿Qué conocimiento tenías de edición de video digital?	
Dominaba la edición de video digital.	A05, A08, A09, A11, A12, A13, A16, A18, A19, A20, A21,
No sabía nada sobre edición de video digital.	A01, A06, A15, A17,
Tenía alguna noción sobre la edición de video digital	A02, A03, A04, A07, A10,

De los 20 alumnos, 14 ya habían realizado antes edición de video digital, de ellos 11 afirman que dominan este tipo de edición y 3 (A03, A04, A10) que tenían nociones. Los alumnos que tenían nociones valoran que la metodología les haya hecho aprender algunos aspectos que no dominaban:

A03. “Añadir la voz y alargar imágenes acorde con el fragmento de la historia y foto”.

A04. “He aprendido a usar muchas herramientas como imágenes, sonido y música”.

A10. “He aprendido sobre todo a montar la voz y la música del video”.

Hay 6 alumnos (A01, A02, A06, A07, A15, A17) que no han realizado nunca una edición de video, 4 afirman no tener ninguna noción de edición de vídeo, pero 2 de ellos (A02, A07) afirman tener alguna noción. A estos la metodología también le ha llevado a aprender

aspectos que no dominaban:

A02. “He aprendido a dominarlo mejor”.

A07. “Cómo hacer créditos y títulos”.

Valoración. La gran mayoría del alumnado domina la edición de video (11), 5 alumnos tienen nociones y el trabajo les ha hecho mejorar su dominio de la edición. Sería interesante ver si los alumnos que no tenían conocimientos (A01, A06, A15, A17) han aprendido a editar gracias a la metodología utilizada. Esta cuestión se puede contestar viendo la tabla siguiente, donde se observa que de ellos 2 alumnos (A15, A17) señalan que la metodología les ha enseñado, uno (A06) que le ha facilitado la edición, y uno (A01) que no le ha enseñado nada.

b) Valoración de la metodología como soporte al aprendizaje de la edición de video

Tabla 39. Valoración de la metodología como soporte a la edición de video

18. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología usada por el profesor para trabajar la edición de vídeo digital?	
Me ha enseñado la producción/edición de un video digital.	A09, A15, A17, A20,
Me ha facilitado la producción/edición de un video digital.	A02, A04, A06, A07, A08, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A19, A21,
No me ha enseñado nada sobre la producción/edición de vídeo digital.	A01, A05,
Me ha enseñado cosas que no sabía sobre la edición de vídeo digital	A03, A20,

Dos alumnos (A01, A05) manifiestan que la metodología no les ha enseñado nada sobre la edición de video. (A05) ya conocía y dominaba la edición, por lo que el curso no le ha aportado nada que no supiera. Pero (A01) no tenía ningún conocimiento sobre edición y manifiesta que el curso tampoco le ha aportado ese conocimiento. La cuestión que nos preguntamos es: cómo ha resuelto el montaje del video digital. En su blog personal señala que la edición le ha costado mucho, cuadrar la imagen con la locución, hacer los créditos. Por otro lado, es un alumno que, como consta en el *Diario de campo* del profesor, le pidió ayuda a este para realizar la edición de video, y contó con el soporte del mismo para llevarla a cabo, pero al final pese a las dificultades y ayudas consiguió realizar la tarea:

“Desde mi punto de vista, creo que esto no es otro punto del trabajo si no, es el momento donde juntamos todo lo practicado y vemos un resultado, el cual puede ser esperado o no. En mi caso, creo que lo he podido conseguir y he podido llegar a la finalidad del trabajo” (A01, blog personal: metacognición Digital Storytelling)

Dos alumnos (A03, A20) manifiestan que les ha enseñado cosas que no sabían , (A03)

ya había señalado esto mismo en la cuestión anterior, pero (A20) había manifestado que dominaba la edición, aun así, reconoce haber aprendido algo que no sabía:

A03. “Añadir la voz y alargar imágenes acordes con el fragmento de la historia y foto”

A20, “Convertir formatos y otras cosas”

El alumno (A09) pese a también haber manifestado su dominio de la edición de video, reconoce que la metodología la ha enseñado a “combinar audio y música”.

Si bien la inmensa mayoría del alumnado conocía y dominaba le edición de video, reconocen que la metodología les ha facilitado la producción/edición del video digital.

De los 4 alumnos que no tenían nociones de edición de video tal como se muestra en la cuestión anterior, 2 (A15, A17) reconocen que la metodología les ha enseñado a producir y editar video digital, y (A06) considera que le ha facilitado la producción y edición.

Valoración. Pese a que muchos alumnos ya afirmaban dominar la edición de video, algunos de ellos (3) reconocen que la metodología utilizada les ha enseñado cosas que no sabían. De los 4 alumnos que no conocían la edición, 2 reconocen que la han aprendido, y uno que la metodología le ha facilitado la tarea, al otro no le ha enseñado nada. Y en general, pese a dominar la edición, se reconoce que la metodología ha facilitado la producción/edición del digital. Un alumno, pese a la metodología, necesitó de una atención personalizada del profesor para que pudiera llevar a cabo la tarea de editar el video.

c) Grado de satisfacción de la realización del relato digital

Tabla 40. Grado de satisfacción de la edición de video

30. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en la realización de tu relato digital?	
Muy satisfecho	A02, A04, A08, A13, A15, A17, A19, A20,
Bastante satisfecho	A01, A03, A05, A06, A07, A09, A10, A11, A12, A16, A18, A21,
Satisfecho	
Poco satisfecho	
Nada satisfecho	
¿Por qué?	

La mayoría del alumnado (12) se muestra bastante satisfecho con la realización de su relato digital. Las razones que dan hacen referencia a que el resultado les gusta, han conseguido

realizar un relato digital como les gusta:

A01. “He podido conseguir lo que quería desde le primer día”.

A09. “Porque el resultado final me gusta”.

A11. He conseguido lo que quería y creo que con buenos resultados, aunque en algún caso he querido hacerlo mejor y por mis conocimientos no he podido.

A16. “Creo que ha quedado bien”.

A18. “Porque a pesar de que podría estar mucho mejor, es una historia bonita y me ha quedado bien”.

A21. “Siento que lo he hecho bien”.

Destacar las razones que da A06, que apelan a la novedad del trabajo realizado

A06. “Nunca había hecho nada parecido”.

Los otros 8 alumnos (A02, A04, A08, A13, A15, A17, A19, A20) se muestran muy satisfechos. Los argumentos que dan también apelan a estar satisfechos de su trabajo y a haber conseguido una relato digital tal como querían:

A04. “Me ha gustado mucho cómo me ha quedado, mejor de lo que esperaba”.

A08. “He conseguido lo que quería”.

A13. “Me encanta como ha quedado y todo lo que significa”.

A15. “He conseguido mucho más de lo que pensaba e imaginaba en un principio”.

A19. “Porque he sabido dar el enfoque que yo quería”.

A20. “Porque me ha costado mucho y me ha gustado el resultado”.

Valoración. Tras acabar el relato digital el grado de satisfacción es muy satisfactorio (8 alumnos) o bastante satisfactorio (12 alumnos). Están satisfechos con el logro conseguido que en cierto sentido respondía a lo que esperaban, aunque alguno reconoce que los resultados son mejor de lo que esperaban conseguir.

7.1.1.6. Valoración crítica y sugerencias de mejora de la metodología

a) *¿Qué es lo que más te ha costado de la edición de video?*

28. ¿Qué es lo que más te ha costado a la hora de realizar tu relato digital?

Tabla 41. La mayor dificultad de la edición de video

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
guion 3	A11. El guion, Me costó mucho saber que quería plasmar y cual era en realidad la historia que se encontraba tras mi operación. A15. El guion literario, porque empecé con ciertas dudas y me costó darle forma y profundidad. A21. Escribir la historia, porque no sabía expresarme
locución	A09. La voz y sacar la historia, porque lo he tenido que repetir más veces. A04. Algunos aspectos de la locución
Edición de video	A01. Una de las complicaciones que he tenido, ha sido el hecho de poder medir el tiempo exacto y que encuadre con la imagen ese "X" tiempo, ya que o la imagen iba muy rápida o la voz no cuadraba con la imagen. Los créditos es otro punto que me costó más de lo que creía, A02. Encontrar la opción de ajustar el tiempo de las imágenes. A03. Creación del montaje, Según que aspectos del montaje han costado A04. Algunos aspectos de la locución y el montaje. A05. Hacer que concordara la voz con las fotos porque se me borraba parte del audio y era difícil hacerlo concordar todo. A06. Que los tiempos de todo coincidieran, porque había que estar atento a todo y siempre se escapaba algo y había que corregirlo. A08. Cuadrar las imágenes, Ya que era difícil cuadrarlo todo bien. A10. La edición, ha sido lo que más me ha gustado y a su vez lo que más me ha costado. A13. Unir música, voz e imágenes, es lo más complejo. A16. Cuadrar la voz con las imágenes, porque no podía ponerla toda junta. A18. Que quedase bien la locución con las imágenes, porque cuando una imagen cambiaba a otra tenía que aparecer el trozo donde hablaba exactamente de eso, y es lo que más dificultad encontré. A20. Cuadrar los elementos, ya que se movían y no conseguí encuadrarlo con las imágenes adecuándose
manejo de software	A07. Trabajar con Movie Maker, porque era un programa que no había utilizado nunca y encima mi ordenador no lo tenía instalado y no podía instalarlo.
expresar los sentimientos	A12. Reconocer mis sentimientos y emociones, me cuesta explicarlo. A19. Expresar mis sentimientos, porque no lo suelo hacer.
¿	A17. Unión de ideas con el resultado, yo quería más cosas que eran complicadas y encontrar el punto medio es difícil.

Para 12 alumnos el mayor grado de dificultad de todo el proceso de creación del relato digital ha sido ajustar la edición de video, básicamente hacer cuadrar las imágenes con la locución. Para 3 de ellos ha sido escribir la historia o hacer el guion literario, darle forma y saber qué plasmar, para 2 alumnos la locución. Todas estas cuestiones tienen que ver con la realización y producción del relato digital. Para dos de ellos han sido cuestiones de carácter emotivo:

expresar sus sentimientos, porque no están habituados a hacerlo. Y para uno de ellos ha sido el uso de un de software (Movie Maker) que desconocía y no tenía. Hay que decir que el curso incluye en la página “recursos Sophipolis Web 2.0” un tutorial Movie Maker 6.0 y el acceso para descargarse gratuitamente el programa, lo que indica que A07 no exploró a fondo el curso Moodle. Una respuesta (A17) nos resulta imposible de poder interpretar, por lo que no la hemos valorado.

Valoración. De todo el proceso de creación del relato las fases más complicadas son, en primer lugar, la edición de video, y en un segundo orden, la elaboración de guion literario, la locución y expresar los sentimientos ligados a la historia. Estas tres últimas concuerdan con las anotaciones que aparecen en el *Diario de Campo* del profesor. Pero llama la atención que 12 alumnos afirmen que la edición de video es lo más difícil, cuando de forma mayoritaria decían dominar y tener experiencia en la edición de video. Pero si atendemos a la dificultad señalada, tiene que ver con ajustar la voz y las imágenes. Ello nos hace pensar que su edición de video es simple y que frecuentemente carece de narración. Y que tras realizar la locución se debería prestar más atención a los ajustes temporales del storyboard, pero pese a todo es algo que está pautado en la metodología.

b) Sugerencias de mejora

34. ¿Qué sugerencias/críticas harías sobre a cómo hemos trabajado la realización del relato digital?
--

Tabla 42. Sugerencias de mejora

CATEGORÍAS	RESPUESTAS
Todo está bien	A01, A05, A08, A09, A10, A18,
Ninguna	A03, A06, A12, A21,
No contestan	A02, A04, A07, A11, A15, A17, A19, A20.
Software	A13, A16

Para 6 alumnos el curso está bien como está:

A08. “Ninguno, me ha parecido bien el método de trabajo”.

A09. “Todo esta bien”.

A10. “Creo que todo es adecuado en cuanto a todo el proceso, no cambiaría nada, quizá algo que se pueda mejorar es el método de grabación de voz ya que hay resultados mejorables”.

Del resto de alumnos, 4 indican que no tienen “ninguna” sugerencia y 8 no responden a la

pregunta.

Hay 2 alumnos (A13, A16) que hacen sugerencias respecto al software:

A13. “Que todos tuviéramos a mano el mismo programa para partir todos con igualdad”.

A16. “Tutoriales para aprender a manejar el programa”.

Los tutoriales de los programas que se usan en el curso, así como los programas gratuitos, están en la página “Recursos Sophipolis Web 2.0”. Respecto a usar el mismo programa, eso es algo que resulta difícil, pues se sugiere el uso de software libre de acceso fácil, pero se deja que cada alumno utilice aquellos programas que mejor conozca, pues el objetivo es crear un relato digital no enseñar el manejo de un programa concreto. De hecho, se ayuda al manejo del software pero durante el curso no se enseña ningún programa, simplemente se ponen a disposición del alumnado los tutoriales de los mismos para que aprendan a utilizarlos.

Valoración. Tras la valoración del curso sólo hay dos sugerencias sobre el uso de software, y consideramos que el curso da respuesta a esas necesidades en función de sus objetivos. La mayoría del alumnado (12) no hace ninguna sugerencia, y los que la hacen (6) consideran que “todo está bien”.

7.1.2. La intervención del profesor en el proceso de creación del relato digital personal

Con estos datos queremos saber cuál ha sido la intervención del profesor como parte de la metodología de aprendizaje para el proceso de producción de los relatos digitales personales.

7.1.2.1. En la elección de la historia

Tabla 43. Intervención del profesor en la elección de la historia

4. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la elección de tu historia?	
No ha intervenido en mi elección de la historia.	A02, A03, A04, A05, A12, A13, A16, A17, A18, A21
Me ha dado elementos de reflexión para que yo eligiera mi historia.	A07, A09, A10, A11, A15, A19, A20,
Me ha ayudado a decidir la historia.	A01, A06, A08,
Ha elegido la historia por mí	
Otros	

Al analizar el papel del profesor en la elección que el alumno hace de la historia que va a contar, 10 de los 20 alumnos afirman que no ha intervenido en esa decisión,

A13. “Ha insistido en que mi historia se debe enfocar desde mi punto de vista, sin

meterse en cuál sería el tema de mi historia”.

A16 “Me ha dado elementos para contar la historia, aunque yo ya sabía cuál quería contar”.

Hay que decir que antes de que cada alumno realizase su elección el profesor dio orientaciones de cómo debía ser esa historia y cómo debería enfocarse para que fuera una historia del «yo», y que esas orientaciones están recogidas también en el curso por escrito, y hacen referencia a: que ellos sean los protagonistas, que hable de ellos, que sea algo que ellos han experimentado y vivido, que refleje tanto los hechos como los sentimientos que tuvieron, que tenga un principio y un final.

7 alumnos consideran que el profesor les ha dado elementos de reflexión para elegir su historia. Como recoge el *Diario de Campo*, hay alumnos que, al decidir su historia y contarla, cuentan más de una historia a la vez, o se van a puntos muy lejanos que no tienen nada que ver con la historia que cuentan sino con otra historia. En esos casos, el profesor le hace ver al alumnado el hilo de las historias contenidas en su escrito, y les sugiere que se decante por alguna de esas historias y profundice en ella. La pregunta que suele hacerseles es. ¿qué historia querías contar?, ¿cuál de esas historias quieres contar? ¿por qué?, ¿qué es lo más importante de todo lo que cuentas? Se les pide que reflexionen sobre lo hablado dejándoles claro que ellos son los que deciden qué historia cuentan. A veces ante la indecisión, se les sugiere que prueben a hacer un esbozo de las dos historias que pueden contar y que, al escribirlas, se irán dando cuenta de cuál deciden contar.

Hay 3 alumnos (A01, A06, A08) que han recibido ayuda para elegir su historia.

A08. “Yo tenía claro la historia que iba a contar, pero él me ha ayudado a concretarla”.

De acuerdo con el *Diario de Campo*, y es una anotación que aparece también en otros cursos, hay alumnos que consideran que no tienen nada que contar, que nos les ha pasado nada interesante en su vida ni nada digno de destacar. En ese caso, la intervención de profesor consiste en tener una conversación privada con él en la que se le pide que le cuente lo que le gusta, sus aficiones, que hizo estas vacaciones. El objetivo es entablar una charla personal y ganarse algo la confianza, y en el curso de esa conversación se hacen preguntas del tipo: ¿cuál es el día que más recuerdas?, ¿qué te gustaría a revivir?, ¿cuál fue tu peor día y por qué?, ¿hay algún día que recuerdes por algo?, ¿borrarías alguna cosa de tu vida?, etc. La conversación no consiste en un interrogatorio por parte del profesor, como la palabra *conversación* indica. El profesor también le cuenta cosas que le gustaron de su vida, recuerdos, que sirven para

ganarse la confianza del alumno, y como estímulo para que se abra y acabe contando experiencias que luego podrán ser el hilo de su historia. Tras esa conversación, el alumno suele encontrar una o más historias que podría contar. Luego debe enfocarla de manera adecuada.

El profesor, en la línea de la metodología, no elige la historia que haya de escribir un alumno.

Valoración. La mitad del alumnado (10) sabe qué historia quiere contar, y la otra mitad necesita alguna orientación que le haga pensar qué historia quiere contar. 8 de ellos simplemente necesitaban pararse a pensar qué quieren contar antes de empezar a escribir, pues contaban más de una historia, y 3 alumnos no saben qué contar porque no tienen nada que contar, con ellos se necesita hablar en privado y ayudarles a buscar algo de sí mismos que quieran contar.

Al final todos los alumnos tienen una historia que contar, pero algunos han necesitado un proceso de búsqueda más elaborado.

7.1.2.2. En el guion literario

Tabla 44. Intervención del profesor en la elaboración del storyline

8. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la redacción del guion?	
No ha tenido presencia alguna en la confección de mi guion.	A18,
Me ha hecho sugerencias que han mejorado mi relato.	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A19, A20, A21,
Ha escrito a medias el relato conmigo.	
Ha escrito el relato por mí.	
Otros	

La mayoría del alumnado (19) considera que el profesor ha hecho sugerencias que han llevado a la mejora del relato. Esas sugerencias han quedado recogidas en la cuestión anterior, y se resumen en lo que dice (A13):

A13. “El papel del profesor ha sido insistir en el enfoque del guion encontrando la finalidad de mi relato, ya que le faltaba intención y enfocar lo que ha significado para mí”.

Hay un alumno (A18) que considera que el profesor no ha tenido presencia alguna en su guion. Eso es así porque el alumno hizo el guion con cierto retraso respecto al resto del grupo por su incorporación más tardía al proyecto, lo que le llevó a desarrollar el guion y

otras tareas del relato de forma más autónoma a partir de curso Moodle y la metodología que allí se presenta.

El profesor no escribe y co-escribe el guion de ningún alumno, la autoría es del alumnado.

Valoración. De acuerdo con los datos, el profesor, en la línea de la metodología, hace sugerencias para que se cumplan los objetivos fijados en el guion, sugerencias que son seguidas por casi todo el alumnado (19 de 20), quien en última instancia decide seguirlas más o menos al escribir su guion su guion literario. El profesor en ningún caso es autor o coautor del mismo.

7.1.2.3. En el guion gráfico

Tabla 45. Intervención del profesor en la elaboración del storyboard

30. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en elaboración de tu guion gráfico?	
No ha tenido presencia alguna en la confección de mi guion.	A18, A20,
Me ha hecho sugerencias que han mejorado mi relato.	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A19, A21,
Me ha hecho sugerencias que han empeorado mi relato.	
Me ha proporcionado bastantes imágenes.	A07,
Me ha proporcionado algunas de las imágenes.	
Otros	

Para la mayoría, 17 alumnos, la intervención del profesor como apoyo al guion gráfico con imágenes ha sido hacer sugerencias que les han llevado a mejorar su relato. Algunas de esas sugerencias tenían que ver con la coherencia lógica de las imágenes, la calidad de las mismas, que no contuvieran logos, o como apunta (A01) con la cantidad de imágenes que se usaban:

A01. “Me ha hecho sugerencias para poner menos imágenes”.

2 alumnos (A18, A20) afirman que el profesor no tuvo ninguna presencia en la elaboración del su guion gráfico que incorporaba las imágenes. La respuesta de (A18) se entiende a la luz de las razones presentadas en la cuestión anterior: al incorporación tardía al proyecto de A18, esta alumno realizo esta fase de manera más autónoma, siguiendo la metodología del curso Moodle, por lo que la presencia del profesor. en concreto a la hora de elección de imágenes fue nula. El alumno (A20) ya había manifestado su duda sobre si usar o no imágenes propias

para realizar su relato³²⁶, al final, como indica en su blog, decidió usar sus propias imágenes

“Respecto a las imágenes que hemos tenido que adjuntar al trabajo, puedo decir que todas menos una son personales. Al principio, no sabía que imágenes poner ya que al leer la historia se me venían muchísimas ideas a la cabeza ... La verdad es que he decidido poner imágenes más ya que considero que así la historia puede ser un poco más realista. He intentado buscar imágenes de aquellos años y ponerlas en el storyboard” (A20, blog personal: “metacognición storyboard-imágenes).

La decisión del alumno (A20) fue del todo personal, y acabó considerando que debía incluir imágenes propias para hacer la historia más realista. En esa decisión no intervino para nada el profesor, y a eso es a lo que se refiere el alumno al señalar que el profesor “no ha tenido presencia alguna la en confección de mi guion”.

El alumno (A07) tuvo serias dificultades para encontrar imágenes libres que incorporar a su storyboard, cosa que el mismo señala en su blog:

“me ha resultado difícil conseguir las imágenes ya que algunas no transmitía lo que quería que transmitiese, ha sido lo único que me ha resultado más complicado pero al final he podido solucionarlo” (A07, blog personal: “metacognición storyboard-imágenes).

Esa anotación se corresponde con otra que aparece en el *Diario de Campo* del profesor donde se señala que el alumno no explora en profundidad en curso Moodle y no accede a los enlaces de repositorios de imágenes gratuitas, haciendo una búsqueda libre por la red de imágenes sin copyright. El profesor tuvo que sentarse con él frente a la pantalla y empezar una búsqueda conjunta de imágenes que podrían irle bien, a partir de lo cual el siguió y completó la búsqueda. A eso se refiere cuando dice que el profesor le proporcionó bastantes imágenes.

Valoración. A partir de los datos vemos que 17 de los 20 alumnos consideran que la intervención del profesor fue hacer sugerencia que mejoraran la realización del storyboard de imágenes. También se observa que esta parte se puede hacer de manera totalmente autónoma, sin la necesidad de que el profesor esté presente, pues las sugerencias más generales vienen recogidas en el curso Moodle, así lo demuestra el trabajo realizado por A18. Por último, en una ocasión, el profesor tuvo que asistir personalmente la búsqueda de imágenes de un alumno (A07) debido a cierto desorden en su proceso de abordar la cuestión,

³²⁶ Consultar el apartado 7.1.2.2.d) “¿Qué es lo que más te ha costado al hacer el guion gráfico?”.

pero que esa intervención consistió en mostrarle cómo se buscaban imágenes, no es buscarlas y dárselas.

7.1.2.4. En la edición de sonido

Tabla 46. Intervención del profesor en la elaboración del sonido

33. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la edición del sonido?	
No ha tenido presencia alguna la edición del sonido.	A11, A13, A18
Me ha hecho sugerencias que han mejorado mi edición de sonido.	A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A12, A15, 16, A17, A19, A20, A21,
Me ha hecho sugerencias que han empeorado mi edición de sonido.	A01,
Ha editado el sonido a medias conmigo.	A16,
El papel del profesor en la edición del sonido ha sido otro	

De los alumnos, 3 trabajaron de manera autónoma la edición de sonido (A11, A13, A18)

A18. “Lo hice yo sola porque para el sonido no necesité ayuda, tenía las canciones claras”.

Para la mayoría de alumnos (16), el profesor se ha limitado a dar sugerencias encaminadas a la mejora de la incorporación de sonido en el relato. Estas hacen referencia a búsqueda de canciones sin letra y libres de copyright, y a que empezaran a trabajar programas de edición de sonido para contar la parte de la banda musical que quisieran incorporar para guardarla en una carpeta.

Hay un alumno (A16) que señala que el profesor editó a medias con él el sonido. Esto no se corresponde con las anotaciones que hay en el Diario de Campo del profesor, donde prácticamente no hay nada relativo a su intervención en la fase de sonido, y además no se realizó ninguna edición de sonido, pues aún no se había hecho la locución y no se sabía qué tiempo de música se necesitaba. Ni se corresponde con la entrada en el blog del alumno que reproducimos íntegramente:

“La música ha sido algo difícil de encontrar, ya que tenía que buscarla sin que tuviera derechos de autor, que es algo difícil. Además, tampoco quería que se escuchara letra de la canción, porque entonces mi voz no se escucharía. Finalmente he encontrado una canción lenta con violín que creo que quedará muy bien con el relato” (A16, blog personal: “metacognición storyboard-música y efectos sonoros).

Pensamos que en esta cuestión el alumno confundió la edición de sonido con la edición de la locución, cuestión que tratamos a continuación en la que él marca la misma respuesta.

Quizá esto señale un fallo a la hora de plantear la pregunta en el cuestionario y debería cambiarse por “33. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la elaboración del storyboard de sonido?”.

El alumno (A01) contesta que las sugerencias hechas respecto al sonido han empeorado su edición de sonido. Pero hay que recordar que ha producido un relato digital que no incorpora ni música ni efectos sonoros (7.1.2.3.a1), y además que en el apartado (7.1.2.3.b) ha dicho que la metodología le había enseñado a realizar la edición de sonido de una película, y en el (7.1.2.3.c) que ésta le había facilitado la incorporación de sonido en el relato. Si revisamos la metacognición de este apartado que aparece en su blog, vemos entradas que hacen suponer que se planteaba poner música en el relato: “he tenido que saber qué efecto era acertado en cada caso y aquellas que podían representar de buena manera el sentimiento que quería transmitir”. Por alguna razón que no especifica, decidió no incorporar música ni efectos en su relato. Por lo tanto, sus contestaciones no entran en contradicción, sino que reflejan un cambio de pensamiento en cuanto a cómo debería ser su relato. A la luz de todo ello, no es acertado que el alumno afirme que las sugerencias del profesor han empeorado su edición de sonido porque ésta no se ha producido, sino que debería decir que le han llevado a tomar la decisión de no incorporar sonido a su relato en vista a los hechos. Nos falta información que nos ayude a comprender qué complicaciones percibió el alumno para tomar esa decisión.

Valoración. A excepción de un caso puntual que se hace difícil de valorar, y de 3 casos que han editado el sonido sin la ayuda del profesor, la mayoría (16) del alumnado considera que la intervención del profesor se ha limitado a dar sugerencias encaminadas a la mejora de la incorporación de sonido en el relato.

7.1.2.5. En la locución

Tabla 47. Intervención del profesor en la elaboración de la locución

13. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la edición de la locución?	
No ha tenido intervenido en la edición de mi locución.	A01,
Me ha dado consejos que han mejorado/facilitado la edición de mi locución.	A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A15, A16, A17, A19, A20, A21,
Me ha hecho sugerencias que han empeorado/dificultado la edición de mi locución.	A13,
Ha editado el sonido de la locución a medias conmigo.	A16,
El papel del profesor en la edición de la locución ha sido otro	A18

La mayoría del alumnado (17) consideran que el profesor ha hecho sugerencias que les ha facilitado o mejorado su locución. Estas sugerencias eran: buscar un espacio y hora donde no fueran interrumpidos, estar en un clima de silencio, hablar pausadamente, entonar, no respirar sobre el micrófono, tener una posición erguida al grabar la voz, realizar la grabación por etapas y no de un tirón, por si cometían fallos en su grabación, y luego empalmar las partes sin que se notaran los cortes, etc.

Dos alumnos no requirieron de la intervención del profesor para realizar su locución, (A01, A18), lo hicieron “por su cuenta”, lo cual no significa que no siguieran los consejos pues estaban a su disposición en el curso Moodle y se presentaban junto a las instrucciones de qué se debía hacer. En el caso (A18) el alumno ha realizado la locución a partir de la metodología e instrucciones incorporadas en el curso Moodle, esto es, de manera autónoma y sin la necesidad de la intervención del profesor, que se ha limitado a valorar la locución hecha por el alumno.

El alumno (A16) señala que el profesor ha editado el sonido con él. Recordar que era un alumno que consideraba que la metodología le había complicado la grabación de voz³²⁷, y que esto hacía referencia a que le costaba hablar pausado, encontrar momentos de silencio, sostener la entonación adecuada, todo lo cual le llevó a realizar una locución por partes. Como señala el *Diario de Campo* del profesor y las correcciones hechas, en el fichero de sonido que presentó se notaban los cortes y el tono de voz era muy bajo. Tras repetirlo varias veces no lograba mejorarlo. Entonces, el profesor, a partir de su fichero y utilizando un software de sonido, se sentó con él y le enseñó como quitar los ruidos de la grabación, cómo introducir silencios en esos espacios, y cómo subir la voz de todo el fichero sin que se produjeran distorsiones. Por lo tanto, se produjo una co-producción de la edición de la locución.

Un alumno (A13) considera que las sugerencias hechas por el profesor le han dificultado la edición de la locución. En su blog explica estas dificultades:

“Una de las dificultades que yo he encontrado ha sido pensar a medida que iba grabando mi voz, en los espacios que tenía que dejar entre cada secuencia porque no sabía cuanto iba a durar mi vídeo exactamente. Por consiguiente, propondría poner la voz más como último paso para poder coordinar con mayor facilidad, voz imágenes y música evitando el máximo de retoques posibles una vez que el profesor proporciona el “ok” a estos tres elementos” (A13, blog personal: metacognición de

³²⁷ Ver apartado 7.1.2.4.b) “Valoración de la metodología como soporte para la realización de la locución del relato”.

la locución).

En el proceso de locución no se está pidiendo que se realice la edición de video y se monte la locución con las imágenes, sino simplemente que se grabe la voz en un fichero con una calidad que permita que forme parte del proyecto del relato digital. No tienen cabida las sugerencias que propone el alumno, pues no forman parte de esta tarea³²⁸. Sin negar que las sugerencias pudieron suponer una dificultad para el alumno, no se entienden sus razonamientos, en concreto, qué significa “pensar a medida que iba grabando mi voz, en los espacios que tenía que dejar entre cada secuencia”, pues no se dieron ese tipo de sugerencias. Seguramente malinterpretó el hecho de que el grabar la voz de la historia había que hacer las pausas oportunas, por ejemplo, entre diferentes secuencias, y no explicarlo todo de un tirón sin entonación ni pausas. Pero esto es una mera suposición en la interpretación de los datos por parte del profesor-investigador

Valoración. Exceptuando un alumno al que la intervención del profesor le llevó a dificultarle la realización de la locución, y un alumno que necesitó ayuda técnica para acabar de editar el sonido de la locución, para la mayoría del alumnado la intervención del profesor en la locución consistió en proporcionar consejos que le llevaron a mejorar/facilitar la edición de su locución.

7.1.2.6. En la edición del video

Tabla 48. Intervención del profesor en la edición del video digital

19. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la producción de tu relato digital?	
No ha tenido presencia alguna la producción/edición de mi relato.	A09, A18,
Me ha hecho sugerencias que han mejorado la producción/edición de mi relato	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A19, A20, A21,
Me ha hecho sugerencias que han empeorado la producción/edición de mi relato.	
Ha producido/editado a medias el relato conmigo.	A01,
Ha producido/editado el relato por mí.	
El papel del profesor en la producción de mi relato ha sido otro	

La mayoría del alumnado (18) considera que el profesor ha hecho sugerencias que le ha llevado mejorar su producción/edición de video digital. Las sugerencias generales que se iban

³²⁸ Esta reflexión del alumno apunta a que hizo la metacognición después de la edición de video y no después de la locución, lo cual explica el contenido de su entrada.

dando hacían referencia a ajustar el tiempo de la locución y las imágenes. Esto podía llevar a darle más tiempo a alguna imagen, a añadir o quitar imágenes. También se recordaba que la música debía tener un tono bajo para que no tapara la locución; que se fuera salvando cada proceso de la edición de video para, caso de cometer algún error, retomarlo desde la última versión correcta, etc.; por último, se recordaba que se debía volver a hacer un storyboard con las modificaciones que se introdujese.

En dos casos (A09, A18) los alumnos han editado el video digital a partir de la metodología e instrucciones incorporadas en el curso Moodle, esto es, de manera autónoma y sin la necesidad de la intervención del profesor.

En un caso (A01) se ha requerido del soporte del profesor para ayudar al alumno a editar el video digital. Como aparece en el *Diario de Campo* del profesor, ese alumno necesitó de la cooperación del profesor para aprender de manera práctica el manejo del programa de edición de video Movie Maker. Tras varios intentos por su parte, no completaba la tarea de edición con éxito:

“Una de las complicaciones que he tenido, ha sido el hecho de poder medir el tiempo exacto y que encuadre con la imagen ese “X” tiempo, ya que o la imagen iba muy rápida o la voz no cuadraba con la imagen” (A01, blog personal: “metacognición digital storytelling”).

Presentaba problemas en la creación de los créditos y en la producción de la imagen de autoría del *Creative Commons*. En este caso, lo primero que se hizo es darle soporte y explicaciones para que realizara la edición por su cuenta, pero ante la imposibilidad de que la realizara con éxito se decidió realizar una co-producción del relato sentándose profesor y alumno ante el ordenador y asesorándole en algunos pasos puntuales de la edición.

Valoración. La mayoría del alumnado (18) señalan que la intervención del profesor en el proceso de edición del video digital se limitó a hacer sugerencias que mejoraron la producción/edición del relato. Se demostró que es una tarea que se podía hacer de manera autónoma, simplemente siguiendo las instrucciones del curso Moodle, pues dos alumnos las realizaron sin necesidad de la intervención del profesor. Y en un caso en el que el alumno presentaba serias dificultades para editar video, el profesor co-editó el video con el alumno.

7.1.3. Metodología y evocación/recuerdo de sí mismo

Con estos datos queremos saber en qué grado la metodología utilizada promueve en el alumnado la evocación de sus emociones y sentimientos ligados a su historia.

7.1.3.1. Técnicas de recuerdo/evocación utilizadas

Tabla 49. Técnicas de evocación empleadas por el alumnado

12. ¿Qué técnicas o estrategias has utilizado para evocar tus recuerdos?	
He recuperado los recuerdos directamente de mi memoria.	A03, A04, A05, A06, A07, A09, A10, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A21,
Inspirarte en objetos personales relacionados con lo que quieres (fotos, cartas, objetos, otros)	A04, A07, A08, A11, A12,
Visitar “la escena del crimen” (donde sucedieron los hechos)	A02,
Escuchar una música evocadora.	A02, A10, A12,
Dialogar con personas con las que compartiste la experiencia.	A01, A02, A03, A08, A09, A11, A15, A17, A18,
Otras técnicas	A05, A19, A21,

Con estos datos conoceremos las técnicas más utilizadas inicialmente por el alumnado para evocar sus recuerdos, a partir de los que escribirá las primeras versiones del guion.

Hay un alumno (A20) que no responde a esta pregunta del cuestionario.

Las dos técnicas más utilizadas para evocar recuerdos y emociones por el alumnado son la introspección (11), seguida el diálogo con personas que compartieron la experiencia que se quiere narrar (9), pero sólo 5 alumnos usan esas dos a la vez. La mayoría de alumnos (12) suele combinar más de una técnica de evocación, mientras que 7 alumnos sólo utilizaron una, 6 de ellos la introspección, y la otra el diálogo. Por último, para acabar esta valoración general, hay 7 alumnos que utilizaron sólo una técnica de evocación y 12 que utilizaron más de una.

Entre el alumnado (7 alumnos) que usaron sólo una técnica están un alumno (A01), que utilizó el diálogo con personas que compartieron su historia, y 6 alumnos que utilizaron la introspección, de los que 3 (A06, A13, A16) afirman que ha sido la única técnica que han utilizado, y los otros 3 (A05, A19, A21) dicen haberla utilizado en combinación con el taller de evocación. Pero el “taller de evocación” lo realizó todo el alumnado una vez avanzado el guion literario, por lo que la única técnica que inicialmente utilizaron estos alumnos para evocar su historia fue la introspección. No podemos considerar su respuesta más que de esta forma.

De los 12 alumnos que utilizaron más de una técnica, 8 utilizaron la introspección en combinación con otras técnicas, y los otros 4 no utilizaron la introspección.

De 8 alumnos que utilizaron la introspección, 5 de ellos (A03, A09, A15, A17, A18) la usaron en combinación con el diálogo con personas con las que compartieron la experiencia, 2 (A04,

A07) en combinación con objetos personales (fotos, cartas, objetos, otros) relacionados con la historia que querían contar, y 1 (A10) en combinación con música que le recordaban aquellos hechos.

El resto, 4 alumnos, no utilizaron la introspección para evocar recuerdos y sentimientos, 3 de ellos (A08, A11, A12) se inspiraron en objetos personales (fotos, cartas, objetos, otros) relacionados con su historia, 2 combinándolo (A08, A11) con el diálogo con personas con las que compartieron la experiencia y el otro (A12) combinándolo con música que le recordaba los hechos que quería contar. Y hubo sólo un alumno (A02) que utilizó tres técnicas de evocación: la música, el diálogo con personas que compartieron la experiencia y visitar “la escena del crimen” o lugar donde sucedieron los hechos.

Valoración. La mitad del alumnado (11 de 19) ha utilizado la introspección como técnica de evocación de su historia, o el diálogo con personas que compartieron su experiencia (9). Y también puede señalarse que algo más de la mitad (12) han combinado más de una técnica de evocación de recuerdos. Y que también suele ser común el uso objetos o fotos como elementos de evocación (5), o el uso de la música (3). Por lo que la evocación suele fundamentarse más en una memoria semántica y el discurso (introspección y diálogo) que en una memoria emocional (música) o icónica (imágenes, objetos evocadores).

7.1.3.2. El Taller de evocación y la evocación/recuerdo

a) *Los recuerdos evocados en el taller*

Realización de taller de evocación

Tabla 50. Realización del Taller de evocación

15. ¿Has realizado el de taller de evocación?	
SI	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
NO	

Todos los alumnos realizaron el “Taller de evocación”.

Los recuerdos evocados en el taller

Tabla 51. Recuerdos evocados por el Taller de evocación

16. ¿El taller de evocación te ha llevado a recuperar recuerdos que habías olvidado?	
SI	A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11, A15, A18, A19,
NO	A12, A13, A16, A17, A20, A21,
En caso afirmativo. ¿Qué te ha hecho recordar?	

Para la gran mayoría de alumnos (14) el *Taller de evocación* les llevó a evocar recuerdos y sentimientos nuevos que no habían recuperado con sus técnicas de evocación.

Tabla 51bis. Recuerdos evocados por el Taller de evocación

TIPO DE EVOCACIÓN	RESPUESTAS
RECUERDOS ESPECÍFICOS	<p>A03. “Me llego a recordar cosas personales que no salían en mi historia pero que posiblemente fueron importantes para mí, además de recordar detalladamente mi historia”.</p> <p>A06. “He recordado algunos sucesos que de no ser por el taller no aparecerían en el relato”.</p> <p>A07. “Me hizo recordar cosas que pasaba por alto y que no le daba mucha importancia hasta que hice el taller”.</p> <p>A15. “Me sacó cosas de las que ni me había dado cuenta anteriormente y volví a revivir ese momento”.</p> <p>A18. “Me ha hecho recordar el momento antes de dormirme para abortar, las preguntas de los médicos y mis dudas finales, la inseguridad que tenía, la obligación que sentía en ese momento”.</p>
EMOCIONES	<p>A01. “Soy una persona que le cuesta sacar emociones, el taller es algo que me ha ayudado mucho y me he emocionado con la ayuda del profesor”.</p> <p>A02. “Gracias a dicho taller, recordé todo más emocionalmente, sentí miedo otra vez”.</p> <p>A08. “Me ha recordado los sentimientos que viví en ese momento, y me ha hecho volver al momento de los hechos”.</p> <p>A09. “Me ha hecho recordar emociones que había vivido y no las había incluido”.</p> <p>A10. “Porque me ha hecho recordar sentimientos hacia mi padre que no sabía que tenía y que afectan a nuestra relación actualmente”.</p> <p>A11. “Me ha hecho recordar emociones que en su momento pasaba por alto debido a las circunstancias pero en realidad estaban ahí”.</p> <p>A19. “Me hizo recordar con más exactitud los sentimientos que tuve en aquel momento, y me ha hecho darme cuenta de que algunos todavía perduran”.</p>
	<p>A04. “Algunas sensaciones concretas, sobre todo sensaciones más relacionadas con mis miedos, cuando jugaba al fútbol. También ha contribuido a ello el</p>

RECUERDOS ESPECÍFICOS Y EMOCIONES	hecho de realizar el taller con alguien que compartió momentos conmigo”. A05. “Sucesos que me habían llevado a esa situación y sentimientos que los acompañan”.
---	--

El *Taller de evocación* tiene el objetivo de aislar al alumno de su entorno y sumergirlo en el recuerdo, tratando de hacer que reviva la experiencia que está contando. Hay 3 alumnos (A02, A08, A15) que de manera expresa señalan que ese taller les llevó a “revivir ese momento”, a “sentir miedo otra vez”.

Este taller hizo que 5 alumnos (A03, A06, A07, A15, A18) recordaran sucesos concretos que no habían sido evocados con las técnicas utilizadas por ellos, alguna de ellas consideradas importantes para la historia, como señalaron (A03, A07). Llevó a 2 alumnos (A04, A05) a recuperar algunas situaciones y recuerdos a la vez que despertó en ellos los sentimientos, sensaciones que se asociaban a aquellos hechos. E hizo que 7 alumnos (A01, A02, A08, A09, A10, A11, A19) recordaran emociones ligados a los momentos evocados, e incluso algún alumno (A19) fue consciente de que aquellos sentimientos aún perduran en el presente, o le ha llevado a descubrir sentimientos presentes de los que no era consciente (A10).

Hay 6 alumnos (A12, A13, A16, A17, A20, A21) a los que el *Taller de evocación* no les evocó ningún recuerdo o sentimiento nuevo. Pero al contrastar esta contestación con las anotaciones de su blog:

Tabla 52. Recuerdos evocados por el Taller de evocación: metacognición del blog personal

TIPO DE EVOCACIÓN	METACOGNICIONES DEL BLOG PERSONAL
NINGUNA	A13. “En este taller he podido comprobar que hay cosas que se escapan en primera instancia, que situándonos mentalmente en esas situaciones se consiguen sacar. Por lo tanto es un buen método para perfilar y ir un poco más allá en cuanto contenido. No obstante, creo que sería más efectivo con una persona que sea capaz de sacar esas cosas que no conseguimos ver a la hora de redactar nuestra historia. Por lo tanto es un taller que tiene una eficacia relativa en función de la persona que te pregunta y de como sabe indagar en tus recuerdos y sacar esas cosas que permanecen ocultas en nuestra mente” (A13, blog personal: metacognición del taller de evocación).
RECUERDOS ESPECÍFICOS	A12. “Con este taller no he podido sacar muchos de mis sentimientos o sensaciones, puesto que durante todos los guiones intente sacar todo lo que sentía en cada momento. He podido trasladarme hacia ese tiempo, he podido analizar todo con algún detalle más pero incluso he pensado en como yo llegaba a ser en esos momentos” (A12, blog personal: metacognición del taller de evocación). A17. “El taller que hemos realizado por parejas en clase para evocar recuerdos, me parece que ha sido muy útil. La historia que ya habíamos contado, carecía de ciertos aspectos que eran relevantes, pero que nosotros quizá no los tomábamos como tal. Gracias al “interrogatorio” al que nos sometimos a la vez que contábamos la historia tal como pasó, nos podía ayudar a recordar esos detalles. A mí, personalmente, el taller me ha proporcionado ciertos recuerdos

	que no había plasmado en la historia anteriormente, pero que tampoco tenían importancia como para añadir las ahora” (A17, blog personal: metacognición del taller de evocación).
EMOCIONES	A16. “En el taller, más que recuerdos he recordado sensaciones que creía que ya no sentiría, pero que he seguido sintiendo y que me he dado cuenta de que seguiré sintiendo de aquí a un largo tiempo” (A16, blog personal: metacognición del taller de evocación). A20. “Mi conclusión de este taller no ha dado mucho resultado ya que es una historia que está bastante reciente aunque empezó ya hace bastante tiempo pero recordaba bien todo aquello que me pasó y los pensamientos y sentimientos poco a poco iban apareciendo en mi mente. Si es verdad que a la hora de contar mi historia me sentí un poco inocente ya que a medida que la iba contando sentía impotencia de haber estado “perdiendo tiempo” con alguien a quien no le importaba tanto como pensaba” (A20, blog personal: metacognición del taller de evocación).
RECUERDOS ESPECÍFICOS Y EMOCIONES	A21. “En este taller he aprendido a cómo profundizar mejor en el relato de mi historia, contando detalles de lo que viví y contando con más exactitud mis sentimientos referentes a la historia” (A21, blog personal: metacognición del taller de evocación).

Encontramos que también para ellos el *Taller de evocación* fue una experiencia positiva desde el punto de vista de la evocación. Todos ellos dan una valoración positiva del taller. Para A13 el taller no fue efectivo porque la persona que interactuó con él no provocó ese efecto, pero considera que el taller puede llevar al alumno a situarse mentalmente en el pasado y recordar cosas que de otro modo no recuerda. A 2 alumnos (A12, A17) el taller les evocó recuerdos, A12 señala que el taller le ha llevado a “analizar todo con algún detalle más”, e incluso pensó en “como yo llegaba a ser en esos momentos”, pero no le aportó nada relevante porque en sus guiones ya había plasmado lo que sentía en aquel momento; y A17 dice que el taller “ha sido muy útil” pues llevaba al alumno a recordar detalles sobre los hechos narrados que no habían aparecido antes, sin embargo, no consideró relevantes para la historia esos recuerdos. Para 1 alumno (A21) el taller supuso evocar recuerdos y sentimientos, señala que le hizo profundizar en los detalles de la experiencia que vivió, y recordar sentimientos relacionados con su historia. Y para 2 alumnos (A16, A20) el taller les hizo revivir sensaciones: a el alumno A16 el taller no le provocó recuerdos, pero sí sensaciones que creía que ya no volvería a sentir, y le hizo consciente de que seguirá sintiéndolas; y a el alumno (A20) la historia que cuenta era muy reciente por lo que recordaba con exactitud los acontecimientos y sus sentimientos y pensamientos, sin embargo el taller, a medida que iba contando su historia, le hizo sentirse “inocente” y tener la sensación de “haber estado perdiendo el tiempo” con alguien a quien no le importaba, es decir, el taller despertó sentimientos que aún albergaba en relación con la historia que contaba.

Valoración. Si tenemos en cuenta todos los datos, hemos de afirmar que, más allá de las

respuestas, el “Taller de evocación” hizo que 7 alumnos evocaran recuerdos en relación con los hechos que narraban, que 9 alumnos revivieran sentimientos y sensaciones ligadas a su experiencia y que 3 alumnos evocaran recuerdos y sentimientos, sólo en un alumno no se produjo ninguno de esos efectos. Pero más allá de que se usaran esos recuerdos para integrarse en la historia, podemos ver a partir de lo que nos dicen los alumnos que es una técnica eficaz para evocar recuerdos concretos a los que no se había accedido con las técnicas anteriores, y que sobre todo su valor reside en que permite que el alumnado evoque sentimientos y sensaciones ligadas a las experiencias que cuenta. El “taller de evocación” se presenta como un medio eficaz para que muchos alumnos evoquen sentimientos que con las técnicas de evocación iniciales no han hecho salir.

c) Inclusión de los recuerdos evocados en la historia

Tabla 53. Inclusión en el guión de los recuerdos evocados por el Taller

17. Si con el taller, has recuperado nuevos recuerdos. ¿Los has incluido en tu relato?	
SI	A01, A02, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A15, A18, A19,
NO	A03, A05, A11, A12, A13, A16, A17, A20, A21,
¿Por qué?	

Los 6 alumnos que en la anterior cuestión habían contestado que el taller no les había evocado nuevos recuerdos ni sentimientos (A12, A13, A16, A17, A20, A21) no modificaron su guión tras el taller de evocación, pues como se ha explicado en la cuestión anterior o no le provocaron recuerdos (A13) o no consideraron esos recuerdos/sentimientos relevantes para su historia.

De los 14 alumnos en los que el taller provocó recuerdos/sentimientos, 3 (A03, A05, A11) decidieron no incorporarlos en su historia por no considerarlos relevantes:

A03. “Decidí que con lo que tenía en la historia no era necesario incluirlos”.

A05. “Porque no me parecía lo suficiente relevantes, aunque he modificado alguna pequeña cosa”.

Pero hubo 11 alumnos (A01, A02, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A15, A18, A19) que sí que incluyeron en su guión literario las aportaciones del *Taller de evocación*, y lo hacen porque consideran que esos recuerdos/sentimientos son importantes y deben formar parte de su historia, y lo razonan de la siguiente manera:

Los que afirmaron que el taller les evocó recuerdos dicen:

A06. “Porque eran cosas importantes y creo que deben aparecer en el relato”.

A07. “Porque pienso que vale la pena contarlo e introducirlo en mi historia”.

A15. “Porque son recuerdos, sentimientos etc., importantes de los cuales no me había percatado anteriormente y son realmente importantes y relevantes”.

Los que afirmaron que el taller les evocó sentimiento dicen:

A02. “Porque tienen una importancia que yo no recordaba”.

A09. “Porque me hacía falta focalizar mi historia en cosas más sentimentales y no en recuerdos tan físicos”.

A10. “Porque todo lo que recordé considero que aporta mucho al relato, además en mi relato faltaba sentimiento y esto se lo dio”.

A19. “Lo he incluido ya que considero que son relevantes en mi vida y a veces tan dolorosos que por eso decidí contarlo. Ya que en mi relato escribo 100% la realidad”.

Los que afirmaron que el taller les evocó recuerdos y sentimientos dicen

A04. “Porque considero que son importantes y pueden completar el relato para que haya una mejora”.

Valoración. Prácticamente la mitad del alumnado incorporó en su historia evocaciones provenientes del taller de evocación, algunas de las cuales hacían referencia a recuerdos concretos que consideraban importantes y por eso debían formar parte del relato, y otros se referían a sentimientos y emociones ligados a sus recuerdos, y aportaban algo que no había aparecido hasta el momento en su relato.

7.1.3.3. El guion gráfico y la evocación/recuerdo

Tabla 54. Evocación promovida por el storyboard

31. ¿El uso de imágenes propias te ha hecho recuperar recuerdos que no estaban incluidos en tu guion literario?	
SI	A01, A04, A09, A10, A16, A19, A20,
NO	A02, A03, A05, A06, A07, A08, A11, A12, A13, A15, A17, A18, A21,
b) ¿A partir de ello has rehecho tu guion literario?	
SI	

NO	A01, A04, A09, A10, A16, A19, A20,
¿Por qué	

Uno de los datos que deben tenerse presente en esta cuestión es que 18 de los 20 alumnos usan imágenes personales en sus relatos³²⁹. Sólo 2 alumnos (A06, A07) no usan ese tipo de imágenes. Por lo que hay que interpretar los datos de esta tabla diciendo que de los 18 alumnos que usaron imágenes propias, en 11 esas imágenes no evocaron ningún recuerdo y en 7 alumnos (A01, A04, A09, A10, A16, A19, A20) sí se produjeron recuerdos relacionados con su historia, pero ninguno de ellos modificó su guion literario a partir de esos recuerdos, las razones que dan son de dos: no querer modificar el guion literario por sentirse incapaz, por no querer volver a retocarlo, considerar que ya estaba bien; o considerar que no eran recuerdos que aportaran nada a la historia:

A01. “Sabía que no podría conseguir poder rehacer el video”.

A10. “Porque me ha hecho recordar pero no para querer modificar nada”.

A16. “Quedaba muy largo y ya me gustaba como estaba”.

A19. “Ya consideraba que estaba bien”.

A04. “Eran recuerdos importantes para mí pero irrelevantes para la historia”.

A09. “Me acuerdo perfectamente de toda la historia pero lo que me ayuda el guion es a evocar los sentimientos que sentía”.

Valoración. Las imágenes personales usadas para hacer el storyboard sirven de estímulo para evocar recuerdos en parte del alumnado (7 de 18), pero una vez que han cerrado el guion literario no resulta fácil que lo vuelvan a rehacer³³⁰.

7.1.4. Metodología y grado de reflexión sobre sí mismo

Con estos datos queremos saber en qué grado la metodología utilizada promueve en el alumnado una reflexión sobre sí mismo a raíz del trabajo en la producción y recepción de los relatos digitales personales.

³²⁹ Dato que pertenece a el punto 7.3. imágenes personales en los relatos.

³³⁰ Debería introducirse, en las primeras versiones del guion literario un ejercicio que consistiera en contar su historia con las imágenes propias de que dispusieran. Con ello se estimularía su recuerdo y serviría para enriquecer el guion. Luego tendrían total libertad para usar o no esas imágenes en su historia, que las usasen para ese ejercicio no supondría su necesaria inclusión como parte del storyboard. eso debería quedar muy claro. Podría presentarse como un ejercicio de contar esa historia sin palabras, sólo con imágenes, de esa manera también se estimularía, a parte del recuerdo, el lenguaje visual.

7.1.4.1. Grado de reflexión sobre sí mismo del alumnado

Tabla 55. Grado de auto-reflexión del alumnado

24. Al margen de la escritura del guion. ¿Sueles reflexionar sobre ti mismo? (Entendemos por reflexionar: pensar sobre lo que haces o has hecho, lo que supone eso para ti, qué significado tiene, cómo puede afectar tu vida, tus relaciones, tu contexto, etc.).	
Mucho	A01, A02, A05, A09, A12, A13, A17,
Bastante	A03, A04, A06, A07, A10, A11, A15, A16, A19, A20, A21,
Algo	A08, A18, A20,
Poco	
Nada	

El alumnado indica que suele reflexionar mucho (6 alumnos) o bastante (11 alumnos) sobre sí mismo, sólo hay 3 alumnos (A08, A18, A20) que indican que reflexionan algo sobre sí.

Valoración. El alumnado señalan mayoritariamente (17 alumnos) un alto grado de reflexión sobre sí mismo.

7.4.1.2. Grado de reflexión ligado a la producción del relato digital

Sobre el análisis en este apartado: Se le preguntó al alumnado si cada una de las actividades les había hecho reflexionar sobre sí mismos, y que valoraran el nivel de reflexión (profunda, media, superficial). En el análisis de datos vimos que más importante que valorar el calado de esas reflexiones era determinar a qué se referían con “reflexión sobre sí mismo”, porque observamos que en muchos casos había habido reflexiones, pero éstas eran más técnicas (sobre cómo hacer la tarea) que reflexiones personales (repensarse en la situación, pensar alternativas, comprender lo que pasó, etc.). Una vez observado este hecho, lo hemos tenido presente en el análisis de las respuestas del alumnado a este apartado.

*a) El guion literario: storyline*³³¹

Tabla 56. Grado de auto-reflexión del storyline

26. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital? (Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti

³³¹ En el análisis de datos combinamos las razones que se dan como respuesta a esta pregunta (26 del cuestionario del storytelling) con las que se dan a la cuestión 25 del cuestionario del storyline, por ser complementarias, ello enriquece estas razones de cada alumno.

mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).	
GUIÓN LITERARIO	
Nivel profundo	A01, A03, A04, A05, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
Nivel medio	A02, A06,
Nivel superficial	A07,
Inexistente	

De un total de 20 alumnos, 17 consideran que la realización del guion literario les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un “nivel profundo”. Vamos a analizar el tipo de reflexión que el alumnado dice que le provocó la realización de este ejercicio para ver a qué tipo de reflexiones conduce.

A01 reflexionó sobre qué llevó a sus padres a emigrar, lo que le hace comprender su presente

A01. “Sobre mi situación y comprender el porqué mis padres están aquí y han dejado todo”. “Lo necesitaba para poder escribir mi historia tal y como lo sentía y lo necesitaba”.

Su historia cuenta que se siente diferente en Barcelona porque no se siente una más, sin embargo cuando en verano va a Tánger se funde con la multitud, habla como quiere, viste como quiere, está con los suyos, se encuentra como en casa, cosa que no le pasa en Barcelona, lugar donde nació y se crio. La reflexión que le provoca el guion le lleva a comprender que sus padres tuvieron que emigrar y dejar todo aquello atrás, y a darse cuenta de cuál es el origen de su sentimiento.

A03 reflexionó sobre su madurez y las responsabilidades que debió asumir como persona.

A03. “Pensar qué fragmentos de mi historia son los más importantes”. “Realizando el guion he reflexionado sobre mí mismo, ya que he parado a pensar como empecé a actuar después de mi historia y cómo cambié como persona”.

Su historia le hace tomar las riendas de la casa y de su hermano pequeño al faltar sus padres un tiempo, y le ha hecho darse cuenta del cambio que esto supuso para él, y que le llevó a madurar y ver las cosas de modo diferente.

A04 reflexionó sobre sí mismo, lo que le pasó y las sensaciones que le producían determinadas situaciones.

A04. “Sobre toda mi vida deportiva y muchos hechos que he vivido”. “Porque he reflexionado muchísimo sobre todo los hechos y sensaciones, y he revivido

experiencias”.

Su historia cuenta cómo se encontró a sí mismo al practicar bicicleta de montaña, y tomó conciencia que la presión de la sociedad le angustiaba y la naturaleza le hacía estar bien. El realizar su historia le ha llevado no sólo a revivir la situación sino a ser consciente de todo lo que le pasó.

A05 reflexionó sobre cómo se sentían en el momento en que sucedió la historia.

A05. “Sobre cómo me sentía en esa época”.

Su historia narra el temor que tenía a dormir por las pesadillas que tenía de noche, y cómo su tío le ayudó a superarlo. Realizar el guion le llevó a pensar sobre cómo se sentía en aquella época.

A08 más que reflexionar evocó recuerdos y sentimientos.

A08. “Sobre la memoria”. “Porque tenía que plasmar mis sentimientos en el relato”.

Su historia habla de las responsabilidades que asumió al hacerse cargo de su sobrina y cómo esto le ha cambiado la vida. La reflexión que nos dice que realizo se refiere más a evocaciones de recuerdos y sentimientos que a reflexiones sobre sí mismo.

A09 reflexionó sobre sus sentimientos de entonces y sobre el presente, que no siempre actúa como debería.

A09. “Me ha hecho reflexionar sobre mis sentimientos”. “He reflexionado bastante sobre mí y sobre la manera en la que actúo que muchas veces no es la correcta”.

Su historia habla de una operación y el apoyo que recibió de su equipo de fútbol, para nada habla de si su actuación fue o no correcta. Así, el guion literario le ha llevado a pensar muchas más cosas sobre sí mismo de las que nos cuenta.

A10 reflexionó sobre sí misma en su pasado.

A10. “Tuve que reflexionar acerca de qué quería contar, cómo y por qué y para ello pensé mucho en los hechos y en mi pasado”. “No he reflexionado demasiado porque tenía mi comportamiento, y tengo bastante claro el cómo y el por qué actúo así, el por qué de las cosas que pasaron, etc.”.

Su historia habla sobre cómo descubrió cuándo se dio cuenta de que su padre tenía una doble vida, y cómo se lo tomó. Hacer esta guion le llevo a poner en orden sus ideas sobre el pasado para saber qué quería contar y cómo.

A11 reflexionó sobre su pasado y lo que sentía.

A11. “Me costó llegar a la historia que quería explicar y entender bien lo que quería

reflejar”. “Porque me ha costado mucho llegar a la historia y he tenido que indagar en mis sentimientos y reflexionar sobre qué sentía en cada momento”.

Su historia narra como se sintió abandonada por su amigos cuando tuvo que estar de reposo una larga temporada, y cómo sólo su madre estuvo a su lado. Le llevo a pensar en sus sentimientos y a reflexionar sobre su pasado.

A12 reflexionó sobre cómo se sintió en aquel momento cosa que no había hecho, y cómo recuperar la amistad.

A12. “Cómo poder volver a tener relación con ella”. “No me había parado nunca a analizar cómo me sentía en ese momento”.

Su historia nos cuenta lo que sintió cuando tuvo la sensación de estar perdiendo su mejor amiga, y que nunca hablo con ella de eso. El guion le ha hecho analizar cómo se sintió entonces, cosa que nunca había hecho, y le ha hecho pensar en el futuro, en cómo poder recuperar esa amistad.

A13 reflexionó sobre lo que ha supuesto la aparición de su prima en su vida y el cambio que le provocó.

A13. “En qué supone de verdad mi prima y cómo he cambiado”. “Explica porque soy una persona que piensa muchísimo en todo con respecto a lo que hago y al futuro. Sinceramente en aspectos del pasado no había reflexionado tan profundamente”.

Su historia trata sobre cómo cuidar de su prima le hizo madurar, dejar de ser un niño para asumir responsabilidades. La historia le ha llevado a reflexionar sobre su pasado y qué le ha supuesto su prima en términos de madurez personal.

A15 no parece mostrar una reflexión personal con la realización del guion.

A15. “Aquí es donde más he trabajado para mostrar todo (sentimientos y hechos)”. “Me ha enseñado a reflexionar antes de actuar, a ser cauteloso y a ser consecuente con mis hechos”.

Su historia narra que, estando con sus amigos, tuvieron un acto de desconsideración hacia un vecino y esté llevo a amenazarles de muerte, y cómo se sintió. Habla de que la historia le enseñó a pensar las cosas antes de hacerlas, pero esa reflexión no es fruto del guion. La cuestión de si el guion le hizo pensar sobre sí mismo no queda respondida. Si que señala que ha debido pensar cómo mostrar los hecho y sentimientos, pero esa es una reflexión técnica sobre como escribir la historia, no personal.

A16 se enfrentó a sus miedos e inquietudes y reflexionó sobre el valor de su madre para ella.

A16. “Sobre mis sentimientos”. “Porque he tenido que sacar mis miedos y mis

inquietudes, y también sacar mis pensamientos más profundos”.

Su historia cuenta qué supuso para ella ser consciente de que su madre padecía una enfermedad del corazón, y qué cambio supuso eso para ella. Le llevó a superar sus miedos y a apreciar aun más a su madre, reflexionando sobre el valor de la vida.

A17 reflexionó sobre hasta qué punto fue responsable de lo que le pasó a su abuelo.

A17. “Sobre mis sentimientos.”, “Me he tenido que analizar con detenimiento ahora y cómo era antes cuando los hechos pasaron”.

Su historia trata el tema de hasta qué se sentía responsable de la muerte de su abuelo, y le ha llevado a un análisis de la situación de entonces, y racionalizar en el presente todo aquello.

A18 reflexionó mayormente sobre sobre cuestiones técnicas, no sobre sí misma.

A18. “La historia escrita es la que más me hizo reflexionar y me costó volver a recordar todo lo ocurrido”. “Porque no he pensado mucho en mí misma, aunque sí en mis mayores, pero me enfocaba demasiado en lo que explicaba y la manera de contarlo”.

Su historia habla sobre un embarazo que tuvo con 16 años. La reflexión de la que nos habla no parece versar sobre sí misma, y sí en centrarse más en recordar lo que pasó y cómo contarlo.

A19 reflexionó sobre cómo era, qué sentía, y a conocerse mejor en el presente.

A19. “Porque tuve que sacar sentimientos que siempre habían estado ocultos”. “Porque tuve que saber cómo era y cómo soy ahora para poder escribir el guion, cosa que me hizo reflexionar”.

Su historia nos cuenta lo que sintió con el comportamiento poco respetuoso de su hermano hacia su madre y hacia la familia. El guion le llevo a desvelar unos sentimientos que tenía ocultos, a plantearse cómo era entonces y cómo es ahora. Le llevó a conocerse mejor.

A20 reflexionó sobre la experiencia que había pasado y tener claro qué quiere y qué no quiere.

A20. “Sobre elegir a la hora de tener una relación y no vivir aquella dura etapa de nuevo”. “Pues porque realmente cuando vas analizando aquello que vives o has vivido en el pasado a la hora de realizar el guion digamos que ya tienes una visión amplia”.

Su historia narra una situación de dependencia de su novio que empezó a controlarla y a

desconfiar de ella, y pese a sentirse mal, no tenía fuerzas para alejarse de esa relación. Realizar el guion le hizo ver lo que había vivido y tener claro el tipo de relación que desea en un futuro.

A21 reflexionó sobre cómo se sintió cuando pensó que tenía una enfermedad y sobre que debía aprovechar el tiempo.

A21. “Sobre mis verdaderos sentimientos”. “Sobre todo lo que debería aprovechar el tiempo”.

Su historia nos cuenta que pensaba que tenía una enfermedad genética, que resultó no tener pero sí su padre. La reflexión que le provoca el guion está directamente relacionada con su situación: “debe aprovechar el presente”, y de hecho sale en su historia.

Hay 2 alumnos (A02, A06) que consideran que la realización del guion literario promueve un “nivel medio” de reflexión sobre sí mismo.

A02 reflexionó sobre por qué sintió lo que sintió cuando pensó que estaba enferma.

A02. “He reflexionado para recordar que sentí en ese momento y por qué lo sentí”.

Su historia nos cuenta lo que sintió y pensó al pensar que podía tener cáncer. La realización del guion, a parte de evocar los sentimientos que tuvo, le ha llevado a reflexionar sobre las causas de todo aquello y le sirve para conocerse mejor.

A06 reflexionó sobre lo que su abuelo supuso para él.

A06. “Sobre lo que supuso para mí”, “al hacer el guion ya vas reflexionando y sacando conclusiones”.

Su historia narra como se sintió siempre ligado a su abuelo, pero no comunicó con él por tener Alzheimer. Nos dice que a medida que realizaó el guion fue reflexionando sobre lo que su abuelo supuso para él.

Hay 1 alumno considera que el storyline conlleva un nivel de auto-reflexión “superficial”,

A07 reflexionó sobre lo que le sucedió al irse de viaje, pero no muestra un algo grado de reflexión.

A07. “Sobre mi viaje y lo que realmente sucedió”. “Porque pienso en lo que pasó y en lo que hubiese pasado si no hubiese ocurrido de esa forma”.

Su historia habla sobre lo que sintió cuando tuvo que separarse de su familia al irse de viaje a Bulgaria. Dice que le hizo pensar sobre la situación concreta de lo que le sucedió en su viaje, y que descubrió lo ligado que está a su familia. No queda claro que el guion le hiciera reflexionar sobre ello.

Valoración. Hay 4 alumnos no llevaron a cabo reflexiones sobre sí mismo: 3 de los que afirman que reflexionaron profundamente sobre sí (A08, A15, A18) y uno que señala que la reflexión que hizo sobre sí fue “superficial” (A07); todos ellos llevaron a cabo reflexiones de carácter técnico sobre cómo hacer el guion, o evocaciones de recuerdos y no reflexiones sobre sí mismo. Pero a 16 alumnos trabajar el guion literario sí les llevó a reflexionar sobre sí mismos a “nivel profundo” (14) y a “nivel medio” (2), en esas reflexiones se plantean cómo fue su pasado (A01, A02, A05, A06, A10, A17), y en algunos casos cómo aquello afecta a su presente (A03, A04, A09, A13, A19), o incluso también a su futuro (A12, A16, A20, A21). Esas reflexiones les han llevado a comprenderse mejor a sí mismos y lo que les sucedió.

b) El taller de evocación

Al valorar el Taller de evocación, en el punto (7.1.4.2), de los 20 alumnos que lo realizaron, 3 (A06, A13, A19) señalan que esa actividad les llevó reflexionar sobre sí mismos.

A06. “Porque he reflexionado sobre cosas que en su día creí entender u que ahora realmente entiendo”.

A13. “Porque me planteo mi pasado con expectativas presentes y futuras y me voy encontrando a mí mismo.

A19. “Porque me ha ayudado a ver mi vida desde otro punto de vista y ver la vida con más positividad”.

Valoración. En unos pocos casos (3 de 20) el taller de evocación lleva a la reflexión sobre uno mismo.

c) El guion gráfico: storyboard

Tabla 57. Grado de auto-reflexión del storyboard

26. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital? (Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).	
GUIÓN GRÁFICO	
Nivel profundo	A02, A05, A15, A18,
Nivel medio	A02, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A12, A13, A16, A17, A19, A21,
Nivel superficial	A11,
Inexistente	A20,

De los 20 alumnos que realizaron el storyboard, a 1 alumno (A20) la realización del storyboard de imágenes no les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos, y 19 contestan que le hizo reflexionar.

Para otros 4 alumnos (A02, A05, A15, A18) la realización del storyboard de imágenes les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel profundo. De esos 4 alumnos sólo 1 (A05) reflexiona sobre sí.

A05. “Sobre la relación que tenía antes con mi padre y la que tengo ahora”.

3 alumnos (A02, A15, A18) reflexionan sobre cuestiones técnicas: si sus imágenes muestran lo que ellos querían o si provocan que los receptores piensen en lo que pasó.

A02. “He sido capaz de plasmar el miedo de hace años atrás”.

A18. “Las imágenes podrían haber sido más rebuscadas, pero las que puse hacían reflexionar a cualquiera porque alguna levaba mensajes como la del aborto que aparece «yo decido»”.

A15. “Creo que las imágenes”.

Para otros 14 alumnos (A02, A03, A04, A06, A07, A08, A09, A10, A12, A13, A16, A17, A19, A21) la realización del storyboard de imágenes les ha llevado a reflexionar sobre sí mismo a un nivel medio. Pero de ellos sólo 5 alumnos (A06, A09, A13, A16, A17) reflexionaron sobre sí mismo.

A06. “Sobre los medios que tenía”. en la pregunta

A09. “Me ha hecho reflexionar sobre mis sentimientos”.

A13. “Complementar y situarme en la historia”.

A16. “Sobre mis sentimientos”.

A17. “Sobre mis sentimientos”.

A 4 alumnos (A02, A04, A08, A12) el ejercicio mental que les provocó fue el recuerdo

A02. “He sido capaz de plasmar el miedo de hace años atrás”

A04. “Me ha ayudado a recordar momentos”.

A08. “Recuerdos”.

A12. Recordando momentos vividos con ella.

Y 5 alumnos (A03, A07, A10, A19, A21) llevaron a cabo una reflexión técnica en relación a las imágenes que debería poner.

A03. “Una música que a mí me gustara y quedara bien con mi historia”.

A07. “Sobre las imágenes que he querido utilizar para que fuesen representando mi relato”.

A10. “Tuve que reflexionar acerca de las imágenes que debía escoger porque si no me expresaban nada a mí, tampoco lo harían al lector/espectador”.

A19. “Sobre encontrar imágenes que ilustraran mis sentimientos en aquellos momentos”.

A21. “Sobre como quería mostrar gráficamente lo que sentía”.

Para 1 alumno (A11) la realización del storyboard de imágenes les ha llevado a reflexionar sobre sí mismo a un nivel superficial, pero esa reflexión no fue sobre sí sino técnica:

A11. “Sólo tuve que buscar las fotos que ya sabía que tenía y que desde el principio imaginé”.

Valoración. De los 19 alumnos que reflexionaron a partir de la realización del storyboard, 6 reflexionaron sobre sí mismos, un alumno a “nivel profundo” (A05) y cinco (A06, A09, A13, A16, A17) a nivel medio, e hizo que 9 alumnos reflexionaran sobre la imágenes que deberían de poner, tres alumnos (A02, A15, A18) a “nivel profundo”, cinco alumnos (A03, A07, A10, A19, A21) a “nivel medio” y un alumno (A11) a “nivel superficial”, y llevo a 4 alumnos (A02, A04, A08, A12) a evocar recuerdos sobre los momentos de la historia. A partir de los datos observamos que la realización del storyboard suele llevar a reflexiones técnicas sobre qué imágenes utilizar (9 alumnos) y a la evocación de recuerdos (4 alumnos) y que en un tercio del alumnado (6 alumnos) promovió reflexiones sobre sí mismo, por lo que es un ejercicio que puede promover ese tipo de reflexiones. Si bien no podríamos decir que sea el tipo de reflexión que más provoca.

d) El sonido: efectos, música, locución

Tabla 58. Grado de auto-reflexión de la locución

26. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital?	
(Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).	
SONIDOS	
Nivel profundo	A08, A09, A15, A20,

Nivel medio	A02, A04, A05, A10, A16, A18, A19,
Nivel superficial	A01, A03, A12, A13,
Inexistente	A07, A11, A17, A21,

Para otros 4 alumnos (A08, A09, A15, A20) la fase de sonido les ha llevado a reflexionar sobre sí mismo a un nivel profundo. Pero al analizar sus respuestas sólo a dos alumnos (A08, A20) les llevó a plantearse cuestiones referidas a sus sentimientos,

A08. “Los sentimientos, gracias a la música”.

A20. “Sobre acordarme de sucesos”.

Mientras que los otros dos (A09, A15) reflexionaron no sobre sí, sino sobre la música a utilizar o sobre cuestiones referidas cómo contar la historia.

A09. Sobre cómo debía contar la historia

A15. Tenía claro qué tipo de música buscar, es decir, busqué bien para encontrar una banda sonora acorde a mis historias.

Para otros 7 alumnos (A02, A04, A05, A10, A16, A18, A19) la fase de sonido les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel medio. A pesar de la contestación, cuando atendemos a sus explicaciones vemos que esta actividad no les llevó a pensar sobre sí mismos, sino sobre la música que sería más conveniente para su relato.

A04. “Me ha ayudado a ambientar mi historia y a hacer más completo mi relato”.

A05. “Sobre qué música podía ser adecuada para la historia que quería contar”.

A10. Al igual que con las imágenes, necesitaba una música que expresara algo.

A19. “Tuve que encontrar una canción que expresara todo lo que debía y sin letra, y esto me hizo darme cuenta de que una simple melodía te puede hacer sentir mucho”

Sólo uno de estos alumnos (A06) señala que la música le ha llevado a reflexionar sobre sus emociones.

A16. “Sobre mis emociones”.

Para otros 4 alumnos (A01, A03, A12, A13) la fase de sonido les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel superficial. En la misma línea, los alumnos que contestaron a esta opción manifiestan que sus reflexiones fueron sobre el tipo de música a utilizar, no sobre sí mismos.

A01. Es algo que sólo te ayuda a sentir más la historia en sí, que no tiene tanta

importancia como las imágenes.

A03. Una música que a mí me gustara y quedara bien con mi historia.

A13. Una música que complementa y de tono simpático.

Para 4 alumnos (A07, A11, A17 A,21) la fase de sonido no les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos. Y hay 1 alumno (A06) que no contesta.

Valoración. A pesar de la contestaciones del alumnado, la tarea relacionada con la música no les llevó a reflexionar sobre sí mismos. En tres casos (A08, A20, A16) les llevo a reflexionar sobre sus emociones, pero en los otros 16 las reflexiones eran técnicas y se referían a qué música utilizar. De manera clara, esta tarea no promueve la auto-reflexión.

e) La edición de video

Tabla 59. Grado de auto-reflexión de la edición de video

26. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital? (Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).	
MONTAJE DE VIDEO	
Nivel profundo	A01, A03, A04, A08, A09, A16,
Nivel medio	A02, A05, A07, A10, A11, A12, A13, A17, A18,
Nivel superficial	A19, A21,
Inexistente	A15, A20,

Para 6 alumnos (A01, A03, A04, A08, A09, A16) la fase de edición de video les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel profundo, pero atendiendo a sus explicaciones sólo 2 alumnos (A04, A16) reflejan que la reflexión fue de carácter personal, les hizo replantearse sentimientos y pensar.

A04. “Me ha ayudado a pensar en todo lo que he vivido, a recordar momentos y a reflexionar sobre todo lo que he aprendido”.

A16. “Sobre lo que sentí en ese momento”.

La reflexión que llevaron a cabo los otros 4 alumnos (A01, A03, A08, A09) con la edición de video, no son de carácter personal, sino que apuntan a ser técnicas

A01. “Las fotos representan mucho.”

A03. “En según qué aspectos del montaje han costado”.

Para otros 9 alumnos (A02, A05, A07, A10, A11, A12, A13, A17, A18) la fase de edición de video les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel medio. De los nueve alumnos, a 3 (A12, A13, A18) la edición de video les llevó a reflexionar sobre aspectos personales sobre sí mismos en relación a la historia contada.

A12. “Toda nuestra relación y el porqué se ha acabado realmente”.

A13. “Una vez acabado me hace pensar en todo”.

A18. “Pues todo montado queda mejor y me ha hecho volver al pasado como si mi historia estuviera representada como una película”.

Otros 3 alumnos (A07, A10, A11) realizaron reflexiones de carácter técnico, relativas a la edición del video.

A07. “Cómo quería que fuese pasando las imágenes junto a la voz como la que iba relatando”.

A10. “Mientras lo montaba paraba una y otra vez para comprobar que el conjunto realmente transmitía los sentimientos adecuados”.

A11. “Sólo tenía que encajar las piezas de todo para poder sacar un significado general”.

Y el resto (A02, A05, A17) no dan razones, por lo que no sabemos si eran reflexiones técnicas o personales.

Hubo 2 alumnos (A19, A21) que respondieron que la fase de edición de video les llevó a reflexionar sobre sí mismos a un nivel superficial, pero de su explicación no se sigue que llevaran a cabo este tipo de reflexión personal.

A19. “Poco ya que sólo era hacer el video”.

A21. “Simplemente he mostrado el video”.

Para 2 alumnos (A15, A20) la fase de edición de video no les ha llevado a reflexionar sobre sí mismo. Y un alumno (A06) no contestó.

Valoración. De los 20 alumnos, 1 no contestó a la cuestión, a 2 (A15, A20) la edición de video no les provocó ningún tipo de reflexión, a 9 alumnos les llevó a una reflexión técnica de diferente calado, y sólo provocó una reflexión sobre sí mismos en 5 alumnos 2 (A04, A16) de “forma profunda” y 3 (A12, A13, A18) a un “nivel medio”. Y sobre los 3 restantes (A02, A05, A17) no podemos pronunciarnos si su reflexión fue personal o técnica, no ofrecen

suficiente información. Pero podemos establecer que esta tarea promueve en la mitad del alumnado (9) reflexiones de carácter técnico, y que sólo a una cuarta parte (5) les llevó a reflexiones sobre sí.

7.1.4.3. Grado de reflexión ligado a las metacogniciones del blog personal

Tabla 60. Grado de auto-reflexión de las metacogniciones del blog personal

26. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital?	
(Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).	
METACOGNICIONES	
Nivel profundo	A04, A13, A20, A21,
Nivel medio	A02, A03, A05, A07, A11, A15, A16, A17, A19,
Nivel superficial	A08, A09, A12,
Inexistente	A01, A10, A18,

Un alumno (A06) no contestó a esta pregunta del cuestionario.

Para otros 4 alumnos (A04, A13, A20, A21) la realización de las metacogniciones les ha llevado a reflexionar sobre sí mismo a un nivel profundo, pero esas reflexiones en la mayoría de los casos eran sobre los pasos dados y el aprendizaje realizado, no sobre sí mismo.

A04. “Me ha ayudado a hacer una profunda reflexión y conclusión de todo lo que he aprendido parte por parte”.

A13. “El porqué de todos mis pasos”.

A21. “Sobre mi trabajo y recorrido”.

Sólo un alumno (A20) afirma que además de las reflexiones sobre su aprendizaje, las metacogniciones le llevaron a pensar sobre sus sentimientos:

A20. “Recopilar poco a poco aprendizajes y sentimientos”.

Para otros 9 alumnos (A02, A03, A05, A07, A11, A15, A16, A17, A19) la realización de las metacogniciones les ha llevado a reflexionar sobre sí mismo a un a un nivel medio, pero esas reflexiones han sido sobre el trabajo y el aprendizaje realizado, no sobre sí mismos:

A03. “Ver y dar un repaso de lo aprendido con cada actividad”.

A05. “Sobre como he trabajado y por qué lo he hecho de esta forma, y sobre lo que me ha costado realizar el relato en todo su conjunto”.

A07. “Sobre el trabajo que he hecho y cómo lo he desarrollado.”

A16. “Sobre la realización del trabajo”.

A19. “Ya que intentaba mostrar todo lo que había hecho y enseñar cómo había vivido la experiencia.”

Para otros 3 alumnos (A08, A09, A12,) la realización de las metacogniciones les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel superficial, si bien esas reflexiones no han sido personales sino en relación a lo que han aprendido durante el curso.

A08. “Sobre todos los procesos”.

A09. “Sobre el trabajo realizado”.

A12. “Lo que he aprendido durante el proceso”.

Para 3 alumnos (A01, A10, A18) la realización de las metacogniciones no les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos. Como indica A10, las reflexiones que ha realizado con ellas son más técnicas que personales.

A10. “Las metacogniciones no me han hecho reflexionar ya que desde mi punto de vista son mucho más técnicas y no tan sentimentales”.

Valoración. A la luz de las respuestas del cuestionario deberíamos decir que mayoritariamente los alumnos consideran que los ejercicios de metacognición les hicieron reflexionar sobre el proceso de su aprendizaje, sólo un alumno (A20) manifiesta que esa reflexión también abarcaba sus sentimientos.

Deberíamos contrastar esta opinión sobre la reflexión personal que promueven los ejercicios de la metacognición con los contenidos que encontramos en las metacogniciones, y ver si estas afirmaciones guardan relación con las conclusiones que saquemos tras analizar esos contenidos³³².

7.1.4.4. Grado de reflexión ligado a la realización de los cuestionarios

Tabla 61. Grado de auto-reflexión de los cuestionarios

26. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital?

(Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).

³³² Ese análisis se realizará en otro apartado de esta tesis.

CUESTIONARIOS	
Nivel profundo	A19, A21,
Nivel medio	A02, A03, A04, A05, A07, A09, A15, A16, A17, A18, A20,
Nivel superficial	A01, A08, A10, A11, A12,
Inexistente	

Hay 2 alumnos (A06, A13) que no contestan a esta cuestión. del resto (18) los cuestionarios le han llevado a reflexionar sobre sí a diferente nivel a 2 de manera “profunda”, a 11 a un “nivel medio” y a 5 de manera “superficial”.

Los 2 alumnos (A19, A21) la realización que consideran que han reflexionado profundamente sobre ellos, manifiestan que muchas de las cosas que se les preguntaban no se las habían planteado, lo que les ha llevado a pensarlas y pensarse:

A19. “Mucho ya que a veces preguntaba cosas que no sabía que estaba haciendo ya que las hacía inconscientemente”.

A21. “Había muchas cosas que no sabía contestar”.

Para 11 alumnos (A02, A03, A04, A05, A07, A09, A15, A16, A17, A18, A20) la realización de los cuestionarios les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel medio. Sin embargo sólo dos (A16, A20) han reflexionado sobre sí

A16. “Sobre mí”.

A20. “A ver cosas que quizá no había pensado”.

Y la reflexión del resto de este grupo era sobre el proceso de trabajo con los relatos digitales, no sobre sí mismo:

A04. “Me ha ayudado a plantear cosas y a reflexionar sobre los métodos de trabajar”.

A05. “Sobre como he trabajado y por qué lo he hecho de esta forma, y sobre lo que me ha costado realizar el relato en todo su conjunto”.

A07. “Sobre lo que he hecho cómo lo he hecho y por qué hacerlo de esa manera”.

A09. “Sobre cómo hemos trabajado”.

A15. “En los cuestionarios igual que en la metacognición he contado los aspectos trabajados”.

A18. “Sobre cómo he hecho mi trabajo”.

Finalmente, a 5 alumnos (A01, A08, A10, A11, A12) la realización de los cuestionarios les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel superficial, pero de ellos sólo dos muestran que esas reflexiones fueran personales (A10, A12), si bien sólo se daban en ocasiones:

A10. “No me han hecho reflexionar de gran manera exceptuando algunos en los que realmente se preguntaba sobre el tema concreto del relato”.

A12. “Cómo actúan mis sentimientos en torno a la historia”.

Los otros 3 alumnos (A01, A08, A11) consideran que han reflexionado sobre el trabajo realizado durante el curso.

A11. “Sólo tenía que pensar en lo que había hecho durante el curso”.

Valoración. Para los alumnos, la realización de los cuestionarios ha llevado mayoritariamente (12) a reflexionar sobre el trabajo realizado durante el curso, igual que las metacogniciones. Sólo para 6 alumnos, y a diferente nivel de profundidad, la reflexión era sobre sí mismo: (A19, A21) reflexionan a nivel “profundo” sobre cuestiones que ellos no se habían pensado y que las preguntas del cuestionario les ha hecho plantearse, (A16, A20) reflexionan a un nivel “medio” sobre sí mismos y alguna cosa que no habían pensado, y (A10, A12) reflexionan puntualmente en alguna cuestión sobre su historia. Por lo que deberíamos considerar que los cuestionarios sólo hacen que un tercio del alumnado reflexione sobre sí mismo, mientras que para dos tercios las reflexiones que promueven de sobre las tareas realizadas durante el curso.

Pero si triangulamos esta información con los propios datos que presentamos es esta investigación, la mayoría de los cuales provienen de esos cuestionarios, vemos que éstos nos aportan una valiosa información, de mano del alumnado, que hace referencia a proceso de pensamiento en los que el alumno ha jugado el papel de sujeto y objeto de la reflexión, y que le han llevado a replantearse cuestiones relativas a ellos en relación con la historia que cada uno cuenta.

7.1.4.5. Grado de reflexión ligado a la presentación en clase de los relatos

a) La presentación del relato a la clase: opinión del alumnado

Tabla 62. Grado de auto-reflexión de la presentación del relato a la clase

13. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital?

(Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).

PRESENTACIÓN RELATO	
Nivel profundo	A01, A02, A08, A09, A16, A17, A18, A19, A20,
Nivel medio	A03, A05, A07, A10, A13, A15,
Nivel superficial	A04, A06, A11,
Inexistente	

Hay 2 alumnos (A12, A21) que no contestan. De los que lo hacen, 18, para la mitad (9) de los alumnos (A01, A02, A08, A09, A16, A17, A18, A19, A20) la presentación del video ante los compañeros les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel profundo, y así lo muestran sus explicaciones:

A01. “De mi mismo y de lo que puedo conseguir aún que no me veía capaz”.

A08. “Sobre lo que de verdad siento por mi sobrina”.

A09. “Sobre mi y mis sentimientos”.

A16. “Sobre mí misma, sobre mi salud, sobre mi familia y amigos y sobre las inseguridades y el miedo”.

A17. “Sobre como ha cambiado mi forma de ser desde ese momento”.

A18. “Sobre mi vida, mi personalidad, mi familia y mi manera de afrontar ciertos acontecimientos”.

Para otros 6 alumnos (A03, A05, A07, A10, A13, A15) la presentación del video ante los compañeros les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel medio, les ha llevado a plantearse reflexiones personales en relación a la historia contada, e incluso a plantearse cuestiones que antes ni siquiera habían pensado.

A05. “ Por qué me pasaba eso, cómo lo he podido ir superando”.

A07. “Sobre lo que de verdad sentí en aquel momento cuando me encontraba de viaje lejos de mi familia”.

A15. “Sobre muchos aspectos que no me habían planteado anteriormente”.

E incluso se han planteado que los compañeros están más abiertos a sus “problemas” de lo que inicialmente podrían pensar:

A10. “Por los consejos que me han dado mis compañeros, lo mejor sería hablar con ellos”.

A13. “Sobre el nivel de recepción de las personas, sobre una parte de mí”.

Para otros 3 alumnos (A04, A06, A11,) la presentación del video ante los compañeros les ha llevado a reflexionar sobre sí mismos a un nivel superficial, y nada sobre lo que no hubieran pensado ya antes:

A04. “Sobre pocas cosas, ya que todo lo que debía reflexionar ya lo había reflexionado anteriormente”.

A06. “He reflexionado sobre cosas que ya había reflexionado anteriormente”.

Valoración. Presentar su relato a la clase ha hecho que 18 alumnos se piensen sobre sí mismos a diferente profundidad, si bien para 2 esa reflexión no era nueva, pues ya se la habían planteado anteriormente, sí resulta significativo que para 16 esa reflexión les ha llevado a revisar su historia y re-pensarse, algunas de esas reflexiones ha hecho que algunos alumnos descubran cosas que no habían pensado, tomen conciencia de que importan a sus compañeros. Por lo que esta actividad, desde el punto de vista auto-reflexivo, resulta de interés.

b) La presentación del relato a la clase: observación del investigador

Estos datos proceden del vaciado de los contenidos del Diario de Campo del profesor, y de los seis videos grabados en clase durante las sesiones de presentación de los relatos y posterior comentario de los alumnos espectadores.

En varias entradas en el *Diario de Campo* de profesor consta que el nivel de reflexión, tras las visualizaciones de los relatos en clase, es poco profundo. Señalamos dos que son ejemplares:

“Cuesta que los alumnos participen y comenten los relatos de los compañeros. No se ha creado la fluidez para que eso suceda tras cada relato. Varios pueden ser las causas, pero todas meramente especulativas: cierta apatía del grupo, falta de dinámicas en esta línea de trabajo, etc.” (Diario de Campo, 12/04/2016).

“Muchas participaciones se hacen desde el análisis a lo visto, no desde la experiencia personal, viendo el relato desde nuestra experiencia. Son análisis generales, y no muestras de discurso más experiencial”. (Diario de Campo, 12/04/2016)

Para comprender la reflexión que promueve este ejercicio hay que recordar cómo fue. Tras un primer y único visionado de cada relato se abría un turno de comentarios sobre el mismo. Ese comentario era individual, era espontáneo y voluntario. Los alumnos no habían visto antes los relatos, no tenían una batería de preguntas que contestar, se realizaba de manera voluntaria, y de modo verbal. El profesor lanzaba preguntas para incitar a la participación, pero no siempre se lograba con el interés que se hubiese deseado. Los alumnos no seleccionaban los relatos a comentar, todos eran susceptibles de ser comentados, analizados

de manera abierta en clase.

El objetivo de esta presentación era más empático que reflexivo. No se trataba de que el alumnado hiciera un análisis de lo que acababa de ver. El profesor promovía que el alumnado hablara de experiencias similares que ellos habían vivido, y se proyectaran en el personaje, en la historia, estimulando que se hablara en primera persona; para ello él también hablaba de sus experiencias en primera persona. La cuestión era que percibieran la cercanía de las experiencias ajenas, y que conectaran con las historias más que profundizar en sus contenidos y análisis (algo que hubiera requerido de más tiempo y dedicación). Hay que decir que en una clase se pasaban 4 relatos, que se debían primero presentar y luego comentar: 1 minuto de presentación, 5 minutos de visionado, 5 minutos de comentario, multiplicado por cuatro relatos 44 minutos de una clase de 60 minutos donde se debía conectar el ordenador, poner la cámara de video a grabar, y entrar y salir de la clase. El análisis en esas condiciones era una invitación a la reflexión más que un análisis en profundidad.

Tabla 63. Participación en la presentación en clase de los relatos

ALI	RELATOS EN QUE HA PARTICIPADO	Nº
A01	RA01, RA02, RA04, RA07, RA08, RA11, RA12, RA13, RA15, RA16,	10
A02	RA01, RA08, RA10, RA12, RA13, RA16, RA17, RA21,	8
A03		0
A04		0
A05	RA06, RA10, RA13, RA20,	4
A06		0
A07		0
A08	RA11, RA12, RA13, RA20,	
A09	RA11, RA19,	2
A10	RA12	1
A11	RA08, RA10,	1
A12	RA10, RA20, RA21,	3
A13	RA01, RA03, RA04, RA08, RA15, RA16, RA20,	7
A15	RA01, RA04, RA05, RA08, RA12,	5
A16	RA02, RA05, RA06,, RA11, RA21,	5
A17	RA01, RA02, RA04, RA07, RA08, RA11, RA12, RA13, RA15, RA16,	15
A18		NP

A19	RA01, RA03, RA03, RA05, RA07, RA08, RA10, RA11, RA12, RA13, RA15, RA16, RA19, RA20, RA21,	10
A20	RA15, RA17,	2
A21	RA04, RA16, RA17, RA20,	4

Si observamos la tabla de participación del alumnado en clase, vemos que hay un alumno (18) que no hizo la actividad, y 4 alumnos (A03, A04, A06, A07) que no hicieron ninguna participación en clase a lo largo de las seis sesiones en las que se mostraron relatos. Resulta curioso que estos 4 alumnos sean de sexo masculino. En este trabajo no hemos atendido a la cuestión de género por no estar compensada la población, pero es un dato que apunta a posibles estudios en este sentido.

Al inicio cuesta que el alumnado aporte comentarios y análisis personales, hechos en primera persona. Para potenciar esto, evitando caer en juicios de valor o actuación, el profesor intentaba que los alumnos comentaran qué les aportaban estos relatos, si habían estado en situaciones parecidas, si se identificaban con los temas de fondo que se presentaban en la historia, y que no se entrara en si se había actuado bien o no. Se trataba de que cada uno hablara desde su experiencia, de si lo que les contaban los relatos les aportaba algún aprendizaje o algún nuevo punto de vista. Eso conduce a un tipo de reflexiones e intervenciones en las que se manifiestan procesos de identificación y proyección.

Se constató, como era de esperar, que los análisis que hicieron los alumnos de la historia eran poco profundos. Se trataba más bien de intervenciones donde el alumno explicaba experiencias o situaciones similares o conectadas de alguna manera con el relato presentado.

Se respetó que las intervenciones se hicieran de manera espontánea, sin obligar a nadie. Eso ocasionó que hubiera alumnos muy participativos (A17, A19) y alumnos que no hicieron ninguna intervención. Uno de estos últimos decía en su blog:

“Me costó opinar públicamente porqué en el momento no sabía qué decir pero ahora he reflexionado un poco más y si reflexionas, siempre puedes extraer cosas de las historias y todas te pueden aportar cosas”. (A04, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase)

Por el carácter de las intervenciones, que se hicieron en primera persona, podemos afirmar que los alumnos que intervinieron empezaron a darse cuenta del valor de las historias de los compañeros para conocerse a sí mismos.

“debemos pararnos a reflexionar más allá de nuestras historias y ponernos en el lugar de los demás para poder hacernos una idea de cómo nos podríamos sentir el día de mañana si nos pasara algo similar” (A20, Blog personal; metacognición presentación)

relato a la clase).

“con el curso no vas a aclarar muchas cosas de ti que desconoces, pero sí esa parte que has querido contar sirve además de lo evidente para darte cuenta que muchas veces nadamos en vez de bucear”. (A13, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).

Valoración: las reflexiones que se producen en la presentación del relato son más bien de carácter personal y emotivo. Sirven para que, a partir de la empatía y a través de los procesos de identificación y proyección, los alumnos se piensen a sí mismos en la situación del protagonista. Si bien es una actividad en la que no todos participan de manera espontánea, sí que hay un buen nivel de participación en general. No podemos calificar de profundas las reflexiones que se llevan a cabo, pero sí de reflexiones sobre sí mismos, en las que el alumno se reconoce en los demás y se muestra públicamente, verbalizando en la clase lo que desde el punto de vista personal ha supuesto ese relato para él. El ejercicio, en cuanto reflexión, cumple con lo que se espera de él (incluso teniendo en cuenta que es la primera vez que se pide que a partir de la historia reflexionen sobre sí y se muestren en público). Las reflexiones son más emotivas que cognitivas, pero sirven para que aflore el «yo» y para establecer vínculos de experiencias entre el alumnado.

7.1.4.6. Grado de reflexión ligado a la visualización y análisis en grupo de los relatos ajenos

a) La visualización y análisis en grupo de los relatos de los compañeros: cuestionarios

Se crearon 5 grupos de alumnos con 2 miembros cada uno, que analizaron 2 relatos del resto de los compañeros, y 3 grupos con 3 miembros que analizaron 3 relatos. Así, un total de 8 grupos realizaron 19 análisis de relatos. 4 relatos (RA01, RA10, RA12, RA16, RA20) fueron objeto de dos análisis, y uno (RA09) fue objeto de tres. Entre otros datos, nos interesó saber si ese análisis había contribuido a promover una reflexión sobre sí mismos a los miembros de cada grupo. A la hora de que un grupo valore el grado de reflexión que promueve la visualización y análisis de los relatos ajenos, debido a que realiza el análisis de más de un relato, puede considerar que diferentes relatos promueven diferente grado de reflexión, si es que considera que lo promueven. Por ello trataremos cada respuesta, aunque sea del mismo grupo, como una unidad en sí mismo. En ese sentido, tendremos 19 análisis sobre relatos.

Tabla 64. Grado de auto-reflexión de la visualización en grupo de los relatos

22. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital? (Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has

aprendido, etc. -).	
Análisis del relato de un compañero	
Nivel Profundo	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-c. A09/A15-a. A02/A11/A16-b. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A01/A20-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
Nivel Medio	A03/A04/A13-b. A02/A11/A16-c. A06/A07-a. A01/A20-a. A05/A19-a. A06/A07-b. A05/A19-b.
Nivel Superficial	
Inexistente	
Explica sobre qué te ha hecho reflexionar	

De los 19 análisis realizados en grupo, 12 consideran que la visualización y el análisis de los relatos ajenos le promovido una reflexión profunda y 7 una reflexión de “nivel medio”.

De los 12 grupos que consideran que el análisis de los relatos promueve un nivel “profundo” de reflexión, esas reflexiones mayoritariamente (10) nacen de la empatía que promueve la historia y hacen ponerse a los alumnos que ven y analizan los relatos en lugar del protagonista y les lleva a pensar cómo podría afectarles a ellos de estar en su lugar.

A03/A04/A13-a. “Cómo alguien puede llegar a cambiar de personalidad para encajar en una sociedad”.

A08/A12-a. “Sobre cómo puede cambiar todo de un día a otro”.

A02/A11/A16-b. “Sobre cómo no valoramos lo que tenemos (salud)”.

A03/A04/A13-c. “Intentar empatizar”.

A10/A17/A21-c. “El conjunto hace empatizar”.

A10/A17/A21-a. “Sobre su vida en occidente y cómo la tratamos”.

A10/A17/A21-b. “Porque son hechos que hemos vivido personalmente y que hemos sentido como si fuera nuestra propia historia”.

A09/A15-b. “Sobre mi pasado, mis padres etc., mi presente y mi futuro, de cómo podrá ser y cómo seré capaz de encarar las dificultades que lleguen”.

A08/A12-b. “Sobre este tipo de relaciones”.

A01/A20-b. “En los diferentes puntos de vista que puede tener un mismo relato y

el cambio que padece”.

Sólo en 2 grupos (A02/A11/A16-a, A09/A15-a) observamos que la reflexión no se centró en sí mismos, sino más bien en el sujeto protagonista.

A02/A11/A16-a. “Sobre los miedos y la superación personal que vivió A02”.

A09/A15-a. “Sobre la historia de mi compañera”.

Al analizar las respuestas de los 7 grupos que consideran que el análisis de los relatos promueve un “nivel medio” de reflexión observamos que:

La reflexión lleva a los miembros de 6 grupos a ponerse en lugar del protagonista.

A06/A07-a. “Me ha hecho reflexionar sobre lo duro que sería pasar por ello”.

A05/A19-a. “Nuestra relación con nuestros amigos”.

A02/A11/A16-c. “Sobre que las relaciones son pasajeras más frecuentemente que eternas”.

A06/A07-b. “Sobre la relación con las demás personas”.

A05/A19-b. “Sobre la relación con nuestra madre que es algo que le puede pasar a alguna persona cercana”.

En un grupo (A03/A04/A13-b) la reflexión no es sobre sí mismo sino sobre el protagonista de la historia.

A03/A04/A13-b. “En sus sentimientos enmascarados”.

Valoración. El análisis de los relatos ajenos en grupo de 19 casos, en 16 despierta en los miembros del grupo la reflexión sobre sí mismos que nace de ponerse en lugar del protagonista, y en 3 casos la reflexión que se hace no es sobre sí mismo sino sobre el otro. Por lo que es un ejercicio que a través de la empatía hace que el alumnado se piense en las situaciones que viven los protagonistas de las historias.

b) La visualización y análisis en grupo de los relatos de los compañeros: metacogniciones³³³

Tabla 65. Reflexión promovida por el análisis en grupo de los relatos ajenos

TIPO DE ANÁLISIS	ALU	REFLEXIONES
PROFUNDO	A02	Ha reflexionado sobre las historias más que visionarlas.

³³³ Estos datos proceden del vaciado de los contenidos de la “metacognición del análisis de relato grupo” realizada por cada alumno en su blog personal. De los 20 alumnos del curso, uno (A18) no realizó esta “metacognición”. hemos vaciado esos datos en función del tipo de análisis que el alumnado señala realizar con los relatos.

EN PERSPECTIVA EN COMÚN COMPARATIVO	A03	Ha visto las diferentes visiones y reflexiones de los compañeros, y ha podido comparar las suyas con ellos, viendo que eran bastante semejantes.
EN PERSPECTIVA EN COMÚN COMPARATIVO	A04	Se ha potenciado la reflexión en común, aportando diferentes puntos de vista y enriqueciendo el aprendizaje.
PROFUNDO	A05	Ha reflexionado con más profundidad en las historias y lo que hay tras ellas
PROFUNDO	A09	Le ha ayudado a analizar las historias y profundizar en ellas.
AUTO-REFLEXIVO	A10	Es un método para conocerse a sí mismo a partir de las visiones de otras personas, viendo su propia persona a través de los otros.
COMPARATIVO EN COMÚN	A11	Ha tenido que comparar su pensamiento con el de los compañeros y llegar con ellos a una conclusión.
EN PERSPECTIVA EN COMÚN COMPARATIVO	A13	Ha puesto en común con el grupo los diferentes puntos de vista sobre la misma historia, y los diferentes grados de reflexión,
COMPARATIVO EN COMÚN ESCRITO AUTO-REFLEXIVO	A16	Ha tenido que escribir y poner en común el análisis, es decir, detenerse a pensar qué les hizo sentir el relato del compañero y el suyo propio.
EN PERSPECTIVA PROFUNDO	A17	Ha adquirido diferentes perspectivas del relato, ampliándose su conocimiento. Con las preguntas del cuestionario se ha profundizado en aspectos que anteriormente no se habían tratado.
PROFUNDO DETENIMIENTO	A19	Ha analizado con detenimiento, parando el video, y volviéndolo a poner para comentar algún fragmento.
AUTO-REFLEXIVO	A21	Con esta reflexión se ha conocido más a fondo

De manera abierta y sin ser preguntados por cuestiones metodológicas, hay 13 alumnos (A02, A03, A04, A05, A08, A09, A10, A11, A13, A16, A17, A19, A21) que, al realizar el análisis en grupo de los relatos ajenos, llevaron a cabo un proceso de reflexión diferente al realizado en sus intervenciones al comentar los relatos ajenos tras su proyección. Hemos clasificado esa reflexión de acuerdo con los conceptos utilizados por el alumnado (Tabla 64) para saber cómo caracterizan esa reflexión.

El alumno A08 reconoce que esta actividad le ha “ayudado ... sobre todo a analizar las

historias y a profundizar mucho más en ellas” (A09, blog personal: metacognición análisis relato en grupo). Estos alumnos señalan que esa actividad los ha llevado a realizar una reflexión en profundidad, idea que expresa perfectamente A05,

“Este ejercicio me ha ayudado básicamente a reflexionar más profundamente sobre los relatos de mis compañeros” (A05, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

y a conocer aquello que se esconde tras cada historia y que no se ve a simple vista:

“Con este ejercicio hemos sido capaces de conocer de manera más profunda las historias y todo aquello que esconden tras ellas y es más difícil de ver a simple vista” (A15, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Esa reflexión más profunda se hace en base a la comparación que se puede hacer con otra reflexión que se hizo sobre el relato de los compañeros en la fase de presentación de los mismos a la clase, tal como señala el alumno A02.

“me ha ayudado a reflexionar más de lo que había hecho con el simple visionado” (A02, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

En el ejercicio en grupo, el visionado del relato se hace en grupo de 2 o 3 miembros. Se visiona tantas veces como se desee, se puede parar el visionado, hay una batería de preguntas que guía el análisis y cada grupo debe discutir las y contestar a ellas por escrito, por lo que todo el mundo participa, opina y discute. Otra diferencia significativa es que cada grupo escoge 2 o 3 relatos a analizar en función del número de miembros, y esa elección se hace por afinidades con ellos e intereses, lo que estimula una mayor participación

“si no hubiéramos hecho estos test, habría muchas cosas que probablemente no hubiéramos pensado y no habríamos sabido bien qué es lo que nos hizo sentir el relato de nuestros compañeros, y de esta manera, al tener que ponerlo por escrito y en común, lo hemos podido ver” (A16, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

No sólo (A05) considera que el visionado y análisis de los relatos en grupo potencia una reflexión más profunda de los relatos, en la misma línea se manifiestan otros alumnos (A03, A04, A05, A11, A16, A17, A19), y relacionan la profundidad con el análisis en grupo, pues el análisis en grupo ha potenciado la reflexión y el aprendizaje al poder ver y comentar las diferentes opiniones de los miembros del grupo:

“con esta actividad hemos podido ver las diferentes visiones de los compañeros y poderlas comparar con las nuestras y ver las reflexiones que han tenido ellos. Por mí

parte en comparación con la de mis compañeros eran muy semejantes nuestra manera de ver todos los relatos” (A03, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Hacer esa puesta en común conduce a una reflexión conjunta, que enriquece más el análisis y el aprendizaje a partir de los relatos. Se muestran diferentes perspectivas; lo que un miembro ve puede no haber sido percibido por otro.

“esta actividad se ha potenciado la reflexión en común, es decir, cada uno aportaba algo de su reflexión y eso también es muy útil y potencia un mayor aprendizaje” (A04, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Me ha parecido una de las partes del taller más interesantes, porque has de compartir con tu grupo aquello que piensas, ver lo que piensan ellos y de ahí sacar una conclusión común” (A11, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Esta reflexión permite valorar diferentes puntos de vista sobre la misma historia, y reflexionar sobre ellos de modo diferente, lo cual es un punto de referencia para comparar con nuestra visión y reflexión

Trabajar en grupo siempre ayuda, ya que lo que no ven unos lo podemos ver otros y viceversa. ... como lado positivo ha sido la obtención de una gama amplia de conocimientos hacia el relato” (A17, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Entre los tres hemos comparado nuestros puntos de vista y hemos sido capaces de ver como a pesar de estar viendo la misma historia, cada uno tiene diferentes puntos de vista, diferentes grados de reflexión, etc.” (A13, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“con esta actividad hemos podido ver las diferentes visiones de los compañeros y poderlas comparar con las nuestras y ver las reflexiones que han tenido ellos. Por mi parte en comparación con la de mis compañeros eran muy semejantes nuestra manera de ver todos los relatos” (A03, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

El análisis en grupo permite darse cuenta y profundizar en aspectos de las historias que no se habían percibido.

“con la realización de estos cuestionarios básicamente es profundizar en ciertos aspectos de las historias a las que no habíamos sabido llegar anteriormente” (A17, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Y permite ver más de una vez el relato o un fragmento del mismo, y pararlo y comentarlo con los compañeros:

“tenía la sensación de que sería algo completamente sencillo ... todo cambió cuando empezamos a visualizar los vídeos por segunda vez, mi mirada se paraba en todo lo que nuestro compañero o compañera nos quería mostrar, intentaba dar una visión muy crítica al relato” (A19, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Y por último, ese análisis está dirigido por una temática, por un objetivo: hacer que el relato sea un punto a partir del que el alumnado reflexione sobre lo que le pasa al protagonista y lo interprete desde su punto de vista, lo analice desde su experiencia, lo contraste con lo que sabe o lo valore si le resulta novedoso. Es un análisis que trata de potenciar una reflexión para que el alumno se conozca mejor poniéndose en diferentes escenarios.

Hay dos alumnos (A10, A21) que no sólo hablan del tipo de reflexión que han realizado (profunda), sino que hacen referencia al objetivo de esa reflexión. El alumno A10 afirma que esta reflexión, hecha a partir de la historia de otra persona, le ha llevado a conocerse más a sí mismo:

“es un método efectivo para conocerte más a ti mismo desde las palabras y visiones de otra persona, que creo que es realmente de lo que se trata, de poder verte a ti y a tu propia persona a través de otros” (A10, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Y el alumno (A21) señala que este trabajo —(no sabemos si sólo se refiera al análisis de los relatos o a todo el proceso)— le ha servido para conocerse más a fondo, indicativo de que ha realizado una reflexión sobre el su yo.

“Para finalizar, quiero decir que gracias a este trabajo he podido conocerme a mí más a fondo” (A21, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Valoración. Los alumnos suelen calificar la reflexión promovida por el análisis de los relatos ajenos como reflexión profunda, porque les ayuda a profundizar en los relatos de los compañeros para conocer qué se esconde tras cada historia. Esa reflexión se caracteriza porque se hace en grupo y siguiendo una batería de preguntas, y cada grupo puede visualizar o parar cada relato analizado tantas veces como desee. Poder parar el visionado del relato para comentar lo que se desee, poder compartir la opinión y punto de vista personal sobre el relato con los otros miembros del grupo, poder compartir diferentes perspectivas, descubriendo cosas que igual no se habían visto, y tener que realizar una reflexión conjunta, es lo que hace que esta reflexión en grupo sea calificada como profunda, en perspectiva. Es

por ello que, el análisis en grupo ha resultado más profundo que otros análisis realizados durante el curso.

Este análisis, al ir dirigido mediante una batería de preguntas, lleva al alumnado a analizar los relatos ajenos como punto de partida para que reflexione sobre sí mismo. Se piensa y reflexiona sobre lo que le pasa al protagonista, se interprete desde el punto de vista y la experiencia del espectador, lo contrasta con las opiniones de sus compañeros, todo ello con vistas a que cada alumno se piense a partir del protagonista que actúa como espejo, y se piense tanto en escenarios similares de su pasado como que se proyecte a situaciones nuevas, y sea capaz de enriquecer su mirada con todo lo que le aporta la experiencia de los demás. Los alumnos (A10 y A21) dicen haber realizado ese proceso de auto-reflexión.

7.2. ELEMENTOS DE VEROSIMILITUD PERSONAL DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES

7.2.1. Las imágenes

7.2.1.1. Uso de imágenes propias en el relato

a) *Uso de imágenes propias*

Tabla 66. Uso de imágenes propias

4. ¿Has buscado imágenes personales para la confección de tu storyboard?	
SI	A01, A02, A03, A04, A05, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
NO	A06, A07,
Dibujos	
Fotos	A01, A02, A04, A05, A08, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
videos	A12, A13, A17,
otras	

De los 20 alumnos 18 utilizaron imágenes personales en sus relatos, y sólo 2 (A06, A07) no las usaron. Esas imágenes fueron mayormente fotos, aunque tres alumnos (A12, A13, A17) también incluyeron videos.

b) Razones del uso de imágenes propias

5. ¿Por qué has usado imágenes personales para la confección de tu storyboard?

Las razones que se dan del uso de imágenes propias es que hacen más real la historia y de esa forma se refleja mejor. En eso coinciden los 18 alumnos que usan imágenes propias.

A01. “Porque me parecía mejor para ser más real y para poder hacer llegar el mensaje mucho mejor”.

A02. “Porque me parecía la mejor opción. Mi miedo, mi Imagen”.

A03. “Porque podían expresar más lo que contaba mi historia”.

A04. “Para representar la historia de un modo más real posible”.

A05. Para que la historia se viera más real”.

A08. “Para reflejar bien mi historia”.

A11. “Porque me resultaba más verdadero que las imágenes fueran mías y de mi familia para poder transmitir mi historia”.

A12. “Porque creo que reflejan mejor mi historia”.

A13. “Porque son las más idóneas desde mi punto de vista para reflejar con la máxima autenticidad posible la historia y transmitir muchas más sensaciones y sentimientos”.

A18. “Porque hace que la historia se sienta más y de da más realidad, ya que es algo de mi vida”.

A19. ”Porque le quería dar una visión más real al video y para que se viera cómo era en esos momentos”.

A20. “Para que la historia diera un aire más real”.

A21. “Porque quería dar un punto de vista más personal”.

Un alumno (A10) no sólo ha usado imágenes suyas para dar más realismo a su historia,

A10. “La verdad es que no quería usar imágenes que no fueran mías, ya que si es mi historia creo que lo coherente era que esas imágenes fueran mías. Por eso he utilizado sólo fotos mías o hechas por mí y así darle más realismo a la historia”.

A10 llega a utilizar imágenes de sus amigas de pequeñas con sus familias, y considera que era necesario para que tuviera sentido esa parte de la historia, como si usar imágenes no reales le quitara realismo a la historia.

A10. "... para explicar la primera parte de mi historia era necesario añadir imágenes ajenas de familias felices, etc., Sino no tenía demasiado sentido esa parte de la historia".

Un alumno (A09) añade también que recurrió a ellas porque no encontró imágenes que le gustaran en el banco de imágenes

A09. "He usado imágenes porque la historia trata sobre mí y porque en el banco de imágenes no encontré imágenes que eran de mi agrado".

Valoración. Los 18 alumnos que usan imágenes propias coinciden en consideran que éstas hacen más real su historia. Los dos alumnos (A06, A07) que no utilizan imágenes propias no contestan a esta cuestión.

7.2.1.2. Producción de imágenes para el relato el relato

a) Imágenes producidas para el relato

Tabla 67. Imágenes producidas para el relato

10. ¿Has producido imágenes para la confección de tu storyboard?	
SI	A02, A04, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A20,
NO	A01, A03, A05, A06, A07, A08, A17, A19, A21
11. ¿Qué tipo de imágenes has producido? (Puedes elegir más de una opción).	
Dibujos	A09,
Fotos	A02, A04, A09, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A20,
videos	A10, A12,
animaciones	
otras	

De los 20 alumnos 11 han producido imágenes propias y 9 alumno no. Esas imágenes fueron: en el caso de 8 alumnos, fotos (A02, A04, A11, A13, A15, A16, A18, A20,); en 1 alumno, fotos y dibujos (A09); y en dos alumnos, fotos y videos (A10, A12).

b) Razones de la producción de imágenes

12. ¿Por qué has producido imágenes para la confección de tu storyboard?
--

Al analizar las repuestas a esta cuestión, 9 alumnos no dan ninguna razón, y los 11 que contestan aportan varias razones que los llevan a producir sus fotos:

Hay 9 alumnos que por diferentes razones las producen como primera opción:

1. Porque no se tenían fotos de esas situaciones, pero era posible producirlas (A11, A16)

A11. “Porque no tenía fotos haciendo esas cosas pero al ser posible las he recreado y fotografiado”.

A16. “Porque habían determinadas situaciones que no las tenía en ese momento en fotografía”.

2. Por coherencia, usan imágenes propias de aquello que no tienen, (A04, A20).

A04. “Para darle un rango de perfección a las imágenes que ya tenía”.

A20. “Para representar la historia”.

3. Para mostrar sentimientos con su imagen (A15, A12, A02)

A02. “Para plasmar con mi imagen lo que senti”.

A12. “Para reflejar algunos sentimientos”.

A15. “Creo que es la mejor forma en mi caso para transmitir y mostrar ciertos sentimientos, emociones etc., sobre mi historia”.

4. Porque resultaba más fácil producirlas que buscar fotos libres (A09).

A09. “Porque me resultaba más fácil y más rápido”.

5. Porque producir las fotos permitía tener fotos de mayor calidad (A13).

A13. “Por temas técnicos y para proporcionar una mayor calidad”.

Hay 1 alumno que parece producirlas como alternativa a las imágenes libres, por no haber encontrado fotos libres que expresaran lo que quería (A18).

A18. “Porque no encontraba otras que representaran lo que quería.”

Hay 1 alumno que las producen porque quería poner video en su historia (A10).

A10. “Porque quería que mi storytelling, mejor dicho, su parte visual fuera un video y para ello he tenido que producir ciertos videos o imágenes para la realización de este, ya que no tenía ese tipo de archivos en mi mano antes de el proceso de storyboard”.

Valoración. De los 14 alumnos que usaron imágenes propias, 11 alumnos además han

producido imágenes propias: 9 alumnos las producen como opción a buscarlas y lo hacen por razones varias: 2 de ellos porque no tenían esa situación consideran, 2 porque da mayor coherencia a la historia, 3 porque así muestran sus sentimientos, 1 porque es más fácil que buscarlas, 1 porque las fotos tienen mayor calidad. Hay 1 alumno que produce las imágenes como alternativa a no encontrarlas por libre; y 1 alumno que las produce porque quería añadir video en su relato.

7.2.1.3. Uso de imágenes libres en el relato

a) *Uso de imágenes libres*

Tabla 68. Uso de imágenes libres

6. ¿Has buscado imágenes ajenas para la confección de tu storyboard?	
SI	A02, A03, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A11, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
NO	A01, A10, A12, A13
Dibujos	A02, A07, A09, A17, A18, A21,
Fotos	A04, A05, A06, A07, A08, A09, A11, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
videos	
otras	

Del total de 20 alumnos, 16 han usado imágenes libres para confeccionar su guion, mayormente fotos (14 casos) y también dibujos (3 casos). Sólo 4 alumnos (A01, A10, A12, A13) no han usado imágenes libres, es decir, ellos sólo usan imágenes propias, y 2 alumnos (A06, A07), como habíamos dicho, sólo han usado imágenes libres. El resto, 14, han usado imágenes propias y libres.

b) *Razones del uso de imágenes libres*

7. ¿Por qué has usado imágenes ajenas para la confección de tu storyboard?

De 4 los alumnos que no usaron imágenes libres (A01, A10, A12, A13), A01 dice haber utilizado algún dibujo, aunque no eran dibujos ajenos.

Los 2 alumnos (A06, A07) que no usaron imágenes propias dan razones muy diferentes del uso exclusivo de imágenes libres:

A06. "Porque expresaban mejor algunas cosas de lo que lo haría con imágenes personales".

A06 considera que las imágenes libres expresan mejor lo que quiere contar que las imágenes propias.

A07. "Porque no quería usar las imágenes personales que tenía sobre esta historia".

A07 es sincero a la hora de expresar sus razones. No quería usarlas, suponemos que por no sentirse expuesto a la clase. Pero hay un dato cuyo contrasta resulta curioso: A07 tiene un perfil en Facebook donde tiene colgadas más de 3700 fotos, alguna cuestión que no nos explica es lo que le lleva a ser reservado en el ámbito de la clase

Hay 14 alumnos (A02, A03, A04, A05, A08, A09, A11, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21) que han combinado imágenes propias y libres. Las razones que dan para usar imágenes libres son carecer de fotos reales que representaran, explicaran, mostraran lo que ellos querían (conceptos, sentimientos, situaciones). Un alumno (A11) llega incluso a usar una imagen con copyright. El uso de estas imágenes también viene justificado para mostrar una historia coherente, pues permite que las imágenes encajen.

A02. "Porque hay conceptos que no sabía plasmar de otra manera".

A04. "Porque no disponía de suficientes fotos y tenía que completar el storyboard de las imágenes".

A05. "Porque necesitaba algún tipo de imagen que yo no poseía".

A08. "Alguna imagen de algún lugar que me faltaba".

A09. "Porque no tenía fotos personales que satisficieran lo que buscaba".

A11. "Porque había ciertas imágenes que no podía conseguir yo mismo y he tenido que recurrir a las fotos ajenas. He buscado una foto con copyright porque no era posible encontrarla libre o poder hacerla yo".

A15. "Por la misma razón que he usado imágenes personales porque para unas partes veo más necesaria una foto u otra, dependiendo de esto utilizo fotografías personales o ajenas".

A16. "Porque habían algunas que no tenía en real".

A18. "Porque para representar algunas cosas de mi historia no tenía fotos personales que explicaran lo que pretendía sentir".

A19. "Porque al darle coherencia a mi video vi que me faltaban algunas imágenes que no tenía fotos de esos momentos".

Además de imágenes personales, un alumno (A10) ha usado imágenes de amigas por coherencia y realismo.

Un alumno (A10) ha usado imágenes de terceros, de sus amigos con sus familias, y lo ha hecho “para para explicar la primera parte de mi historia era necesario añadir imágenes ajenas de familias felices, etc., Sino no tenía demasiado sentido esa parte de la historia”.

Valoración. Los 14 alumnos que utilizan imágenes propias usan las imágenes libres para expresar situaciones, sentimientos, conceptos de los que ellos no tenían imágenes propias, y con vistas a crear una historia coherente buscando imágenes que intercalen entre las que ellos tienen, por lo que éstas representan un complemento a las primeras. De los dos alumnos (A06, A07) que sólo usan imágenes, A07 es sincero. No las usa porque no quiere hacerlo; tendemos a interpretar que no las usa por considerarlas íntimas o no querer exponerse a la clase, razón loable. Las razones que da A06 resultan poco creíbles al señalar que las imágenes libres expresan mejor las cosas que las propias.

7.2.2. La música

7.2.2.1. Grado de identificación con la música del relato

Tabla 69. Auto-identificación del autor con la música de su relato

28. ¿Te identificas con la música que has incorporado en tu relato?	
SI	A02, A03, A04, A05, A08, A09, A10, A11, A12, A15, A16, A17, A18, A20,
NO	A01, A06, A13, A21,
¿Por qué?	

Tabla 70. Razones de la música

RAZONES	Id	EXPLICACIONES
PERSONALES	SI	A03. “Es una canción que me ha gustado siempre”.
		A08. “Porque es una de mis canciones favoritas”.
		A10. “Porque son canciones que me gustan y que a mi me provocan diversas emociones”.
		A11. “Es una canción que escucho siempre incluso cuando me sentía como explica en el relato”.
		A16. “Es mi canción favorita y es bastante sentimental”.
		A20. “Porque me recuerda a diversos momentos de mi vida”.
	SI	A05. “Porque es una canción que me gusta mucho y expresa lo que quería”.

PERSONALES Y DE GUIÓN		A15. “Muestra lo que dice el texto, que son cosas vividas por mí”. A18. “Porque son de dos películas que me gustan mucho y que son tristes y tienen un final triste, pero a la vez feliz (igual que mi relato).”
GUIÓN	SI	A02. “Va muy acorde al miedo protagonista de la historia”. A04. “Porque expresa emociones, aventuras y concuerda mucho con el relato”. A09. “Porque es muy sentimental”. A12. “Mi historia es triste y la música acompaña”. A17. “El conjunto con el texto es muy justo”.
	NO	A06. “Era la música adecuada pero no me identifico”.
	NO	A13, A21
N.C		A19,
SIN MUSICA		A01, A07

Todos los alumnos menos dos (A01, A07) pusieron música en su relato, tal como ya se mostró.

De los 18 alumnos que pusieron música, uno (A19) no contesta a la cuestión. Por lo que sólo podemos tener en cuenta la opinión de 17 alumnos, de ellos 3 (A06, A13, A21) no se identifican con la música puesta en su relato, y 14 alumnos sí. Al tratar de comprender por qué, hay dos alumnos (A13, A21) que no dan razón alguna, y los que las dan explican los criterios por los que escogieron la música que pusieron en su relato.

Hay 6 alumnos (A03, A08, A10, A11, A16, A20) que eligen la música porque tiene un significado especial para ellos: les ha gustado siempre, les provocan emociones, es su canción favorita, le recuerda los momentos de la historia.

Hay 6 alumnos (A02, A04, A09, A12, A17, A06) que eligen su música por “exigencia de guion”, es decir, se adecúa a su historia y muestra sentimientos acordes con los de su historia. De ellos 5 se identifican con ella, y uno (A06) no, sino que simplemente puso la música más acorde para su historia.

Hay 3 alumnos (A05, A15, A18) que siguen criterios personales y de guion a la hora de escoger la música para su historia. Además de que es una música que les gusta o forma parte de ellos, consideran que expresa lo que cuentan en su relato.

Valoración. El alumnado que pone música, que es la mayoría, lo suele hacer por dos razones, bien porque es una música especialmente significativa para ellos (les gusta, les provoca emociones, les recuerda la historia, es su canción favorita), bien por razones de guion (para que la música exprese los sentimientos que ellos quieren comunicar en el relato), o bien por

las dos cosas a la vez. De los 17 alumnos que contestan, 14 se identifican con la música puesta en su relato y 3 no. Llama la atención que incluso 5 de los alumnos que escogen la música por “exigencia de guion”, dicen identificarse con ella, mientras sólo uno de ellos no lo hace. También se muestra que en la mitad de los casos (9 alumnos) la música que se pone tiene un componente personal.

7.2.2.2. Relación entre la música y la identidad personal

Tabla 71. Aspectos identitarios de la música del relato

29. ¿Crees que esa música muestra una parte de tí?	
SI	A02, A04, A08, A09, A10, A11, A12, A16, A18, A20,
NO	A01, A03, A05, A06, A13, A15, A17, A21,
¿Por qué?	

Tabla 71 bis. Aspectos identitarios de la música del relato

RAZONES	Yo	EXPLICACIONES
PERSONALES	SI	A08. “Porque lo siento”. A10. “Absolutamente sí, son canciones de cantantes que me gustan y que escucho diariamente”. A11. “Creo que se identifica con mi personalidad ya que soy muy tranquila y calmada”. A16. “Porque muestra mi lado nerviosa y calmada a la vez”. A20.
	NO	A03.
PERSONALES Y DE GUIÓN	SI	A18. “Porque están identificados conmigo”.
	NO	A05. “No de mí pero sí de mis gustos”. A15. “Su función es de acompañar y por si solo no muestra nada, necesita del resto de elementos para cobrar sentido”.
GUIÓN	SI	A02. “Muestra lo que sentí”. A04. “Porque se identifica con mi espíritu aventurero y errante”. A09. “Porque expresa sentimientos”. A12. “Porque es una música muy nostálgica y esta reflejada con mi historia”.
	NO	A17. A06. “Simplemente acompaña al audio”.
	NO	A13, A21
N.C		A19,

SIN MUSICA	A01. A07
------------	----------

Para facilitar la comparación, hemos presentado los datos bajo la misma tabla que en la cuestión anterior, y con las mismas categorías.

Hay 10 alumnos que consideran que la música muestra una parte de sí mismo (A08, A10, A11, A16, A20, A18, A02, A04, A09, A12), y 7 alumnos (A03, A05, A15, A17, A06, A13, A21) que no la consideran una parte de sí mismo, un alumno (A19) no contesta y 2 alumnos (A01, A07) no pusieron música a su relato.

Los 10 alumnos que consideran que la música muestra una parte de sí mismo, también afirmaron identificarse con la música puesta en su relato. De ellos, 6 alumnos (A08, A10, A11, A16, A18, A20) eligieron la música a de sus relatos por motivos personales, y 4 alumnos (A02, A04, A09, A12) la eligieron por “exigencia de guion”. Todos ellos explican que esa música muestra una parte de sí mismo por razones similares: muestra como son, se identifican con ella, expresa sus sentimientos presentes o del tiempo de la historia:

A08. “Porque lo siento”.

A10. “Absolutamente sí, son canciones de cantantes que me gustan y que escucho diariamente”.

A11. “Creo que se identifica con mi personalidad ya que soy muy tranquila y calmada”.

A16. “Porque muestra mi lado nerviosa y calmada a la vez”.

A18. “Porque están identificados conmigo”.

A02. “Muestra lo que sentí”.

A04. “Porque se identifica con mi espíritu aventurero y errante”.

A09. “Porque expresa sentimientos”.

A12. “Porque es una música muy nostálgica y esta reflejada con mi historia”.

Hay 8 alumnos que consideran que la música no muestra una parte de sí mismo (A01, A03, A05, A06, A13, A15, A17, A21), de ellos uno no puso música en su relato (A01), por lo que no se tiene en cuenta su contestación.

- Hay 2 alumnos (A13, A21) que no dan ninguna razón, simplemente sabemos consideran que la música no muestra una parte de sí mismo, y que antes tampoco se habían identificado con la música que pusieron en su relato.

- Hay 1 alumno (A06) que no considera que la música muestre una parte de sí mismo, y que ya antes no se identificaba con ella, y ya explicó que puso la música por “exigencia de guion”, y ahora ratifica que la música sólo tenía la función de acompañar al relato.
- Hay 4 alumnos (A03, A05, A15, A17) que no consideran que la música muestre una parte de sí mismo, y que antes habían afirmado identificarse con la música. Uno de ellos (A03) la había elegido la música para su relato por criterios personales, otros dos (A05, A15) con criterios personales y “exigencia de guion”, y el cuarto (A17) por “exigencia de guion”. De estos 4 alumnos dos no dan razones de su respuesta (A03, A17), y los otros dos (A05, A15) sí.

A05. “No de mí pero sí de mis gustos”.

A15. “Su función es de acompañar y por si solo no muestra nada, necesita del resto de elementos para cobrar sentido”.

La respuesta de (A05) no parece muy congruente: se identifica, pero no muestra una parte de sí mismo, pero sí de sus gustos. Y la respuesta de (A15) no muestra una parte de sí porque la usa por criterios técnicos, “acompaña”, cuando antes había manifestado que la había puesto también por criterios personales.

Valoración. De los 17 alumnos que pudieron música a su relato y constaron al cuestionario, hay 10 alumnos que eligieron la música de su relato por cuestiones personales y/o de “exigencia de guion”, y consideran que la música muestra una parte de sí mismo, y además se identifican con ella. Hay 3 alumnos que no consideran que la música muestre una parte de sí mismo, ni se identifican ella. Y hay 4 alumnos que consideran que la música de su relato no muestra una parte de sí mismo, a pesar de haberse identificado antes con ella. Sobre estos cuatro alumnos no podemos afirmar más que falta de razones para comprender sus respuestas. Pero aun así, se observa que más de la mitad del alumnado considera que la música muestra una parte de sí mismo, y eso justifica su presencia en el relato.

7.2.3. La voz

7.2.3.1. Voz y sentimientos

Tabla 72. Voz y sentimientos

9. ¿Crees que mediante tu locución comunicas sentimientos y emociones?	
SI	A01, A02, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A10, A11,

	A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21,
NO	A03,
¿Cuáles?	

De los 20 alumnos, 19 consideran que con su voz comunican sus sentimientos y emoción al narrar su relato y sólo un alumno (A03) considera que no los comunica.

Hay 13 alumnos que nos dicen cuáles son los sentimientos que comunican con su voz en su historia: el sentimiento que más aparece es tristeza (8 ocasiones), miedo (3 ocasiones), ansiedad (1 ocasión), nervios (1 ocasión), añoranza (1 ocasión), nostalgia (1 ocasión), alegría (1 ocasión), felicidad (2 ocasiones), tranquilidad (1 ocasión), libertad (1 ocasión), esfuerzo (1 ocasión),

A04. “Comunica sentimientos, pero estos no los podrá sentir como yo porque yo le he vivido. Son sentimientos de libertad, felicidad, esfuerzos, etc.”

A08. “Emociones buenas”.

A02. “Miedo”.

A05. “Miedo, tristeza, alegría”.

A07. “Tristeza, añoranza”.

A11. “La tristeza que sentía en el momento o la satisfacción de mis últimas palabras”.

A12. “Al final del video, cuando acabo las últimas frases porque hablo más flojo y triste”.

A15. “Miedo, ansiedad, nervios, tranquilidad”.

A16. “Tristeza, amor, sensibilidad”.

A18. “Pues lo cuento todo de una manera triste”.

A19. “Tristeza.

A20. “Tristeza y felicidad”.

A21. Nostalgia”.

Hay 2 alumnos (A09, A17) que no hacen referencia específica a ningún sentimiento, pero apuntan que comunican todo lo que sintieron

A09. “Trasmito como pasé mi operación y mis sentimientos”.

A17. “Casi todo lo que yo sentía es el momento”.

Un alumno (A13) señala que la voz humana hace más emotiva la historia.

A13. “Ninguno en específico, sino emoción en sí, la propia de un humano relatando una historia personal, que además ha marcado nuestra vida”.

Hay 3 alumnos (A01, A06, A10) que hacen referencia a aspectos técnicos de cómo conseguir que la voz sea emotiva.

A01. “Porque depende de cómo lo hagas y hables puedes conseguir transmitir sensaciones”.

A06. “Mediante el audio combinando tonos se muestran esas cosas”.

A10. “No al 100%, pero lo he intentado, con los cambios de voz, más alta o más baja, el tono, etc.”

Valoración. Hay 15 alumnos que consideran que mediante su voz comunican los sentimientos que sintieron cuando vivieron su historia, incluso 11 de ellos nos dicen cuáles son, siendo la tristeza (8 ocasiones) y el miedo (3 ocasiones) los más nombrados. Un alumno opina que usar la voz propia para contar la historia ya la hace más emotiva, y otros 3 se dedican a explicar cómo conseguir ese efecto usando la voz. Pero los 19 consideran que la voz proporciona un valor sentimental al relato.

7.2.3.2. Otras aportaciones de la voz

Tabla 73. Aportación de la voz al relato

11. ¿Qué crees que tu locución aporta algo más al relato?	
SI	A02, A03, A04, A05, A06, A08, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A19, A20, A21,
NO	A01, A07, A09, A17,
¿Qué y por qué?	

12 alumnos siguen haciendo mención de que la voz proporciona sobre todo emociones y sentimientos al relato (A02, A03, A05, A06, A08, A11, A12, A15, A16, A20)

A02. “Además de lo que sentí, aporta como lo viví”.

A03. “Un poco mas de emoción al contarla”.

A05. “Mi emoción ya que lo cuento yo con mis sentimientos”.

A06. “Expreso mejor que si sólo se lee el contenido”.

A08. “Sentimientos más reales”.

A11.” Hace que el relato tenga sentido por sí solo”.

A12. “Creo que puedo reflejar algo más de sentimientos y sensaciones”.

A16. “Mas sentimientos.”

A20. “Sentimiento, empatía”.

Para 2 de esos 12 alumnos (A10, A18) además se sentimientos, la voz también supone un “plus” que la lectura o las imágenes por sí solas no de dan.

A10. “Sin esta parte creo que nuestra historia sería incompleta, no es lo mismo leer una historia que escucharla de la voz del protagonista”.

A18. “Aporta más significado y sentimiento porque no sería lo mismo el relato sin voz y solamente con imágenes”.

Para 4 alumnos (A04, A13, A19, A21), la voz también proporciona más cercanía, hace el relato más real y veraz

A04. “Aporta una mayor cercanía en cuanto a la historia y muestra un punto más personal”.

A13. “Veracidad, ya que de esta manera soy yo quien directamente cuenta la historia”.

A19. “Aporta realidad y más sentimiento, ya que la voz enseña cómo siento lo que explico”.

A21. “Realismo”.

Valoración. La voz sobre todo aporta sentimiento al relato (12 alumnos), dos de esos alumnos dicen que la voz le aporta algo al relato que no puede darle ni la lectura ni las imágenes, posiblemente se estén refiriendo a lo que afirman otros 3 alumnos, a saber, que la voz le aporta realismo y más cercanía a la historia.

7.2.4. Credibilidad otorgada al relato

7.2.4.1. Auto-identificación del autor con la imagen de su relato

Esta pregunta se hizo tras finalizar el guion literario.

Tabla 74. Auto-identificación del autor con la imagen de su relato

26. En qué porcentaje te identificas con el relato que cuentas sobre ti.	
100 %	A01, A02, A04, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A16, A19, A21,
75%	A03, A05, A07, A15, A17, A18,

50%	A06, A20,
25%	
0%	

Hay 12 alumnos que consideran que se identifican al 100% con la imagen que dan de sí en su relato.

De ellos, 7 dan razones van en la línea de que ellos son lo que vivieron esas experiencias y sensaciones y explican lo que realmente pasó.

A02. “Lo viví yo, y todo lo que plasmo es lo real.”

A04. “Dudo que esa experiencias y sensaciones las haya vivido alguien más como yo, de manera parecida quizá, pero como yo lo he vivido, no”.

A08. “Porque es lo que de verdad sentí en todos esos momentos”.

A09. “Porque explico lo que sentía 100%.”

A10. “Me identifico al 100%, más que nada porque es mi historia, desde mi punto de vista y con propios sentimientos”.

A19. “Siento que he escrito los sentimientos 100% como los sentí y como vi las cosas desde mi pequeño punto de vista”.

A21. “Porque hablo sobre mi experiencia”.

Las razones que dan los otros 5 alumnos no sólo remiten a que ellos fueron protagonistas de esa historia, sino que además parecen señalar que siguen identificando con esos sentimientos, los siguen sintiendo. Incluso (A01) dice haber tenido desde siempre ese sentimiento

A11. “Porque explico mi relación con mi madre y ella forma una gran parte de mí”.

A12. “Fueron unos momento que pasé con mi mejor amiga, y son tanto buenos como malos.”

A16. “Porque cada vez que pienso en esa historia y momento, siento todo lo que explica mi relato”.

A01. “Es algo que he sentido desde siempre, y siempre lo tenía ahí, sólo que lo necesitaba sacar ya que nunca le he atrevido, por el miedo de parecer débil.”

Y (A13) además añade que no sólo “nota esas sensaciones” sino que está pasando por una etapa en la que se busca a sí mismo.

A13. “Noto todo lo vivido, todas las sensaciones y emociones, y noto mi evolución,

y me estoy encontrando a mí mismo porque ahora estoy pasando por una etapa en la que no me encuentro a mí mismo y estoy en busca del sentido de mi vida, saber para qué he venido”.

Hay 6 alumnos que se identifican al 75 % con la imagen que dan en su relato, las razones que dan es que ellos son los protagonistas de esas experiencias y saben lo que pasó, pero de sus explicaciones no podemos saber a qué se debe ese 25% de no identificación.

A03. “El relato sobre todo contiene mis puntos de vista en la historia y cómo me afectó a mí”.

A07. “Porque soy una persona muy sensible y de costumbres, el hecho de separarme de mi familia supuso una gran tristeza para mí”.

A17. “Todo lo explicado es verdad, pero en ocasiones yo hubiera contado otras cosas no importantes en el relato, que se que no aportaban nada, pero yo me sentía cómoda contándolas”.

A18. “Porque soy la protagonista, soy yo la que vivió en esa situación, y soy consciente de todo lo que conllevó vivir eso”.

A05. “Porque es algo que me ha pasado a mí, pero como fue hace mucho, ahora mismo no me identifico al 100%”.

A15. “Porque se como soy y lo que me pasó, y sé lo que hice. Por ello me identifico con el relato que cuento sobre mí, aún así, hay cosas de las que se que no son propias de mí y por ello no me identifico con ellas”.

Para (A15) hay una parte de su historia con la que no se identifica, y tiene que ver con la imagen de “comportamiento gamberro”, una imagen que no es positiva, y con ellos nos está señalando que fue una excepción o que ha cambiado.

Hay 2 alumnos que se identifican al 50% con la imagen que dan en su relato.

A06. “Porque es algo que le pasó a un familiar”.

La explicación de (A06) remite a que lo que narra le pasó a un familiar, pero si bien es cierto que habla de su abuelo, él es el protagonista de la historia, la cuenta desde su punto de vista. Por lo que la explicación carece de fundamento.

A20. “Porque por una parte creo que lo pasé bastante mal viviendo la historia, pero por otra parte no acabo de creer el 100% que viviera esa historia con 14 años”.

A20 señala que la historia es 100% verdad, pero no se identifica en ella, como señalando que ese no es su carácter, como marcando distancia con la imagen de sí

que da la historia.

Valoración. Hay 12 alumnos que se identifican al 100% con su relato y 6 al 75 %, todo ellos remiten a que fueron testigos de sus historias y ellos saben lo que pasó y qué sintieron. De los que se identifica 100%, 5 alumnos afirman como elemento de identificación seguir teniendo en el presente los mismos sentimientos. De los 2 alumnos que se identifican al 50%, A20 marca distancia de la imagen que da de sí en la historia, y las razones que da un alumno (A06) no pueden considerarse adecuadas a la pregunta, pues el alumno habla de sí en relación al abuelo.

7.2.4.2. Grado de veracidad otorgado por el autor a su relato

Esta pregunta se hizo tras finalizar la edición del relato digital.

Tabla 75. Grado de veracidad que le otorga el autor a su relato

5. ¿Qué grado de veracidad (verdad) tiene tu relato?	
Todo	A02, A03, A04, A05, A07, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A20, A21,
Mucho	A06, A15, A19,
Bastante	A01,
Poco	
Muy poco	
Ninguno	

De un total de 20 alumnos, 16 alumnos consideran que todo lo que cuentan es verdad, 3 alumnos que mucho de lo que cuentan lo es, y 1 alumno que bastantes de las cosas que cuenta es verdad. En general el grado de veracidad que se otorga a los relatos es muy elevado, y nadie los considera poco o muy poco veraces.

Los 16 alumnos que consideran totalmente veraces sus relatos, no se identifican al 100% con ellos, según hemos visto en la cuestión anterior.

Hay 10 alumnos (A02, A04, A08, A09, A10, A11, A12, A13, A16 y A21) que se identifican al 100% con su relato. Entre las razones que dan están, como ya se ha visto, que sea una historia suya, que fueron testigos de ella, que lo vivieron. Se apela al testimonio en primera persona para afirmar su autenticidad y a la capacidad que tiene el sujeto de poder contar lo que ha vivido.

Hay 5 alumnos (A03, A05, A07, A17, A18) que se identifican al 75 % con su relato.

Las razones que dan no son diferentes a las que dan los que se identifican totalmente con el relato.

Hay un alumno (A20) que afirma que es totalmente veraz pero sólo se identifica al 50% con su relato, la razón, como vimos es que lo pasó mal y no se acaba de creer que viviera esa historia. Esto nos hace pensar que A20 parece querer poner distancia de aquella relación de pareja traumática, y manifiesta cierta incredulidad de que viviera aquello, como si lo estuviera negando, o como si ahora fuera realmente consciente del calado de esa historia y quisiera negarla en parte.

Hay 3 alumnos que consideran que mucho de su relato es muy veraz (A06, A15, A19).

El alumno A06 considera que su relato es muy veraz. Antes se había identificado con el 50% con su historia, y las razones que dio fueron que no le ocurrió a él sino a un familiar, le pasó a su abuelo. Parece que se pone de manifiesto la idea de que un testimonio en primera persona ha de ser veraz, sin embargo, si el relato narra algo que le ha pasado a otra persona, puede perder algo de veracidad.

El alumno A15 considera que su relato es muy veraz, anteriormente se había identificado al 75% con lo que contaba, sus razones eran: *“sé como soy y lo que me pasó, por ello me identifiqué con el relato que cuento sobre mí”*; y luego añadía: *“hay cosas de las que sé que no son propias de mí y por ello no me identifico con ellas”*. En sus palabras se interpreta que, si bien sabe lo que pasó por ser testigo y protagonista de su historia, que es real porque él la vivió, no se identifica con lo que narra pues considera que parte de ese comportamiento no es propio de él. Algo que se corresponde con el juicio que hace de su propio comportamiento en su relato que califica como *“pasarse de listillo”*.

El alumno A19, que también considera muy veraz su relato, se identificaba con el relato al 100% y nos decía: *“he escrito los sentimientos 100% como los sentí y como vi las cosas desde mi pequeño punto de vista.”* Para entender bien su afirmación hemos de recoger lo que nos dice en otras cuestiones: al preguntarle por qué había incluido lo recuperado en el taller de evocación (7.1.3.2.b), no decía *“mi relato es 100% real”*; al preguntarle qué le había costado más hacer del guion literario (7.1.1.1.g), decía *“es complicado captar con la cámara momentos tan dolorosos como esos”*; y al preguntarle por el grado de satisfacción de su relato (7.1.1.5.c), que estaba satisfecho porque le había *“sabido dar el enfoque que yo quería”*. De esas palabras se desprende que A19 considera su relato totalmente veraz, pero no que refleja la realidad tal como le hubiera gustado porque es difícil reflejar los momentos dolorosos.

El alumno A01 que considera bastante veraz su relato, se identifica al 100% con él, pero no da razones que nos puedan hacer comprender su valoración.

Valoración. Hay 16 alumnos que consideran que su relato es totalmente veraz y 3 que es muy veraz, todos dan el mismo tipo de razones vistas ya en la cuestión anterior, que fueron testigos de los hechos, que ellos los vivieron y los cuentan como pasaron. Llama la atención que un alumno (A20) se reconozca al 50% con el relato, pero señale que es totalmente veraz, como queriendo marcar distancia de algo que no le gustó, señalando que él no es así. Y en la misma línea (A15) se reconoce al 75% con el relato y lo considera muy veraz, como queriendo marcar distancia de un comportamiento “gamberro” con el que no se identifica.

7.2.4.3. Grado de credibilidad del relato para el espectador

Tabla 76. Grado de credibilidad que le otorga el espectador al relato

5. ¿Qué grado de veracidad le otorgáis el relato?	
Total	A10/A17/A21-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A02/A11/A16-b. A06/A07-a. A09/A15-a A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A09/A15-b. A05/A19-b. A08/A12-b.
Mucho	A03/A04/A13-a. A03/A04/A13-c. A01/A20-a. A10/A17/A21-b. A01/A20-b.
Bastante	A03/A04/A13-b. A06/A07-b. A10/A17/A21-c.
Poco	
Muy poco	
Ninguno	

De los 19 análisis de relatos en grupo realizados, en 11 análisis de grupos se considera que los relatos son totalmente veraces, estos grupos han analizado los relatos siguientes: RA01, RA02, RA05, RA09, RA09, RA10, RA11, RA12, RA13, RA15, RA20.

En 5 análisis de los relatos en grupo se considera que los relatos analizados son muy veraces, se refieren a los relatos: RA01, RA09, RA10, RA12, RA16.

Y en 3 análisis de en grupo se consideran bastante veraces: RA07, RA16, RA20.

Valoración. El grado de veracidad otorgado por los espectadores a los relatos es “total” (11

casos) y “muy alto” (5 casos), y en 3 casos se consideran bastante veraces. Y no hay ningún análisis en grupo que considere los relatos poco o muy poco creíbles.

7.3. LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES Y EL APRENDIZAJE VICARIO DEL «YO»

7.3.1. Elementos que hacen atractivo un relato digital personal

7.3.1.1. Criterios de elección de los relatos a analizar en grupo

a) Criterios de elección del relato: contestación en grupo

Tabla 77. Criterios de selección de los relatos ajenos

3. ¿Por qué habéis escogido ese relato?	
RAZONES	RESPUESTAS
SER IMPACTANTE O POCO COMÚN	A10/A17/A21-a. “Porque nos impactó lo vivido, sus sentimientos y cómo lo cuenta”. A03/A04/A13-a. “Ha sido el menos común entre los relatos de los compañeros y el más sentimental”. A03/A04/A13-b. “Porque llama bastante la atención este relato”. A09/A15-a. “Porque me resultó el relato más impactante y el que más nos gustó”.
SER INTERESANTE	A08/A12-a. Nos parece interesante”. A09/A15-b. “Porque cuando lo presentó nos llamó la atención ya que es interesante”.
SENTIRSE IDENTIFICADO	A02/A11/A16-a. “Porque todas hemos pasado por miedos que hemos tenido que superar y hemos tenido ayudas externas para superarlos, nos vemos reflejadas”. A02/A11/A16-b. “Porque todos hemos estado enfermos y hemos valorado a alguien en ese momento”. A02/A11/A16-c. “Hemos cogido esta historia porque las tres hemos vivido lo mismo, nos vemos reflejadas”. A08/A12-b. “Porque nos sentimos identificadas”. A01/A20-a. “Es algo vivido y algo que se comprende. También hace reflexionar sobre la madre y la gran relación que acaba teniendo con ella, cosa que también nos refleja con ella”.
SER POSIBLE QUE NOS SUCEDA	A06/A07-a. “Porque es una enfermedad que nos puede suceder a cualquiera”. A10/A17/A21-b. “Porque es un tema al que mucha gente no le da importancia y que en realidad afecta a muchas personas, sobre todo jóvenes”. A10/A17/A21-c. “Porque es un tema que puede afectar a la mayoría de parejas”. A05/A19-b. “Porque habla sobre una persona cercana a nosotras y lo que relata el video nos puede afectar de una manera más indirecta, pero nos podía afectar”. A06/A07-b. “Porque es un relato que nos puede suceder a todos y es algo que nos llama la atención”. A01/A20-b. “Porque habla de una madre y es algo que nos podría pasar en cualquier momento y nos hace darnos cuenta de la gran importancia en nuestras vidas de una madre. Aunque también hemos vivido algo parecido y comprendemos la historia”.

CERCANÍA	A03/A04/A13-c. “Consideramos que ha sido interesante y proximidad mediante una relación de amistad. Además, nos interesa el deporte y es algo que nos podría pasar”. A05/A19-a. “Porque es una parte de la vida de nuestra compañera que hemos vivido con ella”.
----------	---

Los relatos que han sido escogidos para ser analizados son: RA01, RA02, RA05, RA07, RA09, RA10, RA11, RA12, RA13, RA15, RA16, RA20. Podemos decir que son los que han despertado más interés entre los espectadores adolescentes. Hay 8 relatos que no han sido escogidos para ser analizados: RA03, RA04, RA06, RA08, RA17, RA18, RA19, RA21.

Hay cinco razones generales que llaman la atención del alumnado hacia los relatos:

- que lo que se narra pueda sucederles (6 casos),
- que el alumno se sienta identificado o haya pasado experiencias similares (5 casos),
- que consideren que es un relato impactante o poco común (4 casos),
- que les parezca un relato interesante (2 casos),
- por ser el relato de un amigo (2 casos).

Si nos fijamos en los criterios que han llevado a los grupos a escoger qué relatos trabajar, nos damos cuenta que son los mismos criterios que los grupos usaron para considerar un relato como emotivo. Coinciden hasta en el número de casos (ver 7. 3.3.1)

Valoración. Los criterios que hacen que un adolescente encuentre atractivo un relato son: que narre cosas que puedan sucederle, que el adolescente se sienta identificado o haya pasado experiencias similares, que sea un relato impactante o poco común, que le resulte interesante, por sea el relato de un amigo. Son criterios, todos ellos, que potenciarán la inmersión del adolescente en el relato, y por tanto incrementará la posibilidad de que el relato provoque un aprendizaje vicario en él.

b) Criterios de elección del relato: contestación individual³³⁴

Tabla 78. Criterios para la elección de los relatos ajenos a analizar

CRITERIO ELECCIÓN	ALU	TEMAS DE LAS HISTORIAS
IDENTIFICACIÓN	A01, A20	La madre
IDENTIFICACIÓN	A10, A21	Sentirse diferente,

³³⁴ Los datos de este apartado proceden de la revisión del apartado “Metacognición del análisis de los relatos en grupos” que cada alumno realizó en su blog personal. Ver anexo

		Pérdida de un amigo, Relación tóxica,
IDENTIFICACIÓN	A08,	Miedo a una enfermedad grave, Relación tóxica,
SIN DEFINIR	A02	Terrores nocturnos Apoyo de los amigos en momentos difíciles Pérdida de un amigo,

En la entrada “metacognición del análisis en grupo de los relatos ajenos” hecha por los alumnos en su blog, ellos hicieron una reflexión abierta sobre el ejercicio de visualización y análisis de los relatos ajenos. En esa reflexión, 5 alumnos mencionaron los criterios que los llevó a elegir los relatos que analizaron en grupo y explicaron las razones de dicha elección, y 1 alumno (A02) hizo referencia a la temática de las historias que eligió sin mencionar ningún criterio.

- Este alumno era miembro de un grupo de trabajo junto a A11 y A16. Analizaron tres relatos (RA05, RA09, RA12). Sus temáticas eran: terrores nocturnos, el apoyo de los amigos durante una recuperación, y la pérdida de una amistad. No aporta más información en su entrada.

“... hemos analizado una historia de la pérdida de una mejor amiga, una de la superación de los miedos y otra de lo que significó para el autor una operación importante y lo que aprendió con esta” (A02, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Hay 5 alumnos (A01, A08, A10, A20, A21) que explican que eligieron aquellos relatos con los que se sintieron identificados e hicieron referencia a los motivos de su elección.

- Los A01 y A20 que constituían un grupo de trabajo, analizaron dos relatos (RA10, RA16) en los que se trataba la figura de la madre, porque la madre es importante para ellos y se han proyectado en esas historias poniéndose en lugar del protagonista y pensando qué supondría para ellos vivir esas situaciones.

“que tenían que ver con la relación de la madre, aunque de distinta manera” (A01, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“hemos analizado un relato, en el cual la figura principal era materna, ya que creo que para nosotras dos es una persona bastante especial en nuestra vida y pensar que le haya pasado o pueda pasarle lo que le sucede a la protagonista del relato ajeno, nos hace pararnos a reflexionar sobre lo que supondría en nosotras” (A20, blog

personal: metacognición análisis relato en grupo).

- Los alumnos A10 y A21, miembros del mismo grupo junto a A17, analizaron tres relatos (RA01, RA12, RA20), que hablaban de sentirse diferente, de perder una amiga y de una relación tóxica, relatos con los que se sintieron identificados. Afirmaron que les resultó más fácil hablar y analizar relatos con los que tenían una cercanía afectiva.

“El proceso de selección de relato ha sido más que nada con qué relatos nos sentíamos más identificadas y reflejadas, ya que ha sido con estos relatos con los que más nos hemos podido expresar y hemos empatizado. ... es más fácil analizar aquellos que has podido vivir directamente, aunque no sea exactamente lo mismo” (A10, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“hemos sentido identificados y lo hemos analizado” (A21, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- Los alumnos A08 y A12, que constituían un grupo de análisis, analizaron dos relatos (RA02, RA20), uno sobre el miedo a tener una enfermedad grave, y otro sobre una relación tóxica. Afirmaron que lo hicieron porque son historias con las que se identificaron y marcaron una parte importante de su vida.

“Escogimos dos relatos los cuales nos sentíamos identificadas con ellas, ya que marcaban una parte de nuestra vida que nos identificábamos con lo que nos contaba con la historia” (A08, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Valoración. En las explicaciones que dan los alumnos sobre el motivo de la elección de los relatos a analizar señalan claramente la identificación y la proyección, y se apunta no sólo la cercanía afectiva con esas historias, sino el hecho de que a través de ellas los alumnos reflexionan sobre los que les pasó o supondría para ellos vivir esas situaciones. Parece haber, pues, una estrecha relación entre el atractivo de una historia para un espectador y el que éste se sienta identificado con la misma o proyectado en lo que se cuenta. Y posiblemente también entre sentirse identificado/proyectado en el relato y pensarse a sí mismo a través del relato.

7.3.1.2. Temáticas de interés en los relatos digitales de los compañeros

Tabla 79. Temas de interés en los relatos de los compañeros

17. ¿Creéis que el relato presenta temas / aspectos de interés para otros jóvenes?	
SI	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-b. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A06/A07-a.

	A01/A20-a. A09/A15-a. A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A06/A07-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
NO	
¿Por qué y por qué?	

Tabla 79bis. Temas de interés en los relatos de los compañeros

APORTACIONES	RESPUESTAS
EMPATÍA	A02/A11/A16-b. “Que cualquier persona se puede encontrar en esa misma situación y para las personas deportistas puede ser duro no poder jugar a lo que quieres por tu cuerpo...”
ENFERMEDADES	A08/A12-a. “La preocupación porque si te encuentras en esa situación se debe consultar, pero sin dar expectativas de lo que puede ser”. A05/A19-b. “Para otras personas que tienen un familiar en esta situación, ya que ayuda a afrontarlo y ver que se pueda sacar el lado positivo a las cosas, y que no está sola”. A06/A07-a. “Porque es algo que le puede pasar a cualquiera y va bien escuchar a alguien que ha pasado por ello”.
MIEDOS	A02/A11/A16-a. “Te enseña a poder superar los miedos”.
AMIGOS	A03/A04/A13-c. El hecho de que eso pueda pasar y la importante que resultan sus amigos en esta etapa”. A05/A19-a. “Enseña a cómo afrontar una situación parecida y cómo puede cambiar tu relación con tus amigos”. A02/A11/A16-c. “Que no todos los amigos son para siempre, tal y como dicen”. A10/A17/A21-b. “El no depender de nadie y el no esperar algo simplemente esperar y seguir con tu familia, que como he dicho antes si algo tiene que volver, volverá”.
FAMILIA	A01/A20-a. “Si porque se sabe si unos padres pueden separarse y no, y hay que saber afrontarlo”. A09/A15-a. “Porque muestra como ha afrontado un momento difícil con su familia y ella ha seguido adelante y puede servir su ejemplo”. A01/A20-b. “La relación con la madre, porque en cualquier momento le puede pasar algo similar a nuestros padres y la gran importancia que tienen ellos en nuestras vidas”. A03/A04/A13-b. “Porque es una época en la que los vínculos tan estrechos con los familiares se enfrían”.
RELACIONES DE PAREJA	A08/A12-b. “Muchos jóvenes seguramente habrán pasado por esa situación y no habrán sido capaces de explicarlo y superarlo”. A10/A17/A21-c. Este video muestra que hay que alejar lo malo y seguir

	con la vida porque se es muy joven”.
ASUMIR RESPONSABILIDADES	A09/A15-b. “Sí, éste en concreto mucho porque los jóvenes se encuentran en una edad donde empiezan a tener responsabilidades”.
COMPORTAMIENTOS IRRESPONSABLE	A06/A07-b. “En respetar a los demás, ya que nunca sabes quien pueda ser esa persona a la que le faltas al respeto”.

Todos los grupos (19) tras ver y analizar los relatos ajenos seleccionados consideraron que podían servir para que los adolescentes aprendieran a partir de las experiencias de sus autores. La idea que hay detrás de su análisis la expresa perfectamente el grupo (A02/A11/A16-b), que consideró estos relatos de interés para los jóvenes porque *“cualquier persona se puede encontrar en esa misma situación”*. Se está señalando que los relatos visualizados tienen una alta capacidad de «proyección»: cada relato proyecta al alumno a la temática concreta que trata, proporcionando una determinada visión sobre la misma.

Por ejemplo, el grupo (A05/A19-a) dice que el relato RA11 *“enseña cómo afrontar una situación parecida y cómo puede cambiar tu relación con tus amigos”*. Otros grupos afirmaron que los relatos analizados enseñan cosas sobre la amistad: su importancia en esa época (A03/A04/A13-c), que las relaciones con los amigos pueden cambiar (A05/A19-a), que no duran para siempre (A02/A11/A16-c). Otra de las cosas que enseñaron los relatos, según los grupos (A09/A15-a), (A01/A20-a) que analizan el relato (RA10), es que los padres no siempre estarán ahí, pueden separarse: *“unos padres pueden separarse y no, y hay que saber afrontarlo”*, o como señala el grupo (A01/A20-b) al analizar el relato (RA16), puede pasar algo que haga que te des cuenta de *“la gran importancia que tienen ellos en nuestras vidas”*. El grupo (A09/A15-b), al analizar el relato (RA13), afirmó que éste les mostró que a esas edades hay que empezar a asumir responsabilidades *“porque los jóvenes se encuentran en una edad donde empiezan a tener responsabilidades?”*. Otro tema que se señaló fue la relación en pareja, los grupos (A08/A12-b) y (A10/A17/A21-c), a partir de análisis del relato (RA20), nos dicen que hay que aprender de las malas experiencias: *“muchos jóvenes seguramente habrán pasado por esa situación y no habrán sido capaces de explicarlo y superarlo”* (A08/A12-b), *“este video muestra que hay que alejar lo malo y seguir con la vida porque se es muy joven”* (A10/A17/A21-c). Otros temas a los que los grupos hicieron referencia al analizar los relatos fueron: superar miedos o enfermedades, afrontar crisis de familia, las consecuencias inesperadas de comportamientos irresponsables (gamberros).

Valoración. Si nos fijamos las temáticas a las que hacen referencia los relatos, según los grupos, son problemas centrales en la adolescencia: amistad, la importancia de los padres,

asumir responsabilidades, primeras relaciones en pareja, miedos, algún comportamiento poco edificante. En esa edad los jóvenes se encuentran en esas situaciones o muy parecidas, y la experiencia de los protagonistas puede ser de ayuda para afrontarlas.

Nos llama la atención que no se analizara el relato que hace referencia a la muerte del abuelo, cuando en otros cursos ha sido un tema muy recurrente, y esa primera experiencia con la muerte (de un ser querido y cercano) suele marcar la adolescencia.

7.3.2. Aprendizaje vicario promovido por los relatos digitales

7.3.2.1. Aprendizaje sobre uno mismo a partir del análisis de los relatos ajenos

a) Aprendizaje de sí mismo que proporciona el análisis de los relatos ajenos: opinión en grupo

Tabla 80. Aportación al aprendizaje personal del relato del compañero

16.- ¿Desde el punto de vista personal, qué os ha aportado el relato?	
1. Os ha hecho plantearos cosas/experiencias que no os habíais planteado.	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A06/A07-a. A01/A20-a. A09/A15-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A06/A07-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
2. No os ha hecho plantearos cosas/experiencias que no os habíais planteado.	A03/A04/A13-b. A05/A19-a.
3. Os ha hecho plantearos alguna cosa de manera diferente a como lo hacíais.	A03/A04/A13-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A06/A07-a. A09/A15-a. A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A06/A07-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
4. No os ha hecho plantearos alguna cosa de manera diferente a como lo hacíais.	A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-b. A01/A20-a.
5. Me ha hecho comprender mejor a mi compañero.	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-b. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A06/A07-a.

	A01/A20-a. A09/A15-a. A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A06/A07-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
6. No me ha hecho comprender mejor a mi compañero.	
7. Os ha hecho revivir experiencias que habéis vivido.	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-b. A02/A11/A16-b. A06/A07-a. A01/A20-a. A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A01/A20-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
8. No os ha hecho revivir experiencias que habéis vivido.	A08/A12-a. A03/A04/A13-c. A06/A07-a. A09/A15-a. A06/A07-b. A05/A19-b.
9. Os ha aportado otras cosas.	A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-c. A10/A17/A21-c.
Breve comentario	

Los 19 análisis de relatos ajenos hechos por los grupos de alumnos les llevaron a “comprender mejor a sus compañeros”. Como los alumnos escogieron el relato que querían analizar, y como lo eligieron por empatía, como ya hemos dicho, se potenció su “valor de aprendizaje vicario”.

En 17 de los 19 análisis se manifestó que el trabajo con los relatos ajenos llevó a los alumnos a plantearse cosas/experiencias que no se habían planteado.

Con el relato (RA01), el grupo (A10/A17/A21-a) cómo alguien de cultura marroquí puede sentir la cultura occidental como opresora (RA01); con el relato (RA12), los grupos (A02/A11/A16-c; A10/A17/A21-b) se plantearon qué sería perder a la mejor amiga; con el relato (RA20), los grupos (A08/A12-b; A10/A17/A21-c) se plantearon que a veces hay que saber poner fin a las cosas; con el relato (RA16), los grupos (A01/A20-b; A05/A19-b) se plantearon cómo sería de dura la experiencia de su compañera al tener la madre delicada de salud; con el relato (RA05), el grupo (A02/A11/A16-a) se planteó como vivirían ellos los terrores nocturnos; con el relato (RA10), el grupo (A09/A15-a) se planteó qué sería descubrir que su padre tiene dos

familias; con el relato (RA09), el grupo (A06/A07-a) se planteó cómo sería vivir una operación tan dura que te aparte de lo que más te gusta; y finalmente, con el relato (RA13), el grupo (A09/A15-b) se planteó qué supone asumir la responsabilidad de cuidar de otro, haciéndolo de manera más profunda a lo habitual. Es evidente que estos relatos en función de la experiencia de cada alumno, les ha llevado a proyectarse a las situaciones que plantean los relatos y a pensarse dentro de ellas, haciendo que se abra su pensamiento a considerar nuevas perspectivas.

Los relatos no sólo llevaron a los alumnos a plantearse nuevos temas, sino que también (en 14 casos) les hizo replantearse, desde otros enfoques, temas ya conocidos.

Con el relato (RA05), el grupo (A02/A11/A16-a) se replanteó el tema de los miedos nocturnos; con el relato (RA09), el grupo (A02/A11/A16-b) se replanteó como viviría una operación que le alejara de lo que más le gusta hacer, pero el mismo relato no llevó al grupo (A06/A07-a) a replantearse nada; con el relato (RA13) el grupo (A05/A19-b) se replanteó relación con los padres. Dentro de esta cuestión algunos grupos hicieron mención a que los relatos les llevaron a replantearse desde otro punto de vista cuestiones como: que no hay que perder la esperanza (A02/A11/A16-c; A10/A17/A21-b), que hay que ver el lado positivo de las cosas (A09/A15-b), que somos capaces de superar las cosas (A08/A12-b), que los amigos cambian cuando menos te lo esperas pero la familia siempre está ahí (A05/A19-a).

La visualización de los relatos ajenos también ha tenido un gran efecto de evocación del pasado en el alumnado, en 13 casos el análisis hizo que “los miembros del grupo revivieran experiencias similares de su pasado”. Lo cual muestra el valor emotivo e identificativo de esos relatos y el hecho de que llevan al espectador a repensar experiencias similares y a replantearse los a la luz del relato.

Cuando los grupos se refieren a las experiencias revividas señalan: el no encajar en un sitio (A10/A17/A21-a), el sentir miedo (A02/A11/A16-a), una operación (A02/A11/A16-b), volver a descubrir tras una mala experiencia que tu madre siempre está ahí (A05/A19-a), perder una buena amiga (A10/A17/A21-b), la enfermedad de corazón de la madre (A01/A20-b), una relación tóxica (A08/A12-b).

En 6 casos el visionado de relatos ajenos no llevó al alumnado a revivir experiencias pasadas. Esos casos se relacionan con los siguientes relatos: RA02, RA09, RA15, RA10 y RA16. En ellos se narran las siguientes temáticas: el protagonista sospecha que tiene cáncer (RA02), el protagonista debe operarse y dejar el deporte por un tiempo (RA09), el protagonista descubre

que su padre tiene una doble vida y se separa de su madre (RA10), el protagonista tiene un comportamiento “gamberro” en el parque y teme por su vida (RA15), el protagonista se hace consciente de que su madre está enferma del corazón (RA16). Son temáticas propias de la adolescencia que en otros casos han llevado al alumno a identificarse con ellas. Si en esos 6 casos no se dio tal proceso, seguramente es por el hecho de que esos alumnos no acumulaban experiencias similares a las narradas.

Con una menor incidencia, la visualización y el análisis de los relatos ajenos no llevo a los grupos a plantearse alguna cosa de manera diferentes (3 casos), ni hizo que se planteasen experiencias nuevas (2 casos).

Valoración. A la luz de estos datos queda claro que la visualización y análisis de los relatos digitales producidos ha promovido la empatía en todos los grupos. Por lo que se deduce que los relatos han resultado atractivos y han hecho que el alumnado les preste atención y se introduzcan en su historia. Eso también viene promovido por el hecho de que el alumnado haya podido decidir qué relatos analizar. Se constata que la visualización y análisis de esos relatos ha llevado a un alto grado de aprendizaje vicario, que ha consistido básicamente en:

- Plantearse, en 17 casos, cosas/experiencias que nunca se habían planteado, lo que señala que pueden servir de modelo y/o ejemplo para afrontar ese tipo de situaciones nuevas.
- Replantearse, en 14 casos, temas ya conocidos o pensados desde puntos de vista diferentes a los que tienen habitualmente, lo que los lleva a pensar lo conocido desde nuevas perspectivas.
- Revivir, en 13 casos, experiencias similares de su pasado; los relatos activan el proceso de identificación en el espectador en relación a experiencias parecidas o similares, pudiéndose enriquecer esa evocación y replantearse desde la perspectiva presente del sujeto.
- En muy pocos casos le visualización y análisis de los relatos digitales no ha producido esos efectos que acabamos de mencionar. En 6 casos no han llevado a revivir experiencias similares.

b) Aprendizaje de sí mismo que proporciona el análisis de los relatos ajenos: opinión individualizada

En la entrada “metacognición del análisis en grupo de los relatos ajenos” hecha por los alumnos en su blog, en la que se pedía una reflexión abierta sobre el ejercicio de visualización y análisis de los relatos ajenos, 15 alumnos (A01, A02, A03, A04, A05, A07, A10, A11, A12,

A13, A15, A16, A19, A20, A21) afirmaron que el análisis de los relatos ajenos les había llevado a conocerse algo más a sí mismos. Este dato se presenta resumido en la siguiente tabla.

Tabla 81. Aprendizaje personal que aporta el análisis en grupo de los relatos

MECANISMOS	ALU	APRENDIZAJES
PROYECCIÓN	A01	Situarse en el lugar del protagonista y pensarse.
	A04	Las historias le permitieron poner en lugar del protagonista y vivir situaciones que él no había vivido Y experimentar sensaciones ajenas y hacerlas suyas. Superar la vergüenza de contar cosas propias en un clima de confianza.
	A11	Le ha hecho pensar como se sentiría él o cómo actuaría si estuviera en lugar del protagonista del relato, o ante situaciones similares.
	A12	Se ponía en lugar del protagonista para pensar qué haría en una situación igual o similar.
IDENTIFICACIÓN	A05	Ha pensado en cosas parecidas que le han pasado, y que se puede aprender de las experiencias ajenas
	A21	Se ha identificado con todas las historias en algún punto, debido a que tiene experiencias similares a las que se cuentan. Y considera que los relatos han influido mucho en él. Que nuestra manera de ser depende de lo vivido y experimentado. Ha aprendido a abrirse sentimentalmente a los demás, y contenta de que los demás hayan hecho lo mismo.
	A07	Ver y analizar los relatos le ha hecho reflexionar sobre su relato
IDENTIFICACIÓN PROYECCIÓN	A02	Se sintió identificada tras reflexionar sobre los relatos Proyectarse en el futuro
	A19	Aprendieron sobre ellos mismos, también sobre los compañeros, se sintieron identificados con los pensamientos y sentimientos de los autores.
	A20	A partir del relato, se ponen en lugar del protagonista y reflexionan sobre qué supondría para ellos vivir esa situación
	A10	A partir de la historia ha reflexionado sobre su pasado, presente y futuro, cómo eran las cosas, cómo cambiaron, qué no volverían hacer en un futuro. Es más fácil reflexionar con relatos en los que te identificas. Han reflexionado sobre sí a partir de los relatos con los que se han identificado.
	A13	Se plantea su vida como reflejada en un espejo, el de los relatos, a partir de los que se piensa. Las experiencias de los adolescentes son bastante similares, a pesar de que se aparente que no, viven las mismas historias con lecciones de

		fondo parecidas.
	A15	Se ha planteado cómo fue la separación de sus padres a partir del relato, y valorar cómo podría haber sido. Se ha dado cuenta que crecer no es cumplir años, sino asumir responsabilidades y obligaciones, tomar decisiones, y que un día deberá hacerlo.
CANÓNICO	A16	Se ha dado cuenta que piensa de forma muy parecida a sus compañeros
REFLEXIÓN	A03	Reflexionó sobre cuestiones que él solo no hubiera pensado.

Hay 4 alumnos (A01, A04, A11, A12) a quienes el trabajo con relatos ajenos los llevó a ponerse en el lugar del protagonista, pensando cómo se sentirían o actuarían en esa situación. Este proceso puede llevar al alumno a vivir situaciones nunca vividas, o a pensarse en circunstancias que nunca se había planteado, lo cual supone un proceso de enriquecimiento personal del alumno al aprender de las experiencias ajenas, experiencias que no necesariamente fueron agradables.

“También me ha hecho reflexionar e imaginarme en su lugar, y la verdad es que las situaciones no eran muy agradables” (A01, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“me ha enseñado a reflexionar mucho más sobre historias muy diferentes, a vivir sensaciones distintas ... lo que más me ha enseñado ha sido experimentar sensaciones ajenas e intentar hacerlas mías, de la mejor manera. Aunque yo no las haya vivido, las historias transmiten cosas muy profundas y me permiten ponerme en esa situación o intentarlo al menos, ya que en algunos casos es difícil” (A04, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Me ha parecido una actividad muy interesante, porque de esta forma te planteas el relato de algunos de tus compañeros desde dentro, es decir, tienes que pensar profundamente como te sentirías tú o como actuarías delante de una situación similar” (A11, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- El alumno (A12) reconoce que no se identificó con muchas historias, sin embargo sí hizo el ejercicio de ponerse en el lugar del protagonista (proyección) y pensarse como si estuviera tratando de saber cómo reaccionaría.

“Había muchos relatos los cuales no me sentían identificada, pero intentaba pensar el que pasaría si yo estuviera en esa situación o el cómo reaccionaría” (A12, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Hay 3 alumnos (A05, A21, A07) que afirman haber aprendido y crecido como personas a partir de las experiencias de los protagonistas de las historias, porque esas experiencias eran

parecidas o similares a las que ellos habían vivido. Eso activó el proceso de identificación con el protagonista, y se replantearon sus experiencias teniendo en cuenta cómo las han vivido sus compañeros, llevándolos a cambiar sus puntos de vista en algún caso. Con ello también tomaron conciencia de que sus experiencias eran muy similares a las de sus compañeros. Este hecho facilitó que los relatos digitales visionados sirvieran de plataforma para su aprendizaje vicario.

“he aprendido que todo se puede superar, con más o menos tiempo, con más o menos ayuda, pero que al final de todo se sale y de todo se aprende algo y que con todas las experiencias llegas a crecer más como persona. ... gracias a estos análisis de los relatos ajenos en general y al visionado de estos, puedo decir que veo las cosas más positivamente. ... y a pensar sobre cosas parecidas que me han ocurrido” (A05, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Con los test me he dado cuenta de cuanto influyente han sido para mí las historias de mis compañeros, ya que con todas he sentido un mínimo de identificación. Esto ha sido debido que he podido experimentar una historia similar a las tuyas, o alguien muy cercano a mí la ha vivido”. (A21, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- A (A07) ver y analizar el relato le hizo recordar la fase en que él realizó su relato. Viendo al protagonista, se pensó como él, por lo que el análisis del relato ajeno activó su autoanálisis. Esta es otra potencialidad del relato para pensarse a sí mismo.

“... también me ha hecho reflexionar sobre mi relato, como lo hice en su día” (A07, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- El alumno A21 ha sido capaz de ir más allá, y formuló la idea de que somos «sujetos históricos» y en cierto sentido fruto de nuestro pasado:

“me he dado cuenta de que no somos tan diferentes y de que las personas son como son debido a lo que han vivido y experimentado” (A21, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Hay 7 alumnos (A02, A10, A13, A15, A19, A20) a los que la visualización y análisis de los relatos ajenos les activó el proceso de identificación y proyección a la vez.

- El alumno (A02) se sintió identificado con el relato de los compañeros y reflexionó sobre ello, pero se proyectó al pensar que en el futuro podría “sufrir” una historia parecida.

“... ha significado para mí el plantearme cosas que no me había planteado ... Me

explico, obviamente después del visionado de los relatos de los compañeros reflexioné, me sentí identificada... Pero hay una cosa que aparece en el dossier que yo no me había planteado: el hecho de que en el futuro «suframos» ese tipo de historias. ... he reflexionado sobre que eso no es del pasado, sino que es algo que viviremos también en un futuro” (A02, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- El alumno (A10) consideró más cercanos aquellos relatos con los que se identificó por compartir experiencias, y al analizarlos reflexionó sobre sí mismo, su pasado, presente y futuro, lo que hizo pensar en lo que podría haber cambiado, o en qué no volvería a hacer.

“[con] relatos nos sentíamos más identificadas y reflejadas [es] con los que más nos hemos podido expresar y hemos empatizado. .. aunque con todos los relatos te has podido sentir identificado, siempre es más fácil analizar aquellos que has podido vivir directamente, aunque no sea exactamente lo mismo” (A10, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“con este análisis hemos profundizado más cada una de las historias, hemos podido ver en qué cosas nos ha hecho reflexionar, tanto de nuestro pasado como de nuestro presente y futuro, qué cosas cambiaríamos de lo que ya habíamos hecho y que cosas no haríamos si esto nos volviera a pasar en un futuro” (A10, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- El alumno (A13) afirmó que los relatos sirvieron de espejo en los que uno se veía reflejado, reconociéndose en los demás, y eso gracias a que se comparten experiencias parecidas. Todo ello le llevó a poder pensarse y comprenderse a partir de las lecciones que había en el trasfondo de las experiencias visionadas

“Esta actividad, hace nos plateemos todo lo vivido y reflexionado hasta ahora y lo plasmemos en el papel, aplicando todas las aptitudes de reflexión y de reconocimiento de nosotros mismos sobre los demás como espejos” (A13, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“... este trabajo lo que hace es unir vínculos entre las personas para darnos cuenta que a pesar de que la fachada nos indica que somos totalmente diferentes, nuestras experiencias nuestro día a día tiene siempre una cierta similitud con los demás hasta el cierto punto de verte reflejado en ellos. ... Con este trabajo somos capaces de ver cómo podemos ver las mismas cosas de manera diferente, y que a su vez nos sucedan cosas diferentes, pero en el fondo son tan parecidas, que podrían ser las mismas historias, con las mismas lecciones en el trasfondo y con las mismas experiencias”

(A13, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- El alumno (A15) se sintió identificado con la historia de separación de los padres de A10, repensado cómo podría haber sido la suya, pero a partir del relato (RA13) se proyectó hacia el futuro pensando que la vida era un ejercicio de ir asumiendo responsabilidades, obligaciones y tomando decisiones que serán vitales para su vida futura.

“el relato de A10, que habla sobre la separación de sus padres, me ha hecho plantearme cómo ha sido este aspecto en mi casa y cómo podría haber sido, ya que en mi caso han pasado cosas que hacen de la relación con los padres totalmente diferente” (A15, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“en el caso de RA13 el hecho de cómo la vida va cambiando constantemente, me ha hecho darme cuenta de que crecer no significa cumplir años, si no que crecer conlleva responsabilidades, obligaciones y decisiones que habré de tomar y tendrán vital importancia en la historia de mi vida” (A15, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- El alumno (A19) manifestó sentirse identificado con los sentimientos o pensamientos de los protagonistas de las historias analizadas, lo que le llevó a introducirse más en los relatos a pesar de que contaran experiencias que él no había vivido. Se da pues un proceso de proyección en las situaciones que vive el protagonista a partir de una identificación emotiva o cognitiva con el mismo. Y ese es el punto para que el alumno se repiense en esas situaciones.

“los relatos nos hicieron aprender mucho de sus autores y de nosotros. Y si digo esto ya que a medida que íbamos respondiendo las diferentes preguntas del cuestionario, tanto mi compañera de grupo como yo, nos dábamos cuenta de que, aunque no hayamos pasado por una situación como la que estábamos analizando, nos sentíamos identificadas con los sentimientos o los pensamientos que podía tener el autor de dicho relato, por lo tanto nos introducíamos en mayor medida dentro de él” (A19, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

- El alumno (A20) se identificó con los protagonistas que resaltaban el valor de la madre, y se proyectó en esas historias viviéndolas en primera persona, y replanteándose lo que podría suponer para él vivir situaciones similares a las narradas en las historias.

“[la madre] es una persona bastante especial en nuestra vida y pensar que le haya pasado o pueda pasarle lo que le sucede a la protagonista del relato ajeno, nos hace

pararnos a reflexionar sobre lo que supondría en nosotras” (A20, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“En este caso [el otro relato analizado], también hemos podido reflexionar sobre lo que explicaba y si es algo que hayamos vivido o no, como se ve esta historia en una primera persona, y como se vive desde fuera, al igual que la anterior” (A20, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Para el alumno (A16) los relatos ajenos le llevaron a tomar conciencia de que piensa bastante parecido a sus compañeros, lo que en términos de identidad señala que se sintió integrado. Ello hace referencia al concepto “canonicidad” de Bruner, que hace sentirse al sujeto como uno más, como parte de la norma.

“han servido para poner en común lo que pensábamos cada una, y así darnos cuenta de que en realidad tenemos bastantes pensamientos parecidos” (A16, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Hay 1 alumno (A03) al que el análisis en grupo de los relatos ajenos le ha llevado a reflexionar sobre cuestiones que él no se hubiera planteado, con todo lo que esto puede suponer de enriquecimiento personal. En este caso, no fue tanto la historia como los puntos de vista que los compañeros tuvieron sobre la historia, lo que originó este proceso de reflexión del alumno, llevándolo a un campo de pensamiento novedoso para él.

“Verlo en grupo puede llevarte a plantearte reflexiones a las que tu no podrías haber llegado” (A03, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Valoración. Tras analizar las entradas de la metacognición se observa que la visualización y el análisis de los relatos digitales de los compañeros ha llevado a 4 alumnos a proyectarse en las situaciones narradas, aunque esas experiencias no fueran agradables, aprendiendo de la experiencia ajena al imaginarse en situaciones en las que nunca se habían pensado. Y ello les ha producido un enriquecimiento como personas.

Otros alumnos (3), al visionar historias en las que se narraban situaciones similares a las vividas por ellos, se han identificado con el protagonista de esas historias, y se han replanteado su experiencia a ojos de la nueva información recibida, repensando aquellas situaciones, y dándose cuenta de que hay un poso común de experiencias entre ellos y sus compañeros, lo cual les ha sorprendido.

Otro grupo de alumnos (7) se han identificado y proyectado a la vez en las historias ajenas. Esos procesos de identificación y proyección han llevado a los alumnos a pensar su pasado, y presente, viendo qué hicieron o podrían haber cambiado. Hay que señalar que la

identificación se ha dado tanto con situaciones similares a las experiencias del alumnado como con sentimientos o pensamiento que el protagonista de la historia manifestaba. Y que incluso el alumno se ha proyectado a experiencias o situaciones no vividas gracias a la empatía establecida con las historias. Todo ello los ha llevado a replantearse temas como el valor de la madre, la separación de los padres, asumir responsabilidades, la amistad, la relación de pareja, temas ya antes mencionados por ser los que tratan los relatos visualizados.

La visualización y análisis de los relatos han servido de espejo en el que reconocerse y pensarse, y de toma de conciencia de la similitud de experiencias entre el conjunto de alumnos adolescentes de la clase. E incluso, el hecho de haberlos analizado en grupo ha supuesto para algún alumno el darse cuenta del diferente punto de vista que tenían sus compañeros sobre los mismos hechos, lo que le ha llevado a plantearse cosas que nunca antes se había planteado.

c) Calificación del aprendizaje sobre sí mismo producido por el visionado de los relatos de los compañeros

Tabla 82. Calificación del aprendizaje sobre sí mismo producido por el visionado del relato de los compañeros

27. En relación con lo que habéis aprendido sobre vosotros mismos con el visionado de los relatos de los compañeros, ¿cómo calificaríais lo que habéis aprendido?	
Mucho	A10/A17/A21. A08/A12.
Bastante	A02/A11/A16. A03/A04/A13. A09/A15. A05/A19. A01/A20
Satisfactorio	A06/A07.
Poco	
Nada	
¿Por qué?	

De los 8 grupos de trabajo que hay en clase, 2 grupos (5 alumnos) califican que los relatos digitales les han permitido conocerse “mucho” a sí mismos, y justificar esa valoración recurren a los aprendizajes que les han proporcionado: comprender a los compañeros, afrontar nuevos problemas, empatizar.

A10/A17/A21. “Hemos sabido conocer y empatizar con nuestros compañeros del día a día / Nos ha enseñado que cuando quieres algo hay que hacerlo y no dejar que las cosas se apaguen y queden en el olvido / Hemos aprendido a comprender a los compañeros “.

A08/A12. “Hemos aprendido como podríamos afrontar nuevos problemas”.

Hay 5 grupos (12 alumnos) que afirman que los relatos les han propiciado conocerse “bastante” a sí mismos. Afirman eso porque trabajar con relatos les ha llevado a identificarse con algunas historias y pensarlas desde su perspectiva, a aprender de la experiencia de los demás, a empatizar con los otros, a conocerlos mejor, a expresarse mejor, a presentarse a los demás.

A01/A20. “El hecho de aprender a reflejarse, expresarse y sentirse comprendida por los demás, es algo que gracias a este proyecto hemos conseguido aprender”.

A02/A11/A16. “Nos hemos planteado como vive el otro su historia y hemos tenido que empatizar sobre esta persona / Porque nos hemos conocido en nuestro último año juntos / Nos hemos planteado cosas que antes no lo habíamos hecho, y hemos conocido mejor a nuestros compañeros”.

A03/A04/A13. “Me he llegado a ver identificado con algunas historias por lo tanto he podido ver cómo lo han afrontado de diferente manera / Porque son cosas que nos pasan a todos y te das cuenta de que no te alejas tanto de los demás / Intentar aprender de los errores de los demás”.

A05/A19. “Porque nos identificamos con algunos aspectos, pero no es algo que hayamos vivido en primera persona / aunque nos identificamos, no pasamos por lo mismo que ellos”.

A09/A15. “He aprendido cosas que no me veía capaz de aprender / He aprendido muchas cosas gracias a este ejercicio, más de lo que esperaba”.

Hay 1 grupo (2 alumnos) que consideran satisfactorio el grado de conocimiento que les han proporcionado los relatos. Cuando dan razones de ello, hacen referencia a que no todas las cosas eran como ellos creían, pero no dicen más. Se ha de suponer que los relatos les han permitido conocer algo de sí que no era como ellos creían.

A06/A07. “Descubres que no todo es lo que parece”.

Valoración. De los 19 alumnos que trabajaron en grupo, la visualización de los relatos digitales ajenos les ha proporcionado a 5 alumnos “un alto” conocimiento sobre sí mismos, y a 12 “bastante” conocimiento sobre sí mismos, sólo 2 alumnos consideran que el conocimiento fue satisfactorio. Nadie afirmó que no le proporcionara conocimiento sobre sí mismo. Los conocimientos obtenidos hacen referencia a aprender a empatizar con los personajes, a comprender sus perspectivas, a aprender nuevas maneras de enfrentar problemas, y a conocerse mejor pues no eran totalmente como creían. A esos aprendizajes

hay que añadir otras habilidades: presentarse mejor, expresarse mejor, conocer mejor a los demás, herramientas que les empoderan en el aula y en la sociedad.

7.3.2.2. Aprendizaje sobre el «otro» que promueve la recepción de relatos digitales personales

En la entrada “metacognición del análisis en grupo de los relatos ajenos” hecha por los alumnos en su blog, en la que se pedía una reflexión abierta sobre el ejercicio de visualización y análisis de los relatos ajenos, 11 alumnos (A01, A02, A04, A05, A06, A07, A08, A09, A16, A19, A21) señalaron que el que la visualización y el análisis de los relatos ajenos le había llevado a conocer mejor a sus compañeros. Un resumen de los datos se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 83. Aprendizaje del otro que aporta el análisis en grupo de los relatos

CONOCIMIENTOS	APRENDIZAJES
CONOCER MEJOR SUS ACCIONES Y MOTIVOS	A05. Aprender más sobre sus compañeros. A19. Aprender mucho de sus autores de los relatos. A09. Comprender mejor a sus compañeros A16. Conocer mejor a los compañeros y entender su comportamiento y miedos. A21. Conocer a los compañeros con los que convive. A07. Conocer a los compañeros y comprenderlos mejor, el motivo de sus acciones. A06. Conocer mejor a sus compañeros y el motivo de sus acciones.
CONOCER MEJOR SUS SENTIMIENTOS,	A02. Saber que todos sentimos parecido. A08. Saber qué sienten los compañeros
CONOCER SU INTIMIDAD	A01. Conocer partes desconocidas de la vida de los compañeros. A04. Entender la “cara oculta” de sus compañeros. A19. Conocer momento desconocidos de los compañeros.
CONOCER LO IMPORTANTE	A06. Conocer lo que es importante para los compañeros

El general el alumnado hace mención a que el análisis le ha permitido conocer mejor a sus compañeros, comprendiendo sus actuaciones, sus reacciones,

“he aprendido más sobre mis compañeros en general” (A05, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“los relatos nos hicieron aprender mucho de sus autores” (A19, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Este trabajo me ha ayudado a conocer mucho mejor a mis compañeros...” (A09,

blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“nos ha ayudado a conocer mejor a nuestros compañeros y a entender porque se comportan de determinadas formas, o los miedos que tienen (que a veces no entendemos)” (A16, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Para finalizar, quiero decir que gracias a este trabajo he podido conocerme ... sobretodo conocer a mis compañeros con los cuales paso cada día” (A21, blog personal: metacognición análisis relato en grupo)

“Al haber visualizado los relatos de mis compañeros por segunda vez, he podido comprender mejor su historia y conocerlos un poco mejor ... he podido comprender también el porqué de sus diferentes actuaciones en ciertas situaciones” (A07, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Mediante el análisis del relato de otros compañeros he podido conocerlos mejor, saber un poco más de ellos y porque actúan de la manera que lo hacen en determinadas situaciones” (A06, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

A algunos alumnos, ese ejercicio los ha llevado a conocer y comprender los sentimientos de algunos de sus compañeros, y a darse cuenta de que muchos de ellos los comparten.

“trabajando con mis compañeras me he dado cuenta de que son cosas que todos sentimos” (A02, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“Me ha servido mucho este trabajo para darme cuenta de los sentimientos de personas que desconocía” (A08, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Como parte de ese conocimiento sobre los otros está el conocer puntos de vista de sus compañeros que ellos desconocían, e incluso partes íntimas de sus vidas, pues en los relatos muchos autores se abrieron a los demás contando cosas privadas/íntimas.

“El hecho de volver a ver los relatos, de analizar bien lo que decía, las imágenes, y todo en conjunto, me ha hecho ver una imagen diferente que tenía de mis compañeros y comprender algunas reacciones de ellos. ... el hecho de analizar es una manera de poder comprender a los demás, saber el porqué de muchas de sus reacciones y tener en cuenta una parte de sus vidas que personalmente desconocía totalmente” (A01, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“entender un poco más la faceta oculta de algunos de mis compañeros”. (A04, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

“el relato en sí enseñaba muchísimo más de lo que pensaba desde un inicio.

Enseñaba detalles de la personalidad del autor que ni siquiera sabía, mostraba momentos de la vida de nuestro compañero que no sabíamos” (A19, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

Un alumno (A05) expresa que el hecho de haber realizado y reflexionado antes su propio relato, le ha permitido reflexionar sobre los relatos ajenos. Está señalando que la puerta de entrada al «otro» ha sido su propio relato:

“me ha permitido reflexionar sobre sus relatos como lo hice en su día con el mío y así indagar un poco en una historia que para ellos supuso algo importante” (A06, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

En general, como se apunta en el *Diario de Campo*, esa mejor comprensión de los compañeros se manifestó en una mejora de la convivencia y mayor complicidad entre los alumnos de la clase, ello se explica porque ese proceso fue fruto de la empatía establecida entre ellos.

Valoración. Los 11 alumnos afirman de manera clara que los relatos los han llevado a comprender mejor a los compañeros de clase con los que conviven todos los días. Con los relatos han sabido más de ellos, han comprendido sus acciones y determinados comportamientos, han conocido sus sentimientos y se han dado cuenta que muchos de ellos son compartidos, y, sobre todo, han podido acceder a sus puntos de vista, sus opiniones, y a la parte de intimidad o privacidad que han mostrado en sus relatos. Han conocido lo que para el «otro» era importante. Todo ello ha hecho que se creara un clima de empatía, en el que cada uno ha abierto una parte íntima de sí a los demás, “entendiendo parte de lo oculto” de cada uno. Todo ello ha llevado a un mejor conocimiento del «otro», de lo que ha supuesto una mejora de la convivencia.

7.3.2.3. Aprendizaje que promueve la recepción de relatos digitales personales

a) Aportación que supone para el alumno el visionado en grupo de los relatos ajenos

En un exceso de celo, hemos querido distinguir entre visualizar un relato ajeno y analizarlo, y les hemos pedido a los alumnos que comenten por grupos todo aquello que no hubieran comentado en relación a estos dos aspectos. Pero hemos visto que el alumnado no ha percibido estas cuestiones como diferentes, y ha contestado a las preguntas sobre la visualización dejando casi sin contestar las preguntas sobre el análisis de los relatos ajenos. Esto es así porque consideraron que en ambos casos se hacían las mismas preguntas, por no distinguir visualización de análisis.

A la pregunta que hace referencia al visionado, de un total de 8 grupos, cuatro no han contestado (A03/A04/A13; A05/A19; A06/A07; A09/A15), y los otros cuatro sí lo han

hecho (A10/A17/A21; A08/A12; A01/A20, A02/A11/A16).

A la cuestión que hace referencia al análisis 3 grupos no contestan (A08/A12; A03/A04/A13; A06/A07), 2 grupos sólo contestan en las preguntas en uno de los relatos que analizaron, y los otros 3 grupos contestaron a las preguntas en cada uno de los relatos que analizaron.

Vamos a ver que se ha contestado a estas cuestiones por separado, pero la valoración será conjunta, pues son cuestiones que el alumnado identifica como la misma.

28. Añade lo que desees contar sobre lo que te haya aportado el visionado de los relatos de tus compañeros y que no ha quedado reflejado en ninguna cuestión anterior.

Cuatro grupos que no han contestado a esta cuestión (A03/A04/A13; A05/A19; A06/A07; A09/A15).

Tabla 84. Aportación general al grupo de los relatos de los compañeros

APORTACIONES	RESPUESTAS
IDENTIFICACIÓN PROYECCIÓN EMPATÍA	A10/A17/A21. “En general el poder, tanto visionar como analizar los relatos nos ha aportado el poder de la empatía en uno de sus niveles más altos. El poder verte reflejado en otras experiencias y el sentir en tu propio cuerpo los sentimientos de otros es algo único y que aporta a cada uno de nosotros algo muy valioso / Estamos muy satisfechos del trabajo hecho y su análisis”.
EMPATÍA Y CONFIANZA	A08/A12. “Nos ha gustado que todos nos hayamos conseguido abrir delante de toda la clase.
IDENTIFICACIÓN COMPRESIÓN DEL OTRO SENTIRSE COMPRENDIDO POR LOS OTROS	A01/A20. “Nos ha ayudado a ponernos en el lugar de la otra persona y comprenderlo mejor / Como es el final de este proyecto de psicología, hemos llegado a objetivos que muchos nunca hemos pensado en poder conseguir, el hecho de poder expresar algo tuyo y poder abrirte a las otras personas y lo más importante sentirte comprendida por ellos es algo que nunca pensamos en poder hacerlo y finalmente sí lo hemos logrado”. A02/A11/A16. “Gracias a explicar nuestras historias hemos vuelto a sufrir aquello que vivimos o que vivieron los demás y de alguna manera nos hemos puesto en el lugar del otro y hemos pensado cómo actuaríamos en un momento similar / Gracias a esto hemos revivido nuestras experiencias, algunas de las cuales creíamos que no eran importantes, pero todas nos han marcado en mayor o menor medida / Gracias a explicar nuestra historia, hemos vuelto a sufrir lo que contamos. Además, con las historias ajenas hemos conocido mejor a nuestro entorno y a sus miedos e inquietudes”.

Las razones que apuntan los pocos grupos que contestan esta cuestión vienen a repetir las mismas razones que ya han aparecido en otros apartados, a saber: repiten que la visualización de los relatos ajenos ha promovido en ellos la identificación, la proyección, la empatía, llevándolos a una mayor confianza y una mejor comprensión del otro, y a revivir las experiencias que sintieron en su pasado y repensarse. Se repite lo visto en la cuestión anterior.

b) Aportación que supone para el alumno el análisis en grupo de los relatos ajenos

23. Añade lo que desees contar sobre lo que te haya aportado analizar los relatos de tus compañeros y que no ha quedado reflejado en ninguna cuestión anterior.

Hay 3 grupos (A08/A12; A03/A04/A13; A06/A07) que no han contestado. 2 grupos (A09/A15; A10/A17/A21) sólo han contestado a un cuestionario, aduciendo uno de ellos que “*Todo ha quedado reflejado anteriormente*” (A10/A17/A21-a). Y hay 3 grupos (A01/A20; A02/A11/A16; A05/A19) que han contestado en cada uno de los relatos que han analizado.

Tabla 85. Aportación general de los relatos de los compañeros

APORTACIONES	RESPUESTAS
COMPENSIÓN DEL COMPAÑERO	<p>A02/A11/A16-a. “Hemos podido entender un poco más a nuestra compañera y de esta forma entender cómo actúa una persona en ciertos momentos”.</p> <p>A02/A11/A16-b. “Hemos conocido mejor nuestro compañero, y así poder saber y entender las personalidades que se han creado a partir de estas vivencias”.</p> <p>A02/A11/A16-c. “Hemos conocido mejor a los creadores de éstos y entender las personalidades que se han creado, gracias -o a través- de estas vivencias”.</p> <p>A09/A15-a. “Nos ha aportado a conocer mejor a nuestra compañera”</p> <p>A05/A19-b. “Me ha ayudado a reflexionar sobre mis compañeros y a conocer a A16 en concreto”.</p> <p>A10/A17/A21-c. “Nos ha aportado empatía y conocer al compañero y su forma de ser”.</p>
PENSAR LA RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS	A05/A19-a. “Me ha ayudado a reflexionar sobre la relación con mis compañeros y a entenderlos mejor.
IDENTIFICACIÓN	A10/A17/A21-b. “Nos ha aportado el poder vernos reflejados en hechos y vivencias de otra persona, en poder sentir que lo que nosotras hemos sentido lo han sentido igual y de la misma forma otras personas”.
PROYECCIÓN	A01/A20-a. “El hecho de la variedad de cosas que nos pueden pasar y las diferentes historias que jamás hemos creído ni pensado que habían sufrido nuestras compañeras. Las cosas pueden cambiar en cualquier momento”.
CONOCIMIENTO MÁS PROFUNDO	A01/A20-b. “Analizando de esta manera cada relato de nuestros compañeros nos damos cuenta de que muchas cosas las hemos entendido mejor que en el momento que el profesor proyectó el relato en clase”.

Las respuestas que da el alumnado a esta cuestión señalan que el análisis los ha llevado a una mejor comprensión del compañero, a verse reflejados en ellos al identificarse/proyectarse en los relatos, y a darse cuenta de que comparten sentimientos. Por ello los datos no aportan nada nuevo, son los mismos resultados ya vistos en las dos cuestiones anteriores. No han señalado aportaciones más allá de las ya presentadas.

Como únicas novedades se presentan dos cuestiones. Una relacionada con el conocimiento

de los compañeros y la relación que tienen entre ellos, a saber, el análisis ha llevado a un grupo a reflexionar sobre la relación que tienen con sus compañeros; y la otra hace referencia al tipo de reflexión promovida por el análisis en grupo³³⁵, a saber, que ese análisis les ha permitido profundizar en los relatos más que cuando los analizaron en la presentación y comentario de los relatos digitales propios a la clase.

Valoración. La visualización y análisis de los relatos en grupo han promovido los procesos de identificación y/o proyección, y la empatía entre los alumnos, lo que ha aportado un enriquecimiento de sí mismo al situarse en lugar de los protagonistas de las historias y revivir sus historias y sentimientos, una mejor comprensión del autor del relato, y a darse cuenta de que los relatos muestran que muchas experiencias y sentimientos son comunes. Prácticamente la aportación de los relatos digitales se reduce a las cuestiones ya tratadas con anterioridad: mejor conocimiento de sí mismo y de los otros.

c) Aportación que supone para los adolescentes la recepción de los relatos digitales ajenos

Tabla 86. Aportación a los adolescentes de los relatos de los compañeros

18. ¿Creéis que el relato puede enseñarles algo otros jóvenes?	
SI	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A06/A07-a. A01/A20-a. A09/A15-a. A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A06/A07-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
NO	A03/A04/A13-b.
¿Por qué?	

APORTACIONES	RESPUESTAS
EMPATIZAR	A10/A17/A21-a. “Empatizar y respetar porque comprendes al prójimo”. A03/A04/A13-b. “Porque es algo que vivimos todos”.
MENSAJE DEL RELATO	A03/A04/A13-a. “Si, porque los haría poner en situaciones que ellos nunca se hubieran imaginado”.

³³⁵ Este punto ha sido tratado en el punto 7.1.4.5.

	<p>A08/A12-a. “La preocupación por encontrarse en situaciones parecidas”.</p> <p>A02/A11/A16-a. “Como valorar las ayudas externas”.</p> <p>A02/A11/A16-b. “Que si son buenos amigos estarán allí pase lo que pase”.</p> <p>A03/A04/A13-c. “Cómo afrontar los problemas”.</p> <p>A06/A07-a. “A luchar por sus metas, aunque haya contratiempos”.</p> <p>A01/A20-a. “A afrontar dicha situación en el caso de que pasara”.</p> <p>A09/A15-a. “Puede enseñarles a afrontar momentos parecidos y seguir adelante”.</p> <p>A05/A19-a. “A cómo afrontar una situación similar y ver a tu familia como un punto de apoyo”.</p> <p>A02/A11/A16-c. “A no confiar tanto en los «para siempre» y que a veces el hecho de no hablar provoca la pérdida de alguien irremplazable”.</p> <p>A10/A17/A21-b. “De nuevo, en referencia a la pregunta anterior, les puede enseñar a vivir para ellos mismos y tampoco a culpabilizarse de todo”.</p> <p>A09/A15-b. “Aprender a asumir responsabilidades y disfrutar de ello”.</p> <p>A06/A07-b. “Respeto”.</p> <p>A01/A20-b. “Creemos que podrían enseñar a los jóvenes el hecho de comprender más y tener en mente que las cosas pueden cambiar mucho la vida y darse cuenta de que a todas nos puede pasar una situación como esta”.</p> <p>A05/A19-b. “A cómo afrontar una situación parecida ya que a veces es complicado”.</p> <p>A08/A12-b. “Que en estas edades hay muchas relaciones tóxicas, ya que muchos de nosotros no sabemos en qué consiste esto”.</p> <p>A10/A17/A21-c. “A tener valor”.</p>
--	---

De los 19 grupos de análisis de los relatos ajenos, 18 consideran que los relatos digitales pueden servir para que los adolescentes aprendan a partir de ellos, y un grupo considera que la historia analizada no enseña nada a los adolescentes. Esta contestación casa perfectamente con la ya visto anteriormente cuando se ha señalado que los relatos trataban temas de interés para los adolescentes. Las ideas que aparecen no son nuevas, se considera que los relatos digitales llevan a la audiencia a “*empatizar y respetar porque comprendes al prójimo*” (A10/A17/A21-a), y pueden llegar a “*poner los espectadores ante “situaciones que ellos nunca hubieran imaginado”*” (A03/A04/A13-a), o llevarle a afrontar situaciones “*que vivimos todos*” (A03/A04/A13-b).

Los relatos nos enseñan cómo el protagonista de cada historia se enfrenta a una situación o problema, aportándonos su visión y experiencias como fuente de conocimiento. Pero si queremos tener una visión de lo que enseñan los relatos más allá de los aspectos concretos de que trate cada relato, hemos de enfocarlos con una mirada general, la cual nos permite afirmar que los relatos digitales nos enseñan a “afrontar” problemas, momentos o situaciones nuevas; no aportan otras miradas sobre experiencias similares o parecidas a las nuestras; nos llevan a valorar familia y amigos; a aceptar la asunción de responsabilidades como parte de

la maduración; a respetar a los demás; a “tener valor” para afrontar situaciones difíciles; a luchar contra los contratiempos. En nuestro caso, estos temas siempre vienen referidos a temáticas y miradas propias de la adolescencia.

Llama la atención que el grupo (A03/A04/A13-b) que analizó la historia RA07 sea el único que considere que esa historia no aporta nada a los adolescentes. La razón que dan es que *es algo que vivimos todos*”. Están haciendo referencia, como apuntan en la cuestión anterior, a que la adolescencia “*es una época en la que los vínculos tan estrechos con los familiares se enfrían*”, y que en sí el relato no dice más que eso, no aborda ningún problema, sólo señala un vínculo. Con ello, el grupo no está afirmando que los relatos no enseñen nada a los adolescentes, sino que ese relato concreto no lo hace; de hecho, ese mismo grupo al analizar el relato (RA01), opina que éste puede enseñar algo a los adolescentes pues los ponen en situaciones que “nunca hubieran imaginado”. Con ello se está señalando que el potencial de aprendizaje vicario de una historia también depende de lo que ésta nos cuente y cómo nos lo cuente.

Valoración. Los alumnos consideran que los relatos digitales muestran situaciones que son comunes a los adolescentes, que viven todos ellos, o bien otras nuevas que “nunca hubieran imaginado”, y que los relatos, en general, pueden enseñar a los adolescentes a afrontar situaciones y problemas similares o parecidos a los que se enfrenta el protagonista de cada relato, y que como macro-aprendizajes, los relatos digitales enseñan a “afrontar” problemas o momentos o situaciones nuevas, a revisar las propias experiencias con otra mirada, nos llevan a valorar familiares y amigos, a respetar a los demás, y a aceptar que madurar supone aceptar responsabilidades.

7.3.3. Elementos de los relatos digitales que potencian la inmersión del espectador

7.3.3.1. Emoción del espectador en el proceso de recepción del relato del compañero

Tabla 87. Emoción del espectador en el visionado del relato

12. ¿Te ha emocionado el visionado del relato?	
SI	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A06/A07-a. A01/A20-a. A09/A15-a. A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A06/A07-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.

NO	A03/A04/A13-b. A09/A15-b.
ALGO	
¿Por qué?	

En 17 de los 19 relatos analizados por los grupos, el relato ha sido considerado emocionante al grupo, y en dos casos no.

Un caso se refiere al relato (RA07) analizado por el grupo (A03/A04/A13-b), que el grupo considera que no reúne la suficiente calidad técnico-informática para que resulte emotivo.

A03/A04/A13-b. “Por la mala gestión técnico-informática”.

En el caso de este relato (RA07), cuando se visualizó el video grabado durante la presentación de mismo en clase se observó que ningún alumno intervino en su comentario, y se quejaron de que era incomprendible porque tenía una mala calidad técnica y no se entendía. De hecho, el profesor tuvo que explicar de qué iba, y, aun así, sólo dos alumnos intervinieron (A01, A17) pero sin hacer mención alguna al relato ni al protagonista, solo para hablar de experiencias tuyas que tenían cierta relación con lo que el profesor señaló como temática del relato presentado.

El otro caso hace referencia al relato (RA13) analizado por el grupo (A09/A15-b), el cual considera que ese relato no contiene elementos emotivos.

A09/A15-b. “Porque no es realmente muy emotivo”.

El resto de los relatos analizados (RA01, RA02, RA05, RA09, RA10, RA11, RA12, RA15, RA16, RA20) si han despertado interés en el espectador que los ha visualizado y analizado.

Tabla 88. Razones de la emoción del espectador en el visionado del relato

RAZONES	RESPUESTAS
SER IMPACTANTE O POCO COMÚN	A09/A15-a. “Porque nos ha causado un gran impacto gracias a la música, la clara narración de la historia y lo que cuenta”.
SER INTERESANTE	A03/A04/A13-a. “Porque vemos cómo se aleja de su tierra y muestra una personalidad que no es”. A10/A17/A21-a. “Por la realidad contada”.
SER UNA HISTORIA DE SUPERACIÓN	A01/A20-a. “Porque es algo que es difícil de superar y bajo nuestro punto de vista ella lo hizo de la mejor forma posible”. A02/A11/A16-b. “Porque es una historia de superación muy emotiva”. A06/A07-a. “Es una historia de superación”.

SENTIRSE IDENTIFICADO	<p>A02/A11/A16-a. “Porque hemos descubierto algo de nuestra compañera que no conocíamos y aparte nos hemos sentido bastante identificadas”.</p> <p>A02/A11/A16-c. “He vuelto a sentir la pérdida de una mejor amiga”.</p> <p>A10/A17/A21-b. “Porque nos hemos sentido muy identificadas con el hecho de la pérdida de una mejor amiga, etc.”</p> <p>A08/A12-b. “Nos hemos sentido identificadas”.</p> <p>A10/A17/A21-c. “Porque nos hemos sentido identificadas y es un tema que está a la orden del día”.</p> <p>A01/A20-b. “Nos ha emocionado mucho y recordado algo que nosotras mismas hemos vivido en su momento. En clase nos han salido lágrimas”.</p> <p>A05/A19-a. “Porque no hemos pasado por algo similar, no nos han decepcionado en un grado tan elevado como a ella”.</p>
SER POSIBLE QUE NOS SUCEDA	<p>A06/A07-b. “Porque es algo que a todos nos puede pasar”.</p> <p>A05/A19-b. “Porque nos hemos acordado de nuestras madres Y de que una terrible enfermedad nos las puede arrebatarse en cualquier momento”.</p> <p>A08/A12-a. “Creo que es una historia que puede sucederle a muchos”.</p>
CERCANÍA	<p>A03/A04/A13-c. “Por la proximidad hacia la persona y las vivencias suyas”.</p>

Lo que hace que un relato sea emotivo, según manifiestan los grupos, son razones de orden temático, a saber:

- que narre algo que pueda sucederles (6 casos),
- que narre una historia con la que se sientan identificados (5 casos),
- que narre una historia impactante (4 casos),
- que narre una historia interesante (2 casos),
- que narre algo cercano o de personas cercanas (2 casos).

A estos criterios temáticos hay que añadir otro de carácter técnico expresado por el grupo (A03/A04/A13-b), que el relato reúna un mínimo de condiciones técnicas que lo haga inteligible: que se escuche bien, tenga buena calidad de imágenes, que tenga una música adecuada, que esté bien montado (sea coherente), que tenga una buena dicción. Si no se cumplen estas condiciones, no logrará conectar con el alumnado, y ni siquiera atenderán en su proyección como de hecho paso en la proyección del relato (RA07).

Valoración. La emotividad de los relatos descansa en dos cuestiones. Una de carácter temático: que para el espectador el tema que trate pueda sucederle, le haga sentirse identificado, le resulte interesante o impactante, o haga referencia a alguien cercano a él. El otro de carácter técnico: que el relato reúna un mínimo de calidad en cuanto a imágenes, música adecuada, montaje (sea coherente), dicción.

7.3.3.2. El proceso de Identificación del espectador en la recepción del relato digital del compañero

a) Identificación del espectador con el relato del compañero

Tabla 89. Identificación del espectador con el relato visionado

13. ¿El visionado del relato ha producido en ti el efecto de identificación? (La identificación lleva al espectador a identificarse con las vivencias, emociones, sentimientos del protagonista en el relato, viviéndolos en la proyección, bien en sentido positivo –como suyos-, o en sentido negativo – como algo a lo que se oponen-.)	
SI	A10/A17/A21-a. A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-b. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A01/A20-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
NO	A03/A04/A13-a. A08/A12-a. A06/A07-a. A01/A20-a. A09/A15-a. A05/A19-a. A06/A07-b. A01/A20-b.

Hay un grupo (A01/A20) formado por dos alumnos que en sus dos procesos de análisis (A01/A20-a, A01/A20-b) afirma que a la vez se produjo y no se produjo identificación en el visionado de los relatos. Cuando atendemos a las razones que dan en la pregunta posterior, observamos que la identificación se dio en un alumno y en otro no.

A01/A20-b. (Aparecen en Si y no) “En nuestro caso cada una se refleja por cosas diferentes en la misma relación, una por la gran relación con la madre y otra por la enfermedad de ella”.

A01/A20-a. “En el caso de nosotras, hay una que ha vivido algo similar y otra no”.

Hay que señalar, como cuestión técnica para el análisis, que en la pregunta no se especifica que el proceso de identificación con el relato deba darse en todos y cada de los miembros del grupo, cosa difícil pues cada uno tiene su experiencia personal, y que se consideraba que, si en algún miembro de grupo se había dado ese proceso, el relato promovía la identificación. Es por ello que, no contabilizamos los dos casos (A01/A20-a, A01/A20-b) como que no promovieron la identificación. Y de los 19 análisis realizados por los grupos, consideramos que en 13 casos los alumnos afirman que se ha producido el proceso de identificación en el visionado de los relatos de los compañeros.

Hay 6 casos en los que se afirma que no se ha dado el proceso de identificación (A06/A07-a, A06/A07-b, A08/A12-a, A09/A15-a).

En 2 casos (A03/A04/A13-a, A05/A19-a) se afirma que no se ha dado identificación, pero cuando se les pide que indiquen los procesos de identificación que se han producido, ambos consideran que se han dado, e incluso señalan dónde y con quién, por lo que tampoco podemos contabilizarlos como casos en los que “no” se ha producido el proceso de identificación:

A05/A19-a. “Cuando habla de que algunos amigos la decepcionaron, ya que nos ha pasado alguna vez que alguien que creíamos muy amigo nos ha decepcionado y sólo hemos encontrado apoyo en la familia”.

A03/A04/A13-a. “Hemos llegado a viajar al extranjero donde las tradiciones son diferentes y sentirte extraño”.

Sólo podemos considerar que en 4 casos el visionado y análisis de los relatos digitales ajenos no ha promovido el proceso de identificación en alguno de los miembros del grupo. En el resto, (15 casos) este proceso sí se ha dado.

Valoración. El visionado y análisis de los relatos digitales ajenos ha promovido el proceso de identificación del alumnado en la recepción de los relatos en 15 casos y en 4 casos no ha sido así.

b) Elementos de identificación con los que se identifica el espectador

Tabla 90. Elementos de identificación con el relato visionado

15. ¿Hay en el relato elementos con los que os identificáis?	
SI	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-b. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A01/A20-a. A05/A19-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
NO	A08/A12-a. A06/A07-a. A01/A20-a. A09/A15-a. A06/A07-b. A01/A20-b.
¿Cuáles?	

Como se acaba de decir, en los casos (A01/A20-a, A01/A20-b) se ha considerado que sí se ha promovido el proceso de identificación. Los datos de esta pregunta combinados con la anterior nos dicen que de los 19 casos de análisis y visionado de relatos digitales ajenos en 15 casos se ha producido el proceso de identificación y en 4 casos no (A06/A07-a, A06/A07-b, A08/A12-a, A09/A15-a).

Se les pide a esos 15 casos que señalen los elementos con los que se han identificado. Al analizar el contenido de sus respuestas, vemos que las identificaciones se han producido con:

- sentirse extraño estando lejos de casa (A03/A04/A13-a),
- no encajar en un sitio (A10/A17/A21-a),
- terror nocturno (A02/A11/A16-a),
- distanciamiento de lo cotidiano por enfermedad (A02/A11/A16-b),
- sentimiento de pertenecer a un grupo (A03/A04/A13-c),
- separación de los padres (A01/A20-a),
- decepción de los amigos (A05/A19-a)
- perder a un mejor amigo (A02/A11/A16-c, A10/A17/A21-b),
- asumir responsabilidades (A09/A15-b),
- miedo a perder familiar (A05/A19-b, A01/A20-b),
- relaciones tóxicas (A08/A12-b, A10/A17/A21-c).

Valoración. Vemos que los relatos digitales promueven en la mayoría de los casos proceso de identificación en el alumnado, y que estos procesos hacen referencia a la experiencia compartida entre el sujeto de la narración y las vidas de los alumnos espectadores, lo que promueve ese proceso de identificación con el protagonista, que debería de llevarle no sólo a revivir esas experiencias, sino a replantearse, a verlas desde perspectivas diferentes, y por tanto a re-pensarse. Las experiencias que producen esos procesos de identificación son propias de la adolescencia y se relacionan con: pérdida de amistades, distanciamiento de amigos por enfermedad, miedo a perder algún familiar, no encajar en un sitio, sentimiento de pertenencia a un grupo, divorcio de los padres, sentirse extraño lejos de casa y la familia, madurar y asumir responsabilidades, relaciones tóxicas.

7.3.3.3. El proceso de Proyección del espectador en la recepción del relato digital del compañero

Tabla 91. Proyección del espectador en el relato visionado

14. ¿El visionado del relato ha producido en ti el efecto de Proyección?
--

(La proyección. El espectador proyecta sentimientos (amor, odio, deseo, miedo, etc.) hacia situaciones u personajes del relato diferentes al protagonista. Es un proceso que lleva al espectador a introducirse en el relato y anticipar lo que puede pasar, por ejemplo, que sea capaz de ver cosas que el protagonista no ve y sufrir por ello. También las situaciones de suspense son procesos de proyección)	
SI	A08/A12-a. A02/A11/A16-a. A03/A04/A13-b. A02/A11/A16-b. A03/A04/A13-c. A06/A07-a. A09/A15-a. A02/A11/A16-c. A10/A17/A21-b. A09/A15-b. A06/A07-b. A01/A20-b. A05/A19-b. A08/A12-b. A10/A17/A21-c.
NO	A03/A04/A13-a. A10/A17/A21-a. A05/A19-a.

De los 19 análisis realizados por los grupos, en 15 casos afirman los alumnos haber proyectado sus sentimientos en las situaciones narradas, anticipando lo que pudiera pasarle al personaje, y lo más importante, introduciéndose en el relato y viviendo en su persona esas situaciones, lo que posibilita el aprendizaje vicario de las mismas. Éste se dará en la medida que se produzca una reflexión o valoración cognitiva de la información recibida en contraste con la que cada alumno ya tenía. Hay 3 casos (A03/A04/A13-a, A10/A17/A21-a, A05/A19-a) en los que el análisis de los relatos no ha producido ese efecto de proyección. Y en un caso (A01/A20-a) no se contesta a la cuestión.

Valoración. Tal como ya ha aparecido en otras cuestiones, el visionado y análisis de los relatos digitales ajenos ha promovido el proceso de proyección del alumnado en la recepción de los relatos.

7.3.4. Grado de satisfacción del visionado de los relatos digitales ajenos

7.3.4.1. Grado de satisfacción del grupo tras el visionado de los relatos de los compañeros

Tabla 92. Grado de satisfacción del grupo tras el visionado del relato del compañero

25. ¿Os ha gustado visionar los relatos de otros compañeros?	
Mucho	A08/A12. A02/A11/A16. A09/A15.
Bastante	A03/A04/A13. A05/A19. A10/A17/A21. A01/A20
Satisfactorio	A06/A07.
Poco	

Nada	
¿Por qué?	

De ellos, 3 grupos (A08/A12, A02/A11/A16, A09/A15), con un total de 7 alumnos declaran que les ha gustado mucho ver los relatos digitales ajenos, porque les ha permitido conocer mejor a sus compañeros, además de descubrir cosas que no se habían planteado. No señalan qué cosas, pero en la cuestión del punto 7.3.1.2. se contestaba a ello.

A08/A12. “Para conocerlos mejor”.

A02/A11/A16. “Los conocemos más / Hemos conocido facetas ocultas de ellos”.

A09/A15. “Porque así conocemos mejor a nuestros compañeros ya que compartimos muchas horas / Es muy útil, aprendes cosas y descubres otras ocultas o que no te habías planteado”.

Hay 4 grupos (A03/A04/A13, 05/A19, A10/A17/A21, A01/A20) que suman 10 alumnos que afirman que están bastante satisfecho del visionado de los relatos digitales ajenos, porque los ha llevado a tener un mejor conocimiento de los compañeros y comprenderlos.

A01/A20. “Porque nos ayuda a conocerlos un poco más / Porque nos ayuda a comprenderlos más y entenderlos más como persona”.

A03/A04/A13. “Conocemos otra faceta de ellos / Para conocerlos más y mejor”.

A05/A19. “Para poder conocer más de ellos / Para poder conocerlos en profundidad”.

A10/A17/A21. “Entendemos el porqué de sus actitudes, vidas, etc. / Porque nos ayuda a comprendernos y a conocernos de una forma mucho más abierta de lo que hacemos habitualmente / Para conocerlos mejor”.

Hay 1 grupo (A06/A07) constituido por 2 alumnos que considera satisfactorio el visionado de los relatos digitales ajenos, porque les ha permitido conocer más a sus compañeros, pero que, sin embargo, no llaman mucho la atención.

A06/A07. “Me ha permitido conocerlos más / No me llamaban mucho la atención”.

Hay que hacer notar que los relatos de (A06 y A07) no han sido muy populares. Uno se considera ininteligible, el otro no es analizado por ningún grupo. Y que las intervenciones en grado de satisfacción y aprendizaje de estos alumnos no son muy alta, así como que son los dos únicos relatos que no incorporan imágenes personales. Posiblemente, todo ello apunte a un bajo nivel de implicación de esos alumnos en el trabajo con relatos digitales personales.

Hay un total 8 grupos de trabajo que comprenden 19 alumnos. De ellos, 7 alumnos se declaran muy satisfechos, 10 bastante satisfechos y 2 satisfechos con el visionado de los relatos de los compañeros, pero en todos los casos se argumenta ese diferente grado de satisfacción con la misma razón, a saber, “les ha ayudado a comprender mejor a sus compañeros”, y en ningún caso se hace mención de que haya supuesto una mejora en el conocimiento de sí mismo.

Valoración. En general el visionado ha sido muy o bastante satisfactorio para el alumnado, pero las razones que dan se quedan pobres. Sólo apuntan a que el grado de satisfacción está ligado al grado de conocimiento de los compañeros que les ha aportado la visualización de los relatos digitales ajenos. De no ser porque esta información se ha ido repitiendo a lo largo de varias preguntas de este apartado 7.3, la visión que nos daría esta cuestión sobre el aprendizaje que producen el visionado de los relatos digitales ajenos quedaría sesgada.

7.4. LA IMAGEN DEL SÍ MISMO EN LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES

7.4.1. Argumentos y temáticas de los relatos

7.4.1.1. RA01

a) Argumento

La historia cuenta como el protagonista oculta su pensamiento y sus creencias en el día a día a sus compañeros, y cómo, a pesar de ser español, se siente diferente. No se muestra abiertamente tal como es por miedo al rechazo y porque piensa que no lo comprenderán. Con la historia desvela que sólo se siente él mismo cuando va a Marruecos, donde se comporta tal cual es sin que eso suponga ser señalado. Allí se siente uno más. Por ello cada año espera las vacaciones para ser él mismo. Con la historia, el protagonista desvela al grupo cuál es su verdadera identidad, y su deseo de ser aceptado y no ser “el raro”.

b) Meta-lectura

Ocultamiento de la verdadera identidad para ser más aceptado por la cultura en la que vive.

c) Temática

Existencial: es una historia de revelación. El protagonista se muestra tal como se siente ante sus compañeros, cosa que nunca antes ha hecho.

d) Tipo de trama

Trama mental.

7.4.1.2. RA02

a) Argumento

La historia de A02 sitúa al protagonista en una familia que tiene antecedentes de enfermos por cáncer. Explica qué sintió el protagonista cuando se descubrió un bulto en el pecho, y el miedo que sintió y todo lo que se le pasó por la cabeza mientras duró el diagnóstico definitivo de ese bulto.

b) Meta-lectura

Ante la posibilidad de tener una enfermedad mortal, el protagonista manifiesta sus miedos y temores.

c) Temática

Existencial: temor de poder tener una enfermedad muy grave y cambio de percepción de la vida al descubrir que no la tiene.

d) Tipo de trama

Trama mental.

7.4.1.3. RA03

a) Argumento

Debido a una enfermedad del padre, éste debe ingresar en el hospital la madre lo acompaña todo ese tiempo. Él, junto a su hermano mayor, debe hacerse cargo de las tareas domésticas y del cuidado de su hermano pequeño para que la casa siga funcionando. Debe sacrificar el estar con sus amigos para que todo funcione. Con eso se da cuenta de la importancia y el valor del trabajo que realizan los padres. Esa circunstancia también hará que mejore su relación con su hermano mayor.

b) Meta-lectura

Una situación familiar lleva al protagonista a asumir las responsabilidades de la casa, y a entenderse con su hermano mayor, mejorando su relación, y valorando el trabajo de los padres.

c) Temática

Maduración: en ausencia de sus padres, el protagonista debe asumir la responsabilidad de llevar la casa.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.4. RA04

a) Argumento

El protagonista, amante del deporte, nos cuenta el recorrido que le llevó a la práctica de su actual deporte con el cual se siente bien consigo mismo.

Esa búsqueda le sirvió para conocerse mejor y descubrir su amor por la montaña.

b) Meta-lectura

El deporte le sirve para darse cuenta de que huye de las presiones sociales y se encuentra bien en contacto con la naturaleza, alejado de la sociedad.

c) Temática

Existencial: reconocimiento de las situaciones que le generan estrés y en las que se siente feliz y realizado.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.5. RA05

a) Argumento

La protagonista tiene temor a dormir a causa de las pesadillas, y busca dormir con su padre que la hace sentir segura.

No cuenta que, gracias a la intervención de su tío, que le proporcionó un remedio mágico, unas gotas, fue superando ese miedo sin darse cuenta.

Ha superado el miedo y considera que esa experiencia le ha ayudado a madurar y ser más independiente.

b) Meta-lectura

El protagonista busca la protección del padre para enfrentarse a sus miedos infantiles, sintiéndose a veces aceptado y otras rechazado. Será la presencia del tío, y la atención que le preste, lo que le ayudará a superar sus miedos.

c) Temática

Maduración: paso de la niñez a la adolescencia ruptura y busca de seguridad de la figura paterna.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.6. RA06

a) Argumento

El protagonista siempre se ha sentido unido a su abuelo, pero nunca pudo profundizar en esa relación debido a que tenía Alzheimer.

Asiste al hospital poco antes de su muerte y se encuentra con un ser ausente. Al poco, fallece y el alumno siente dolor, pero a la vez felicidad de que acabara tanto sufrimiento.

Al final se da cuenta que lo que realmente le apena es el dolor que siente su abuela por la muerte de su marido.

b) Meta-lectura

El abuelo siempre está presente en la conversación familiar, y él, debido a su edad, no profundizó en su relación con él. Va a visitarlo antes de su muerte en busca de ser reconocido (reconocimiento). Pero lo que realmente le duele es el dolor de la abuela.

c) Temática

La familia: la presencia de la imagen del abuelo en su familia y el deseo de haber obtenido su reconocimiento.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.7. RA07

a) Argumento

El protagonista viaja a Bulgaria a casa de un amigo, donde es acogido por la familia búlgara, pero siente la ausencia de su propia familia y espera la noche para hablar con ellos.

A su vuelta a Barcelona y con el reencuentro con su familia se sintió feliz de estar con los suyos. Y echó de menos a su amigo búlgaro, al que se alegró de volver a ver cuando éste vino a Barcelona.

La historia le sirvió para descubrir el apego a su familia y a valorarlos más y sentirse más unidos a ellos.

b) Meta-lectura

El protagonista, en una situación de alejamiento físico de su familia, muestra la añoranza que tiene de los suyos, pudiéndose considerar que aun siendo tardo-adolescente tiene una estrecha relación de dependencia afectiva de los suyos.

c) Temática

La familia: trata del apego familiar de un adolescente.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.8. RA08

a) Argumento

El nacimiento de su sobrina hace que la protagonista deba encargarse de la rutina de ella, vestirla, llevarla y recogerla de la guardería. La ilusión inicial pasa pronto y empieza sentirlo como una obligación.

Pero el amor de su sobrina y ser su centro de atención le recompensa. Y ya no sabría vivir sin ella.

El hacerse cargo de su sobrina le ha hecho revivir su infancia, y ésta ha pasado a ser el centro de su vida. Con ello ha madurado.

b) Meta-lectura

La aparición de una sobrina en la vida del protagonista le lleva a hacerse cargo de ella, lo cual hace que la protagonista madure, y ya no entienda su vida sin ella.

c) Temática

Maduración: el protagonista debe asumir responsabilidades hacia terceros, pasando a ocupar otro “escalón” social al haber alguien que depende de sus cuidados.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.9. RA09

a) Argumento

El protagonista tenía un problema de crecimiento, una pierna le crecía más que la otra. A pesar de que su ilusión siempre fue jugar a fútbol en un equipo, su familia lo protegía y no le dejaba. Hasta que por fin lo dejaron.

Entonces tuvo que dejar el fútbol, pues la descompensación de crecimiento entre las piernas aconsejaba una intervención. Esta fue dolorosa, así como la recuperación, pero le daba fuerzas poder volver a jugar a fútbol. En esos duros momentos sintió el apoyo de su equipo que lo tuvo presente. Hasta que por fin se recuperó y volvió al equipo.

De esa experiencia dolorosa aprendió que la familia, los amigos y los compañeros le sirvieron de apoyo en sus malos momentos y no le abandonaron.

b) Meta-lectura

El protagonista cuenta como poder cumplir su ilusión y el apoyo de familia y amigos se ayudaron a superar los duros momentos de una intervención y recuperación muy dolorosa.

c) Temática

La amistad: el protagonista afronta el dolor de su operación y considera que el apoyo de sus amigos lo hizo mucho más llevadero.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.10. RA10

a) Argumento

La protagonista tiene una familia de fin de semana, de lunes a viernes se queda sola con su madre. Un día su madre le comunica su separación, y ella se niega a aceptarla esperando que todo volviera a ser como antes.

Pero un día su madre trae un amigo a casa, y ella descubre que tiene que compartir a su madre, cosa que no había hecho antes. Y descubre que se padre tiene otra familia, y le presenta a su mujer, pero no vive esa experiencia como si tuviera que compartir a su padre, pues nunca tuvo ese apego hacia él.

Esto le ha enseñado que no se debe mentir ni hacer daño a las personas que te quieren, que hay que dar la cara y no ocultar las cosas.

b) Meta-lectura

A través de su peculiar situación familiar la protagonista descubre el apego que tiene hacia su madre y que no se deben ocultar las cosas y mentir a los que más te quieren, hay que dar siempre la cara.

c) Temática

La familia: se nos cuenta cómo el protagonista afronta una situación poco usual de separación entre sus padres, y el sentimiento de engaño que le generó descubrir la verdad.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.11. RA11

a) Argumento

La entrada en el instituto supuso también un desapego de la protagonista hacia su madre a la que tan unida había estado.

Una lesión de rodilla le obliga a guardar reposo una gran temporada, y, a pesar de que le visitaban familiares y conocidos, ella sólo pensaba en que sus amigos no iban a verla a menudo, y se cuestionaba si de verdad ella les importaba. Sólo su madre estuvo ahí a su lado, animándola y ayudándola cada día.

Ha vuelto a estrechar los lazos con su madre, y aprendido que tendrá siempre su apoyo incondicional, y hay que valorarla. Sin embargo, los amigos no siempre están a la altura de las expectativas.

b) Meta-lectura

El paso de la infancia a la adolescencia supone un alejamiento de la familia y estrechar los lazos afectivos con los amigos, pero éstos no siempre responden y una madre sí. Hay que valorar a la familia.

c) Temática

La amistad y la familia: tras un inicial alejamiento de la madre en favor de los amigos, toma conciencia que los amigos no están con ella en lo momento difíciles y su madre sí.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.12. RA12

a) Argumento

La protagonista entra en el instituto sin conocer a nadie y acaba encontrando allí a su mejor amiga, dispuesto a darlo todo por ella, y con la que planificaban sus futuros.

En el viaje del fin de la ESO empezó a tener miedo de que la amistad se acabara, pues no seguirían estudiando juntas, pero no habló con ella. Con el bachillerato el contacto se enfrió, se fueron distanciando, y a pesar de tener contacto y verse las cosas ya no eran iguales. Incluso las situaciones le parecían falsas. Ahora ya sólo se saludan y no tiene relación.

Piensa que la perdió por las circunstancias de la vida, pero no contarle sus miedos pensando que ella negaría que pasara nada.

Considera aquella amistad como especial y está segura de que la recuperará en el futuro.

b) Meta-lectura

Idealización de una amistad perdida y miedo a hablar con ella para afrontar la situación por el temor de que ella niegue que algo haya cambiado. Esperanza de que en el futuro todo vuelva a ser igual que antes.

c) Temática

La amistad: ante la conciencia de la pérdida de su mejor amiga, no hace nada por miedo a ser negada, y la acaba perdiendo.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.13. RA13

a) Argumento

El protagonista deberá hacerse cargo su sobrina de dos años: levantarla, darle el desayuno, bajarla a la calle. Eso le hará darse cuenta de que había madurado y adquirido nuevas responsabilidades, que ahora alguien dependía de él.

La llegada de su sobrina le hace darse cuenta de que nada volverá a ser como antes y de con el paso del tiempo deberá ir superando nuevos “obstáculos”.

b) Meta-lectura

La llegada de una sobrina y que se ocupe de ella, hace que el protagonista tome conciencia de que su ciclo vital ha cambiado, y que con el paso del tiempo deberá ir asumiendo nuevas responsabilidades.

c) Temática

Maduración: el protagonista debe asumir responsabilidades y cuidar a su sobrina, sabiendo que con ello deja de ser niño y empieza a ser adulto.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.14. RA15

a) Argumento

El protagonista está una noche de fiesta con los amigos en el parque, haciendo ruido. Un vecino les llama la atención por dos veces y ellos lo ignoran y lo “insultan”. El vecino se

vuelve a presentar con un machete en la mano y les hace comprender que podría matar a cualquiera de ellos. Él vive temeroso ese momento.

Ese episodio, aparte de miedo y no volver al parque, le ha generado desconfianza hacia los desconocidos. Se ha vuelto más cauteloso y trata de no buscarse problemas, no “pasarse de listillo”.

b) Meta-lectura

Una actitud egoísta y de desprecio hacia los demás lleva al protagonista a temer por su vida ante la reacción amenazante de un tercero.

c) Temática

Maduración: el protagonista muestra un comportamiento infantil y egoísta y de desprecio hacia un tercero, la reacción desmedida del cual podría haber tenido consecuencias graves.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.15. RA16

a) Argumento

La protagonista nos cuenta qué significó para ella hacerse consciente de que madre padecía del corazón. Se dio cuenta que podía perderla y pasó a estar pendiente de ella: estar a su lado, acompañarla, ayudarla para que no hiciera esfuerzos...

Relata que no quiere imaginarse su ausencia, y ese temor hace que no se separe de ella. Y tratar de que sus compañeros valores a sus padres porque algún no estarán.

b) Meta-lectura

Conocer la enfermedad de su madre lleva a la protagonista a cuidarla y a disfrutar de su compañía consciente de que algún día no estará.

c) Temática

Existencial: ante el temor de perder a su madre enferma, sufre por ella y decide estar a su lado y asistirle.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.16. RA17

a) Argumento

Con 12 años, la protagonista se va a Málaga de vacaciones con sus abuelos para cuidar de ellos. El día que se va con su tía, su abuelo tiene una urgencia y es ingresado, deben amputarle una pierna y acaba muriendo de una infección a causa de la operación. Ella se siente responsable de lo que pasó, hasta que un familiar le acusa de ser la responsable de la tragedia. Ella tiene que gestionar ese sentimiento de culpa. Hablar con su madre le sirvió de consuelo y ayuda. Ya no se siente responsable, pero piensa que, si no hubieran ido a Málaga, igual las cosas serían diferentes.

b) Meta-lectura

Siendo una niña de 12 años, la protagonista debe superar un sentimiento de culpa y responsabilidad que le crea la muerte de su abuelo, se siente responsable de no estar con él cuando tuvo la crisis de salud y lo ingresaron en el hospital. Ese sentimiento se vio agravado por la acusación de un familiar adulto.

c) Temática

Maduración: una persona de 12 años carga con la conciencia de culpabilidad por reprocharle no haber cumplido con una responsabilidad que le sobrepasaba por edad.

d) Tipo de trama

Trama relacional y mental.

7.4.1.17. RA18

a) Argumento

Con 17 años la protagonista se queda embarazada de su novio, y la primera sensación es querer tener su hijo, incluso cuenta con el apoyo de la madre. Pero una desavenencia con el novio le hace tener dudas, y al final, sin estar convencida, decide abortar. Una vez en el quirófano se dejó llevar a pesar de que se dio cuenta de que quería tenerlo.

Culpa en cierto sentido a la pareja de no haberlo tenido. Pero piensa que ahora ya está bien, y que en el futuro podrá tener ese hijo deseado.

b) Meta-lectura

La protagonista, tras quedar embarazada siendo una joven de 17, hubiera querido tener un hijo pero acabó abortando por no encontrarse apoyada por el novio. Pese a eso, ha superado el tema, sigue con el novio y espera en un futuro ser madre.

c) Temática

Relación de pareja /decisiones vitales: el protagonista debe afrontar una maternidad prematura, tomado la decisión de abortar, sin estar totalmente convencido, por la relación que tiene con su pareja.

d) Tipo de trama

Trama relacional y mental.

7.4.1.18. RA19

a) Argumento

La protagonista nos cuenta cómo vive su situación familiar, marcada por el comportamiento de su hermano que lleva a la ruptura de la estabilidad familiar, cediendo la madre a las exigencias del hijo para no crear tensiones.

La protagonista se encierra en su cuarto, y se pone los auriculares para aislarse de los episodios de crisis de su casa. Y no perdona al hermano su comportamiento. Lo considera responsable de la destrucción de su familia. Aunque piensa que en un futuro se arreglarán las cosas.

b) Meta-lectura

La protagonista considera a su hermano el causante de la destrucción de su familia, y no se lo puede perdonar. Y ante las situaciones de crisis, ella se encierra en su cuarto para procurar aislarse del ambiente.

c) Temática

Familiar: el protagonista sufre la mala relación familiar en la que vive y cómo le afecta a nivel emocional.

d) Tipo de trama

Trama relacional y mental.

7.4.1.19. RA20

a) Argumento

La protagonista empieza a salir con un chico que la va apartando de sus amistades y cada vez la controla más. Los celos del chico le llevan a controlarla telefónicamente. Ella, al principio, lo toma por una muestra de amor, pero al final se ve atrapada en una situación en la que se sentía controlada. Sus amigas le aconsejan que lo deje, pero ella no puede dejarlo por miedo a sentirse sola. Al final, gracias al apoyo de su abuela puede distanciarse de esa relación.

Al dejar a la pareja, las amigas están ahí para apoyarle. Y se da cuenta que lo que tenía no era una relación de amor.

b) Meta-lectura

Tras entrar en una relación en pareja se separa de sus amigas y se centra en el novio. Cuando empieza a sentirse controlada no se ve con fuerzas para dejar la relación por miedo a la soledad. Gracias al apoyo de su abuela logra dejarlo y al hacerlo descubre que sus amigas siguen siéndolo y le apoyan.

c) Temática

Relación de pareja: el protagonista entra en una relación en la que se siente controlado y no sabe cómo salir de ella a pesar de que le agobia.

d) Tipo de trama

Trama relacional.

7.4.1.20. RA21

a) Argumento

La protagonista se entera de que su familia es portadora de una enfermedad genética y debe someterse a las pruebas por ver si es portadora. Nos relata sus miedos y angustias al pensar que puede tener esa enfermedad. Los resultados señalan que ella no la tiene, pero su padre sí. Ahora tiene que aprender a vivir con la enfermedad, y teme que en un futuro pueda transmitirla a sus hijos. Ahora disfruta del presente, ya que todos están bien.

b) Meta-lectura

Miedo que se siente al pensar que se puede ser portador de una enfermedad genética, la incertidumbre sobre el futuro. Y valorar el disfrute del presente.

c) Temática

Existencial: la protagonista nos dice lo que siente al pensar que puede tener una enfermedad genética, y cómo esto le ha cambiado la vida.

d) Tipo de trama

Trama mental.

7.4.2. Indicador de coherencia (Coherence): lo canónico y lo excepcional

7.4.2.1. RA01

Lo canónico. La protagonista es un miembro más de una comunidad con sus mismas

creencias y pensamientos, su mismas costumbre y pasa totalmente desapercibida cuando está con ellos. más con las mismas creencias, , pensamiento, forma de visto que los demás.

Lo idiosincrático. Pero la protagonista ha nacido, crecido y se ha educado en España, es española, y su cultura, su forma de pensar se corresponde con la cultura de su padres, la árabe. Por ello se siente extraña y extranjera en su país, y ha decidido ocultar su verdadera identidad y no hablar de ello.

No hay Turning point. El punto de giro en su historia, el punto de inflexión en esta historia está situado fuera del propio relato, o quizá, podríamos decir, es el propio relato, pues con él cuenta sus sentimientos y desvela por primera vez su secreto a sus compañeros. El punto de giro se presenta como algo interno, como una decisión de la protagonista por desvelar su verdadera forma de pensar, comunicar ese secreto no cambia su forma de ser, pero supone un cambio la relación con sus compañeros habituales, se muestra tal como es y se siente aceptada por sus compañeros, se empieza a sentir uno más también en occidente, y ha puesto fin a su ocultamiento hacia los demás

7.4.2.2. RA02

Lo canónico A la protagonista le aparece un bulto en el pecho, y se preocupa por ese hecho.

Lo idiosincrático. La protagonista pertenece a una familia en la que los abuelos murieron de cáncer y están muy sensibilizados y temerosos con esa enfermedad, pensando que cualquiera puede desarrollarla.

Turning point. Descubrirse un bulto en el pecho le hace temer que tenga cáncer y que se vaya a morir como su abuelos, el susto y el miedo pasado por pensar que tenía cáncer, le hace pensar que puede la vida es frágil.

Ese punto de inflexión cambia su forma de entender y vivir la vida y eso afecta a todos los elementos de su vida (Tipo de turning point e principal). Ese momento de crisis le hace tomar una decisión vital y cambia su forma de entender y vivir la vida, lo cual afecta a todos los elementos de su vida. Ella es el agente del cambio

7.4.2.3. RA03

Lo canónico. Normalmente los padres se hacen cargo de la casa y atienden las necesidades de los hijos, en especial el hermano pequeño. y la vida del protagonista discurre como la de cualquier hijo de familia, sin mayores responsabilidades ni especiales compromisos.

Lo idiosincrático. Pero su padre enferma y su madre se ausenta para acompañarlo, por lo que alguien debe ocuparse del cuidado de la casa y del hermano pequeño.

Turning point. El asumir las tareas de la casa y el cuidado de su hermano pequeño y dejar los compromisos o quehaceres con sus amigos supone un punto de inflexión para el protagonista.

Ese punto de inflexión es un momento problemático en su vida (turning point: iluminativo) que él es capaz de afrontar y eso supone un cambio, no definitivo sino pasajero, en su forma de vivir y que acaba con la vuelta de sus padres, pero también provoca otro tipo de cambios: un cambio a nivel mental que le hace sentirse como una persona que es capaz de reaccionar en momentos “difíciles”, y un cambio a mejor en las relación que tiene con su hermano mayor. Él es el agente del cambio.

En este caso lo que resulta excepcional para el protagonista es lo normal en la vida de los adultos, y eso le hace valorar la tareas que hacen sus padres.

7.4.2.4. RA04

Lo canónico. El protagonista es una persona a la que le gusta practicar deporte y disfruta haciéndolo y juega fútbol con sus compañeros.

Lo idiosincrático. A veces cometía errores y recibía las críticas de sus compañeros por ello, somatiza esas críticas y empieza a sufrir mareos antes de los partidos y se le quitan las ganas de jugar a fútbol, por lo que deja el deporte.

Turning point. un amigo de invita a salir en bicicleta por la montaña, acepta con temor, y ese deporte le hace sentir bien y disfruta de su estancia en la naturaleza, eso supone un punto de giro en su vida deportiva.

Tras el cambio de deporte el protagonista se da cuenta que la nueva situación es ideal para él por su forma de ser, representa un refugio para cuando se siente mal. Revivir su vida deportiva (turning point revivido) lleva al protagonista a darse cuenta de que el cambio de deporte ha representado un punto de giro en su vida, y que lo que ahora practica es acorde a su forma de ser y de sentir, que Se podría decir que no es que lo que le ponía enfermo era la presión social, y la nueva actividad no le supone presión social alguna. ahora practica es acorde a su forma de ser y de sentir. El cambio para el protagonista lo provoca el amigo que le invita a ir en bicicleta y el descubrimiento que esta actividad supone para él. Se podría decir que no es que el fuera “un bicho raro” cuando practicaba fútbol, sino que aquel deporte no era para él, con el deporte en la montaña ha devuelto la “normalidad” —(hacer deporte)— a su vida.

7.4.2.5. RA05

Lo canónico. La protagonista de niña temía irse a la cama porque sufría de pesadillas, lo que provocaba que le diera miedo la noche, e iba a la cama del padre a dormir, lo cual le daba seguridad.

Lo idiosincrático. Al crecer le sigue dando miedo la noche, y quiere seguir durmiendo con su padre, cosa que le hace sentirse segura, pero el padre no le deja que se quede con él por haber crecido, ella se siente rechazada llorando y tirándose por el suelo para conseguir convencer a su padre de que la deje quedar con él.

Turning point. El punto de giro lo supone la preocupación de su tío por su problema, en concreto unas gotas “mágicas” personalizadas hechas de hierbas, cuya ingesta diaria acabó con las pesadillas. Las gotas le hacían sentir segura.

La preocupación que muestra su tío por ella y en concreto la “medicina” supone un cambio, el protagonista superará su miedo y con ello cambiara su vida o, mejor dicho, sus noches, que pasaron a ser normales y a dejar tener pesadillas y temor a la oscuridad. La “medicina” representa una reacción que pone fin a toda una experiencia negativa y angustiada que viene repitiéndose durante un largo tiempo en la vida del protagonista (turning point revivido), algo que no sucederá de la noche a la mañana, pero que tomará significado cuando la protagonista analice los hechos y asocie la medicina proporcionada por su tío con la superación de sus miedos. para ella el cambio viene producido por la intervención de un agente externo —su tío— quien da seguridad al protagonista.

A pesar de que los terrores nocturnos representen una excepcionalidad, para los niños es algo que en ocasiones entra dentro de lo habitual.

7.4.2.6. RA06

Lo canónico. e protagonista se siente ligado a su abuelo que está enfermo de Alzheimer. Aunque por la misma enfermedad hace mucho tiempo que no se comunica con él.

Lo idiosincrático. La conexión que siente con su abuelo proviene de lo que ha oído contar de él, no de una relación con él, que casi ha sido inexistente. Ni lo visita. EL día que va a visitarlo, llevado por la madre, su abuelo no le reconoce y a penas está 10 minutos con él, y no sabe que decirle, se limita a un “¿cómo estas?”.

En este relato no hay Turning point porque no se produce ningún cambio en la vida del protagonista ni a nivel físico ni a nivel mental, o por lo menos no se muestra en el relato. Nada afecta ni cambia su forma de vivir o sus decisiones.

El abuelo muere pero a él le duele más el sufrimiento de su abuela que la desaparición del abuelo, a pesa de ese sentimiento en el relato no se muestra ningún acercamiento hacia ella.

7.4.2.7. RA07

Lo canónico. Un adolescente viaja por primera vez lejos de su familia con la que tiene un fuerte vínculo afectivo.

Lo idiosincrático. El protagonista va a casa de un amigo a Bulgaria, allí se siente extraño con la familia del amigo, y sale con el amigo y su prima a visitar la ciudad pero echa en falta a su familia, la añora, y no puede estar sin comunicarse cada noche con ella. Se encuentra extraño durante toda su estancia.

Turning point. Viaje a Bulgaria le hace darse cuenta que no puede vivir sin su familia, su esensación de extrañeza desaparece cuando vuelve a ver a su familia en el aeropuerto.

Vivir esa experiencia le hace darse cuenta que su familia es lo más importante para él y que no puede estar sin ellos (turning point iluminativo). Después de ese descubrimiento se produce un mayor apego a su familia. No se ha producido ningún cambio en su vida, sólo la toma de conciencia de que nadie podrá llenar el hueco que deje su familia.

No hay punto de giro. Si tenemos en cuenta que durante la tardo-adolescencia lo normal es alejarse de la familia, romper esos vínculos afectivos estrechos, y abrirse a los amigos, nos atreveríamos a decir que lo canónico en esta historia —vínculo afectivo estrecho con la familia—, se convierte en algo extraordinario dentro del contexto social de la tardo-adolescencia.

7.4.2.8. RA08

Lo canónico. La hermana de la protagonista tiene una hija, su sobrina, y la protagonista debe ocuparse de ella mientras su hermana y su cuñado se van a trabajar.

Lo idiosincrático. Lleva y recoge a su sobrina de la escuela, y empezó a pesarle la obligación hasta que se dió cuenta de que ella le hacía más amena la vida: ir cantando a la guardería, el día que la llamo “tata”, lo que aprendía con ella.

Turning point. El punto de giro se produce en el momento en que la protagonista se dió cuenta que la sobrina le llena y asume su obligación como una devoción, en el momento en que la sobrina dió sentido a su vida.

Para el protagonista el punto de inflexión en su vida es la aparición de su sobrina, éste se produce cuando ella percibe las experiencias positivas que le aporta su sobrina, sien embargo,

no es un antes y un después que aparezca de forma repentina, sino que se produce de forma gradual, supone una paulatina asunción de responsabilidades que llevan a que la protagonista a darse cuenta de lo que supuesto la aparición de su sobrina en su vida (turning point acumulativo). Ese cambio afecta el propio sentido de la vida del protagonista que manifiesta que no se ve en el futuro sin ella, por lo tanto, velando tomando a su sobrina como un punto importante en su vida. Al propia protagonista es la agente de ese cambio.

7.4.2.9. RA09

Lo canónico. EL protagonista quiere cumplir sus objetivos, en este caso jugar a futbol.

Lo idiosincrático. Su madre no le deja jugar a futbol porque tiene un problema de crecimiento, tiene una pierna más larga que la otra. Por fin le apunta y empieza a jugar, pero tiene que dejarlo porque una pierna mide 9 cms más que la otra y tiene que operarse. Se opera pasa 5 meses en el hospital y un largo y doloroso tiempo de recuperación en casa..

Turning point. El protagonista debe enfrentarse a una operación para igualar sus piernas sin saber si podrá volver a jugar a futbol. La operación representará un cambio en su vida, porque con ella toda cambiará.

Pasar por esa operación, tener la esperanza y la ilusión de volver a jugar a futbol, recibir el apoyo de sus compañeros de equipo que siempre lo tienen presente, le hacen superar los malos momentos de su recuperación. Tras la operación queda bien, y eso cambiará su vida pues se acabarán sus problemas para jugar a futbol. La operación supone un antes y un después, y al analizar toda la situación se da cuenta que su esperanza e ilusión por volver a jugar a futbol, y recibir el apoyo de sus compañeros de equipo, que siempre lo han tenido presente, le han ayudado a superar los malos momentos de su recuperación. El protagonista tiene un objetivo claro, jugar a futbol, y un espíritu de sacrificio por lograrlo, pero el cambio viene producido por una intervención quirúrgica. la operación es un turning point principal, pues cambiará todos los ámbitos de su vida, aunque en la historia sólo se hable del futbol, con ella dejará de “tener un deficiencia” y pasará a ser normal.

7.4.2.10. RA10

Lo canónico. Los padres de la protagonista se separan y la hija espera que las cosas se arreglen y todo vuelva a ser como antes. Pero la relación se acaba, y sus padres se separan. La madre tiene un nuevo amigo que ella tiene que aceptar, aunque no quiere, y ello confirma que la separación es definitiva.

Lo idiosincrático. La protagonista descubre el motivo de la separación: su padre llevaba una

doble vida en paralelo, vivía de lunes a viernes con una familia, y los fines de semana con ella y su madre. Eso le hace sentirse engañada.

Turning point. Descubrir la mentira y el engaño de su padre y que no fuera capaz de darle explicaciones ni pedirle disculpas supone un cambio radical en la imagen de su padre, y le lleva a tener claro que a los que quieres no se les miente ni se les engaña.

La separación ha supuesto un cambio en la vida de la protagonista, y un cambio en la imagen que tenía de su padre (turning point iluminativo). Ha descubierto que vivía en una mentira, y ello le lleva a valorar las relaciones importantes —su madre— y a decidir desterrar el engaño y la mentira de su vida, y querer los suyos. Ello le hará plantearse la relación con el padre, pues a pesar de todo es su padre, no le perdona lo que hizo, pero no quiere guardarle rencor, ha de aprender a gestionar ese dolor.

La historia aprendió dos cosas que le pusieron en claro dos valores en su vida: la primera, que no se debe engañar y hacer daño a las personas que te quieren y se deben reconocer los errores; y la segunda, que la persona a la que realmente se siente unida es a su madre y no tanto a su padre, por eso le duele que ella tenga otra relación pero le resulta indiferente que la tenga su padre.

El cambio se produce por la separación de los padres, pero ella indaga los motivos y luego debe gestionar sus sentimientos. El punto de giro en esta historia es “interno”, el protagonista, más allá de dejarse llevar por una reacción comprensible ante la situación que descubre, decide remarcar los valores que le interesan como persona, y no dejarse arrastrar por la ira. Ese punto de giro se presenta en su vida al vivir la experiencia, que le hace darse cuenta del significado y del valor de los sentimientos.

Por otro lado, el presentar la historia en clase, según manifestó, le sirvió para cerrar esa herida, y para mostrar que, pese a todo, no sentía rencor hacia su padre, que lo aceptaba como tal y que no quería dejarse dominar por el odio, pero que no soporta ser engañado.

7.4.2.11. RA11

Lo canónico. Con la adolescencia la hija tras entrar en el instituto se aleja de la madre y se rodea de sus nuevos amigos.

Lo idiosincrático. Ella tiene una lesión que le obliga a guardar un largo periodo de reposo y recuperación en casa. Esperaba el apoyo de sus amigos, pero éstos le decepcionan, no responden a sus expectativas, se siente abandonada por ellos. Pero su madre está ahí, presente, para darle ánimos, apoyarla, entretenerla y hacerle compañía.

Turning point. Sufrir el accidente y sentir que sus amigos no le apoyan pero que su madre está pendiente de ella y haciéndole compañía y consolarla en todo momento, supone un punto de inflexión para la protagonista, que se aleja de sus amigos y recupera la relación con la madre.

El accidente que sufre supone un punto de giro en su vida, que le lleva a recuperar la relación con su madre, una relación que se estaba enfriando, y que recobrar con más fuerza que antes, pues lo hace de modo consciente (turning point iluminativo). El accidente le hace ver que los amigos no son lo que ella esperaba. El cambio en ella se produce por un acontecimiento fortuito externo, pero es ella quien decide retomar la relación con su madre de la que se había alejado tras entrar en el instituto, y por ello hace de su madre el centro de su vida.

7.4.2.12. RA12

Lo canónico. Al finalizar los estudios primarios e ir a centros diferentes su relación con su mejor amiga se enfría.

Lo idiosincrático. La historia narra cómo la protagonista se va dando cuenta de que está perdiendo a su mejor amiga y no hace nada por evitarlo, por miedo que la amiga le niegue que eso esté sucediendo, pero ella sabe que está pasando y no enfrenta la situación, y se siente mal por perderla.

Turning point. No hay punto de giro en la historia, el punto de giro está fuera de la historia, y se produce cuando ella presenta la historia a los compañeros, y uno de ellos le aconseja que hable con su amiga, lo hace y la situación cambia, se retoma. El verdadero punto de inflexión, en este caso, supone decidir enfrentar el problema, abordarlos, dejar simplemente de lamentar que no se hizo nada para pasar a hacer lo que no se hizo en aquel momento.

“cuanto presenté yo mi relato, los compañeros me dieron consejos y sus puntos de vista, fue algo muy agradable porque los tome en cuenta y he podido retomar he podido retomar la relación con mi mejor amiga” (A12, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).

El relato en sí, si muestra un punto de giro en su relación, ni un cambio en la protagonista, la historia es la manifestación de la pérdida de una amiga que considera irreparable, pero se limita a compartir sus sentimientos sin ponerle ningún remedio, ni siquiera intentarlo.

El punto de giro que se da fuera del relato sería un *tuning point* iluminativo, una situación que, al cambiar su actitud, le llevo a afrontar la recuperación de una relación personal, pero tal como se presenta es algo puntual, no podemos afirmar que represente un verdadero cambio

de actitud ante los problemas, no sabemos si ello le lleva a afrontar los problemas o sólo afecta a esa situación concreta. Podríamos decir que es un “punto de giro laxo”.

7.4.2.13. RA13

Lo canónico. Sus tíos tiene una hija, y el protagonista debe hacerse cargo de su sobrina mientras ellos se van a trabajar.

Lo idiosincrático. El protagonista debe hacerse cargo de su sobrina y cuidarla, darle de desayunar, sacarla a la callea pasear y manejarse con ella . Las experiencias concretas que narra el protagonista al cuidado de su sobrina.

Turning point. Cuando el protagonista se da cuenta de que es capaz de afrontar el cuidado de su sobrina sin necesidad de ayuda, se empodera y se da cuenta de que vida ha cambiado, ya no es un niño, y puede empezar a afrontar otras responsabilidades que la vida le traerá.

El protagonista sabe que responsabilizarse de su sobrina es una de las primeras obligaciones que asume, y que no será la última, pues se da cuenta que a partir de ahí su vida ha dado un giro, y que en un futuro le esperan muchas otras obligaciones que irá aceptando de manera progresiva (turning point acumulativo). Es conscientes que hay un paso de un antes, la niñez, a un después, la madurez. EL es el impulso de ese cambio, al ganar confianza con su sobrina, y sentir que ha dejado de ser un niño.

7.4.2.14. RA15

Lo canónico. Sale por la noche con su amigos al parque a divertirse como muchas noches y allí se sientan en un banco y hablan en voz alta.

Lo idiosincrático. Un vecino se queja del ruido que hacen y no atienden sus quejas, le acaban haciendo una “peineta”³³⁶, el vecino se enfadó, se fue y volvió escondiendo un cuchillo, cuando estuvo junto a ellos lo sacó y les hizo ver que podría matarlos sin problemas.

Turning point. Sentir que un desconocido podría haberle matado por una tontería le hace sentir inseguro, y cambia su manera comportarse frente a los desconocidos.

Hay un antes y un después de ver su vida en peligro por una tontería, tras ese momento problemático, se hizo más desconfiado con los desconocidos y se volvió más cauto y reflexivo (turning point iluminativo). Cambia sus hábitos, deja de ir al parque, vana sitios donde no molestan, pero el cambia su manera de comportase, se vuelve mas prudente y

³³⁶ Expresión en argot, que significa “mandar a uno a paseo”, invitarle a que se vaya faltándole al respeto.

desconfiado. Sentirse amenazado, le hace reflexionar de las posibles consecuencias de una acción y produce un cambio en su comportamiento.

La historia que narra algo que su protagonista califica como “una anécdota de la que aprendí cosas” (A15, Cuestionario sobre el relato digital, *Storytelling*: pregunta 8). Esa calificación marca un cierto distanciamiento de lo que pasó aquel día en el parque, y que él considera excepcional en su vida, que no le define, por eso lo califica de anécdota

7.4.2.15. RA16

Lo canónico. La protagonista toma conciencia de que su madre hace tiempo que está enferma del corazón, y le preocupa y atemoriza la idea de perderla.

Lo idiosincrático. Cuando se entera de la enfermedad de su madre buscó información, y empezó a agobiarse por lo que podría pasar, y decide permanecer el mayor tiempo posible a su lado, sin salir por estar con ella.

Turning point. No se muestra en la narración un punto de giro, ni un cambio de actitud, ni un cambio de vida.

La historia no muestra cambio alguno en la protagonista, ni de actitud ni mental, pues ella siempre estuvo unida a su madre, y después de la noticia lo estuvo más. La historia sólo señala que se pegó más a ella, y no quería abandonarla por miedo a que le pasase algo. La historia no muestra cambios más allá de un mayor acercamiento afectivo a su madre. no se habla de un cambio de actitud hacia la madre, ni de que se ocupara de las tareas, ni que hubiera cambiado su comportamiento para ayudarla.

7.4.2.16. RA17

Lo canónico. Una nieta de 12 años se va con sus abuelos de vacaciones con la condición de que los cuide.

Lo idiosincrático. Mientras la protagonista está pasando el día con su tía, el abuelo se pone malo y deben de ingresarlo en el hospital, tuvieron que amputarle una pierna, se le produjo una infección generalizada que le condujo a la muerte.

Turning point. Ella se siente culpable de no estar con su abuelo el día que lo tuvieron que ingresar, y esa conciencia se agrava cuando un familiar la hace responsable de lo sucedido.

En esta historia no se muestra ningún cambio en el comportamiento del protagonista, sino la aparición de un sentimiento de culpa, ella dice no sentirse culpable pero en el fondo sigue sintiendo algo de responsabilidad por no estar allí aquel día. Busca cerrar una herida

mental no cicatrizada del todo. Podríamos hablar de un turning point revivido, en el sentido de que piensa lo sucedido tratando de darle significado y con él, dárselo a sí misma.

Ese pesar de conciencia del protagonista se descarga en cierto sentido, al comunicar la historia a la clase y sentirse comprendido por los compañeros, pues señala que presentar la historia le llevó a ver “que ellos piensan actualmente como yo, no encuentran sentido a lo que pasó” (A17, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 5). Analizar esas palabras nos lleva a ver que el soporte de los compañeros ayuda al protagonista a considerar normal lo que pasó, y a “descargarse” de culpa, pues a pesar de que manifiesta que no se siente responsable, la comprensión de los «otros» le ayuda a considerar que actuó como cualquiera lo hubiera hecho, y que no fue responsable de los acontecimientos.

El cambio mental se consolida cuando los compañeros la comprenden y le dicen que ella hizo bien y ellos hubieran actuado igual que ella.

7.4.2.17. RA18

Lo canónico. Una chica de 16 años que vive en casa de su madre con su novio se queda embarazada y no sabe qué hacer.

Lo idiosincrático. La madre la tuvo a ella con 16 años, y ella se plantea tener ese hijo y sacarlo adelante igual que su madre hizo con ella, su madre le apoya en la decisión que tome, pero su pareja empieza a “machacarla” y no sabe qué hacer, empieza a dudar de tener el hijo y decide no seguir con el embarazo. Y aborta, entrando en una crisis tras hacerlo.

Turning point. En el momento de entrar en el hospital para abortar se da cuenta de que no quiere abortar y desea tenerlo pero siente que es tarde y se deja llevar por la situación.

Una situación sobrevenida, le hace darse cuenta a última hora que su voluntad era tener el bebé, pero no se vio con fuerzas de cambiar aquella situación. Eso le ha hecho ver el valor para ella tiene la vida, ha aprendido qué es lo que quiere. El aborto ha supuesto un cambio en su vida, pues ha tomado conciencia de qué es importante para ella (turning point iluminativo). Haber tomado aquella decisión le llevó a una crisis, también con su pareja, que al final superó.

7.4.2.18. RA19

Lo canónico. La protagonista vive con su padre, su madre y su hermano, son una familia normal.

Lo idiosincrático. Ella se preocupa por no molestar a los padres, y que su comportamiento no les perjudique ni moleste, pero su hermano tiene un comportamiento egoísta y sólo mira

por él.

Turning point. El día que vio a su madre en el suelo y a su padre abrazado a ella por culpa del comportamiento de su hermano, ese día cambió la visión de su hermano y cambió su vida.

La protagonista nos cuenta cómo recuerda el día en que vio que su hermano derrumbar a su familia, día que le marco. Por ser una niña no pudo más que abrazar a su madre, y encerrarse en su habitación con los cascos para alejarse de aquella situación. Aquel día cambió su vida, e dió cuenta que su familia se había destruido, guardó un rencor hacia su hermano que aún dura, y tomo la evasión como solución a ese problema (las situaciones de crisis le llevaron a refugiarse en su cuarto para alejarse de todo aquello, y a cerrar la puerta y evadirse con música para no escuchar nada). Ese punto de giro supone un punto que afectó todos los ámbitos de su vida (turning point principal).

Aquella situación acabó con la infancia de la protagonista. Todo aquello le afectó en su forma de ser (se vade del problema aislándose en su cuarto). Considera a su hermano responsable de haber destruido a su familia, (suponemos que se destruyó su infancia y el buen clima familiar), y guarda rencor hacia él, algo que a día de hoy sigue vivo.

Las circunstancias externas llevan al protagonista, siendo muy joven, a adoptar una actitud de huida ante el problema que genera su hermano en casa, y se pone a salvo encerrándose en su cuarto. Es un turning point principal, aquel evento cambió su vida, pues destruyó su familia. Y es algo con lo que tiene que vivir. Aquello cambió su forma de ser:

“todas las peleas han influido mucho en mi forma de ser” (A19, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 9)

Contarlo su problema en clase supuso un cambio para ella, literalmente se siente “liberada”, le hace asumir el problema y enfrentarlo de cara, cosa que no había hecho hasta ahora. El hecho de verbalizarlo ya le supone el principio de un cambio: no esconderse y “hacerle frente”, aunque sea no negándolo.

Al contar la historia sintió “por una parte miedo al ver su respuesta y por otra liberación, ya que amigas más ya saben más sobre mí (A19, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).

7.4.2.19. RA20

Lo canónico. Una chica de 14 años quiere conocer gente y empieza a salir con un chico.

Lo idiosincrático. Su pareja cada vez se fue volviendo más controladora, llegando a la

desconfianza y a discutir por quedar con los amigos. Cada vez estaba más aislado y se sentía mal, pero no sabía cómo salir, pensaba que no tenía amigos ni apoyos.

Turning point. Un día se cansó de la situación y decide poner final a la relación, y dejó a su pareja.

La ruptura con su novio se produce tras ir acumulando experiencias negativas que llegan a saturarla y no está dispuesta a seguir aguantando hasta que ya no aguanta más y decide poner fin a su relación (turning point acumulativo). Eso supone un cambio en su vida, se siente liberada, recibe el apoyo de su abuela, y el de sus amigos que creía perdidos, y recupera su relación con ellos, con ello su vida pasa a ser normal, y se da cuenta que aquello no era amor. Ella es la agente del cambio, su reacción tras ir acumulando experiencias que le parecen insostenibles le lleva a romper definitivamente.

El tema que se plantea es una relación tóxica, que acaba llenando lo cotidiano de la protagonista, se convierte en lo normal pese a ser algo excepcional. Aquello hace que su vida cambie y vuelva a la normalidad.

7.4.2.20. RA21

Lo canónico. La protagonista se entera que su tía está enferma y que es conveniente que todos los miembros de la familia se hagan unas pruebas médicas.

Lo idiosincrático. Se entera de que cualquier miembro de su familia podría estar afectado por la misma enfermedad que su tía, pues es una enfermedad genética, se hacen las pruebas y ella sale bien, pero su padre es portador de la enfermedad.

Turning point. El susto y el miedo de saber que podría haber estado enferma y que su padre lo está le hace cambiar el modo de ver la vida.

Saber que su padre está enfermo y que sus hijos pueden tener esa enfermedad, enfrentarse a un futuro incierto, en el que los suyos pueden caer enfermos, hace que la protagonista cambie su forma de ver la vida y piense que se ha de saber disfrutar de lo que se tiene en el presente, se ha de saber disfrutar de la vida mientras se está sano, se ha de saber valorar la salud, eso es lo que importa en el presente, pues el futuro es incierto (turning point principal). Tomar conciencia de esa situación afecta todos los ámbitos de su vida y le lleva a cambiar la forma de entender y vivir la vida.

A pesar de que el cambio se produce por una causa sobrevenida, ella toma la decisión, a la vista de la situación, de cambiar su actitud ante la vida.

7.4.3. Indicadores sociales

7.4.3.1. RA01

a) *Social Reference*

Tabla 93. Social Reference RA01

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
se	1	los abuelos
los otros	4	Los compañeros de occidente

Los dos grupos de referencia social que aparecen en el relato son, por un lado, sus abuelos, su familia marroquí, y todas las personas del mundo árabe a las que no se refiere de manera concreta, pero sí de manera colectiva (“una de ellos”, “una más”, “su familia marroquí”); por otro, compañeros españoles u occidentales, a los que se refiere como “los otros”.

“una de las primeras cosas que hago es vestirme como realmente me apetece, sin tener que dar ninguna explicación ni sentirme extraña, ni bajo la mirada de los demás, siendo una más, una de ellos y siendo yo misma”.

Toda su acción, su manera de ser, se legitima en base a los referentes constantes del mundo árabe que aparecen en su relato. Aparecen constantes referencias a la gente de esa cultura (11 pronombres hacen referencia a esa cultura y con ellos está nombrando la cultura marroquí (5 referencias), y se está identificando como uno de ellos (“una más”, “una de ellos” — 4 referencias). Frente a la cultura árabe, la cultura occidental. con la que no se identifica, y nombra como “los otros”, ellos no nosotros.

b) *Positional*

La imagen que se presenta del protagonista en el relato es la de una persona nacida en España, pero de cultura árabe, que se siente extraña en su tierra. Ese es el punto de vista que focaliza todo el relato.

7.4.3.2. RA02

a) *Social Reference*

Tabla 94. Social Reference RA02

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
puso, metió, disimulaba,	3	madre
me miró, me dijo, articulo, se visitó,	4	padre
fuimos	1	familia

me dieron, me exploró, me dio, puso, sonrió, me dijo,	6	médico
fue, me daba, ha tenido, ayudarme, protegerme,	5	hermano

Hay dos grupos categorías de personas que aparecen en el relato. Por un lado, está la familia y, dentro de ella, si tenemos presentes los sustantivos y los pronombres³³⁷, se nombra a los abuelos (2 veces), la madre (3 veces), al padre (4 veces), al hermano (5 veces) y a la familia en general (1 vez). Por otra están los médicos, a los cuales se hace referencia 6 veces, y siempre en relación con la enfermedad que cree tener.

Para comprender el relato y la trascendencia de que la protagonista se encuentre un bulto en el pecho, hay que tener en cuenta que pertenece a una familia con unos antecedentes de enfermos muertos por cáncer, lo cual les ha vuelto especialmente sensibles y temerosos a esa enfermedad, más sabiendo que puede tener un componente genético. Aparece la figura de los abuelos como causa y detonante de ese miedo familiar, la figura del padre como aquél que le acompaña al médico en mitad de la noche, la de la madre como una figura marcada por temor a la enfermedad, y la del hermano como el soporte que le da seguridad, protección y tranquilidad.

Frente a la familia, está la imagen del médico. Sus actuaciones se definen con términos muy profesionales: la visita, la trata, y comprueba la evolución del tratamiento.

b) Positional

La posición que ocupa el protagonista en el relato es la de una persona que pertenece a una familia con antecedentes de muerte por cáncer. Su actuación, y la de su familia, saliendo en mitad de la noche a ver al médico, es la de una persona especialmente sensibilizada con esa enfermedad y que se siente en riesgo potencial de manifestarla. Pero ese pensamiento es compartido por toda la familia, en especial por la madre. La protagonista no es más que el miembro de su familia, su naturaleza se identifica con la de su grupo.

7.4.3.3. RA03

a) Social Reference

Tabla 95. Social Reference RA03

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
nos compenentramos, pasábamos, seguimos, tener una relación	4	mi hermano y yo

³³⁷ Ver anexo 44 Sustantivos y pronombres RA02.

hacían, sacan tiempo, están durmiendo, ninguno estaba	4	los padres
podía ir	1	mi hermanito
fue, darme, solía estar, hacía	4	mi hermano
estaba, al poco de estar en casa, tuvo una recaída, volvió	4	padre
fue, me daba, ha tenido, ayudarme, protegerme,	5	hermano
le pregunté,	1	hermano
le acaba de dar,	1	padre

Dos son los grupos de referencia en torno a los que el protagonista se mueve y define, la familia y los amigos. En el análisis de los indicadores que muestran los verbos en primera persona vemos que aparecen los padres, y los dos hermanos, teniendo mayor presencia el hermano mayor. En ausencia de los padres, su hermano mayor y él son los que deben asumir la responsabilidad de llevar la casa y cuidar al hermano pequeño. Asumir esa responsabilidad le lleva a mejorar la relación con el hermano mayor. La presencia de los padres es intermitente, y sus ausencias son las que motivan o impulsan las acciones del protagonista, que debe de asumir su responsabilidad en la familia. Ello supone dejar de tener presencia en el otro grupo de referencia en torno al cual se define el protagonista, los amigos. A ellos hace referencia 6 veces (sustantivos y pronombres)³³⁸ para decir que los ve menos, que no puede pasar el tiempo habitual que pasaba con ellos, pero aún encuentra un hueco en el fin de semana para ir a jugar a fútbol con ellos y relajarse.

“El estar tan centrado en tener todo controlado afectó el tiempo que podía dedicar a mis amigos. Durante la semana no solía verlos y el fin de semana, alguien tenía que estar en casa mi hermano no podía quedarse mucho tiempo solo en casa, por lo tanto, eran ratos en los que podía estar con mis amigos. Por suerte, tuve tiempo de poder seguir haciendo lo que me gustaba que era el fútbol, era lo que me ayudaba a dejar de pensar en esa situación”.

Digamos que lo extraordinario, —cuidar la casa— le ocupa el tiempo. En el momento que sus padres vuelven a casa, todo sigue su “rutina”, es decir su presencia en el grupo de amigos vuelve a ser normal.

b) Positional

El relato nos muestra al protagonista situado entre dos grupos de referencia, primando su

³³⁸ Ver anexo 44 sustantivos y pronombres RA03.

rol de hijo mayor que debe asumir las responsabilidades de cuidar la casa y atender la familia, frente a la de estar con el grupo de amigos. Esa es una situación excepcional, pues la rutina es la de ser uno más entre sus amigos.

7.4.3.4. RA04

a) Social Reference

Tabla 96. Social Reference RA04

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
batimos	1	yo y mis compañeros
se quejaban, me criticaban,	2	compañeros de futbol
me propuso	1	un amigo

El protagonista nos cuenta su vida deportiva, y ésta transcurre entre dos grupos de referencia, cada uno de los cuales está ligado a un grupo de amigos y a una distinta práctica deportiva. El primer grupo de referencia lo formaban los amigos con los que jugaba a futbol en un equipo y está ligado a sus amigos del colegio. El sustantivo “futbol” es nombrado en 8 ocasiones, y hace referencias a sus amigos (1 vez) y compañeros (1 vez) relacionados con la práctica del futbol. El segundo grupo de referencia no es en sí un grupo en cuanto conjunto de individuos que forman una comunidad, como grupo de personas que tienen en común una práctica deportiva que puede hacerse en solitario, ese grupo se refiere a los amigos con los que practica BTT y/o deporte de montaña. En su relato hay dos referencias a “amigo” en relación con los deportes de montaña, así como referencias a “salidas” en grupo (la de Serra Marina de 100 km, la de Platja d’Aro de 125 km, y la del Turó de l’Home). Ese grupo, o miembros de esos grupos son los que constituyen su nuevo grupo de referencia. El relato muestra cómo el protagonista pasó de formar parte de un grupo con el que estuvo 7 años a formar parte de un nuevo grupo, y nos explica las causas del abandono del primer grupo (la presión social) y que, por la naturaleza de las prácticas deportivas, en este segundo grupo se siente mucho mejor.

b) Positional

El protagonista se muestra en su rol de deportista, el relato ya empieza dando esa imagen de él (“En mi vida he practicado muchos deportes”). Comienza explicando lo que supuso practicar futbol — le ayudó a conocerse—, y la búsqueda de un nuevo deporte ya que sin practicar ninguna actividad física se encontraba mal (“algo me faltaba”). Acaba reafirmando como una persona que se ha encontrado a sí misma gracias al deporte, en su

caso, el deporte de montaña.

7.4.3.5. RA05

a) *Social Reference*

Tabla 97. Social Reference RA05

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
se cansó, dormía, me dejara dormir, acababa accediendo, se levantaba, me llevara	6	mi padre
es, trabaja, enterarse, debió hacerme, me sirvió	5	mi tío
suplicándole, no le dejaba dormir,	2	padre
le gusta la herboristería	1	tío

Junto al protagonista, las dos figuras más presentes en el relato son su padre (6 referencias) y su tío (5 referencias). Ambos aparecen como figuras protectoras de una niña de entre 10-11 años, época en la que se sitúa la historia, y curiosamente ambas son figuras masculinas. La figura del padre se presenta como refugio ante los miedos nocturnos que le asolan cada noche, de pasar a ser una figura protectora (“Muchas veces acababa durmiendo en la cama de mi padre”) pasó a sentirse rechazada por él (“al final un día se cansó; ya estaba empezando a ser mayor y no podía dormir con mi padre como si fuera un bebé”), y es entonces cuando se produce la crisis en la protagonista (“Ahí fue cuando realmente empecé a pasarlo mal de verdad”). El rechazo del padre producía reacciones de lloro y súplica de la protagonista y sólo provocaba las respuestas airadas del padre (“se levantaba furioso y me llevaba a rastras a mi cama”) o dejar que se saliera con la suya por agotamiento (“acababa accediendo, cansado de que mis llantos no le dejaran dormir”).

Podemos considerar que la figura del tío viene a sustituir la del padre, y será el remedio a sus problemas. Señala que tiene una relación familiar con él, que se interesa por ella, que le proporcionó un remedio para su problema (unas gotas hechas de hierbas), y con ello comenzó el fin de sus pesadillas nocturnas.

La historia apunta a una interpretación psicoanalítica. La protagonista, rechazada por el padre, se desespera y entra en crisis; la aparición del tío, que sustituye simbólicamente al padre, le produce tranquilidad y pone fin a sus miedos. De ser así, la protagonista se mueve inconscientemente entre dos referentes, el padre y el tío, y dada su edad es normal que los referentes sociales sean familiares, pues no se ha producido la ruptura con el ámbito familiar. Una frase del protagonista llama la atención: “mi tío, con quien siempre he tenido una estrecha relación”. Da la impresión de que la relación con el padre no haya sido siempre tan

estrecha, es decir, que se rompió en un momento, momento en la que la figura del tío cobra más relevancia social para ella.

b) Positional

Hay que recordar que la protagonista tenía entre 10 y 11 años cuando pasaron los hechos, su posición es de una adolescente que cuenta los miedos nocturnos que tenía cuando era niña, es la única perspectiva que se muestra de la protagonista en la historia.

7.4.3.6. RA06

a) Social Reference

Tabla 98. Social Reference RA06

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
hablando, podíamos compartir,	2	mi abuelo y yo
sentía	1	abuela
ha tenido Alzheimer, estuviera, estaba, era, lo entendiera, no se encontraba muy bien, no le quedaba tiempo, se fuera, estaría mejor, dejaría de sufrir, podría descansar, murió, sufría, se había ido,	14	abuelo
me levanto, me dijo	2	mi madre
le veía, le decía, no le veía, con él estuve hablando, un tiempo con mi abuelo,	5	abuelo
la quiero mucho	1	a mi abuela

Todos los personajes que aparecen en el relato pertenecen a la esfera familiar del protagonista, son el abuelo, la abuela, la madre y la familia en general. La madre tiene un papel de conexión hacia el abuelo, es la que le comunica que no le queda mucho y le lleva a verlo. El personaje principal, junto al protagonista, es el abuelo. Hay 7 menciones directas o indirectas de él en el relato (como sujeto de una acción o aquel que recibe la acción del verbo). Es el personaje que tiene mayor presencia. El protagonista se refiere a él señalando que es una persona enferma (Alzheimer), que estaba ausente, que “no le quedaba mucho tiempo”. El relato habla de una conexión del protagonista con el abuelo, nacida de pensar que tenían muchas cosas en común, pero en realidad no lo ha conocido ni ha podido conectar con él (“desde que tengo conciencia, mi abuelo ha tenido Alzheimer”). Su conocimiento le viene por las conversaciones de la abuela y la familia. La abuela, a pesar de ser nombrada sólo al principio y al final, parece ser el hilo conductor del protagonista con el abuelo. Ella es la que habla de él, y el sujeto establece una conexión mental con el abuelo, que no una verdadera comunicación, pues no profundizó en esa conexión (“nunca pude profundizar esa conexión”), no puedo compartir más cosas con él a causa de su enfermedad. Por lo tanto, el

referente social es el abuelo que el protagonista ha construido en su mente a partir de los relatos de la abuela que sí que le conoce, y a la que le une un fuerte sentimiento (“a la que quiero muchísimo”), y no el abuelo real al que prácticamente no conoció. Es un abuelo construido cognitivamente a partir de los relatos que sobre él ha oído contar sobre todo a su abuela. con el que él hubiera querido conectar, y el otro referente, ahora sí, real, es la abuela, cuyos comentarios y narraciones marcan la idea que tiene de sí mismo.

b) Positional

El protagonista forma parte de una familia, ocupa el lugar del nieto de una figura que tiene mucha presencia narrativa en la familia, y cuya presencia real se va deteriorando cada vez más por el Alzheimer. Una nieta que se ve reflejado en el abuelo, posiblemente por lo que le cuenta de él la abuela o las comparaciones que pueda establecer entre ambos, pero eso no se narra. La posición del protagonista en el relato es la de una nieta que va en busca del reconocimiento de su abuelo (“un «Hola A06» en aquel momento hubiera significado mucho”).

7.4.3.7. RA07

a) Social Reference

Tabla 29. Social Reference RA07

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
hacíamos, íbamos, salíamos	3	yo y la familia de mi amigo
fueron conmigo, me acepto, no era mi familia,	3	la familia de mi amigo
fueron, sustituyeron, me dieron una sorpresa,	3	mi amigo y mi prima
fue, se convirtió, era, viniese, había venido,	5	la prima
era para mí, se presentó	2	mi amigo
me escribía, valía, me falté,	3	mi familia
contarle, volví a verlos, les conté, les hablé, estaba alejado de ellos, me alegró abrazar a mi familia,	6	mi familia
separarme de mi amigo,	1	mi amigo
Iba a añorarlos,	1	la familia de mi amigo

En el relato aparecen dos grupos de referencia social. Por un lado, el amigo búlgaro y su prima, junto a los que podría añadirse a la familia del amigo; y, por otro, su familia. En el relato, el amigo con 9 referencias y la prima con 8 referencias son las personas más citadas, toda la acción se desarrolla en relación a ellos. Por otro lado, está la familia del protagonista

que sólo aparece al principio y al final del relato, pero está presente a lo largo de todo él, es nombrada 9 veces. La acción transcurre básicamente en Bulgaria, junto al amigo y a la prima, pero el protagonista está pendiente de comunicar cada día lo que ha hecho a su familia, por lo que se muestra un fuerte apego hacia su familia natural, parece tener mayor importancia para él contarle a la familia lo que ha hecho más que la propia acción. Por lo que de los dos grupos de referencia cobra más presencia la familia natural del protagonista, con la que ha de compartir todo lo que hace día a día para que tenga mayor valor para él.

b) Positional

El protagonista ocupa dos posiciones en el relato, la de amigo e igual y la de hijo. Pero el relato toma sentido en relación al papel de hijo y miembro de una familia natural, que es lo que da sentido a toda la historia.

7.4.3.8. RA08

a) Social Reference

Tabla 100. Social Reference RA08

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
íbamos de camino, pasamos,	2	mi sobrina y yo
estar con mi sobrina, se relacionaba, me pedía, me recompensaba, representaba para mí, me daba lecciones de vida, tenía una sonrisa, dijo, empezó a correr, me gritó, va haciéndose mayor, va aprendiendo, me ha hecho cambiar, me aporta, puede ser	16	mi sobrina
estaba embarazada, diera a luz, tenía que trabajar,	3	mi hermana

Toda la historia gira en torno a dos personajes: la protagonista y su sobrina. Aparecen 18 menciones a la sobrina. También aparece la hermana, madre de la sobrina, a la que se nombra para dar entrada a la sobrina en la historia y para establecer el vínculo de la protagonista con la niña. La relación se enmarcaría dentro del contexto familiar, donde la protagonista aparece como referente de la pequeña. No se hacen explícitos otros referentes en el relato, más allá del vínculo de la protagonista con su hermana mayor, madre de la niña, pero esta relación sólo se nombra.

b) Positional

La posición que ocupa la protagonista es la de tía al cuidado de su sobrina pequeña, a la que atiende, asiste y acompaña desde muy pequeña, estableciendo un vínculo afectivo con ella.

7.4.3.9. RA09

a) Social Reference

Tabla 101. Social Reference RA09

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
me dieron fuerza,	1	familia y amigos
me diagnosticaron, me dieron de alta,	2	los médicos
decidió operarme	1	médico
me recibieron, me dieron una sorpresa, se pusieron, me dedicaron, no me apartaron	5	mis amigos
tenía miedo, no quería apuntarme, decidió apuntarme	3	mi madre
jugaba	1	mi equipo
insistirle	1	a mi madre

El marco social entre los que se mueve el protagonista es la familia (la madre) y los amigos. Una madre que aparece con la imagen de protectora, frente al deseo del protagonista de querer jugar a fútbol. Un grupo de amigos formados por sus compañeros de equipo. El marco de referencia social sobre el que se proyecta el protagonista son sus amigos, a los que se nombra en 7 ocasiones, y que le sirven de estímulo para sobrellevar una dura recuperación: ellos representan el apoyo, el grupo de referencia del protagonista

b) Positional

El protagonista narra la historia desde la perspectiva de un adolescente que forma parte de un grupo de amigos con los que quiere volver a jugar a fútbol. También muestra su papel de hijo y de enfermo, pero la narración está focalizada desde la posición de joven que quiere cumplir sus deseos más allá de la protección de la madre. Esa es la posición desde la que se escribe el relato.

7.4.3.10. RA10

a) Social Reference

Tabla 102. Social Reference RA10

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
vivíamos, fuimos cenar, pasábamos juntos, compartíamos,	4	mi padre y yo
vivían, eran	2	mis amigas
confirmaran	1	mis padres

nos acompañaría, subió al coche, llegó, la relación fue buena	4	amiga de mi padre
me dijo, me dijo, pronunció	3	mi madre
me dijo, hubiera mostrado arrepentimiento,	2	mi padre
vendría a cenar, la relación tardó años en ser buena,	2	amigo de mi madre

El marco social en el que se encuadra la protagonista es su familia, su madre, su padre y ella son los principales personajes de su relato. El relato habla sobre la relación de él con su padre, pues descubre que su padre ha tenido dos familias, y más allá de lo que el relato cuenta, y que se centre sobre la figura del padre (9 referencias), en el momento que el protagonista se da cuenta de que realmente está más vinculado a la madre, se establece una diferencia entre el marco familiar materno y el paterno. A pesar, de que hubiera concebido la familia como una unidad, su relación de apego y su marco de referencia lo constituye su madre: ante el hecho de que su madre comparta su vida con un tercero, y que padre conviva con otra mujer, siente indiferencia ante la situación del padre mientras que no le gusta tener que compartir a su madre. Descubre que su filiación a la madre es mayor que a la de su padre, por lo que muestra que su marco de referencia social, en el relato, lo constituye la madre.

b) Positional

La protagonista se sitúa en el rol de hija y desde él, y a partir de sus valores, nos expone la relación peculiar que tenía con el padre y cómo reacciona cuando descubre que su padre la tenía engañada pues llevaba una doble vida. El relato muestra la posición del protagonista como hija en una doble vertiente, con el padre y con la madre.

7.4.3.11. RA11

a) Social Reference

Tabla 103. Social Reference RA11

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
ver	1	mi madre y yo
teníamos que saltar,	1	yo y la clase
son, dicen ser, me hicieron llevarme una decepción,	3	mis amigos
rompieron, poder venir, estarán haciendo, poder venir a verme,	4	mis compañeros
ha sido, ha estado ahí, apoyarme, estaba conmigo, descargaba, me decía, estarás mejor, supo,	8	mi madre
se enfrió	1	relación con amigos

les echaba de manos, les importo,	2	compañeros de clase
cuento con el apoyo de mi madre, no valoramos lo que tenemos más cerca,	2	la madre

La protagonista se mueve entre dos grupos de referencia. Por un lado, la madre y, por otro, los amigos. Son los únicos grupos presentes en el relato: amigos y familia. Por su edad (adolescente) se está producido un distanciamiento de la madre y un acercamiento a sus amigos y compañeros de clase, pero una lesión le hace ver que sus compañeros no responden a lo que ella espera de ellos. Sólo la madre está ahí, dándole apoyo incondicional, y esto hace que se decepcione de los amigos y vuelva a estrechar lazos con la madre, que se convierte en su referente social. La historia se mueve entre dos grupos de influencia, algo típico de la edad adolescente, pero se produce una involución de su proceso de ruptura con la familia por considerar que los amigos no le apoyan suficiente. Tras esta situación rompe los compromisos con los amigos como grupo de referencia e identidad y los estrecha aún más con la madre, cosa que mantiene en el presente.

b) Positional

La protagonista habla desde la posición de una adolescente decepcionada por su grupo de amigos de los que espera mayor apoyo, y se dirige a sus compañeros para mostrar que solo la madre da un apoyo incondicional. Hay pues una vuelta a su posición preadolescente.

7.4.3.12. RA12

a) Social Reference

Tabla 104. Social Reference RA12

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
nos hicimos amigas, teníamos, no podíamos estar, íbamos a estar, íbamos, nos imaginábamos, ninguna hablamos, empezamos, seguimos teniendo, nos veíamos, hicimos nuevas amigas, nos estábamos distanciando, no tenemos relación, nos saludamos, podemos, hablamos, nos proponemos quedar, hemos luchado, hacer, no podemos arreglar, nos hubiéramos explicado,	21	mi amiga y yo
nos hicieron sentar	1	a ella y la amiga
era, pensó, me contaba, me querrá convencer, pensaré, era, era, era, dejaba de lado, estaba haciendo, ayudarte,	11	a mi amiga
le iba, no le conté, explicarle,	3	a mi amiga

La amiga y la protagonista son las personas centrales del relato. Ambas tienen una amistad muy buena, formando un mismo núcleo social de referencia. Pero el final de la ESO, y no seguir en el mismo instituto hará que se distancien y pierdan la amistad. Con ello la protagonista pierde su referencia social, y piensa que nunca encontrará una amiga igual. La

protagonista siente como se va distanciando la amiga, pero no es capaz de reaccionar ni para recuperarla ni para buscar otros círculos sociales o grupos en los que integrarse. El hecho resulta especialmente grave para la protagonista porque considera que su amiga era una persona con la que lo compartía todo.

b) Positional

La posición en la que se sitúa la narradora es la de un igual, que habla de su mejor amiga. Está marcando la amistad como uno de los valores principales de su identidad, y al perder a su mejor amiga se siente desolada.

7.4.3.13. RA13

a) Social Reference

Tabla 105. Social Reference RA13

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
nos levantábamos, nos pusimos a jugar, acabamos, bajábamos	4	yo y mi sobrina
viven	1	familia
llegaran	1	sus padres,
me pidieron	1	tíos
sería, estaría, me despertó, mirándome, ver, estaba, desayunaba, agobiada, jugaba, me ha necesitado, depender,	11	sobrina
llegó		su padre
la vi, le hice, entretenerla, la vestía	4	sobrina
les dije	1	tíos

El protagonista está en su tardo-adolescencia. y el nacimiento de una sobrina le hará adquirir el compromiso de cuidarla. Con ello deja de ser “un niño” para empezar a asumir responsabilidades. La relación se enmarca dentro del contexto familiar, en el que el protagonista adquiere un peldaño de madurez al asumir responsabilidades para con su sobrina. El referente social del protagonista es su familia, su padres y sus tíos son los únicos que se mencionan y poco. Y él pasa a ser uno de los referentes sociales para su sobrina. Con todo ello, es consciente de que su consideración social está cambiando.

b) Positional

La posición que ocupa el protagonista es la de adolescente al cuidado de su sobrina pequeña. Habla a sus compañeros de los que supone madurar y darse cuenta de que su sobrina es un ejemplo de uno las responsabilidades que a partir de ahora tendrá que asumir, eso es madurar.

Por lo que, con ello, el protagonista también asume la posición de entrada en la madurez.

7.4.3.14. RA15

a) *Social Reference*

Tabla 106. Social Reference RA15

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
hacer, ignoramos, podíamos hacer, éramos, nos fuimos, caminábamos, hablamos nos costaba, seguimos quedando, nos juntamos, hubiésemos callado, nos hubiésemos ido,	12	yo y amigos
quitó importancia,	1	hermano
llamó la atención, se fue, apareció, estaba enfadado, hablaba, nos insultaba, apareció, venir, no andaba con bromas, se situó, empezó a hablar, sacó, me causo un shock, estaba, estuvo, hablando, me dijo, dijo, podría apuñalar, quisiera, estaba, se iría, acabó de hablar, se fue, vino,	25	vecino
se podía ver, le ignoramos, verlo, le contesto. mandándole callar,	5	vecino
le conté	1	hermano

El grupo de referencia del protagonista son sus amigos. Ellos y el vecino son los que aparecen principalmente en su relato. Es un grupo de adolescentes con los que queda en el parque para divertirse, y cuyos personajes centrales muestran un comportamiento algo egoísta y poco considerado hacia terceros. Muestran un comportamiento un tanto infantil, divirtiéndose sin importarles si molestan, y no son capaces de entrar en razones si se les llama la atención. Es precisamente esa manera de ser en grupo la que ocasionará que un vecino quejoso, ignorado y despreciado, tenga una actitud de amenaza hacia ellos: esa situación lleva al protagonista a una actitud temerosa hacia desconocidos y a recapacitar sobre cuál ha de ser su comportamiento, por lo que se cuestiona el comportamiento público del grupo de referencia al que pertenece, y considera que su actuación no fue la correcta. La crisis hace que muestre una cierta discrepancia hacia lo que parecía ser el comportamiento habitual del grupo. Podría considerarse que el protagonista en cuanto individuo discrepa de la identidad social del grupo de pertenencia.

b) *Positional*

El protagonista es uno más de un grupo de adolescentes que se divierten en un parque sin tener muy presente si molestan, ni atender a quejas por su comportamiento. Nos habla desde la posición de un adolescente consciente de no haber obrado como debiera.

7.4.3.15. RA16

a) *Social Reference*

Tabla 107. Social Reference RA16

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
somos, hemos estado,	2	yo y mi madre
me intentaban explicar,	1	padres
padece, me explicó, había sido, movía, no hiciera, necesita, estar, puede faltarme,	8	mi madre
verla llorar, la protegía, le acompañaba, le dijeron,	1	madre

Todo el relato se da dentro del ámbito familiar y gira en torno a la madre, que es la figura principal a la que se vincula la protagonista. Su referencia social, de acuerdo con lo que muestra el relato, es su familia nuclear.

b) *Positional*

La protagonista ocupa el lugar de una hija preocupado por la salud de su madre, y apegada a ella, temerosa de que algo pueda sucederle. Si identidad se muestra dependiente de su madre, y se reconoce como miembro de su familia.

7.4.3.16. RA17

a) *Social Reference*

Tabla 108. Social Reference RA17

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
cuidar de ellos,	1	abuelos
ingresó, operarse, llevaba, mejoraba, tuvo, muriera, había muerto, sufrió,	8	abuelo
vino, , retornaron,	2	mi familia
me comunicó,	1	madre
le pregunté	1	madre
tuvieran que desplazarse, me omitieron	2	familia

El relato se mueve en el ámbito familiar. La protagonista tiene 12 años, y forma parte de una familia en la que el abuelo es una persona enferma. Se va de vacaciones con el abuelo para cuidar de él, pero el hombre cae enfermo y muere. Ella tiene que gestionar el sentimiento de culpa de lo que pasó por no estar en aquel momento con su abuelo. Si bien, al comienzo del relato se podría decir que su grupo de referencia social sería la familia extensa, pues confían

en ella y le dan la misión de cuidar del abuelo, la protagonista se cuestiona los valores de ese grupo cuando es acusada por un familiar de ser la culpable de lo que le pasó al abuelo. Frente a ello, su madre la exculpa y señala que no hay ningún culpable, que el abuelo estaba enfermo. Podríamos considerar que el grupo de referencia social, de acuerdo con el relato, pasa de la familia extensa a la familia nuclear. Aun así, ella sigue dándole vueltas en su conciencia al asunto. El consuelo lo busca en la madre, quien le apoya y consuela.

b) Positional

El rol desde el que se cuenta el relato es el de una niña sobre el que se carga una responsabilidad a la que es incapaz de dar respuesta por ser muy joven. Tener que escuchar de un familiar cercano que él es responsable de lo sucedido, le hace cuestionarse su actuación y sentirse alejado de algunos familiares.

7.4.3.17. RA18

a) Social Reference

Tabla 109. Social Reference RA18

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
lloramos,	1	mi madre y yo
estaban	2	madre y el novio
me hicieron preguntas, me hicieron,	2	médicos
seguía creciendo, sería, moviendo, era, sería, merecía, perder la vida,	7	bebé
me tumbó, me relajó, durmió, ingresaron	4	médico (s)
me había sacado adelante, me abrazó, me apoyaría, me hizo entender,	5	mi madre
se vino, me dijo, quería tener, ponía, me machacaba, me hacía dudar, me hubiera machacado	7	novio
se lo conté, contárselo, le cogí manía,	3	novio
explicárselo, se lo conté, le expliqué,	3	a la madre

La historia pivota en torno a tres personajes, la protagonista, el novio y la madre. Si bien parece que su grupo de referencia está formado por su pareja, con la que mantiene una vida marital a pesar de su corta edad, cuando se queda embarazada, recurren a la madre como ayuda. El novio no le hace sentirse apoyada, y busca refugio en la madre, adoptando el papel de hija antes que el de madre o “esposa”. Aun así, se lamenta de no haber sabido estar a la altura de las circunstancias, y de haberse dejado llevar sin hacer lo que ella hubiera querido hacer, que era tenerlo. Se muestra pues una dependencia de la madre, pero a la vez una

maduración de lo que quiere, fruto de esa experiencia traumática, que le hace afirmarse como persona con las ideas claras.

b) Positional

Hija, compañera y madre son los tres roles que definen a la protagonista de este relato. Una chica joven que busca consuelo y apoyo en la madre, y no se siente comprendida por su pareja, que decide abortar, aun a su pesar, por lo que se impone el rol de hija sobre los otros dos.

7.4.3.18. RA19

a) Social Reference

Tabla 110. Social Reference RA19

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
solucionaremos,	1	familia y yo
no pensaba, pensaba, no importa, fuera capaz, crear, me producía, derrumbó, pensó, no paro de pensar, estaba ocasionándole, pedía, le volviera a provocar, intentar arreglar, destruyó, no puede conseguir arreglarlo,	16	mi hermano
merece, dejó de contestarle, evitaba, dándole,	4	madre
sigue teniendo, ha sido,	2	padre
verla, le está costando salir, estaba ocasionándole, le volviera a provocar,	4	a la madre
le quería ver, verle, hablo, dejó de contestarle,	4	hermano
les pudiera perjudicar, les pudiera molestar	2	padres

La figura antagónica a la protagonista es su hermano, una persona egoísta que sólo mira por sí, y que con su comportamiento es capaz de hacer perder la salud a su madre, y doblegar a su familia. Podríamos decir que, por su preocupación por sus padres, su grupo de referencia social sería la familia. Sin embargo, muestra una madre que consiente en todo al hermano, da la impresión de que esperara más de la familia, es decir, que hubiera sabido poner al hermano en su sitio. Cada vez que sucede una crisis, su actitud es encerrarse en su cuarto y ponerse los cascos para no oír: evadirse. No se puede decir que se sienta orgullosa de la situación que vive, que aún está sin resolver. Le hubiera gustado que su núcleo familiar no se hubiera destruido, y muy posiblemente con él también se rompió parte de su confianza en su grupo de referencia por no haber sabido hacer frente a la situación.

b) Positional

La protagonista muestra dos roles en el relato el de hija preocupada y atenta por sus padres,

y el de herman que no es capaz de perdonar a su hermano por su comportamiento egoísta que ha llevado a su madre a una depresión y ha destruido su familia. Se muestra como una persona llena de rabia hacia su hermano, al que es incapaz de perdonar.

7.4.3.19. RA20

a) Social Reference

Tabla 111. Social Reference RA20

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
creamos, acabamos saliendo, empezamos a discutir, tuvimos,	4	chico y yo
me aconsejaron, tenían razón, decidieron apoyarme, no estaban, apoyarme	5	amigas
tenía celos, se enfadaba, reaccionaría, me volvería a decir, venía a buscarme, pedía disculpas, acababa convenciéndome, me viera, me distraía, me localizara, seguía viniendo, me dejó, no se lo creía, me decía quiso, hablar, saber,	17	chico
le prohibió, me quitó	2	mi madre
lo apoyé, no le veía, le prohibió,	3	chico
dejé de verlo,	1	amigos

La protagonista, una joven de 14 años, abandona sus referencias sociales (sus amistades) para dedicarse a su pareja. Éste la va aislando cada vez más, no hace caso a la madre que quiere que se aleje de él, ni a los amigos que le aconsejan que no lo vea. Y cuando se siente controlada, no sabe cómo salir, pues no tiene amigos, y piensa que su pareja realmente le quiere. Él se ha convertido en su único referente social, y eso la tiene atrapada. Hasta que decide romper, y descubre que sus amigos siguen estando ahí, y le apoyan. De repente, recobra su libertad y su grupo de referencia, dejando atrás una relación tóxica.

b) Positional

La protagonista ocupa tres posiciones, la de hija, la de amiga y la de novia. Como hija, desobedece a su madre y ve al chico cuando lo tiene prohibido; como amiga, no atiende a los consejos de sus compañeras y se aísla de ellas; como novia, da prioridad al chico que se convierte en su centro de atención. Así gestiona su identidad en torno a esos tres núcleos, hasta que, agobiada por el novio, debe restituir el equilibrio, y recuperar su dimensión de amiga, liberándose de una relación no deseada.

7.4.3.20. RA21

a) Social Reference

Tabla 112. Social Reference RA21

Sujetos en 3 persona del singular y plural agentes y pacientes	Nº	Identificación
nos hiciéramos pruebas, descartar, pudiéramos tener	4	familia y yo
pedimos	1	mi madre y yo
nos recomendaron, me dijeron, me iban a hacer, me dieron, le diagnosticaron, me dijeron, le hagan pruebas,	7	médicos
puedan nacer	1	mis hijos
me dijo, estaba enferma, estaba enferma	3	mi tía
le iba a afectar	1	mi madre
le diagnosticaron, le hagan pruebas,	2	mi padre
le diagnosticaron	1	mi tía

El relato se da dentro del contexto familiar. Los personajes importantes son la madre, el padre y el hermano, la tía no tiene bastante presencia en el relato, pero es el elemento desencadenante de la situación, tiene una enfermedad genética, y toda la familia debe hacerse una prueba diagnóstica para ver si tiene la enfermedad. El grupo de referencia social es la familia nuclear. En el relato se trata el núcleo familiar como una unidad, y no se hace referencia a ningún otro. Se observa una preocupación por todos los miembros de ese grupo.

b) Positional

A pesar de ocupar el papel de hija dentro de la familia, en el relato el protagonista se muestra como un miembro más de la familia, preocupado por todos sus integrantes.

7.4.4. Lo íntimo y lo privado en el relato

7.4.4.1. RA01

La historia que nos cuenta A01 es una historia privada dentro del contexto que la narra.

A01 se sabe diferente a sus compañeros porque sus creencias y forma de pensar pertenecen a otra cultura, la árabe. Piensa que sus compañeros tienen de ella una imagen estereotipada. Y tiene que luchar diariamente para integrarse en su país, España, que tiene una cultura occidental. Es una persona que se muestra “fuerte” en su vida cotidiana, pero en realidad es una protección, porque no quiere expresar ningún tipo de sentimiento, no quiere que nadie sepa nada de ella. Por eso no suele contar nada, ni expresar sentimientos, además de reconocer que esto último le cuesta, y le hace sentirse inferior a los demás.

Al presentar a la clase su relato, la protagonista desvela sus pensamientos y sus sentimientos a sus compañeros, verbaliza que lo nunca ha contado a nadie y nadie fuera de su círculo

privado conoce, y no lo he hecho antes porque no quería sentirse rechazada.

El relato cuenta que siendo española se siente rechazada en su país por sus pensamientos, creencias y costumbres, y que sólo se muestra tal como es cuando está de vacaciones en el país de sus padres, entonces se siente libre porque viste y se muestra tal como se siente.

Al realizar su relato utilizó imágenes en la que mostraba tal como era, pero reconoce que, hay imágenes que no ha utilizado porque cree que no iban a ser comprendidas tal como ella las siente y considera que serían tomadas como signo de que es “diferente”, una típica árabe. Este hecho indica que al seleccionar las imágenes que utilizaba ha gestionado qué decía, como lo decía, qué mostraba y distinguía entre “imágenes correctas” para mostrar, e imágenes que mejor no mostrar y guardarse para sí.

Con la historia desvela ese secreto que ha ocultado durante 18 años a los ojos de sus compañeros.

Si sólo tenemos en cuenta que cuenta algo muy personal podríamos calificar la historia como «íntima», pero no lo es porque “los suyos” ya lo conocen, por ello consideramos que es una **historia privada** y no íntima: su familia, sus abuelos) y su círculo privado ya la conocen esa historia, quien lo la conoce son sus compañeros —personas de cultura occidental—.

7.4.4.2. RA02

la protagonista de la historia nos cuenta su temor a tener cáncer. Relata una historia en la que utiliza imágenes propias, y, aunque inicialmente tuvo reparo en poner algunas —(se refiere a una imagen de una ecografía)—, acabó poniéndola porque le parecía emocionante y consideró que aportaba mucho significado al relato.

En su presentación nos dice que ha contado lo más personal que le ha pasado. Ha utilizado imágenes propias para contar su historia e incluso las ha producido porque consideraba que su miedo se expresaba mejor con su imagen.

Es una historia que la alumna considera personal, por lo tanto, de ámbito privado. No es algo extraordinario, pero son cosas que no suelen hacerse públicas. La consideramos una **historia privada**.

7.4.4.3. RA03

El alumno A03, explica que lo cuenta para que sus compañeros “vieran una faceta de él que no conocían”, pero contarle no supone desvelar nada íntimo ni especialmente privado, sino que mejora su imagen pública. Ha utilizado imágenes personales para contar su historia, para expresar mejor lo que contaba.

La temática que trata la historia es de carácter privado pues afecta al ámbito familiar, sin embargo, es una historia que tanto su familia como sus amigos ya conoce, y que sólo desconocían los menos allegados. Además no es una historia que cuente nada espacialmente “sensible” desde el punto de vista de afección personal, es una situación que en principio no resulta problemática hacer pública. Por ello consideramos que esta historia hace público algo que ya lo era, es una historia **pública**.

7.4.4.4. RA04

La historia que cuenta el protagonista explicar acciones que se desarrollan en el exterior y con amigos, las primeras referidas a cuando jugaba a fútbol con los amigos de su equipo, y la segunda hace referencia a cuando sale en bicicleta sus nuevos amigos.

Si sólo tenemos en cuenta que lo que cuenta pasa en esferas públicas y es conocido, deberíamos decir que es una historia pública. Pero la historia cuenta mucho más, desvela una parte de su carácter que no podría conocerse de no haberlo contado él, a saber, que se sentía mal practicando deportes de equipo porque la presión le agobiaba y que se siente bien haciendo deporte en la naturaleza porque no se siente presionado. Esta información es íntima. La calificación de la historia si ese dato íntimo era o no de dominio público, de serlo, la historia sería una **historia pública**, de no serlo, sería una **historia privada**.

7.4.4.5. RA05

La alumna A05 relata el miedo nocturno que tenía cuando era una niña pequeña, y cómo su padre no le dejaba dormir con él cuando ella se hizo mayor, y que su tío le proporcionó un remedio para vencer esas pesadillas. Además, ella nos dice que para hacer la historia utilizó imágenes propias para hacerla más realista, y que hubo imágenes que no utilizó se encontraba fea en ellas, no por razones de intimidad.

La historia cuenta un suceso que le afecta a ella, a su padre y a su tío, en ese sentido es de carácter privado, pertenece al ámbito privado familiar, aunque desde el punto de vista de «desvelamiento» social lo que cuenta no tiene mucha trascendencia pues es típico que los niños tengan miedos nocturnos y busquen la compañía de los padres como protección a sus miedos. Lo que cuenta se enmarca a una etapa infantil y es algo común. Por ello, calificamos la **historia de privada**, aunque contarla no supone una exposición social para la alumna.

7.4.4.6. RA06

La historia de A06 hace referencia a la conexión que sentía con su abuelo, y relata su visita al hospital cuando se estaba muriendo, esa sería la información más sensible que contiene, pero

la narración no desvela nada íntimo ni personal, más allá de que le hubiera gustado que el abuelo le reconociera, y de expresar su opinión sobre qué debería hacerse en enfermedades degenerativas (Alzheimer).

Para hacer el relato, el alumno no ha utilizado imágenes propias, lo cual es ya un indicativo de no querer exponerse públicamente.

Es una **historia de carácter privado** por hablar de él y su abuelo, y hacer mención a su enfermedad. Pero por el hecho de que la historia no muestra nada especialmente sensible sobre el protagonista y que ni siquiera sale su imagen, lo que se dice y muestra no supone nada especialmente privado y diferente a otras historias de la misma temática, es por ello que la consideramos una **historia genérica**.

7.4.4.7. RA07

La historia narra la estancia del protagonista en Bulgaria a donde va a visitar a un amigo y se aloja en su casa con su familia. Allí, lejos de su familia por primera vez, descubre que añora a su familia por estar lejos de ella. Para realizar el relato, el alumno no ha utilizado imágenes propias porque las considera bastante personales y prefiere no enseñarlas. Este hecho muestra un cierto grado de reserva de su intimidad por parte del alumno.

La historia es de ámbito privado por mostrar el sentimiento que tiene hacia su familia, pero todo lo que relata es de dominio público, pues sus amigos y la familia de su amigo veían que se conectaba cada noche a Internet para hablar con su familia, la historia no “desvela” información que pueda considerarse confidencial. Por su contenido es una **historia privada**, pues habla de sus sentimientos, por los hechos es una historia pública otros veían lo que hacía. Sin embargo, contar esa historia a los compañeros de clase, que no sabían nada de ella, supone darle una información de carácter privado, por ello la consideramos una historia privada, si bien no relata nada que pueda considerarse que expone la intimidad del protagonista.

7.4.4.8. RA08

La historia que relata la alumna A08 nos cuenta cómo se encarga de cuidar a su sobrina mientras su hermana trabaja, y la relación que establece con la niña. Utiliza imágenes propias para montar el relato.

La propia alumna considera que la historia no revela nada que no supieran ya sus amigos, (“la mayoría ya sabían esa parte de mí”), y además considera no es una historia “complicada” para que la vea la clase. Por todo ello, la consideramos una **historia pública**, pues no revela

nada de ella que no supiera ya la clase.

7.4.4.9. RA09

El alumno A09 nos cuenta que tenía un problema de crecimiento que consistía en que una pierna crecía más que la otra. Que él siempre había querido jugar a fútbol y que su madre no le dejaba, que finalmente le dejó. Pero por su problema de crecimiento tuvo que operarse y dejar el deporte. Nos relata cómo su deseo de volver a formar parte del equipo le hizo más llevadera su recuperación. El alumno incorpora imágenes propias a su relato e incluso produce algunas.

La historia está en el margen entre lo privado y lo público, no cuenta nada íntimo, ni nada que no conocieran sus compañeros de equipo y su familia. No desvela nada de especial relevancia social en el sentido que pueda afectar a su imagen pública, al contrario, es por ello que la consideramos una **historia pública**.

7.4.4.10. RA10

La alumna A10 revela en su historia algo de ámbito privado que es de carácter íntimo, pues ella misma estuvo sin saberlo durante muchos años. Cuenta que sus padres se separaron y que ella descubrió que era porque su padre llevaba una doble vida y tenía dos familias, descubrir ese hecho resultó muy doloroso para ella, y siempre ha ocultado esa información. Al decidir contar esa historia tuvo que enfrentarse al miedo del “qué dirán”, debido a la trascendencia de lo que iba a contar, pero que tenía claro que lo contaría, quería contarlo. y lo contó utilizando imágenes propias, e incluso produciendo imágenes de video para darle más realismo a la historia.

La historia entra en el nivel de la «confesión pública», por su temática es una **historia íntima**.

7.4.4.11. RA11

La alumna A11 nos cuenta que al entrar en el instituto se fue alejando de su madre y centrándose más en sus nuevos amigos, hasta que sufrió una lesión que la tuvo en casa unos meses. Cuando eso pasó, los amigos no estuvieron ahí para apoyarla, pero sí su madre, que le acompañó todo ese tiempo, animándola y apoyándola. Al hacer su relato la alumna incorporó imágenes propias tanto de archivo como producidas, pero se planteó si iba a utilizar algunas las imágenes que tenía por considerarlas “más personales”, aunque acabó poniéndolas para “dar realidad a la historia” y para que “la gente pudiera ponerse en su situación”. La alumna valoró qué imágenes ponía y gestionó su imagen pública. EL motivo por el que cuenta esta historia y el cómo lo hace es para que sus compañeros “sapan” más

sobre ella.

Es una historia personal de carácter privado por hablar de sus sentimientos hacia los amigos y la madre. Pero es una historia que todos sus compañeros ya conocen, por este motivo la consideramos una **historia pública**.

7.4.4.12. RA12

Es una historia que incluye imágenes propias, tanto de archivo como producidas. El protagonista cuenta cómo se dio cuenta que iba perdiendo la amistad con su mejor amigo, y que no hizo nada por evitarlo, ni habló con él porque pensó que él negaría que se estuviese produciendo algún cambio. Y cómo al final se perdió esa amistad. La historia puede considerarse **pública** por los hechos, y **privada** porque el autor nos cuenta sus sentimientos en relación a esos hechos.

7.4.4.13. RA13

El alumno A13 relata con imágenes propias, tanto de archivo como producidas, que al poco de nacer su sobrina se tuvo que hacer cargo de ella mientras sus padres se iban a trabajar. Y que este hecho le hizo darse cuenta de que era capaz de ir asumiendo responsabilidades y hacerlo bien, que con ello había abandonado su niñez, y que ya no había vuelta atrás. Considera que está contando una parte de sí de la que los demás no se han dado cuenta, pero los otros al vivir en el mismo pueblo y compartir los mismos espacios, debían haberle visto por el pueblo cuidando de su sobrina, por lo que no revela nada nuevo.

Consideramos que es una **historia pública**, ya que todo lo que hace es de carácter público. Si bien las reflexiones que presenta son de ámbito privado, pero hacen referencia a madurar y asumir responsabilidades y no es información íntima.

7.4.4.14. RA15

El alumno A15 nos cuenta una historia que pasó en un parque público cuando estaba con su amigos. Lo que pasó, pasó a la vista de todos, fue público, y fue que no tuvieron presente las quejas de un vecino por el ruido que hacían, y que lo “mandaron a paseo”, y este se presentó con un cuchillo y los amenazó de muerte. Luego le contó a su hermano mayor lo que sucedió.

Esta historia es una **historia pública**, pero seguramente no era conocida por todos sus compañeros, y ahí reside la cuestión más personal de la historia, que “revela” un “comportamiento gamberro”, que podría afectar, de algún modo, la imagen pública del alumno por mostrar signos de inmadurez.

7.4.4.15. RA16

La alumna A16 nos relata que cuando comprendió que su madre está enferma del corazón se angustió y sintió temor, no soportaba oír hablar de esa enfermedad, por la idea de perder a su madre. Eso hizo que siempre estuviera al lado su madre. Para relatar esta historia la alumna utilizó imágenes propias, imágenes producidas e imágenes libres.

Es una **historia de carácter privado** en la que hace pública una cuestión familiar.

7.4.4.16. RA17

La alumna A17 nos cuenta que se fue con sus abuelos de vacaciones a Málaga con la condición de que cuidaría de ellos porque el abuelo estaba enfermo. Estando allí, su fue a pasar unos días con su tía, días en los que el abuelo tuvo una crisis, fue ingresado en el hospital y acabó muriendo de una infección. Relata que un familiar lo hizo directamente responsable de la muerte del abuelo. La historia nos cuenta que se sintió algo responsable de todo lo que pasó, y explica cómo gestionó su sentido de culpa. Para ilustrar el relato la alumna utilizó imágenes propias.

La historia pertenece al ámbito familiar, haciendo pública una desavenencia entre familiares, por lo que cuenta es una historia cuyo contenido está entre lo privado y lo íntimo. Pero la consideramos una **historia íntima** al considerar lo que dijo su autora: que ha contado algo íntimo de ella, y que eso le hace sentirse algo rara.

7.4.4.17. RA18

La alumna A18 narra que viviendo con su novio en casa de su madre se quedó embarazada con 16 años, y que se planteó tener el hijo, que tenía el apoyo de su madre para lo que decidiera, pero que decidió abortar porque no se sintió apoyada por su pareja. El relato nos presenta todas las dudas que se le plantearon, lo que sintió en aquella situación y cómo acabo abortando y dándose cuenta que no hubiera querido hacerlo. Para ilustrar el relato utilizó imágenes propias e incluso produjo algunas que no tenía. También se planteó si debía incluir algunas imágenes (ecografía) pues sentía recelo ante lo que pudieran pensar sus compañeros, pero al final se decidió a ponerlas pues hacían referencia a ella.

La alumna nos dijo que en realidad no todo fue apoyo por parte de su madre, y que ha dado una versión más sueva de los acontecimientos. La alumna está gestionando de manera consciente su imagen pública, y también la de los otros “personajes reales” del relato, gestionando lo qué cuenta y lo qué no, qué muestra y qué no.

Por la temática y la edad de la protagonista, consideramos que es una historia de carácter

privado-íntimo, pues al contarnos lo que pensaba está entrando en el plano de la intimidad. Por otro lado, hay que decir que su embarazo se produjo siendo alumna del instituto y que todo el mundo lo sabía que éste se había producido, si bien no con el grado de intimidad que se detalla en el relato. Por ello consideramos que es una **historia íntima**, aunque una parte de ella fuera de conocimiento público.

7.4.4.18. RA19

La alumna A19 nos cuenta que ella siempre se había preocupado por sus padres para no darles disgusto pero que su hermano era un egoísta, y tenía un comportamiento “tiránico” con sus padres, y cómo esto le afectó en su niñez e ¡y cambió su manera de ser afectando haciendo que huyera del problema. Para ilustrar su relato la alumna utilizó imágenes propias, pero hubo imágenes que no utilizó porque consideró que sus compañeros de clase “no deben ver ciertas partes de mí, ya que no tengo la suficiente confianza con ellos”. Esta revelación muestra que la alumna está gestionando qué cuenta, cómo lo cuenta, qué muestra y cómo lo muestra, es decir, su imagen pública a través del relato digital.

La historia tiene una fuerte carga emocional, en la presentación del video a la clase dijo que era algo que nunca había contado a nadie, y que guardaba en secreto: una parte de su vida que ha ocultado durante mucho tiempo. Es un problema familiar (privado) que decidió hacer público y de esa forma empezar a afrontarlo ella misma, la historia es de **carácter íntimo** por lo que desvela.

7.4.4.19. RA20

La alumna A20 nos cuenta su relación de pareja, cómo se alejó de sus amistades y el chico cada vez la iba controlando más hasta derivar en una “relación tóxica”, de la que decidió salir pero sabía cómo. Por fin, con el apoyo de su abuela logra distanciarse y “liberarse” y reencontró de nuevo a sus amigas. Decidió ilustrar su relato con imágenes propias pero se cuestionó si poder algunas fotos personales de su pasado, acabó usando porque le daban un tono más realista a la historia. hay pues gestión de su imagen pública.

Nos dijo que era un relato que conocía la gente cercana a ella, y consideraba que con esa historia mostraba una parte íntima de sí, algo dura, pero que la contó porque podía ayudar a otras personas.

Es una **historia privada** que conocían ya sus amigas, aunque por el carácter de lo que narra ella la considera una **historia íntima**.

7.4.4.20. RA21

La alumna A21 nos cuenta cómo se enteró que algunos miembros de su familia eran portadores de una enfermedad genética y cómo le afectó tener que hacerse las pruebas por si ella era portadora de la misma, y qué supuso descubrir que ella no era portadora pero sí su padre. Utilizó imágenes propias de archivo y producidas para ilustrar su relato.

Es una historia de carácter **privado** por afectar al ámbito de la familia, y tratar una cuestión que no suele hacerse pública, es ese tipo de cosas que no trascienden más allá de la familia.

7.4.5. Empoderamiento

7.4.5.1. RA01

La alumna A01 inicialmente manifestó sentir miedo al rechazo por mostrar sus sentimientos, y que eso le hacía sentir débil, y no le gustaba hablar de sí misma. nunca lo hacía.

Decide contar este relato porque está buscando ser aceptada tal como es, por eso manifiesta “Creo que ya era hora” de contarlo. De hecho, con su historia pretende que sus compañeros comprendan por qué es así poniéndose en su lugar, cree que, si es capaz de hacer llegar su mensaje, la comprenderán. Por ello en su historia desvela cómo se siente realmente, como una extranjera en su país por tener otra identidad.

Tras presentar su relato en público, se da cuenta de que su historia ha sido comprendida. Se siente sorprendida por los comentarios que despierta su relato, por lo que cambia la imagen que ella tenía del grupo, y también cambia la imagen que el grupo tenía de ella. Después de su presentación, su opinión cambia. y considera que ha aprendido a transmitir sus sentimientos, que mostrar sus sentimientos no le cuesta tanto como creía, y que mostrarlos no le hace parecer débil, que expresarse es “algo muy bueno”. Ha permitido que los demás la entiendan y la comprendan.

Con su relato ha sido capaz de enfrentar con éxito una situación de autoexclusión social y de enfrentarse a un problema que le pesaba, reconociendo públicamente sus emociones. Hacer público su relato ha cambiado su la percepción de sí mismo en el entorno social al que pertenece. Es un claro ejemplo en el que la narración contribuye a construir la identidad personal cara al exterior.

7.4.5.2. RA02

Con la historia la alumno ha explicado a la clase algo que ya sabían sus amigos más cercanos. Tenía miedo de hacer público su relato por temor a que la consideraran una persona muy inocente. Presentar el relato a la clase le costó, incluso lloró públicamente al hacerlo, pero se

sintió bien porque logró que todos supieran más de ella, y eso le hace sentirse orgullosa y contenta, pues con ello ha conseguido que todos la conozcan un poco más.

El relato le he llevado a tener más presencia delante del grupo, a que tengan más conciencia de quien es y cómo es ella. Y también ha permitido a la alumna ser consciente de sus valores en torno a la vida.

7.4.5.3. RA03

El objetivo de A03 al construir y presentar su relato era que sus compañeros vieran “una faceta de él que no conocían” para hacerles reflexionar sobre el valor de los padres. Él considera que ha conseguido que alguno reflexione sobre lo que él pretendía, lo cual le hace sentirse bien. Aquí, más que un empoderamiento, se hace presente el sentimiento de «autoeficacia» del alumno al haber tenido éxito su acción por conseguir que se cumpla su objetivo. A la vez, dando esa imagen de sí mismo, la de una persona capaz de asumir responsabilidades, está potenciado su imagen social y desvelando lo que considera uno de sus valores desconocidos por sus compañeros.

7.4.5.4. RA04

El alumno A04, al principio, no quería mostrar su relato a sus compañeros porque le daba vergüenza, tenía incertidumbre por saber qué pensarían. Hay que recordar que los entornos sociales le causan presión. Pero cuando lo presentó públicamente le pareció bien hacerlo, le llamó la atención la buena acogida que tuvo su relato entre sus compañeros, y su gran capacidad de empatizar con él, cosa que acabó por hacerle manifestar que había valido la pena compartir el relato porque pudo conocer la opinión de sus compañeros y eso le “ayudó mucho”. Acabo manifestando que se sentía muy bien por haber expresado todo lo que quería.

Estas últimas palabras del alumno muestran una percepción de «autoeficacia» en su tarea: a la vez se puede observar como la realización y presentación de su relato refuerzan su seguridad frente a los «otros» uno de sus capítulos pendientes. Por lo que podemos decir que en ese sentido el relato le lleva a empoderarse.

7.4.5.5. RA05

Realizar y presentar el relato la llevado a A05 a enfrentar su problema de timidez. Es muy tímida y ha superado la vergüenza de tener que hablar en público, aprendiendo a hablar delante de sus compañeros. Para esta alumna realizar y presentar el relato ha representado ganar confianza en sí mismo, al darse cuenta de que ha sido capaz de enfrentarse a una

situación que le bloqueaba, con un resultado que considera exitoso. Por tanto, el relato ha potenciado su sentido de «autoeficacia».

7.4.5.6. RA06

Reconoce que no le resultó muy agradable presentar el relato en público.

No hay manifestaciones de alegría, de refuerzo, de empoderamiento ni «autoeficacia». Más bien una labor que debía hacer por compromiso con todos, y la hizo sin más, presentó su relato porque todos presentaron el suyo, y ese fue el motivo de compartirlo.

7.4.5.7. RA07

Hay que recordar que ha sido un alumno que ha necesitado ciertas ayudas para acabar, y que no tiene en cuenta en su valoración la poca aceptación que tuvo su trabajo en la clase debido a la mala calidad del sonido. Aun así, él se muestra contento con el trabajo realizado, y desde ese punto de vista, el relato le ha hecho ganar confianza en su capacidad de trabajo. Se muestra contento porque ha conseguido mostrar lo que quería, y está contento con su trabajo. Realizar el relato le genera «autoeficacia».

7.4.5.8. RA08

La alumna se manifiesta feliz y orgullosa por haber hecho su relato y haberlo presentado a la clase, realizando con éxito la tarea que se había propuesto que era transmitir que está muy unida a su sobrina.

En un sentido el relato muestra que el alumno tiene ha conseguido por una conciencia de «autoeficacia» por haber logrado realizar la tarea que se había propuesto. Pero también está orgullosa porque se reconozca públicamente la imagen que ha representado de sí mismo: que está muy unida a su sobrina. En ese sentido el relato supone a un empoderamiento social al permitirle transmitir la imagen social de sí mismo que quería.

7.4.5.9. RA09

Reconoce que es una persona que le cuesta exteriorizar sus sentimientos y expresarse o contar cosas que sean importantes para él. Y con la realización del relato digital se ha dado cuenta de que ha logrado hacer eso frente a sus compañeros, y que exteriorizar sus sentimientos no es malo.

El relato digital ha llevar al alumno hacerle consciente de que es posible que realice con éxito tareas que no está acostumbrado a hacer, por lo que refuerza su nivel de «autoeficacia». Por otro lado también supone un empoderamiento para el alumno, pues éste toma conciencia de

que puede expresar sus sentimientos sin temor, y que ello puede repercutir en su bien, pues podría cambiar su forma de relacionarse con los demás.

7.4.5.10. RA10

El relato le ha permitido a la alumna enfrentarse a uno de sus mayores miedos y superarlo, explicar algo en público, en este caso algo de carácter tan personal como la separación de sus padres, para lo cual tuvo que superar el miedo a ser juzgado por sus compañeros. En ese sentido, el relato le ha llevado a enfrentarse a sus limitaciones, a hacerlo con éxito («autoeficacia»).

Pero quizá, lo más importante para ella ha sido que ha podido contar algo que desde el principio quería contar, porque quería “soltarlo”, liberarse de ello, pues contar su historia a sus compañeros le ha servido de ayuda.

Por último, al repasar su historia ha conocido una parte de positiva de su persona, a saber, que no le guarda rencor a su padre, algo que nunca se había planteado. Así, el relato le ha llevado a tomar conciencia de parte de su pasado y reinterpretarlo, dándose cuenta de que lo controla y está orgullosa de como lo ha afrontado. En ese sentido el relato ha producido un empoderamiento de la alumna, pues produce una resignificación de sus experiencias y de sí mismo que le llevan a controlar su vida.

7.4.5.11. RA11

Para contar y presentarla la alumna tuvo que superar sus nervios y vergüenza, pero tras hacerlo se sintió muy satisfecho y se quitó el peso de encima del deber bien cumplido. Con ello consigue un nivel de autoestima debido a la sensación de «autoeficacia» lograda por la presentación de su relato.

Al contar su historia la protagonista pretende darse a conocer mejor y que sepan que hay tras ella. Ella considera que su presentación le ha hecho tener mayor presencia en la comunidad al aportar un mejor conocimiento de sí misma. Esto hace que la alumna se sienta empoderada por su mayor presencia social.

7.4.5.12. RA12

Para la alumna realizar y presentar un relato que hable de sus sentimientos le resultó muy difícil, y a esa dificultad se sumaba la inseguridad de no saber qué pensarían sus compañeros. Pero lo realizó, y tras presentarlo se sintió aliviada porque consiguió que sus compañeros le entendieran. Al realizar con éxito su tarea se potenció su «autoeficacia».

La realización y presentación del relato le hizo tomar conciencia de su realidad, y aprendió a

sobrellevar la falta de esa amistad, ganando cierta independencia al no “aferrarse” tanto a nadie, y le ha hecho pensar que el no tener tanta relación con una persona le ha hecho encontrar nuevas amistades. El relato digital le ha llevado a la alumna a empoderarse, en el sentido que ha resignificado de sus experiencias, controlar más su realidad no siendo tan dependiente de terceros, por lo que le ha permitido controlar mejor la realidad y construirse como una persona más independiente.

7.4.5.13. RA13

El alumno se siente orgulloso de haberse abierto a los compañeros, por lo que tiene conciencia de su «autoeficacia». Sin embargo, está convencido de que los compañeros no participaron suficiente en su historia y no profundizaron lo que deberían haberlo hecho. Nos considera que la presentación de su relato a la clase le haya aportado la presencia que él hubiera esperado, por lo que no podemos considerar que desde su punto de vista sienta que el relato digital le ha llevado a un empoderamiento de su personal, si bien él considera que se debe al desinterés de los compañeros no a la calidad de su trabajo.

7.4.5.14. RA15

La presentación de su relato le resulta extraña, se sintió “raro” pero a la vez “satisfecho” por haberse quitado una presión de encima, la de presentar su trabajo. Lo cual indica cierto grado de consecución de los logros que se había planteado («autoeficacia»).

La historia le hizo replantearse que debía ser más cauteloso y evitarse problemas innecesarios. La historia le llevó a replantearse su percepción de lo sucedido y cambiar su comportamiento, es decir, a dominar su realidad («empoderamiento»). Lo que no sabemos si esa reflexión es fruto del relato o fruto de la experiencia y anterior al relato.

7.4.5.15. RA16

Presentar su historia en público le ha generado cierta inseguridad por ser una persona tímida y darle vergüenza hablar en público, además de no saber qué pensarían sus compañeros de su relato, por eso el momento de la presentación fue un poco incómodo, pero fue ganado comodidad a medida que avanzó en su presentación: un hecho que le reconfortó es que su relato emocionó a alguno de sus compañeros, lo que seguramente lo hizo ganar autoestima en su trabajo. Por ello consideramos que la realización de trabajo le permitió enfrentarse a su timidez y sus miedos, y que posiblemente se sintió competente en el logro de su objetivo («autoeficacia»).

7.4.5.16. RA17

La alumna se ha sentido “bien” al compartir su relato porque ahora sus compañeros saben algo más sobre ella y eso le reconforta. pero a la vez se siente “rara” porque conocen algo íntimo de ella. Tiene mayor presencia social («empoderamiento»).

También se siente comprendido por la reacción de la clase: la presentación del relato en clase le ha producido una cierta sensación de tranquilidad al verse reforzada por la opinión de sus compañeros, que le reafirman que lo que pasó no fue responsabilidad suya. Eso produce un empoderamiento de la alumna.

7.4.5.17. RA18

La alumna manifiesta que si volviera a pasar por lo mismo, ahora tomaría otra decisión. Nos está diciendo que antes se dejó llevar por las circunstancias que no controlaba, y que ahora se siente capaz de controlar su realidad. Así, la historia le ha hecho pensar en cómo era antes y en cómo es ahora, le ha hecho conocer su realidad y hacerse dueña de su vida. Eso supone un empoderamiento de la alumna en relación a su vida. Lo que no sabemos es si ese proceso se produjo cuando realizó el relato y se dió antes al pensar sobre la experiencia vivida.

7.4.5.18. RA19

Compartir su historia le daba miedo por la respuesta que podrían tener sus compañeros. Pero considera que hacer y contar la historia ha sido una experiencia positiva, pues le llevó a replantearse su modo de vivir y las relaciones que había establecido, y le ha hecho ver que ha sido capaz de afrontar públicamente su problema dándose cuenta de que es más fuerte de lo que pensaba. Por lo que califica la experiencia de “muy positiva”. Se ha sentido liberada al contar su relato. Lo cual contrasta con el final de su relato en el que manifiesta que no tiene ganas y se siente cansada, pero presentar el relato a la clase ha cambiado esa percepción.

La alumna ha ganado autoestima con la presentación de su relato, le ha hecho tomar conciencia de su fortaleza que es mayor de la que pensaba, lo que le ha llevado a tener una experiencia positiva de sí mismo, y en cierto sentido, recobrar las fuerzas para dominar su realidad, lo que le produce una cierta tranquilidad. El relato le lleva, pues a empoderarse como sujeto.

7.4.5.19. RA20

Contar su relato en público le producía nervios, pero lo hizo.

La historia la ha hecho tomar distancia, ver lo que cuenta desde la distancia y ha ganado confianza, sintiéndose mejor. Por otro lado, contar públicamente su historia cuando la hizo

se sentir “Libre”, sintió que se había liberado de la relación, y se sintió reforzado por el hecho de que los compañeros conocieran su historia y opinaran desde diferentes puntos de vista. Se sintió reforzada en su decisión.

También pensó que al contar su historia podría estar ayudando a alguien que estuviera viviendo algo similar.

El relato ha llevado a la alumna a empoderarse, le ha llevado a distanciarse de los hechos, a tomar conciencia de sí mismo, y a tener la percepción de que ha recuperado el control de su vida, y el dominio de la realidad, lo que le produce la sensación de “libertad”. Esa toma conciencia de le hace pensar qué podrá dominar su futuro pues ya sabe lo que quiere y lo que no en una pareja («proceso de orientación»).

7.4.5.20. RA21

La elaboración y presentación del relato ha aumentado su concepción de «autoeficacia», ha aprendido a expresarse tal y como es delante de otras personas, le ha hecho ganar confianza en sí mismo para abrirse a los demás, y considera que el relato digital, sobre todo, le ha hecho “dar un paso adelante en confianza”. Eso le ha hecho ganar en autoeficacia , le ha hecho ganar confianza en sí mismos y mostrarse ante los demás tal y como es, lo que ha supuesto su empoderamiento.

Realiza el relato le ha llevado a sacar una parte oculta de sí mismo y conocerse mejor, pues se ha dado cuenta de que el miedo estaba más presente en ella de lo que pensaba y eso le ha ayudado a “tirar hacia delante”, se ha hecho más consciente de su realidad. Por lo que el relato ha supuesto un empoderamiento que le ha llevado a tomar mayor conciencia de sí mismo. Conocer la realidad le ayuda a controlarla, lo que supone un empoderamiento de la alumna.

7.4.6. Pasado, presente y futuro en el relato

7.4.6.1. RA01

Tabla 113. Tiempos verbales RA01

RA01	N. de palabras:	457	17,51%	de las palabras
	N. de verbos:	80		
TIEMPOS:	Pasado:	3	3,75%	de los verbos
	Presente:	53	66,25%	de los verbos

Futuro:	2	2,50%	de los verbos
Condicional:	0	0,00%	de los verbos
Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
Formas personales total:	58	72,50%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

Relato narrado en presente en el que nos comunica su día a día en su país. Hay una referencia al pasado (“nací, vivo y me eduqué”) que nos remite a toda su trayectoria vital desde la infancia y su situación presente (“vivo”) en su residencia habitual. Y una referencia velada al futuro (“volver a esperar”) en la que no se utiliza el verbo en tiempo futuro sino en atemporal, señalando que es algo que siempre espera (“como cada verano”). Su relato se cierra en el presente de su vida cotidiana (“me hacen sentirme”), que contrasta con el presente de su vida en verano. Y reuniendo los dos presentes justifica su situación y sentimiento.

La historia encierra dos presentes, uno con el que se identifica la protagonista y otro en el que se sienta no aceptada tal cual es. Da la sensación de que mientras querría detener el tiempo del primer presente, cuando está en el segundo desea que llegue pronto del futuro próximo (las próximas vacaciones).

El análisis de los tiempos verbales coincide con el análisis de la narración. Vemos que contiene el 66,25% de los verbos en presente, y sólo un 3,75% en pasado, cuando lo habitual de un relato biográfico es que se escriba mayormente en pasado. Ello señala a que la historia es algo que tiene muy presente, que vive día a día, y no algo que sucediera en su pasado y no haya relatado. De hecho, la presentación en la clase de su relato forma parte de lo que será parte de la resolución del mismo.

No podemos decir, que los relatos se escriban siempre en tiempo pasado. De hecho, en este relato se empieza el día de su nacimiento y se lleva la historia a un sentimiento que perdura en el protagonista, por ello lo presenta en presente.

7.4.6.2. RA02

Tabla 114. Tiempos verbales RA02

RA02	N. de palabras:	484	
	N. de verbos:	91	18,80% de las palabras

TIEMPOS:	Pasado:	63	69,23%	de los verbos
	Presente:	13	14,29%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	4	4,40%	de los verbos
	Imperativo:	1	1,10%	de los verbos
	Formas personales total:	81	89,01%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

Historia contada en pasado, aunque algunas veces la protagonista se traslada a ese pasado para contarnos una experiencia que ella considera su vida. La historia acaba con una coda en la que señala qué significó para ella esa experiencia.

Su narración está hecha básicamente desde el pasado, si bien para contar algunos episodios recurre al presente (“me temo que sea cáncer, le dije al médico”), situándose en el presente (“lo recuerdo bien”) para enfatizar que aquello se le quedó grabado en la memoria y aún hoy en día lo tiene presente, señalando lo importante y significativa que fue para él esa experiencia.

En el desenlace, que da en forma de coda, vuelve al presente, para señalar que lo que pasó le hizo cambiar y eso le afecta en el presente, y también lleva su reflexión al futuro, señalando otro aprendizaje: “nunca sabes lo que puede pasar mañana”. Explica un miedo suyo y de su familia en tiempo pasado. Sospechar su presencia —la del cáncer— le hizo temer lo peor, y esa circunstancia cambia su presente: su manera de ver y vivir la vida, ante la perspectiva de que el futuro sea incierto.

Es un relato en el que el casi el 69,23% de los verbos están en pasado, y un 14,29% de los verbos aparecen en presente. Que los verbos estén en pasado es una muestra de que el relato da testimonio de unos hechos que sucedieron en el pasado del protagonista. Algunos de los usos de presente pretenden reforzar el testimonio que da su autor (“lo recuerdo bien”). Utiliza las formas condicionales para expresar lo que podría ser (tener cáncer o no tenerlo).

Las formas verbales concuerdas con el análisis temporal hecho de la narrativa.

7.4.6.3. RA03

Tabla 115. Tiempos verbales RA03

RA03	N. de palabras:	500		
	N. de verbos:	79	15,80%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	58	73,42%	de los verbos
	Presente:	8	10,13%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	0	0,00%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	66	83,54%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

Un relato narrado básicamente en pasado. Sólo al final en el cierre en forma de coda nos devuelve al presente (“me siento bien”, “solemos tener”) y hace una evaluación del aprendizaje que le supuso esa experiencia.

Los verbos presentes en el relato están casi todos ellos en tiempo pasado. La mayoría de los verbos en presente se acumulan al final del relato (“seguimos nuestra misma rutina”, “tengo que agradecer (a la situación)”, “me siento bien”, “solemos tener una relación más buena”), el 50% de los cuales hacen referencia a lo que ha supuesto para él tener que asumir esa responsabilidad.

7.4.6.4. RA04

Tabla 116. Tiempos verbales RA04

RA04	N. de palabras:	494		
	N. de verbos:	79	15,99%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	45	56,96%	de los verbos
	Presente:	22	27,85%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos

Condicional:	1	1,27%	de los verbos
Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
Formas personales total:	68	86,08%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

Empieza el relato en pasado rememorando cuando jugaba al futbol, y continúa en pasado contando cómo descubrió que le gustaba el deporte de la BTT. Luego da un salto al presente (“Hoy en día disfruto”) y habla en presente de lo que le aporta el deporte. Acaba el cierre valorando lo qué conocimiento sobre sí mismo le aportaron la práctica del futbol y la BTT. Mientras habla del futbol siempre en pasado, al hablar de la BTT en presente. No hay referencias al futuro.

En el pasado queda todo aquello que no le gusta y le hace sentirse mal: los deportes colectivos, lo social; mientras en el presente está lo que le gusta.

El relato no sólo habla sobre el pasado (56,96%) sino que también habla del presente (27,85%). Con ello se dice que el deporte fue y es un elemento importante en la vida del protagonista, no sólo se habla del pasado, sino que se está dando una interpretación de ese pasado (“No soporto la presión”) y se hace desde le presente. El relato habla sobre lo que pasó y cómo interpreta ese pasado el protagonista. Además de hablar sobre lo que en el presente significa para él el deporte: encontrarse a sí mismo. No hay verbos en futuro ni proyecciones hacia el futuro en la historia.

7.4.6.5. RA05

Tabla 117. Tiempos verbales RA05

RA05	N. de palabras:	481		
	N. de verbos:	68	14,14%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	39	57,35%	de los verbos
	Presente:	18	26,47%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	0	0,00%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos

Formas personales total: 57 83,82% de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

El relato del temor que le ocasionaban las pesadillas está contado en pasado. Pasa al presente al hablar de su tío (“es masajista y le gusta”). Vuelve al pasado al hablar de la intervención que tuvo su tío con las pesadillas, y al final del desenlace la historia vuelve a situarse en el presente hablando del estado actual (“hoy apenas sueño”).

En la conclusión vuelve a usar el pasado para hablar del miedo, y pasa al presente para decir que está superado (“sé”, “son”, “no me da miedo”). No ninguna referencia al futuro.

Es una historia que cuenta con 57, 35% de tiempos en pasado y un 26,46% de formas verbales en presente y sin referencias al futuro.

La historia no sólo habla de los hechos que sucedieron en el pasado, sino que llega hasta el presente. A pesar de que las gotas se proporcionaron en el pasado, y que esa parte de la historia debería también ir en pasado si fuera meramente testimonial, desde que aparece el tío se narra en presente. Esto señala que la figura del tío es muy presente para el protagonista. El tiempo presente se concentra más hacia el final del relato.

Por otro lado, entre los tiempos verbales referidos al padre predomina el pasado, y entre los que se refieren al tío, el presente. Se puede interpretar ese uso de los tiempos verbales como que el miedo ha quedado en el pasado junto con la figura del padre como símbolo de apoyo y seguridad, y que en el presente el miedo ha desaparecido y se hace presente la figura del tío.

7.4.6.6. RA06

Tabla 118. Tiempos verbales RA06

RA06	N. de palabras:	498		
	N. de verbos:	83	16,67%	de las palabras
	TIEMPOS:	Pasado:	64	77,11% de los verbos
		Presente:	9	10,84% de los verbos
		Futuro:	0	0,00% de los verbos
	Condicional:	4	4,82% de los verbos	

Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
Formas personales total:	77	92,77%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

El relato empieza en el presente (“tengo conciencia”) para remitirse al pasado y evocar la figura de su abuelo y lo que vivió el último día que le vio (“lo vi y estuve hablando”). Utiliza el condicional para (“estaría”) para relatar suposiciones sobre la situación de su abuelo. Y el relato sigue en pasado hablando de la muerte del abuelo (“murió”), y habla en pasado de lo que sintió al ver a su abuela (“me marcó”, “me dolió”). En el relato el presente aparece hacia el final tras la muerte del abuelo, y no hay rastro del futuro en la narración.

La historia está contada casi toda ella en pasado, el 77,11% de los verbos aparecen en pasado. Hay un 4,84 % de verbos en condicional. Este tiempo lo utiliza para reflexionar sobre las condiciones de vida de un enfermo de Alzheimer. El presente ocupa el 10,84% respecto al total de los verbos, y se concentra al final de la narración, una vez muerto en abuelo, y expresa lo que sentía por no haber podido conectar con el abuelo y lo utiliza para hablar del sufrimiento de la abuela por aquella pérdida. No hay uso de futuros.

7.4.6.7. RA07

Tabla 119. Tiempos verbales RA07

RA07	N. de palabras:	495		
	N. de verbos:	81	16,36%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	61	75,31%	de los verbos
	Presente:	9	11,11%	de los verbos
	Futuro:	2	2,47%	de los verbos
	Condicional:	1	1,23%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	73	90,12%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La historia se narra en pasado para llevarnos Bulgaria, lugar de los hechos. Narra todas las

peripecias en pasado hasta su retorno a Barcelona. Solo narra en presente la evaluación del relato donde nos cuenta lo que (“he aprendido”). Y acaba proyectando ese aprendizaje hacia el futuro (“me falte”, “tendré”).

Aprende algo de su pasado, que le lleva ser consciente de que a de valorar lo que tiene en el presente porque en el futuro llegará un día que no lo tenga.

Es una historia narrada casi todo ella en pasado, el 75,3% de los verbos están en pasado, todos los sucesos se explican en pasado. El presente aparece al final, tiene una presencia del 11,11% y lo utiliza para mostrar qué ha supuesto para él esta historia. La historia le sirve para reflexionar sobre la importancia presente de su familia. Y el futuro ocupa la parte final, con una pequeña presencia (2,47%) en la que el protagonista nos dice que nadie podrá llenar el vacío de su familia cuando está no esté.

7.4.6.8. RA08

Tabla 120. Tiempos verbales RA08

RA08	N. de palabras:	498		
	N. de verbos:	85	17,07%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	49	57,65%	de los verbos
	Presente:	18	21,18%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	1	1,18%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	68	80,00%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La historia se cuenta en pasado, no cuenta el nacimiento de su sobrina sino cómo se ocupaba de ella.

La historia se sitúa en el pasado para valorar que ha supuesto todo ello en relación a su presente, y deseando que ese presente se proyecte hacia el futuro. Ello explica la presencia de un 57,65% de verbos en pasado, y de un 21,18 en presente. La historia habla tanto del pasado como del presente. Ese alto porcentaje de los verbos en pasado es una muestra de

que el relato es un testimonio de lo que sucedió.

La presencia del presente sirve para que el protagonista muestre qué significa la presencia de su sobrina en su vida. Es el momento en el que el protagonista hace una valoración de la experiencia (“me ha hecho cambiar”). Y, a pesar de no aparecen verbos en futuro, sí que hay un deseo que se proyecta hacia el futuro (“espero poder seguir disfrutando”), con ellos cierra el relato.

7.4.6.9. RA09

Tabla 121. Tiempos verbales RA09

RA09	N. de palabras:	500		
	N. de verbos:	82	16,40%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	57	69,51%	de los verbos
	Presente:	5	6,10%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	5	6,10%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	67	81,71%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

Todo el relato está narrado en tiempo pasado, sólo al final, en el cierre, a modo de evaluación, vuelve a presente (“me he dado cuenta”) para decir qué ha aprendido él de esa experiencia.

Relata una experiencia en el pasado, el 69,52 % de los verbos aparecen en pasado. Con el pasado reproduce los acontecimientos de la historia, aquello que le sucedió y su deseo de jugar a futbol, por lo que da testimonio de su historia. Hay muy poca presencia de presentes (6,10%), la mayoría de ellos aparecen al final mostrando que ha supuesto para él esa situación, y como le afecta en su presente.

7.4.6.10. RA10

Tabla 122. Tiempos verbales RA10

RA10	N. de palabras:	475		
	N. de verbos:	71	14,95%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	52	73,23%	de los verbos
	Presente:	9	12,67%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	3	4,22%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	64	90,14%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

El relato está contado en pasado (73,23%), en algún momento hace uso del presente (“recuerdo”) para dar énfasis a que recuerda bien todo aquello, para volver al relatar en pasado lo que sucedió. El tiempo presente se utiliza también para reproducir conversaciones de su pasado (‘‘Tu padre y yo nos vamos a separar’’), lo que da un mayor énfasis testimonial al relato, pues nos permite “ver” que le decía la madre, y nos hace comprender que está reproduciendo literalmente lo que sucedió.

En el cierre lleva la historia al presente para decir qué ha supuesto para ella ese descubrimiento (“me duele”, “me ha enseñado”), y de ahí saca unos valores que plantea como comportamiento a seguir.

La historia cuenta una experiencia pasada que es vital para la protagonista, para mostrar que sigue teniendo presencia en el presente y que ha marcado su comportamiento, pues le ha llevado a establecer un principio a seguir, principio que se impone como norma a seguir que proyecta en los comportamientos futuros. A pesar de ello, no hay presencia de tiempos futuros.

7.4.6.11. RA11

Tabla 123. Tiempos verbales RA11

RA11	N. de palabras:	498		
	N. de verbos:	77	15,46%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	43	55,84%	de los verbos
	Presente:	15	19,48%	de los verbos
	Futuro:	6	7,79%	de los verbos
	Condicional:	0	0,00%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	64	83,12%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La protagonista narra en pasado lo unida que estaba a la madre y que distanció de ella al entrar en el instituto. Que sufrió un accidente que le obligó a guardar reposo, durante la narración aparece el futuro (“estaré”, pasará”) para mostrar la preocupación ante la incertidumbre del tiempo que podría durar la lesión, lo utiliza como forma narrativa, no para hablar de su futuro. Vuelve al pasado para seguir relatando su día a día lesionada. y hace uso del presente (“recuerdo”) para enfatizar que aún hoy recuerda que esperaba más de sus amigos, y para señalar que su madre sí estuvo presente. Acaba usando el pasado para hablar de los amigos que le defraudaron, y el presente para hablar del apoyo de le dio y le da la madre. El 55, 84% de los verbos aparecen en pasado, dando testimonio de lo que sucedió.

Es una historia contada en pasado, en el que habla en pasado de la madre, habla en pasado de lo que supuso el accidente, y habla en pasado de los que consideraba sus amigos, para acabar hablando en presente de la madre. Abandonó a la madre por los amigos, y ahora la madre vuelve a estar presente, y se ha dado cuenta de su apoyo. La mitad de las formas en presente aparecen al final de la historia, y hacen referencia a la madre. Lo que denota que en la historia no sólo se habla del pasado.

Sobre el futuro no hay grandes menciones más allá de las citadas, si bien se sobreentiende que ese aprendizaje le sirve para el futuro.

7.4.6.12. RA12

Tabla 124. Tiempos verbales RA12

RA12	N. de palabras:	481		
	N. de verbos:	94	19,54%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	63	67,02%	de los verbos
	Presente:	16	17,02%	de los verbos
	Futuro:	6	6,38%	de los verbos
	Condicional:	1	1,06%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	86	91,49%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La narración cuenta en pasado la relación con su mejor amiga y el temor a perderla. Cuenta toda la relación en pasado, y llama la atención que en ese pasado esa relación se proyecte hacia el futuro (“nos imaginábamos el futuro juntas”). Al final recurre al tiempo presente (“tenemos”, “saludamos”) para hacernos ver el estado de la relación a día de hoy. Acaba usando el pasado para reprochándose lo que no hizo por salvar la relación, y para mostrar lo que la amiga significó para ella. El futuro aparece proyectado como deseo, la esperanza de que todo se arregle, pero utilizando para expresar ese deseo formas verbales del presente. El futuro aparece para señalar que no sabe qué pasará en el futuro, si (“encontraré”) una amiga igual, y la relación se arreglará (“no sé qué nos deparará”).

Nos una experiencia vivida en el pasado, en el que no se actuó como se debía, perdiéndose una amistad; un presente, en el que la relación sigue distante y sin dar pasos para que se solucione; y un futuro como esperanza de que se solucione. Y la certidumbre de que no volverá a encontrar nadie igual.

Cuatro de las seis formas de futuro aparecen al final, preguntándose si en un futuro encontrará alguien igual, o si en el futuro lograrán recuperar esa amistad.

La historia no se cierra como testimonio de un pasado dado, sino que se proyecta en el presente, para mostrar que las cosas siguen igual, y se alarga hacia el futuro como una esperanza de que las cosas puedan cambiar.

7.4.6.13. RA13

Tabla 125. Tiempos verbales RA13

RA13	N. de palabras:	474		
	N. de verbos:	89	18,78%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	64	71,91%	de los verbos
	Presente:	10	11,24%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	2	2,25%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	76	85,39%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

El relato habla de su experiencia en pasado de hacerse cargo de su sobrina, y cómo eso le sirvió para darse cuenta de que había dejado de ser un niño. Con el pasado está dando testimonio de unos hechos acaecidos, el 71,91 % de los verbos personales están en pasado.

Al final se da la mayor concentración de la forma presente, lo utiliza para mostrar cuál es su situación actual, después de haber contado su relato, y mostrar qué ha aprendido con esa experiencia. La conclusión que saca de todo ello es que “la vida es como un ciclo...”. En la conclusión reflexiona, también en pasado, sobre lo que supuso esa experiencia para él como persona.

No hay presencia del futuro en la historia, aunque el cierre da a entender que en el futuro habrá más ciclo y obstáculos que enfrentar. El futuro si bien no aparece como tiempo verbal, sí que queda sugerido en la narración, y así, una experiencia del pasado le sirve para comprender la vida como un proceso que se proyecta hacia el futuro donde esperan nuevos obstáculos.

7.4.6.14. RA15

Tabla 126. Tiempos verbales RA15

RA15	N. de palabras:	500		
	N. de verbos:	102	20,40%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	66	64,71%	de los verbos
	Presente:	15	14,71%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	3	2,94%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	84	82,35%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

El protagonista relata en pasado una noche en el parque con sus amigos y su comportamiento poco respetuoso hacia un vecino, y cómo se precipitaron las cosas. El pasado, sirve para narrar los hechos acaecidos (el 64,71% de las formas personales aparecen en pasado).

Tras ese incidente se el tiempo verbal se sitúa en el presente (“Todavía no he vuelto”, “prefiero no ir”), la narración continúa en presente señalando que eso ha hecho que el grupo cambara de lugar de reunión (“seguimos quedando por la noches”, “os juntamos en otros sitios”), como si el suceso fuera un punto de ruptura entre lo que fue, el pasado, y lo que es, el presente. Acaba la narración en presente mostrando sus temores y lo que ha aprendido de esa experiencia.

El relato se presenta como una experiencia en el pasado que le ha llevado a ser más cauteloso y receloso en el presente. No hace ninguna relación al futuro.

7.4.6.15. RA16

Tabla 127. Tiempos verbales RA16

RA16	N. de palabras:	484		
	N. de verbos:	91	18,80%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	50	54,95%	de los verbos
	Presente:	29	31,87%	de los verbos
	Futuro:	1	1,10%	de los verbos
	Condicional:	2	2,20%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	82	90,11%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

En relato empieza hablando de su madre en presente, para mostrar lo unida que está a ella. Luego utiliza la forma temporal del pasado para explicar que su madre ha estado enferma desde siempre, y lo cuenta como testimonio de lo que le pasó, lo que le recetó el médico y cómo vivió ella esa circunstancia (“no podía dormir”, “no hiciera esfuerzos”).

A mitad de la historia cambia al presente, que va combinado con el pasado, para mostrar que el pasado y el presente se mezclan, que la madre sigue enferma, y que las preocupaciones de entonces son las de ahora. Hay un alto porcentaje de tiempos presentes en esta historia (31, 87% de los verbos personales). A partir de la toma de conciencia de la enfermedad de su madre, la protagonista nos explica cómo en el presente trata de estar al lado de sus padres, y que sus amigos valoren a los suyos.

Cierra la historia con dos líneas temporales. Una en el presente (“me gustaría... poder olvidarme” “ser” “atreverme”), y otra que se proyecta hacia el futuro, en la que aparece la idea de perder a sus padres, idea que no quiere ni imaginar. Todo ello lo hace con verbos en presente. Fruto de imaginar ese futuro trata, en el presente, de valorar al máximo a los padres y que sus amigos capten esa idea.

7.4.6.16. RA17

Tabla 128. Tiempos verbales RA17

RA17	N. de palabras:	434		
	N. de verbos:	74	17,05%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	58	78,38%	de los verbos
	Presente:	6	8,11%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	1	1,35%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	65	87,84%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La protagonista cuenta en pasado las circunstancias de la muerte de su abuelo. Lo que le creó un sentimiento de culpa que dura hasta el presente. Casi toda la historia es un testimonio de lo que sucedió, está contada en pasado.

A mitad de la historia aparece un verbo en presente para señalar que la herida sigue abierta (“me acuso de ser la culpable”). El presente tiene que ver con el hecho se seguir dándole vueltas a la idea en su cabeza, y así se ve al final, donde aparecen 3 de los 6 verbos en presente. Con ellos se pone de manifiesto que, aun a día de hoy, sigue reflexionado y pensado en todo aquello, y que es un capítulo que no ha cerrado del todo (“sigo pensando”, “reflexiono”), a pesar de señalar que ha superado el sentimiento de culpa. No hay ninguna referencia al futuro.

7.4.6.17. RA18

Tabla 129. Tiempos verbales RA18

RA18	N. de palabras:	500		
	N. de verbos:	114	22,80%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	81	71,05%	de los verbos

Presente:	6	5,26%	de los verbos
Futuro:	1	0,88%	de los verbos
Condicional:	4	3,51%	de los verbos
Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
Formas personales total:	92	80,70%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La protagonista cuenta el relato en pasado, desde que se quedó embarazada hasta que abortó, dando testimonio de los hechos y de lo que pensaba en cada momento. (“me sentía asustado”, “fui al médico”, “se lo conté a mi madre”, “empezaron las discusiones con mi pareja”, “me sentía obligada a abortar”, “el médico me tumbó, me relajó, me durmió y ya no hubo vuelta atrás”). Al final la historia se sitúa en el presente (“me queda”), valora su valentía y cree haberlo superado, todo lo que ha pasado es algo que le ha cambiado. Habla de lo que piensa y qué haría ahora, y todo ello en presente, pues las formas presentes se presentan todas en el desenlace. Y, también al final, en medio de los tiempos presentes aparece la única forma en futuro de la historia (“tendré tiempo de tener...”), apelando a que en el futuro tendrá otras oportunidades de ser madre. Con ello muestra que se hace dueña de su destino, y se sintió empujada por las circunstancias.

7.4.6.18. RA19

Tabla 130. Tiempos verbales RA19

RA19	N. de palabras:	487		
	N. de verbos:	81	16,63%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	44	54,32%	de los verbos
	Presente:	21	25,93%	de los verbos
	Futuro:	1	1,23%	de los verbos
	Condicional:	0	0,00%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	66	81,48%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La protagonista narra en pasado el día que vio como su hermano acababa con su familia, imponiendo su egoísmo y dejando a su madre en el suelo llorando. En la historia va combinando pasado y presente (“al pararme a recordar... solo me viene una imagen”). Empieza narrando en presente unos hechos que sucedieron en el pasado (“corro hacia mi madre e intento abrazarla”), y a continuación pasa a utilizar el tiempo pasado (“no podía lograr entender lo que estaba sucediendo”, “no podía creer...”, “hice lo que siempre”, “era lo único que me relajaba”). Tras narrar aquel episodio tan angustioso y significativo, acaba la historia hablando de su hermano en pasado para pasar al presente en ese mismo párrafo (“la sensación de ver de nuevo a mi hermano”, “no le quería ver”, “hoy en día sigue ahí —el rencor”), mostrando que lo que pasó aquel día, en el pasado, sigue vivo en el presente. Todo explica el alto porcentaje de presentes personales que aparecen en la historia, combinados con el tiempo pasado. Con ello se está indicando que, a día de hoy, aún se tiene muy presente aquel pasado.

Al final de relato aparece la única forma en futuro de la historia, es un canto de esperanza o un deseo lo que se expresa con él (“en algún momento lo solucionaremos”).

Se presenta una historia pasada que sigue marcando mucho el presente y condicionando la relación familiar, abriéndose hacia un futuro que se presenta como una esperanza de llegar a superar ese problema.

7.4.6.19. RA20

Tabla 131. Tiempos verbales RA20

RA20	N. de palabras:	499		
	N. de verbos:	93	18,64%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	73	78,49%	de los verbos
	Presente:	5	5,38%	de los verbos
	Futuro:	0	0,00%	de los verbos
	Condicional:	3	3,23%	de los verbos
	Imperativo:	0	0,00%	de los verbos
	Formas personales total:	81	87,10%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La protagonista cuenta prácticamente toda la historia en tiempo pasado, dando testimonio de unos hechos que le llevaron a establecer una relación que califica de tóxica (“tenía ganas de conocer gente”, “creamos una relación especial”, “mi relación con mis amigas se fue enfriando”, “un día.. llegó el primer insulto”). Aparecen tres formas en condicional en todo el relato, las usa para mostrar las dudas o incertidumbres que le generaban algunas situaciones, ya fuera con el novio (“cómo reaccionaría al verme, me lo volvería a decir..”), o bien con las amigas (“no tendría apoyo incondicional”).

Toda la historia está contada en pasado. Las cinco formas en presente aparecen en el desenlace a modo de conclusión o de aprendizaje de toda la historia, y de las 5 formas en presente, 4 están en la última frase de la historia (“el verdadero amor no duele, no controla. Y si duele, no es amor”). Se usa el tiempo verbal en pasado para señalar que todo aquello quedó atrás, como si el uso del pasado marcara una barrera con los hechos, y se usa el presente para reafirmarse en que aquello no era amor. No hay uso de tiempos futuros, pero tal como acaba la historia, parece que el mensaje del presente sea algo a tener en cuenta en tiempos venideros.

7.4.6.20. RA21

Tabla 132. Tiempos verbales RA21

RA21	N. de palabras:	500		
	N. de verbos:	83	16,60%	de las palabras
TIEMPOS:	Pasado:	52	63%	de los verbos
	Presente:	25	30%	de los verbos
	Futuro:	1	1%	de los verbos
	Condicional:	0	0%	de los verbos
	Imperativo:	0	0%	de los verbos
	Formas personales total:	78	94%	de los verbos

a) Análisis del relato en clave temporal

La protagonista empieza contando en pasado la historia (“supe que mi tía estaba enferma”) y la única forma en futuro aparece al principio para señalar (“no lo olvidaré”) que toda aquella

historia, a pesar de que pasó hace tiempo, lo recuerda perfectamente, y es algo que le marcó, porque será difícil que lo olvide en un futuro. Antes de empezar a dar testimonio de lo que sucedió, hace una reflexión desde el presente que marca la línea de interpretación de la historia (“cuando eres pequeña no te das cuenta de las cosas importantes”, “no sabes qué puedes perder”, “somos tan inocentes”). Después da testimonio de todo lo que sucedió y utiliza el tiempo pasado para ello (63% está en pasado). Vuelve a las formas en presente para cerrar el relato, y lo hace en el desenlace (“intentemos hacer la vida un poco más fácil”).

Acaba hablando en tiempo presente, pero lo hace sobre el futuro, proyectando sus miedos sobre el futuro (“tengo miedo a que mis hijos puedan nacer con esa enfermedad”, “sé que queda mucho... pero es inevitable pensarlo”). Si bien el tiempo futuro no aparece en el relato, sí se hace mención de él. Y acaba el relato retomando la idea aprendida a partir de la experiencia, hay que disfrutar el presente (“vivir” y disfrutar que “todos estamos bien”).

Combina pasado y presente porque ambos son muy importantes en su vida y se proyectan sobre el futuro.

7.4.7. Indicadores autobiográficos en el relato

7.4.7.1. RA01

a) Los testimonios en su relato

Una autobiografía suele ser un relato sobre unos hechos del pasado, y por ello uno de los indicadores de una autobiografía son los verbos en tiempo pasado. Si observamos el relato, sólo aparecen tres verbos conjugados en primera persona que hagan referencia al pasado, todos hacen referencia a que nació, se crió y se educó en España, es decir, a que es español.

Al situarse su relato en el presente los verbos que dan testimonio de que no está contando algo que ha experimentado, algo de lo que es testigo, también están en presente: (allí está Tánger —la veo—, “puedo observar la luz”, “veo a lo lejos España”, “escuchar árabe”, “comer cucús”), todo ello evoca a experiencias ópticas que tiene en su tierra, y que convierten a su relato en un testimonio de la que vive estando allí.

b) La interpretación

El relato nos presenta algunos elementos interpretativos de los hechos. No se limita a contar que viaja a Tánger cada verano, y a describir lo que ve y hace allí, sino que «interpreta», significa ese viaje como «una vuelta a casa».

“siento que en pocas horas estaré en casa”

Una estancia con los suyos, con los que se muestra tal como es, y ello lo expresa de forma

subjetiva, dejándonos ver qué piensa mientras está tomando ese té en el Haffa y ve a lo lejos las luces de España:

“veo a lo lejos España, algo que me recuerda que cada vez me queda menos para alejarme de los míos, dejar de ser una más entre la multitud y volver a una tierra donde me siento una extraña”.

Esa es la interpretación de que hace de su viaje, ese es su verdadero sentido, y ese es el mensaje que nos da a través de su relato.

7.4.7.2. RA02

a) *Indicadores de testimonio*

Tabla 133. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA02

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	33	perdí, llevó, tenía, encontré, dirigí, pensaba, dije, , puso, articuló, vistió, hice, fuimos, miró, dijo, tenía que ser, pensaba, tenía, mató, era, ha llegado, dije, exploró, dio, tenía, dividía, era, decía, era, decía, era, aportó, fue, daba, ha tenido, metió, disimulaba, daba, puso, miré, asusté, vi, era, pensaba, dieron, era, confiaban, confíe, notaba, iba disminuyendo, tuve que volver, reflejaba, sonrió, dijo, había ido, era, acabó, ha sido, quedó, sentí, hizo madurar, tuve, tenía, ha cambiado
Verbos ónticos	5	mi padre me miró, me miré, yo vi, yo notaba, verla,
Verbos declarativos	4	yo se lo dije, mi padre me dijo, yo le dije, el médico me dijo,

El relato contiene 33 verbos en pasado que tienen que ver con la primera persona de forma activa o pasiva. Los verbos ónticos ponen de manifiesto que nos está describiendo lo que vivió, que está dando testimonio de ello, así como los verbos en pasado y las formas declarativas de los verbos con las que remarca la conversación que tuvo con su padre o el médico. Esta presencia de verbos se corresponde con los indicadores habituales de una autobiografía.

b) *Indicadores de interpretación*

Tabla 99. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA02

Interpretación	Verbos
Epistémicos	yo nunca confíe, mi mente decía, mi mente decía, pensaba, pensaba, pensaba

Su pensamiento (“pensaba”) está ligado a su obsesión y a su temor, siempre hace referencia a que la posibilidad de que el bulto fuera cáncer. Todo el proceso mental que se observa en el protagonista del relato es una escisión entre dos posibilidades, por un lado, que el bulto podría ser la enfermedad, y por otro, que no lo fuera. En ese juego interpretativo se presenta el protagonista desde que aparece el bulto hasta que confirma que no es lo que pensaba.

Así, el autor, a la vez que nos relata unos hechos del pasado, nos muestra su pensamiento y con él su temor, y en hace recaer la tensión dramática de este relato.

7.4.7.3. RA03

a) *Indicadores de testimonio*

Tabla 134. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA03

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	31	volver (regresar), llegar, extrañarse, ver, estar (ubicarse), encontrarse (ubicarse), preguntar, ser, dar (experimentar), estar (ubicarse), tener que + infestar (ubicarse)hacer, recibir, ser + comparativo, poder + inf, tener que + inf, pasar, hacer ver, hacer, hacerse, estar (sentirse), pasar, cambiar, afectar (sentirse + adj), poder + inf, ver, tener que + inf, ser, poder + inf, tener, gustar (satisfacer), ser, ser, ayudar, ser, ayudar, disfrutar (sentir), tener (experimentar), volver a + inf, volver (repetir), ser, darse cuenta (comprender), hacer ver, empezar, volver (regresar), seguir (continuar), saber, morir, gustar, ocurrir, formarse (aprender), aprender, servir, vivir, sentirse, llevar (sobrellevar), mejorar,
Verbos ónticos	2	yo vi, yo solía verlos
Verbos declarativos	2	yo le pregunté (hermano), darme la mala noticia

Del total de verbos en pasado (58), hay 31 que tienen que ver con la primera persona del singular o del plural, bien porque es el sujeto de la acción bien porque recibe la acción del verbo. Señalar una baja presencia de verbos ónticos y declarativos, mediante los cuales el protagonista nos hace llegar aquello percibió a través de sus sentidos o que le dijeron, remarcando el carácter testimonial de su relato. Hay una alta presencia del «yo», que viene marcada por el uso del pasado, y que lo sitúan como relato de carácter autobiográfico.

b) *Indicadores de interpretación*

Tabla 135. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA03

Interpretación	Verbos
Epistémicos	me extrañó, fue cambiando mi forma de ver la situación, me di cuenta, la experiencia me hizo ver, yo sabía, la situación me ha formado como, yo aprendí, yo creo

La presencia de verbos epistémicos es notable. Se presentan con dos funciones, la de mostrar que se da cuenta de que la situación a la que se enfrenta no es lo normal (me extrañó, fue cambiando mi forma de ver la situación), y la de reflexionar sobre lo que supuso esa situación para él (me di cuenta, la experiencia me hizo ver, yo sabía, la situación me ha formado como, yo aprendí, creo que esa experiencia).

El relato no se limita a contar los hechos sucedidos, sino que nos presenta, a través de la interpretación de su protagonista, lo que significaron para él, y eso es lo que nos hace entender por qué este fue un acontecimiento significativo para el protagonista.

7.4.7.4. RA04

a) Indicadores de testimonio

Tabla 136. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA04

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	35	practicar, empezar, apuntarse, suponer (consecuencia), arrancar (empezar), disfrutar, aprender, llegar, sentirse, quejarse, criticar, pasarlo + adv, impedir, afectar (sentirse + adj), empezar a + inf, decidir, estar (no sentirse)notar (sentir), faltar (sentir), cambiar, proponer, estar (sentirse), ir + ger, sentirse, combinar, centrarse, pasarlo + adv, ser, batir, ser, sentirse, disfrutar (sentir), ser, darse cuenta (comprender), amar, aprender, ayudar, pegar (corresponderse), cometer, sentirse, querer (querer hacer), darse cuenta (comprender), dejar, rodear, sentirse,
Verbos ónticos	0	
Verbos declarativos	3	a petición de mis amigos, los compañeros se quejaban, un amigo me propuso,

De los 45 verbos en pasado, 35 se refiere a la primera persona, bien como sujeto agente de la acción (sujeto gramatical del verbo), o bien como sujeto paciente de la acción (sujeto que recibe la acción del verbo). En 27 ocasiones el protagonista es agente, por lo que muestra un papel activo, pero en 16 también es quien recibe la acción de ese verbo. Muchos de esos casos en los que el protagonista es sujeto paciente nos muestran cómo se siente, dada la gran presencia del verbo «sentirse».

El relato se muestra como testimonio tanto de los hechos que acaecieron como de los sentimientos ligados a esos hechos, tanto en el pasado como en el presente. Hay una serie de marcadores espaciales refiriéndose a sitios concretos (Serra Marina, Turó del Home) que marcan que está dando testimonio de unos hechos del pasado.

El relato también incorpora algunas formas declarativas de estilo indirecto que van marcando las acciones que irá haciendo el protagonista.

b) Indicadores de interpretación

Tabla 137. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA04

Interpretación	Verbos
Epistémicos	mis inicios no los considero muy importantes, Todo empezó cuando, considero, aprendí, me dí cuenta, aprendí, pensar, me he dado cuenta, conocerme más a mí mismo,

El relato comienza con un marcador claro de que la historia es una interpretación “Todo empezó cuando” marca el punto de entrada en la historia según él cree que lo anterior no fue importante (“mis inicios no los considero muy importantes”), pero lo que vino a continuación sí. No sólo da testimonio de los hechos, los acontecimientos van acompañados

de su interpretación, de lo que aprendió practicando fútbol y haciendo bicicleta de montaña, y la clave de su interpretación es:

“me he dado cuenta de que dejé el fútbol por la montaña para huir de las cosas que me rodeaban y me hacían sentir mal”.

Las exigencias y las críticas le hacen sentirse presionado y le gusta estar solo, alejarse de la sociedad y pensar cuando las cosas no van bien.

7.4.7.5. RA05

a) *Indicadores de testimonio*

Tabla 138. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA05

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	27	sufrir (experimentar), tener, poder + inf, caer, llegar, empezar a + inf, cenar, producir, tener, ser, atormentar, poder + inf dormir, acabar, sentirse, cansarse, estar ger + a + inf, poder + inf, empezar a + inf, sentarse, dormir, ponerse a + inf, dejar + inf, acabar + ger, levantarse, decidir + inf, ser, sentirse, ir a + inf, haber, cesar, crecer, tener, servir (aprovechar), estar, suponer (conllevar)ser + adv, saber, ayudar a + inf,
Verbos ónticos	0	
Verbos declarativos		suplicándole por favor que me dejara dormir (el padre),

De la mano de la palabra “recuerdo” el protagonista no introduce en el relato dando testimonio de lo que pasó, porque aún lo recuerda. El testimonio se da básicamente en primera persona. 27 de los 39 verbos en pasado pertenecen a la primera persona o hacen referencia a ella, es decir, al protagonista, que actúa como sujeto agente en 19 acciones (19 verbos) y como sujeto paciente en 12 (que recibe la acción del verbo). Acompañando a los verbos se nos describen imágenes físicas que cualquiera que estuviera allí podría testificar (lloraba sin dejar dormir al padre, se sentaba en el suelo, el padre la llevaban arrastras a la cama, el tío le dio un frasco de gotas). El relato tiene un alto componente testimonial y, si fuera el caso, que no lo es, tanto el padre como el tío podrían corroborar la versión del protagonista. Es pues un relato de carácter autobiográfico.

b) *Indicadores de interpretación*

Tabla 139. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA05

Interpretación	Verbos
Epistémicos	recuerdo, con él me sentía segura, quizá fue la sugestión... pero me sentía más segura, creo que la ayuda de mi tío, sé que las pesadillas con algo psicológico,

El relato empieza con “recuerdo”, que además de dar testimonio, nos señala que para el protagonista fue algo importante hasta el punto de tenerlo fresco en su memoria. El relato

no contiene muchos verbos epistémicos, pero su presencia nos ayuda a interpretar el relato. El protagonista nos dice que con el padre pensaba que estaba seguro, lo que le producía tranquilidad (“con él me sentía segura, como si nada malo me pudiera pasar a su lado”)^[1]. Cuando esa seguridad se pierde, aparece el tío, que le da unas pastillas que le dan seguridad (“quizá fue la sugestión... pero me sentía más segura”), y le ayudan a superar el miedo nocturno a las pesadillas, (“creo que la ayuda de mi tío... me sirvió de gran ayuda ... con ese miedo constante”). El propio protagonista reconoce que las pesadillas son algo psicológico (“sé que las pesadillas con algo psicológico”), que es difícil creer en el remedio físico que le dan (por eso lo denomina sugestión), pero le sirvió. Con estos verbos epistémicos presentes en su relato nos está dando la interpretación posible de su historia, más allá de dar testimonio simple de ellos.

7.4.7.6. RA06

a) *Indicadores de testimonio*

Tabla 140. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA06

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	35	tener enfermedad, estar, tener edad, estar, ver, sentir, tener (experimentar), sentir, ser, tener en común, poder + inf, estar (acompañado), pasarlo + adv, crecer, empeorar, poder + inf, decir, esperar (confiar), entender, levantar, decir, encontrarse (sentirse), saber, quedar tiempo, vestirse, disponerse a + inf, subir, estar (lugar), hacer tiempo, ver, constatar, estar, ver, ver, estar + ger, ser, haber, estar (acompañado), ser, disfrutar (sentir), significar, producirse, ser, merecer la pena, pensar, ser, mantener, querer (desear), saber, morir, pasar por la cabeza, estar (sentirse), estar (sentirse), acabar, sufrir, estar (sentirse), irse (morir), unir (sentirse unido), doler (apenar), ser, influir, doler (apenar), doler (apenar), sentir,
Verbos ópticos	4	veía, veía, vi,vi,
Verbos declarativos	3	le decía a mi abuelo, mi padre me dijo, hablando (mi abuelo y yo)

De las 64 forma que aparecen en pasado, 35 son en primera persona o hacen referencia a «yo» como sujeto que recibe la acción. Eso indica que, si bien el pasado da testimonio de lo que pasó, sólo la mitad de esas oraciones en pasado (35 de 64) tiene al protagonista como foco de mira de la acción. Nos cuenta otras muchas cosas cercanas al yo, pero no se centra tanto como otras historias en ese yo. Nos relata la vista al abuelo con total frescura (“me acuerdo como si fuera ayer”), es un hecho que parece tener muy presente en su memoria, y reproduce el espacio (subió dos pisos habla de las escaleras, del largo pasillo, de la habitación, recreando el escenario...) dando testimonio de que estuvo allí. Pero dice muy poco del abuelo (“lo vi muy diferente”), sin saber cómo lo veía antes, cosa que no recoge la historia. Ese es un ejemplo de que la historia se pierde en detalles testimoniales sin hablar en profundidad de

él y su abuelo.

En su narración hace uso de verbos ónticos, que no comunican una experiencia directa de lo que él vio o experimentó, y algún verbo declarativo que remite a la conversación que pretendía entablar con su abuelo. Todo ello da testimonio de que es un hecho de carácter autobiográfico, si bien pensamos, a la luz de lo analizado, que comparativamente con otras historias habla menos de sí y más de su alrededor. Incluso hace una pequeña disertación sobre la eutanasia a raíz de la situación de su abuelo.

Por todo lo dicho, pese a cumplir algunos de los requisitos de una autobiografía, es más un relato sobre algunos aspectos del pasado que una autobiografía en la que se muestre el personaje.

b) Indicadores de interpretación

Tabla 141. Indicadores Autobiográficos: Interpretación RA06

Interpretación	Verbos
Epistémicos	yo tengo conciencia, yo no sé por qué, yo tenía la esperanza, yo supe que no le quedaba mucho, yo me acuerdo, yo constaté, las cosas me pasaron por la cabeza, Creo que esa fue la mayor razón por la que esta historia influyó en mí, creo que fue el ver a mi abuela destrozada

Hay una alta presencia de verbos epistemológicos en el relato. Señala que desde siempre él sabe que su abuelo está enfermo de Alzheimer. La relación que presenta con el abuelo es afectiva, pero se cree en conexión con él, sin saber por qué. Hay una serie de verbos epistémicos que presentan los pensamientos que tenía sobre la eutanasia en casos terminales. Pero es al final, donde aparecen dos verbos epistémicos que muestran que la razón de la historia, y una, que le hizo pensar sobre la vida y la muerte, algo que ya aparece en la historia y que forma parte más de una reflexión. Y otra que deja ver qué se esconde detrás de la historia y detrás de la importancia del abuelo: “Creo que esa fue la mayor razón por la que esta historia influyó en mí, creo que fue el ver a mi abuela destrozada”. Con ese “creo”, está poniendo a la abuela como eje vertebrador entre él y su abuelo. Eso permite entender que se habla de un abuelo ausente, habla de él sin decir más que está enfermo, y no podía comunicarse.

7.4.7.7. RA07

a) Indicadores de testimonio

Tabla 142. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA07

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	43	ir, hacer gracia, sentirse, viajar, estar, ser, aceptar, ser para (significar), sentirse, sentir, echar en falta, tener en cuenta, pasarse, poder + inf, sentir, faltar (sentir), echar de menos, ir en aumento, añorar, sentarse, sentir, ser, hacer, ir, conocerse, ser, convertirse, ser, salir, convencer, escribirse, poder + inf, hacer sentir, conectar, llegar un momento, entristecerse, sentirse, sentir, esfumarse, volver a + inf, sentirse, alegrarse, contar (explicar), hacer, pasar, hablar, conocerse, saber, ir a + inf, ser, ser, sustituir, hacer, crecer, venir, presentarse, dar (una emoción), aprender a + inf, saber, valer, darse cuenta (percibir),
Verbos ónticos	0	
Verbos declarativos	3	contarle, conté, hable,

Hay una amplia presencia de los verbos en pasado en referencia a la primera persona, lo que señala que el autor está dando testimonio de lo que sucedió en un pasado, no sólo nos relata hechos sino sentimientos que acompañan a esos hechos, con una alta presencia de los sentimientos. La presencia de la familia natural está mediada por las herramientas digitales, y es mediante la narración que le cuenta a ella lo que está haciendo, de ahí la presencia de verbos declarativos.

“me conectaba para leerlos con la esperanza de poder hablar con algún familiar y contarle qué había hecho y lo que haría al día siguiente”.

la historia cumple con los estándares de una autobiografía.

b) Indicadores de interpretación

Tabla 143. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA07

Interpretación	Verbos
Epistémicos	sabía que iba a añorarlo (amigo y la prima), he aprendido a valorar, me di cuenta de que tengo que valorar más a mi familia, supe lo que valía mi familia, sé que tendré un vacío,

Todos los verbos epistémicos aparecen al final de la narración, cuando el protagonista está valorando lo que para él significó ese viaje. Es al final del relato donde se concentra la interpretación que hace el protagonista de los hechos relatados: (“me di cuenta de que tengo que valorar más a mi familia”, “supe lo que valía mi familia”, “sé que tendré un vacío [en el futuro]).

7.4.7.8. RA08

a) Indicadores de testimonio

Tabla 144. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA08

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	31	empezar, estar (estado), alegrarse, encantar, suponer (representar), salir (suceder), llegar (tiempo), dar a luz, sentir, esperar, sentir, pasar tiempo, tener que + inf, ir a + inf, ir, estar (sentirse), relacionar, pasar tiempo, hacerse, ser + comparativo, acabar + ger, hacer, pedir, ir, cantar, suponer (representar), pensar, ver, recompensar, representar, ser, dar, suponer (representar), sonreír, decir, ser, llevar tiempo, ser, empezar a + inf, gritar, poder + inf, ser, hacer + inf, madurar, vivir, pasar, darse cuenta (comprender), sentir, sentir,
Verbos ónticos	5	yo verlas (hermana y sobrina), ver, verla (sobrina), yo veía, yo veo,
Verbos declarativos	2	mi sobrina me pedía, mi sobrina me gritó,

El relato contiene 31 verbos en pasado referentes a la primera persona de forma activa o pasiva. Se combina el pasado y el presente para dar testimonio de los hechos del pasado. Con el presente, por ejemplo, nos sitúa en la sala del parto, y nos invita a ver con sus ojos el momento en que salían su hermana y su sobrina (“Mis ojos se iluminaron al verlas salir y ver lo preciosas que estaban las dos”). Para ello utiliza verbos ónticos, los cuales producen una sensación de proximidad al lector, pues en una invitación a mirar a través de las experiencias y sensaciones que vivió el protagonista en ese pasado. Otro elemento que nos acerca al pasado es el uso de oraciones declarativas, en las que se manifiesta, es como una invitación a escuchar la voz que sonó en ese pasado. Con todo ello el relato adquiere un valor testimonial que viene a sumarse al hecho de estar redactado en primera persona y en pasado.

b) Indicadores de interpretación

Tabla 145. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA08

Interpretación	Verbos
Epistémicos	al enterarme de que mi hermana estaba embarazada saber esa gran noticia tengo otra visión de la vida, no sabría vivir (sin ella), identifico mucho con ella aprender más cosas con ella, me he dado cuenta de que gracias a ella he sentido sensaciones...

Los verbos epistémicos aparecen al principio y al final de la narración, y en medio se sucede el testimonio de los hechos. Los primeros verbos epistémicos, los que aparecen al principio, tienen un valor de testimonio que nos introducen en la historia (“enterarme de que mi hermana estaba embarazada”, “saber esa gran noticia”), y nos preparan para la entrada de la sobrina, coprotagonista del relato. Son los verbos que aparecen al final, (“tengo otra visión de la vida”, “no sabría vivir (sin ella)”, “identifico mucho con ella”, “aprender más cosas con

ella”, “me he dado cuenta de que gracias a ella he sentido sensaciones...””) los que nos dan la clave de interpretación de la historia, pero lo hacen a modo de coda, reinterpretando los hechos una vez estos han sido presentados.

7.4.7.9. RA09

a) Indicadores de testimonio

Tabla 146. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA09

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	43	Ha sido, Ha sido, He jugado, quería, diagnosticaron, Suponía (conseq), hubiera, Tenía miedo, Quería apuntarme, Decidió apuntarme, Estaba contento, Podía jugar, Podía disfrutar, Era tarde, Había aumentado, Decidió operarme, preguntaba, pensé, Había empezado, desperté, estaba, hice, Quedé impresionado, Regresé al pasado, Intenté imaginarme, era, estuve, Pasé mal, estuve, Dieron el alta, Estaba feliz, recibieron, Estaba más distraído, era, Daba miedo, Podía ver, Estuve yendo, Hacía rehabilitación, pensaba, jugaba, Dieron una sorpresa, Pusieron, dedicaron, Estaba contento, Apartaron de ellos, Estaba recuperado, Pude volver, estaba, Hubo un cambio, Suponía un problema, Podía jugar, Hubiese operado, He dado cuenta, Dieron fuerzas, Fue, Saqué (conclusiones), He dado cuenta,
Verbos ónticos	0	
Verbos declarativos	1	insistirle a su madre,

La mayoría de los verbos en pasado están en primera persona o hacen referencia a la primera persona en cuanto que recibe la acción, lo cual sitúa al yo como centro del relato, dando testimonio de los acontecimientos que sucedieron, (quería jugar a futbol, le diagnosticaron, le operaron, fue a rehabilitación, se recuperó, pudo volver a jugar). En todo momento el narrador está hablando en pasado, desde la posición del presente, por ello que acabe en presente el relato. No hay presencia significativa de verbos ónticos ni de verbos declarativos. Aun así, la historia es el testimonio de lo que vivió el protagonista.

b) Indicadores de interpretación

Tabla 147. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA09

Interpretación	Verbos
Epistémicos	método de escape para afrontar mis problemas me preguntaba si la operación saldría bien, me he dado cuenta aguantando momentos difíciles, saqué muchas experiencias (de la operación), yo me he dado cuenta mucha gente está a mi lado,

En primer lugar se nos presenta la narración que incluye dos verbos que podrían parecer epistémicos, pero no lo son en cuanto que no representan una interpretación de los acontecimientos, sino que forman parte de la misma narración; por un lado se nos dice que el futbol es un medio de evasión mental (« método de escape para afrontar mis problemas”),

y por otro, el protagonista, antes la operación se pregunta cómo saldrá (“me preguntaba si la operación saldría bien”), esa referencia tiene un valor más dramáticos que epistémicos, pues pretende añadir suspense, y no dar una interpretación de los acontecimientos.,

Los verbos epistémicos aparecen al final de la narración, y lo hacen en lo que es una reflexión de lo que ha representado la operación para el protagonista, y las conclusiones que saca de esa experiencia (“me he dado cuenta aguanto momentos difíciles”, “saqué muchas experiencias (de la operación)”, “me he dado cuenta mucha gente está a mi lado”). Esas conclusiones, que son los aprendizajes del protagonista, constituyen el mensaje final que encierra el relato, pero no se presentan a la vez que los acontecimientos guiando su interpretación.

7.4.7.10. RA10

a) *Indicadores de testimonio*

Tabla 148. Indicadores Autobiográficos: Testimonio. RA10

Testimonio	Nº	Verbos
Verbos en pasado	30	He tenido, vivían, eran, era, vivía, vivíamos, Pasábamos juntos, era, Pudiera ser, dijo, Sentí dolor (ánimico), supe, Quise aceptarlo, Esperaba (confiaba), volvieran, compartíamos, hacía, sucedió, Tuve que enfrentarme, Ocuparan su lugar, confirmarán, dijo, Tardó en ser, Estaba dispuesta a compartir, tenía, llegó, Fuimos a cenar, era, dijo, Estaba nerviosa, paró, Subió al coche, Volvió familiar, fue, supe, Había sido, naciera, Fui descubriendo, Sentí rencor, Había encontrado, pronunció, entendía, Podía hacer daño, Querías (amor), entendí, dolía, Había tenido que compartirla, Había tenido ese apego, Supuso un cambio, Hubiera dado, Hubiera mostrado arrepentimiento, Ha enseñado,
Verbos ónticos	0	
Verbos declarativos	3	mi madre me dijo, mi madre me dijo, mi padre me dijo,

El relato esta contado en primera persona y en pasado, se ajusta a los cánones de una autobiografía, al dar testimonio en primera persona de unos hechos sucedidos en el pasado. Ese valor testimonial se apoya en los enunciados declarativos que nos permite ir siguiendo la que sucedió reproduciendo el testimonio de los que intervinieron en los acontecimientos (“me dijo: tu padre y yo nos vamos a separar”, “me dijo que vendría un amigo”; “me dijo que nos acompañaría una persona muy especial para él”). El relato tiene un marcado valor testimonial.

b) *Indicadores de interpretación*

Tabla 149. Indicadores Autobiográficos: Interpretación. RA10

Interpretación	Verbos
Epistémicos	no supe a quién culpar, más tarde supe que aquella mujer había sido su pareja,

fui descubriendo la realidad de toda la historia, yo no entendía cómo podía hacer daño a personas que querías, entendí que me dolía compartir a mi madre, supongo que si mi padre me hubiera dado respuestas... sería más fácil,

El relato contiene una amplia representación de verbos epistémicos que van apareciendo intercalados a lo largo del relato, y nos van dando las claves de cómo interpretar los acontecimientos. Los hechos no se presentan sin más, sino que van acompañados de los pensamientos del protagonista, de sus suposiciones, que muestras que interpreta la separación de sus padres tratando de buscar el culpable de lo que pasó, y que descubrió que su padre había tenido otra pareja, cosa que había estado ocultando, y con ellos le había hecho daño, le había engañado. Y que, tras los hechos, el padre no dio explicaciones que le permitieran comprender lo sucedido, ese es el pensamiento y el sentimiento que se desprende los verbos epistémicos que nos llevan a interpretar el relato. Y a ello se suma otro hecho, el de vivir, pensar, la presencia de un tercero, un amigo de su madre, como alguien que quiere arrebatársela. Así, los hechos no se presentan sin más, van acompañados de la clave interpretativa.

7.4.8. Indicadores del «yo» en el relato

7.4.7.1. RA01

a) Indicadores de causa (Agency)

Las intenciones que guían las acciones del protagonista son: disfrutar lo más que pueda de sus estancias en verano con su familia, y una vez de vuelta a Barcelona, esperar a que llegue el verano siguiente.

El propio relato es un acto que, sin estar relatado, el protagonista hace con vista a integrarse en la comunidad, y en él desvela sus sentimientos. Esto es así, porque la historia que cuenta es una historia en presente, porque es un problema que le preocupa, y porque quiere, desea ser aceptado, integrarse.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

El protagonista muestra el deseo e incluso cierto compromiso de querer integrarse, pero le resulta difícil por sentirse etiquetado e incomprendido, mostrando que su forma de ser y pensar está en oposición a la de la cultura occidental y eso genera rechazo en sus compañeros. Sin decirlo, está sugiriendo que la aceptación social podría pasar por dejar de ser quien es, dejar sus creencias y valores.

“por mucho que quieras integrarte siempre estarás etiquetada como la diferente, simplemente por tener unas creencias, una vestimenta y una cultura diferente a la de

ellos”

La protagonista muestra compromiso, tiene un tiempo para disfrutar (el verano) y otro para cumplir con las obligaciones (estar con sus padres en España, estudiando, etc.).

“no puedo disfrutar [de los abuelos] de ellos todo lo que quisiera”.

c) Indicadores de qualía (Qualía)

Hay dos tipos de sentimientos opuestos que se presentan. Por un lado, los sentimientos positivos (sentirme grande, sentirme una más, sentirme en mi hogar, sentirme cómoda), por otro los sentimientos negativos (me hace sentirme diferente, incomprendida, sentirme extraña, me siento extranjera, sentimiento extraño). Unos sentimientos están ligados al mundo árabe, los otros a occidente.

Enumera qué cosas le gustan: “compartir el tiempo con sus abuelos”, pasear por la playa en camello, tomar té en el Haffa disfrutando de buenas vistas. Todo lo que le produce placer está ligado a la cultura de la cual se siente que forma parte como uno más.

El protagonista se siente diferente a sus compañeros en base a sus creencias y cultura:

“simplemente por tener unas creencias, una vestimenta y una cultura diferente a la de ellos”.

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

Al final del relato, y mediante la forma impersonal, el protagonista hace una evaluación general de la perspectiva que nos presenta, una evaluación que no sólo le afecta a ella y a su caso, sino que da razón general de todos los casos parecidos:

Son las circunstancias las que marcan su situación, y a pesar de que la situación no sea de su agrado, hay imperativos que permiten comprender por qué se da esa situación.

“Para nadie es fácil abandonar lo suyo, pero a veces se ha de abandonar tu tierra empujado por las necesidades y en busca de oportunidades, y llega un momento en que no puedes retroceder”.

d) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 150. Indicadores del Yo. Reflexivity RA01

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	55	68,75%	
Subjuntivo:	3	3,75%	quisiera, otros no compartan, quieras integrarte,

Imperativo:	0	0,00%	
-------------	---	-------	--

Aparecen tres formas en subjuntivo. Para Bruner, el subjuntivo hace referencia a la actividad reflexiva del sujeto. En este caso vemos que las reflexiones del protagonista giran en torno a:

- que le gustaría disfrutar más de la presencia de sus abuelos, pero sólo los ve de verano en verano,
- que querría integrarse en occidente, pero piensa que le resulta difícil al estar marcada como diferente.
- considera que el problema de los occidentales es que no comprenden su cultura, y a veces no la respetan.

En base a esos tres elementos que aparecen en subjuntivo, vemos que la percepción que tiene de sí el protagonista, y lo que para él explica su vida y su manera de actuar, son las reflexiones que acabamos de enumerar.

7.4.8.2. RA02

Tabla 151. Indicadores del Yo RA02

Yo	Verbos
Agency	me levanté, me dirigí habitación de mis padres, fuimos al hospital, tengo un bulto en el pecho le dije al médico, me exploró, me dio cita, me puso el líquido de la ecografía, me dieron unas pastillas, tuve que volver a hacerme otra ecografía,
Commiment	tuve que volver para hacer otra ecografía, Mi vida ha cambiado en la forma de verla y de vivirla
Qualia	temo que sea cáncer, tenía miedo, más miedo del que tenía, tuve miedo, me asusté, todo había sido un susto, todo quedó en un susto, tememos en la familia, me metió más miedo, pero nunca sabes lo que puede pasar mañana,
Evaluation	Mi vida ha cambiado en la forma de verla y de vivirla

a) Indicadores de causa (Agency)

La historia muestra una situación contingente que activa los temores de la protagonista y de su familia. No se muestran intenciones, ni actos de libre elección, todas sus acciones vienen determinadas por el temor de padecer esa enfermedad, lo que explica sus acciones: ir al médico, ponerse en tratamiento, comprobar el resultado del tratamiento. La protagonista se ve llevada por los propios acontecimientos, durante los cuales nos muestra sus pensamientos que en forma de temor reflejan parte de la cultura familiar. No hay actos de libre elección, ni se manifiestan intenciones en el sujeto protagonista.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

En el relato no se muestran marcas de compromiso ni adhesión a una postura. Debe realizarse una segunda ecografía tras el tratamiento, pero no podemos considerar que eso sea una obligación o compromiso que asuma la protagonista, pues es puntual. Como mucho, podría pensarse, como se muestra en la evaluación, que el temor por tener una enfermedad grave le lleva a tomar una postura más vital, comprometerse con la vida, eso es lo que puede desprenderse de las palabras: “Mi vida ha cambiado en la forma de verla y de vivirla”.

c) Indicadores de cualía (Qualia)

Los sentimientos que muestra la protagonista de manera marcada vienen definidos por los adjetivos miedo y temor, algo que no sólo le afecta a ella como individuo sino que lo comparte con la familia, en especial con la madre (“temo que sea cáncer”, “tenía miedo, más miedo del que tenía”, “tuve miedo”, “me asusté”, [el cáncer] tememos en la familia”, “me metió más miedo”). Tras el diagnóstico negativo ese temor se reinterpreta como un susto (“todo había sido un susto”, “todo quedó en un susto”). Durante el relato la protagonista muestra que tiene una visión algo pesimista, pues mientras todos confían en que no fuera cáncer, ella manifiesta que no tenía esa confianza (“yo realmente nunca confié”). Cierra el relato mostrando la sensación de «incertidumbre» que le ha generado la situación, y dado que “nunca sabes lo que puede pasar mañana”, lo mejor es vivir la vida de otra forma.

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

No hay indicadores que permitan ver que la protagonista tenga alguna intención o proyecto. No se producen signos de satisfacción o insatisfacción respecto a ello, pues el relato sólo muestra un temor y la posibilidad de que se materialice. Como único signo de evaluación está la reflexión que hace el protagonista sobre lo que representa la vida, el temor de perder la vida le ha llevado a “cambiar su forma de verla y de vivirla”.

e) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 152. Indicadores del Yo. Reflexivity R402

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	79	86,81%	
Subjuntivo:	1	1,10%	acabaran
Imperativo:	1	1,10%	

En el relato sólo se muestra un subjuntivo: “acabaran”, y hace referencia a que las pastillas pusieran fin (acabaran) con el temor de todos, que fuera cáncer. Y ligado a ese subjuntivo,

se muestra el pensamiento del protagonista, que, curiosamente, se opone al de todos:

“Todos confiaban en que esas pastillas acabaran con la pesadilla, pero yo realmente nunca confíé”.

Por el poco número de subjuntivos que contiene el relato, no podemos considerar que sea un relato que ponga de manifiesto una actividad reflexiva prolongada del protagonista. Pero hay que señalar que, al final, nos remite a que algo cambió en su forma de ver la vida, fruto de una reflexión o conciencia de la fragilidad de la vida.

“Mi vida ha cambiado en la forma de verla y de vivirla, ya que puede sonar un poco brutal, pero nunca sabes lo que puede pasar mañana”.

7.4.8.3. RA03

Tabla 153. Indicadores del Yo RA03

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	tuve que ocuparme de la casa tenía que ocuparme	no podía ir solo (hermano) alguien tenía que estar con mi hermano	afectó el tiempo que podía estar con mis amigos. me gustara (jugar fútbol)
<i>Commiment</i>	tuve que ocuparme de la casa tenía que ocuparme	no podía ir solo (hermano) alguien tenía que estar con mi hermano	afectó el tiempo que podía estar con mis amigos
<i>Qualia</i>	me gustaba (estar con los amigos)	me gustara (jugar fútbol) no disfrutaba	me sentí bien me siento bien
<i>Evaluation</i>	todo fue más fácil	me siento bien	

a) Indicadores de causa (Agency)

La acción del protagonista está guiada claramente por la intención de asumir su responsabilidad de hijo y hermano mayor, aplazando sus quehaceres normales (los amigos) para asumir sus obligaciones en ausencia de los padres. Todos los actos que realiza el agente vienen marcados por el compromiso, y se reflejan en el *Commiment*. Pese a eso, también encuentra tiempo para estar con los amigos y relajarse.

“tuve tiempo de poder seguir haciendo lo que me gustaba que era el fútbol, era lo que me ayudaba a dejar de pensar en esa situación”.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

El relato incluye muchos componentes de compromiso. Todos ellos indican que frente a lo que le gustaba hacer al protagonista (estar con los amigos) se alza la necesidad de atender a al hogar y al hermano. Y dado que el tiempo es limitado debe priorizar, y prioriza la obligación a la devoción. Las obligaciones que se muestran hacen referencia a los nuevos

deberes que asume el protagonista como acción que son la casa (“tuve que ocuparme”, “tenía que ocuparme”) y el cuidado del hermano (“no podía ir solo”, “alguien tenía que estar con mi hermano”). Obligaciones que le hacen aplazar lo que “antes” eran sus compromisos, que era estar con sus amigos (“afectó el tiempo que podía estar con mis amigos”).

c) Indicadores de *qualia* (*Qualia*)

Los indicadores *qualia* muestran que lo que le gustaba era estar con sus amigos y jugar a fútbol, sin embargo, es un placer que disminuye porque debe hacer frente a una responsabilidad familiar, y ello porque el tiempo que tiene es limitado y no le puede dar para estar en dos sitios a la vez.

“El estar tan centrado en tener todo controlado afectó el tiempo que podía dedicar a mis amigos”.

Sus sentimientos cambian en base a la necesidad, y lo que antes le producía placer deja de proporcionárselo porque tiene otras prioridades. Cuando lo valora, se da cuenta de que el sentimiento que le produjo placer ya entonces (“me sentí bien”) y ahora, que lo ve desde el presente (“me siento bien”), es haber actuado como debía hacerlo.

d) Indicadores de *evaluación* (*Evaluation*)

Por un lado, nos muestra que, tras un tiempo de asumir las responsabilidades del hogar, valora que hacerles frente resultaba “más fácil”. Esa facilidad de adaptación a la situación viene acompañada de una mejor relación entre el protagonista y el hermano, ambos debían coordinarse para hacer frente a la ausencia de los padres.

“Poco a poco mi hermano y yo nos compenetramos mejor al paso de las semanas y todo fue más fácil”.

Al final del relato, y a modo de reflexión sobre qué supuso para él aquella situación, el protagonista se muestra satisfecho de cuál fue su respuesta y su comportamiento, y además no dice que representó para él en términos de responsabilidad y mejora de la relación con su hermano.

“después del tiempo que ha pasado me siento bien conmigo por cómo llevé toda aquella situación, como mejoré en según qué aspectos y sobre todo ahora con mi hermano solemos tener una relación más buena y más comunicación entre nosotros”.

e) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 154. Indicadores del Yo. Reflexivity RA03

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	64	81,01%	
Subjuntivo:	2	2,53%	ojalá no hubiera ocurrido, me gustara el futbol,
Imperativo:	0	0,00%	

La presencia de subjuntivos es muy baja respecto al porcentaje de indicativos que contiene la historia. El primero de los subjuntivos (“ojalá no hubiera ocurrido”) hace referencia al lado cognitivo del protagonista. Muestra que lo que ocurrió no fue de su agrado, y que otras hubieran sido sus preferencias, pero lo sucedido llevará a un cambio que afectará a su yo, lo cual se muestra en el segundo subjuntivo (“por mucho que me gustara (el futbol) no lo disfrutaba igual”), donde queda claro el cambio producido en el protagonista a raíz de los acontecimientos, el sujeto es capaz de percibir un cambio interno en sí mismo. Es un claro ejemplo de la función del subjuntivo como indicador de reflexividad de la que habla Bruner (1998a, 1999b: 149-150).

7.4.8.4. RA04

Tabla 155. Indicadores del Yo RA04

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	me apunté a fútbol a petición de mis amigos	empecé a dejar de tener ganas de jugar a fútbol, hasta que decidí dejarlo.	noté que algo me faltaba
<i>Commiment</i>	intento superarme	sólo depende de mi actuación	no quería que los demás pagaran las consecuencias
<i>Qualia</i>	disfruté jugando al futbol, tantas buenas experiencias en el futbol, empecé a sentirme mal, lo pasaba mal antes de los partidos, mareos, dejé de tener ganas de jugar a futbol, no soporto la presión,	(por la montaña) me sentí muy bien, (la montaña) es muy especial, me sentí genial (batir un record), disfruto de nuevas experiencias (paisajes, lugares), amaba la montaña	me sentía mal conmigo mismo, dejó el futbol para huir de lo que le iba mal, estoy muy feliz, me siento muchísimo mejor,
<i>Evaluation</i>	esfuerzo y sacrificio vale la pena	alejarme de la sociedad cuando las cosas no van bien	intento superarme

a) Indicadores de causa (Agency)

Empezó a jugar a futbol, más que como una decisión propia, porque se lo pidieron sus amigos del colegio, pero aquello cambió su vida. Se implicó en ese deporte y eso le llevó a

aprender cosas sobre sí mismo. Pero cuando su grado de satisfacción bajó, y el fútbol empezó a generarle sentimientos negativos, tomó la decisión de dejarlo (“empecé a dejar de tener ganas de jugar a fútbol, hasta que decidí dejarlo”). Se muestra como una persona capaz de tomar sus propias decisiones, y encarar su vida según sus gustos y elecciones.

El protagonista tenía claro que le gustaba practicar deporte, por lo que estar unos meses sin él le pesa. Se puede entender que está a la espera de decidir qué nuevo deporte practicar, y éste viene por invitación de un amigo, es decir, de forma circunstancial. Él accede, no sin temor, a la práctica de la bicicleta de montaña. Pronto se reafirma en su decisión de practicar bicicleta de montaña, pues ese deporte lo hace sentir feliz y estar bien. Las decisiones deportivas del protagonista están ligadas a las sensaciones que le produce la práctica de un deporte en un determinado momento. Sus decisiones vienen impulsadas por la búsqueda de felicidad, una actitud hedonista, pero él es dueño de sus acciones.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

Es una persona con un alto sentido del deber, si hemos de prestar atención a sus palabras, pues es consciente que cometer errores en la práctica de deportes de equipo perjudican al resto, y el hecho de cometer esos errores le hacían sentirse “mal consigo mismo”. Es lo que empieza a pesarle, la autoexigencia y la exigencia de los demás, esa “presión social” le genera malestar somático (mareos). Deja el fútbol por todo ello, y porque “no quería que los demás pagaran las consecuencias” de sus errores. Pero ese alejamiento de lo social no significa que el protagonista se aleje del sacrificio y del esfuerzo, eso es algo que le resulta un “reto”. Con el deporte de montaña encara diversos retos con sus amigos, e intenta superarse cada día. Valora el sacrificio y el esfuerzo y no la recompensa inmediata de sus acciones, pues se ha dado cuenta que eso le reconforta, como el reto en grupo del Turó de l'Home. Así, lo que señala el relato es que el protagonista es un personaje capaz de ser tenaz y constante en su actividad siempre que ésta sea acorde a su naturaleza.

c) Indicadores de cualía (Qualia)

El relato es un continuo de sentimiento evocados y mostrados que el protagonista asocia a la práctica del deporte en diferentes momentos de su vida. Sentimientos que cambian en función de sus propias circunstancias, y así, de disfrutar por jugar a fútbol y tener muy buenas experiencias practicando ese deporte, pasa a sentirse mal y sufrir mareos y apatía porque su nivel de exigencia es alto y se siente decepcionado por sus errores, que sus compañeros le echan en cara y que él conoce. Los sentimientos de plenitud, de felicidad, de disfrute practicando deporte vuelven con el descubrimiento de la bicicleta de montaña. «Felicidad» y

«estar genial» son los sentimientos que evoca en relación a su nueva práctica deportiva. Comparativamente, la práctica del nuevo deporte le hace estar “muchísimo mejor” que antes. Y se hace consciente de que los sentimientos relacionados con el deporte son algo que va ligado a lo que le produce angustia y presión como persona:

“dejé el futbol por la montaña para huir de las cosas que me rodeaban y me hacían sentir mal”.

La práctica de la bicicleta de montaña, además de proporcionarle bienestar y felicidad, también le hace estar bien consigo mismo, le produce un algo grado de satisfacción, y le permite disfrutar de “nuevas experiencias, nuevos lugares, nuevos paisajes y nuevos retos”.

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

El fin que persigue el protagonista es estar bien consigo mismo y alejarse de cualquier presión social.

Los síntomas somáticos que le provoca la práctica del futbol son un indicativo del grado de insatisfacción que el protagonista tiene consigo mismo por sus errores en la práctica del futbol. Ese grado de insatisfacción por la práctica del futbol se deja entrever cuando afirma que cuando empezó a practicar BTT “Al principio no estaba muy seguro”, posiblemente porque tema afrontar otra decepción, pero su grado de satisfacción en la práctica del nuevo deporte es pleno, pues se asocia a sentimientos positivos, lo cual le convence. Ese nuevo deporte exige “mucho esfuerzo y sacrificio, pero siempre vale la pena”. Lograr concretar “récords” como el del Turó d’Home, lo colman de satisfacción, y le hacen estar bien consigo mismo. Por lo que el nuevo deporte supone un reto para él con el que “intenta superarse”.

e) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 156. Indicadores del Yo. Reflexivity RA04

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	67	84,81%	
Subjuntivo:	1	1,27%	pagaran las consecuencias
Imperativo:	0	0,00%	

En el relato sólo aparece una forma subjuntiva, y hace referencia a un proceso reflexivo que hace en protagonista en relación a su práctica deportiva relacionada con el futbol: “no quería que los demás pagaran las consecuencias”, se entiende que eran las consecuencias de sus errores, motivo por el cual recibía la crítica de sus compañeros de futbol. Eso le hace sentirse mal y desarrollar una serie de procesos somáticos (mareos, apatía por el futbol) que indican

un cambio interno en el protagonista, el cual le lleva a abandonar la práctica del deporte.

No estará mucho tiempo sin practicar otro deporte, y pronto se planteará a nivel mental la búsqueda de alguna nueva actividad deportiva, que descubre de manera casual, por invitación de un amigo, y que le sirvió para descubrir que en la montaña se sentía feliz.

Como dice al final del relato, él es consciente de que el deporte es una huida de la presión social, y que en la naturaleza se siente feliz. Está indicando un nivel de reflexión que le hace darse cuenta de que el deporte no es más que un camino por el cual ha sabido conocerse e interpretarse a sí mismo.

7.4.8.5. RA05

Tabla 157. Indicadores del Yo RA05

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	empezaba a formarse (nudo)	empecé a pasarlo mal	iba a tener
<i>Commiment</i>	podía dormir puedo dormir tener que irse	podía dormir pudiera dormir	poder estar me pudiera pasar
<i>Qualia</i>	pesadillas sufrí tenía pesadillas cenaba sin ganas debido a la ansiedad no solo las pesadillas me atormentaban	tenía pánico de meterme bajo las sábanas con él me sentía segura empecé a pasarlo mal	me sentía más segura (gotas) sin temerle a nada puedo dormir tranquilamente no me da miedo la oscuridad
<i>Evaluation</i>			

a) Indicadores de causa (Agency)

La protagonista busca la presencia de su padre para calmar el miedo que le producen las pesadillas por la noche. Cuando se siente rechazada por él, su comportamiento cambia: suplicara su padre que acceda a dejarle dormir con él, se tira por el suelo llorando si no conseguir su objetivo, y el padre reacciona, a veces para poder dormir, la deja dormir con él, en otras ocasiones, la lleva “arrastras” a su cama. El comportamiento de la protagonista persigue una única intención, dormir junto a su padre por no pasar el pánico que le produce estar sola en su cama. Es un comportamiento que no controla y que no realiza de manera voluntaria, sino dominada por el pánico.

La intervención de su tío hace que se tranquilice, y poco a poco vaya enfrentando su problema al sentirse más segur.

Son agentes externos a su propia voluntad lo que explicarían su comportamiento, posiblemente “causas psicológicas” como ella apunta, pero llama la atención de que la

protagonista considere que gracias a las gotas de su tío y a su propia determinación, superó su problema:

“gracias a esas gotas “mágicas” y a mi fuerza de voluntad, a día de hoy apenas sueño y puedo estar perfectamente a oscuras sin temerle a nada”.

Él se muestra como dueño de su comportamiento, cuando la historia nos muestra que es el “pánico” quien, desde el inconsciente, explicaría el comportamiento y los síntomas que se le aparecían al acercarse la hora de ir a la cama.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

No hay manifestaciones de comportamientos pensados y llevados a cabo, ni de deberes o normas a seguir. Sí que se muestra agradecida hacia su tío por su intervención, que ha mejorado su vida y hecho que desaparezcan sus pesadillas. En ese sentido podría interpretarse una obligación o compromiso de agradecimiento hacia su tío por la ayuda prestada, pero no se pone de manifiesto en el relato.

c) Indicadores de cualía (Qualia)

El personaje se muestra como un sujeto dominado por el pánico, el cual aparecía a la hora de irse a la cama, pues sufría de pesadillas. Éstas le atormentaban, sentía verdadero pánico de meterse en la cama bajo las sábanas, e incluso perdía el apetito. La protagonista nos transmite esa sensación de angustia y temor que sólo se calmaba si lograba dormir en compañía de su padre, lo que le proporcionaba seguridad. Habla de un primer giro en su historia, y es cuando el padre ya no le deja dormir con él, lo cual aumenta su pánico, y le lleva a manifestar comportamientos incontrolados ante la idea de estar sola en la cama. Miedo, terror, ansiedad, son las palabras que más se repiten en su discurso asociadas a la noche y las pesadillas. Como contrapartida está la seguridad que en un primer momento le proporciona el padre, y que finalmente le proporcionará el tío al preocuparse por su problema y darle un remedio en forma de gotas, que le produce seguridad (“tomándome esas gotas naturales diariamente me sentía más segura”).

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

No hay indicadores de evaluación en su relato, pues los progresos no se producen por voluntad del protagonista. Sin embargo, sí hay satisfacción por el cambio producido frente a los terrores nocturnos. Se siente satisfecho de que las gotas y su fuerza de voluntad acabaran con el problema. Aunque no se explica en qué medida intervino esa fuerza de voluntad, pues los miedos no eran algo racional.

Sí que existe una valoración final de toda la experiencia, en la que se reconoce que las pesadillas son algo psicológico, y que gracias al apoyo del tío se ha superado esa fase de la vida, y ya no muestra ningún temor a la oscuridad, pudiendo dormir de un tirón. La valoración destaca la intervención del tío en la resolución del problema, y le reconoce que le ha ayudado ser más independiente:

“creo que la ayuda de mi tío, con quien siempre he tenido una estrecha relación, me sirvió de gran ayuda”.

e) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 158. Indicadores del Yo. Reflexivity RA05

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	49	72,06%	
Subjuntivo:	8	11,76%	apareciera (la pesadilla), pudiera venir (alguien), pudiera pasar (nada malo), fuera, dejara dormir, no le dejaran dormir (los llantos), me llevara (mi padre), supiera
Imperativo:	0	0,00%	

Los subjuntivos aparecen en su mayoría ligados a las escenas que le producen temor. Le produce terror que “apareciera alguna pesadilla”, que estando en la cama “pudiera venir alguien”, que “pudiera pasar algo malo”. El siguiente subjuntivo está ligado al rechazo del padre que ya no le deja dormir con él como si “fuera un bebé”, de ahí se pasan a los dos siguientes subjuntivos que son consecuencia de ese hecho la súplica al padre para que “le dejara dormir con él” y el que sus llantos “no dejaran” dormir al padre. Si, tal como afirma Bruner, la subjuntivización apunta a cambios internos en el yo del sujeto, la presencia en este relato de subjuntivos apunta a tres momentos: miedos, rechazo del padre y, finalmente, un último subjuntivo que hace referencia a las gotas que preparó el tío “como si gracias a eso supiera que no iba a tener pesadillas al llegar la noche”, subjuntivo que supone la solución del problema.

7.4.8.6. RA06

Tabla 159. Indicadores del Yo RA06

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	cómo estás,	mi madre me dijo que mi abuelo no se encontraba bien,	tenía la esperanza de que me entendiera,
<i>Commiment</i>	nunca pude profundizar haber podido profundizar	menos pude compartir, haber podido compartir,	
<i>Qualia</i>	Tenía una sensación extraña, sentía que era con el que tenía	disfruté cada momento, un Hola hubiera significado	contrariado por el sufrimiento de mi abuela

	más cosas en común, con él me lo pasaba bien, minutos con él fueron importantes,	mucho, Estaba feliz y contrariado feliz porque no sufría, contrariado por no poder conectar con él,	me dolió más saber el sufrimiento que sentía mi abuela,
<i>Evaluation</i>	estar satisfecho	Merecía la pena	

a) Indicadores de causa (Agency)

La actitud del protagonista no lo muestra como un sujeto agente: pese a sentirse conectado con el abuelo, hace tiempo que no le visita; ha de esperar a que la madre le diga que el abuelo se está muriendo para ir a verlo; una vez allí no sabe bien que decirle, un “cómo estás” y poco más, a la espera de que se produzca el milagro de que el abuelo enfermo lo reconozca, algo que deseaba el protagonista y que hubiera significado mucho para él. Algo difícil, sin haber antes profundizado en la relación con el abuelo, sin haber compartido muchas cosas, y dejando que las cosas fueran a peor por la enfermedad. Entre líneas se lee una actitud de resignación ante la enfermedad del abuelo. Ciertamente que era un niño, y junto a eso la esperanza de que el abuelo le diera su reconocimiento con un “hola A06”. En su visita al abuelo, el protagonista no muestra gestos de acercamiento hacia él, no habla de que le cogió la mano, no hay calidez en su descripción de esa visita. Con todo ello se quiere señalar que el protagonista no muestra una iniciativa ni un comportamiento de acercamiento hacia el abuelo que hubiera favorecido, alimentado, el posible recuerdo. Deja que la enfermedad avance y su no presencia lo sume cada vez más en el olvido del abuelo.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

El protagonista siente una adhesión pensada hacia la figura de su abuelo, que toma como referente sin darnos ningún dato que lo caracterice a él o al abuelo, o podamos saber qué tenían en común. Hay una adhesión a esa figura, una adhesión mental, no física, ni material, pues hacía mucho tiempo que no veía a su abuelo (“Hacía mucho tiempo que no le veía”). La visita al hospital apenas duró diez minutos (“Lo vi y estuve hablando un poco con él”, “Apenas estuve diez minutos con él”). Su comportamiento no muestra una vinculación física, real, sus acciones no muestran un compromiso para con su abuelo, quizá porque para él, hacía tiempo que estaba ausente. Por ello afirmamos que la adhesión era mental, era con la figura del abuelo, más que con la persona a la que no sabía qué decir (“No fue mucha cosa, más bien un cómo estás y poco más”). Seguramente el verdadero compromiso lo tenía con la abuela por su estrecha relación con ella. El protagonista hubiera querido profundizar, hubiera querido compartir más con su abuelo, ese es el deber de un nieto con un abuelo al que quiere, pero la enfermedad, su poca iniciativa, posiblemente su juventud, y que el abuelo

real resultaba un extraño, no le llevo a cumplir con lo que era su deseo.

c) Indicadores de *qualia* (Qualia)

Uno de los adjetivos que se utilizan para definir la relación con el abuelo es “tenía una sensación extraña”, no se concreta con adjetivos los sentimientos. Todo gira en torno a la sensación de conexión que tiene el protagonista con su abuelo, a querer comunicarse con él, pero los *qualia* con que se hace referencia a esa relación son genéricos (“con él me lo pasaba bien”), pero no hace referencia cómo, qué hacían juntos; cuando lo visita dice (“disfruté cada momento), pero no hubo conversación, no sabía qué decirle más allá de un “¿cómo estás?”, el abuelo no le reconoció con todo lo que eso hubiera significado para él; tampoco se recoge ni una sola palabra del abuelo hacia él, ni de él hacia el abuelo, ninguna oración declarativa que muestre que había habido conexión. Con la muerte del abuelo, hay dos sentimientos en el protagonista: felicidad de que hubiera acabado el sufrimiento del abuelo y tristeza, y lo realmente significativo son las razones que da de esa tristeza: que no se hubiera producido la comunicación con el abuelo, y que su abuela estuviese sufriendo. Eso muestra una verdadera empatía con la abuela, una empatía que en ningún momento se hace evidente en el relato que exista con el abuelo; lo que hay con él es más un deseo de reconocimiento.

d) Indicadores de *evaluación* (Evaluation)

No hay indicadores de evaluación en el relato. No se plantea como acercarse más o por qué no lo hizo, pues no es una intención manifiesta suya ese acercamiento, simplemente espera que el abuelo lo reconozca. Si que hay una evaluación velada, que muestra que la visita al abuelo no fue de su agrado, no se produjo lo que esperaba, el reconocimiento:

“Hola «A06» en aquel momento hubiera significado mucho más que todos los minutos hablando de cosas insignificantes”.

Lo que si se produce es una reflexión sobre “si en su estado merecía la pena mantenerlo con vida sufriendo o dejarle ir en paz”, algo que corre paralelo a la historia, y que muestra el posicionamiento teórico del protagonista respecto a ese hecho.

e) Indicadores de *reflexividad* (Reflexivity)

Tabla 160. Indicadores del Yo. Reflexivity RA06

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	71	85,54%	
Subjuntivo:	6	7,23%	que estuviera bien fue con 8 años, tenía la esperanza de que lo entendiera, como si fuera ayer,

			hubiera significado mucho no quería que se fuera, estaría mejor cuando se fuera,
Imperativo:	0	0,00%	

Existe una gran presencia de subjuntivos, aparecen 6, cuando su presencia suele ser menor en otros relatos.

Los subjuntivos señalan la actividad reflexiva según Bruner e implican el proceso de construcción del «yo», marcan cambios internos. En este relato no se produce cambios en el protagonista. Todo el tema de su identidad parece correr paralelo a la obtención de reconocimiento por parte del abuelo, y ello no se produce. Los subjuntivos marcan que la última vez que el protagonista vio bien al abuelo, él tenía 8 años, que se puso enfermo y él siempre la esperanza de que le “comprendiera”, de poder comunicarse con él, pero que eso no pasó ni el último día que lo visitó, y que eso era muy importante para él, quizá los más importante de la relación con su abuelo. Ese es el trasfondo que se esconde tras los subjuntivos del relato, y resume la interpretación que de él se puede hacer. No hay cambio interno, porque no se muestra cómo es o cómo actúa ni el protagonista ni el abuelo. La acción del protagonista ya ha sido analizada en *Agency*, y es igual al principio y al final.

En el relato aparecen dos subjuntivos que están un tanto al margen de la historia. Suponen una reflexión genérica a partir de la situación del abuelo, algo que el protagonista pensaba al plantearse aquella situación: (“nadie quería que se fuera”, “estaría mejor cuando se fuera”), nadie quería que se muriera, pero estaría mejor cuando ya no sufriera, y parece culpar al egoísmo de los familiares del sufrimiento del abuelo. Es una reflexión teórica y racional sobre el tema de la eutanasia.

7.4.8.7. RA07

Tabla 161. Indicadores del Yo RA07

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	Iba a añorarlos	me sentaba a la mesa De mi amigo me separarme	me conectaba
<i>Commiment</i>	esperanza de poder hablar, (con familiar)	sólo me podía comunicar mediante ordenador,	tengo que valorar más a mi familia
<i>Qualia</i>	me sentía extraño, me sentía apartado, sentía que no pertenecía allí, sentía que me faltaba algo importante, sentía que no era mi	la sensación extrañeza desaparece al estar con su familia, se alegró de abrazar a su familia, tendré un vacío que nadie llenará, me sentía mal de solo leer por la	iba a añorarlos, me entristeció separarme de los amigos,

	familia,	noche mensajes, esperanza de hablar con familia,	
<i>Evaluation</i>	tengo que valorar más a mi familia	mi familia valía	

a) Indicadores de causa (Agency)

Las acciones que lleva a cabo el protagonista son, en primer lugar, viajar a Bulgaria a pesar de la inicial oposición de su madre. Pero una vez allí, toda la intención del protagonista parece dirigida a establecer contacto con su familia para contarle lo que había hecho durante el día. Eso explica la mayoría de sus acciones y de sus sentimientos. También lleva a cabo excursiones y visitas (“íbamos a conciertos, fiestas, conocí a sus amigos”), y de entre las personas que conoció estaba la prima de su amigo, él procuraba que ella estuviera siempre presente (“cada vez que salíamos a algún sitio siempre convencía a mi amigo para que su prima viniese con nosotros”). Este comportamiento también muestra una clara intencionalidad dirigida a disfrutar de la compañía de la prima en sus visitas por Bulgaria. Todos ellos son actos voluntarios que muestran una actitud activa por parte del protagonista, capaz de manifestar sus deseos y obrar para perseguir sus fines.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

El protagonista siente la obligación de estar conectado con su familia a pesar de la distancia, obligación y necesidad, y es por ello que tiene la esperanza de poder hacerlo por la noche, mediante el ordenador. Por otro lado, parece que la familia también tiene esa necesidad, o costumbre, pues durante el día le escribe mensajes que él solo puede leer llegada la noche. Es un signo de adhesión hacia su familia, y de su familia hacia él. Y explica muchas de sus acciones y su desesperanza cuando no puede cumplir con este “deber”.

c) Indicadores de cualía (Qualia)

Le protagonista manifiesta una sensación de pertenencia a su familia y de extrañeza de los mismos estando en la distancia. Eso explica sus sentimientos para con la familia del amigo que le había acogido, que pese a darle de todo, no llenaba el hueco de su familia. Las sensaciones que caracterizan al protagonista estando en Bulgaria son sensación de extrañeza, de estar apartado, no faltarle algo importante, de no pertenecer “allí”, de que aquella no era su familia. Hay, pues, un sentimiento de añoranza hacia su familia por el apego que tiene hacia ella, y ese sentimiento no lo llenan su amigo y su prima, pues están en otra esfera social. Ello le hace vivir escindido entre Bulgaria y la conexión con España por las noches, lo que le llevaba a tener la esperanza, desear, poder hablar por las noches con algún familiar suyo, y

si no lo conseguía se sentía mal, o si no podía leer sus mensajes. Esa sensación de extrañeza desaparece en el momento que vuelve a ver y a abrazar a su familia, momento en el que se siente alegre. Los sentimientos guían sus acciones, y nos permiten comprender la historia que nos cuenta. El protagonista nunca había estado lejos de su familia, pero ese distanciamiento le hizo comprender lo unido que está a ellos, y que nadie podrá reemplazarlos en un futuro. En otra dimensión se sitúa la relación con los amigos, a los que, por supuesto, también está vinculado afectivamente, por eso los añora cuando se separa de ellos (amigo y prima) y se entristece cuando se separa de ellos.

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

El relato señala el valor que otorga el protagonista a su familia, (“supe lo que valía mi familia”, “tengo que valorar más a mi familia”), considera que su familia le satisface, y piensa su pérdida como un vacío irremplazable.

También valora positivamente su estancia en Bulgaria. A pesar de todo el sentimiento de añoranza hacia su familia, su estancia allí podría valorar como satisfactoria pues (“hizo que nuestra amistad creciera”).

Toda la historia le sirve al protagonista para reflexionar sobre la presencia que tiene su familia en su vida.

e) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 162. Indicadores del Yo. Reflexivity RA07

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	69	85,19%	
Subjuntivo:	4	4,94%	viniese, creciera, me falte, esté alejado de ellos,
Imperativo:	0	0,00%	

De los cuatro subjuntivos, dos tienen que ver directamente con su familia, y muestran la percepción que tiene el sujeto de pertenencia y vinculación a su familia. Lo hace dándose cuenta de que cuando se produzca un cambio en el estado actual, y su familia ya no esté (“me falte” o “esté alejado”), él perderá una parte de sí que nadie podrá llenar. Con ello está realizando una metacognición que le hace darse cuenta, de manera reflexiva, de una parte importante de su identidad.

Los otros dos subjuntivos hacen referencia a la amistad con su amigo y la que él reclama la presencia de la prima de éste, hay también una reflexión, que valora el crecimiento de esos

lazos de amistad, a pesar de que no habla para ello en todo el relato, pues está añorado de su familia, tanto, que no hay consuelo posible.

7.4.8.8. RA08

Tabla 163. Indicadores del Yo RA08

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	me identifico (yo) La (mi sobrina) llevarla (yo) La (mi sobrina) verla (yo) Le (mi sobrina) cantara (yo)	ir a llevarla a la guardería también iba a recogerla,	Espero poder seguir disfrutando de ella y poder enseñarle se me Hacen más amenos (los días)
<i>Commiment</i>	espero poder seguir disfrutando, espero poder enseñarle	ir a llevarla a la guardería también iba a recogerla, pasado unos días se me hacía un poco pesado, yo siempre estoy ahí para ayudarla,	He madurado muchísimo,
<i>Qualia</i>	me encantaban los niños, me entro alegría grande saber que estaba embarazada, sentía nerviosismo sala de espera,	Estaba ilusionada primer día de llevarla, con ella se me hacen los días más amenos, su mirada me recompensaba, su presencia una gran alegría, pasar esos ratos me suponía muchoa felicidad	es lo que más me hace feliz, he sentido lo que nunca había sentido, le encanta verse en ella, espero poder seguir disfrutando
<i>Evaluation</i>	Ella me aporta todo en la vida,	sin ella no sabría vivir,	

a) Indicadores de causa (Agency)

Lalprotagonista ha de asumir la responsabilidad de cuidar a su sobrina. No puede decirse que sea un acto de libre elección. Aunque sí lo hace inicialmente con felicidad, el día a día del cuidado llega un momento en que empieza a pesarle. La recompensa afectiva que le da la sobrina le lleva a hacer de esta tarea el *leitmotiv* de su vida, todas las acciones que se presentan en el relato tienen como objetivo lograr el cuidado, la atención y la felicidad de su sobrina, y con ella la suya. Se convierte en un agente activo y en el amparo de la pequeña. Se despende de sus palabras que muchas de las acciones que lleva a cabo son para atenderla, enseñarle, acompañarla, jugar con ella, y que esto se ha convertido no en una responsabilidad sino en algo que “le encanta”. Con ella ha vivido una segunda infancia, y a pesar de que la sobrina crece y cada vez necesita menos de su ayuda, sigue pensando en que el centro de su actuación sea su sobrina (“Espero poder seguir disfrutando de ella y poder enseñarle”). La sobrina ha sabido sacar su lado maduro, y muestra una parte activa de su personalidad.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

El comportamiento de la protagonista muestra que es capaz de asumir normas y

compromisos, en este caso en relación a su sobrina. Eso se muestra en que pese a la ilusión inicial por ir a llevarla a la guardería y recogerla, pasados unos días esa tarea, que se convirtió en rutina, empezó a pesarle. Le pesaba tener que asumir una obligación, la responsabilidad de cuidar a su sobrina. Sin embargo, la continuación del relato nos muestra cómo se desvanece ese peso y sigue cumpliendo con su “deber”. No lo hace del mal grado, sino que la relación afectiva con ella le ha reconfortado tanto (ver *qualia*) que ya no lo vive como obligación, ello es lo que se sigue de (“yo siempre estoy ahí para ayudarla” y “espero poder seguir disfrutando, espero poder enseñarle”). La protagonista ha sabido convertir una obligación en devoción, asumiendo una responsabilidad, madurando. Lo cual indica adhesión, constancia y asunción de sus responsabilidades, en este caso para con su sobrina.

c) Indicadores de qualia (Qualia)

El relato nos muestra una protagonista especialmente sensible hacia los niños. Manifiesta su predilección por los niños (“me encantaban”), lo que hace que se muestre alegre y nerviosa de saber que su hermana está embarazada. Ese es el punto de entrada para explicar la relación de cuidado y emotiva que guarda con su sobrina, una que (“le recompensa con su mirada”), cuya presencia la supone una “gran alegría”, que hace que los ratos que pasa con ella sean de “gran felicidad”, y que, en definitiva, llena sus días. Hay, pues, en el relato toda una manifestación emotiva de lo que supone la relación con su sobrina. Ésta le hace feliz, y le ha llevado a sentir cosas que nunca antes había sentido, ha establecido una identificación con ella, y es algo que espera “seguir disfrutando”. La vida de la protagonista se ha llenado de sentido a partir de la relación establecida con la sobrina, que se ha vuelto alguien imprescindible en su vida.

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

Al final del relato, cuando la protagonista reflexiona sobre lo que representa la presencia de su sobrina, de manera implícita muestra su valoración positiva, su satisfacción de haber entablado esa relación con ella. Ha pasado a ser el centro de su vida. Frases como (“Ella me aporta todo en la vida”, “sin ella no sabría vivir”, “—pasar el tiempo juntas— eso es lo que más feliz me hace”), suponen un cambio de perspectiva en la vida de la protagonista, algo que plasma en la frase final del relato: “con ella se vive mejor”.

Al final del relato, cuando la protagonista reflexiona sobre la presencia de la sobrina en su vida, le hace ver que ha “gracias a ella ha madurado muchísimo”, lo cual supone que como persona también ha crecido.

e) **Indicadores de reflexividad (Reflexivity)**

Tabla 164. Indicadores del Yo. Reflexivity RA08

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	68	80,00%	
Subjuntivo:	3	3,53%	saliera bien, diera a luz, fuera ayer,
Imperativo:	0	0,00%	

Este este relato los subjuntivos no hacen referencia al lado cognitivo del «yo», ni muestran la actividad reflexiva implicada en los procesos de construcción del yo. De los tres subjuntivos, dos hacen referencia al parto de la hermana, que no es el tema principal del relato (“saliera bien”, “diera a luz”), y el tercero es un recurso utilizado para enfatizar el valor testimonial de lo que se relata (“Aún recuerdo como si fuera ayer”).

7.4.8.9. RA09

Tabla 165. Indicadores del Yo RA09

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	(mi madre) no quería apuntarme el futbol, al final decidió apuntarme, el médico decidió operarme,	pensé en si volvería a jugar a futbol, me miraba los aparatos, estuve en un hospital sin salir, hacía rehabilitación y pensaba en el futbol,	recuperado puedo volver a integrarme en el equipo, si no me hubiese operado no podría jugar a futbol
<i>Commiment</i>	quedé impresionado al ver dos aros con válvulas y seis tornillos para aguantar los aros	Estuve 5 meses con los aparatos puestos y durante ese periodo lo pasé mal, el momento de curarme la pierna, el dolor era inaguantable.	Cuando ya estaba recuperado totalmente pude volver a integrarme en el equipo, si no me hubiese operado la diferencia seguiría aumentando y no podría jugar al fútbol, Podía jugar (yo) Podía disfrutar (yo) Poder descansar (yo) Pude volver (yo) no Podía jugar (yo) no Podría jugar (yo) me Podía ver 3S (la gente)
<i>Qualia</i>	pasión siempre ha sido el fútbol yo quería era jugar estaba contento porque por fin podía jugar con un equipo,	ese periodo lo pasé mal, el dolor era inaguantable, el alta estaba feliz de poder descansar en casa, estaba más distraído pero el momento de curarme la pierna, Salir a la calle me daba miedo cómo me podía ver la	estaba muy contento porque en ningún momento me apartaron de ellos, estaba muy contento porque en ningún momento me apartaron de ellos me he dado cuenta de que mucha gente está a mi lado.

		gente por llevar los aparatos	me he dado cuenta que soy capaz de aguantar momentos difíciles.
<i>Evaluation</i>	a mí me da igual lo que piense la gente de mí,	estaba muy contento porque en ningún momento me apartaron de ellos,	si no me hubiese operado no podría jugar a futbol

a) Indicadores de causa (Agency)

El protagonista se presenta como una persona que desde pequeño quería jugar a futbol, pero por un problema de crecimiento su madre no le dejaba (“no quería apuntarme el futbol”, “al final decidió apuntarme”). No obstante, al final logró imponer su voluntad y pasó a formar parte de un equipo. Es el primer contratiempo que el protagonista salva para lograr su objetivo, que desde pequeño tiene claro: jugar a futbol.

Pero llegó el día que tuvo que operarse, su pierna estaba creciendo descompensada (“el médico decidió operarme”). Eso supone otro problema, pues no sabía cómo quedaría (“pensé en si volvería a jugar a futbol”, “me miraba los aparatos”). Ello le hace pasar por un largo periodo de hospital y recuperación, con una dolorosa rehabilitación, pero la idea que le impulsaba era volver a jugar a futbol, ello le hace reponerse a sus miedos y dolores.

Por fin se recupera, y puede volver a integrarse en el equipo de futbol, y cumplir su deseo desde pequeño. Él es consciente de que de no haberse operado no hubiese vuelto a jugar a futbol (“si no me hubiese operado no podría jugar a futbol”).

El protagonista muestra una fuerza de voluntad que le hace convencer a su madre y soportar una dolorosa recuperación por ver cumplida su máxima ilusión. Al final, el relato muestra su fin cumplido.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

La idea que hay en la cabeza del protagonista en jugar a futbol, y por conseguir ese objetivo está dispuesto a sacrificarse y pasar por un calvario, (“Estuve 5 meses con los aparatos puestos y durante ese periodo lo pasé mal”, “el momento de curarme la pierna, el dolor era inaguantable”). Muestra fuerza de voluntad a la espera de una recompensa que es fundamental para él: jugar a futbol (“Cuando ya estaba recuperado totalmente pude volver a integrarme en el equipo”, “si no me hubiese operado la diferencia seguiría aumentando y no podría jugar al fútbol”). Por lo tanto, el protagonista muestra capacidad de compromiso, en este caso con un objetivo, y capacidad de sacrificio.

c) Indicadores de qualía (Qualía)

El protagonista se presenta como un apasionado del fútbol ya desde pequeño (“mi pasión siempre ha sido el fútbol”). Cuando convence a su madre para que lo apunte en un equipo se siente contento, pues por fin iba a lograr su objetivo. Pero ha de operarse, y eso se lo hace pasar “mal”, dolor, recuperación, soportable sólo por ver cumplida su ilusión. A pesar de lo duro que fue ese periodo tras la operación el apoyo de su equipo le reconfortó (“estaba muy contento porque en ningún momento me apartaron de ellos”), le hicieron sentirse uno más. Cuando valora ese periodo, es consciente de que cuenta con “muchacha gente” a su lado, y de que es capaz “aguantar momentos difíciles” con ese apoyo.

El protagonista siente reforzada su persona gracia a los sentimientos que le hacen sentir sus compañeros de equipo, y ello le da mayor seguridad (“me dieron fuerzas para seguir adelante”).

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

A pesar del periplo por el que pasa el protagonista, al final logra su objetivo, y además aprende que sus compañeros le apoyan. Por todo ello, está satisfecho a pesar de que el camino fue doloroso. De no haberlo recorrido no habría conseguido su fin. Si cuenta con su familia, sus compañeros, sus amigos, los juicios de valor que puedan hacer los demás no le importan (“Mi familia, amigos y compañeros de equipo me dieron fuerzas para seguir adelante y volver al fútbol y me da igual lo que piense la gente de mí”).

Se puede decir que el protagonista volvería a pasar por lo mismo sabiendo que el fin es el que logró.

Toda la situación le ha servido para reflexionar y darse cuenta de la gente que tiene detrás y de la fuerza de voluntad que le mueve (“me he dado cuenta de que soy capaz de aguantar momentos difíciles... me he dado cuenta de que soy capaz de aguantar momentos difíciles”).

e) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 166. Indicadores del Yo. Reflexivity R.409

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	65	79,27%	
Subjuntivo:	2	2,44%	tenía miedo, me hubiese operado
Imperativo:	0	0,00%	

Los subjuntivos hacen referencia a elementos propios del relato. Por un lado, a la protección que la madre ejercía sobre el protagonista (“mi madre tenía miedo y no quería apuntarme a

un equipo”), no permitiéndoles jugar a futbol, y por otro, al hecho de que tenía un problema de crecimiento que era necesario operar (“si no me hubiese operado la diferencia seguiría aumentando”). Ambas informaciones son importantes, forman parte del hilo argumental, sólo pueden considerarse ligados al proceso de construcción del yo del protagonista en la medida que él es capaz de sobreponerse a la sobreprotección de la madre, y a la dificultad de la operación por su determinación de jugar a futbol con su equipo. Ese es el elemento que le lleva a imponerse o sobreponerse a esas dos dificultades que se presentan en su trayectoria por conseguir su fin.

7.4.8.10. RA10

Tabla 167. Indicadores del Yo RA10

Yo	Verbos		
<i>Agency</i>	Fuimos a cenar (nosotros) (mi padre y yo)	tuve que enfrentarme a que otras personas ocuparan su lugar	no quise aceptarlo (separación)
<i>Commiment</i>	no estaba dispuesta a compartir la relación con mi madre nunca había tenido que compartirla (a la madre)	me dolía tener que compartir a mi madre tuve que enfrentarme a que otras personas ocuparan su lugar	cómo hacer daño a persona que te quieren, no mentir, no hacer daño
<i>Qualia</i>	sentí dolor (por la separación), me dolía tener que compartir a mi madre, no estaba dispuesta a compartir la relación con mi madre	yo esperaba que todo volviera a ser normal, no quise aceptarlo (separación) estaba nerviosa (cto mujer)	cómo hacer daño a persona que te quieren, sentí rencor hacia mi padre, me duele el tema de mi padre no mentir, no hacer daño
<i>Evaluation</i>	después aunque intento no darle demasiadas vueltas		

a) Indicadores de causa (Agency)

La protagonista se ve superada por la separación de sus padres. Ante eso, toma la iniciativa de tratar de comprender qué hay detrás de esa separación, pidiendo explicaciones a su padre, pero no obtendrá respuestas a sus preguntas, ni signe arrepentimiento por su parte.

Frente al hecho de que la madre rehaga su vida con otra persona, reacciona de forma negativa, rechaza, se opone al ese hecho, pero no puede más que aceptar la voluntad de su madre, aunque le pese. Ha de enfrentarse a esa situación y aceptarla, no le queda más remedio, igual que tuvo que aceptar la separación de sus padres a pesar de no querer ceptarlo.

b) Indicadores de compromiso (Commitment)

Tras la separación de los padres, la norma social que más le cuesta aceptar es tener que compartir el cariño y la atención de su madre con un tercero. Esa idea aparece reiteradamente

en el relato, manifestando que no estaba dispuesta a aceptar esa norma y que le dolía tener que hacerlo, pero que finalmente tuvo que aceptarlo pese a su dolor. Hay pues, una clara oposición a aceptar esa norma.

También muestra, hay una exigencia de explicaciones a su padre, demandándole razones, explicaciones, arrepentimiento por haber actuado con mentiras y engaño, por haberle ocultado la verdad, pero no obtiene respuestas a sus peticiones. Tampoco llega a comprender por qué se puede actuar así con las personas cercanas y queridas, y frente a ello, se erige en valedora de las normas de compromiso familiar, y acaba haciendo de ellas un principio que debe regir su comportamiento: “no mentir, ni hacer daño”.

c) Indicadores de qualia (Qualia)

Ante la separación de los padres la protagonista reacciona dolorida (“sentí dolor por la separación”), y negando la situación. Se niega a aceptar esa realidad, esperando que todo vuelva a ser como antes (“yo esperaba que todo volviera a ser normal”). Cuando la separación se consuma el sentimiento de dolor se vuelve a hacer presente ante la posibilidad de tener que compartir la relación de su madre con un tercero (“me dolía tener que compartir a mi madre”, “no estaba dispuesta a compartir la relación con mi madre”), pues se sentía estrechamente ligada a ella. Curiosamente, esa sensación no se presenta con respecto al padre, y su actitud ante la posibilidad de conocer a la nueva pareja de su padre es de “nerviosismo”, lo cual marca una vinculación afectiva mayor hacia la madre que hacia el padre.

Con el padre la relación es diferente. Es de rencor por haberle traicionado, por haberle mentido (“sentí rencor hacia mi padre”). No comprende cómo se puede hacer daño a los que te quieren, se siente dolida, dañada, y a la espera de su arrepentimiento, cosa que no se produce. Reconoce que su padre le ha dejado una herida abierta, y lo manifiesta en presente, señal de que aún no ha cicatrizado (“es un tema que me duele”). Y de ello saca una lección, unos valores ligados a su estado de ánimo y a sus sentimientos, a su sensación de haber sido traicionada por el padre: “no mentir, no hacer daño a persona que te quieren y sobre todo dar siempre la cara y reconocer tus errores”.

d) Indicadores de evaluación (Evaluation)

No hay signos de evaluación en el relato, el protagonista no se muestra satisfecha por sus acciones, ni por el resultado de las respuestas de su padre, se esfuerza en tratar de comprender la situación, pero no hay respuestas ni signos de arrepentimiento por parte del padre. Por todo ello, y a pesar del tiempo pasado (9 años) intenta “no darle muchas vueltas” pues es

una herida abierta.

e) Indicadores de reflexividad (Reflexivity)

Tabla 168. Indicadores del Yo. Reflexivity R.410

MODOS	Nº	% del total	Verbos
Indicativo:	57	79,27%	
Subjuntivo:	7	10,93%	podría ser compleja (la realidad), volvieron esos fines de semana, otras personas ocuparon su lugar, confirmaron la separación, mucho antes de que yo naciera, si mi padre me hubiera dado respuestas, hubiera mostrado una piza de arrepentimiento,
Imperativo:	0	0,00%	

Hay una gran presencia de subjuntivos en el relato, en este caso muestran el proceso reflexivo del protagonista ligado a su construcción identitaria como hija. Empieza mencionado que su situación poco común (“podría ser compleja —la realidad—”), pero a pesar de ellos, es su realidad y tenía la esperanza de que “volvieron esos fines de semana” en los que estaba con sus padres. Pero esa ilusión se desvanece en el momento en que otras personas aparecen en la vida de sus padres (“otras personas ocuparon su lugar”), lo cual supone una confirmación de que el proceso de separación se consuma (confirmaron la separación”). Eso le lleva enfrentarse al porqué, y se da cuenta de que la situación de la doble vida de su padre es así ya antes de su nacimiento (“mucho antes de que yo naciera”), pero su padre no tiene explicaciones que darle, no contesta a sus preguntas (“si mi padre me hubiera dado respuestas”), ni siquiera es capaz de mostrarse arrepentido (“hubiera mostrado una piza de arrepentimiento”). Todo ello posiciona al protagonista como hija frente a la acción del padre, tratando de comprenderlo, pero sin llegar a ello. Sólo le quedará aceptar al padre o rechazarlo, pero nunca le perdonará su falsedad.



8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. CONTESTACIÓN A LAS PREGUNTAS DE LA TESIS

8.1.1. ¿Qué valoración hacemos del diseño metodológico para trabajar el «yo» mediante relatos digitales personales?

8.1.1.1. ¿Qué valoración se hace de la metodología como proceso de aprendizaje de los relatos digitales personales?

Procedemos a contestar en diferentes apartados para, en el final, dar una respuesta a esta cuestión.

a) ¿Cómo se valora la metodología de aprendizaje del guion literario (storyline)?

Al plantear al alumnado realizar un relato digital, sólo un tercio (7 alumnos) tenía claro qué contar, mientras que otro tercio (6 alumnos) necesitaba acabar de decidir qué historia contar y como abordar ese relato, y el último tercio (7 alumnos) señalaba no tener ninguna historia relevante que contar porque no les había sucedido nada importante. Se considera que la metodología debe dar respuesta y tiempo a esta situación, y, como se señaló en análisis de datos (apartado 7.1), ese objetivo lo cumple.

Para crear un relato se hace necesario realizar una serie de tareas técnicas que lleven a su producción. Nos estamos refiriendo a escribir un guion, buscar imágenes y sonido, grabar una narración de la historia, y, por último, realizar la edición de un video que integre todos esos elementos en forma de relato digital personal. Para realizar una valoración de la metodología propuesta para trabajar los relatos digitales hemos de saber si esa metodología proporciona soporte para la realización de esas tareas y hasta qué punto este es efectivo. Eso es lo que pretendemos responder a continuación en esta pregunta.

Los datos nos permiten afirmar que más de la mitad del grupo (entre 11 y 14) no conocía la estructura tripartita de un guion literario, y que, a pesar de que había alumnos que la conocían, este conocimiento sólo era teórico puesto que mayormente (18 alumnos) nunca lo habían aplicado o puesto en práctica. Es por ello que la metodología proporciona un conocimiento teórico y práctico sobre el guion literario. Tras la realización del mismo, 17 alumnos consideran que aprender la estructura del guion literario les ha facilitado su escritura, mientras que 2 alumnos manifiestan que ese conocimiento no les ha facilitado la tarea, sin razones sobre su opinión. Al valorar la intervención del profesor como soporte al aprendizaje del

guion literario, soporte fundamental para encauzar y potenciar que el alumno se implique en el proyecto³³⁹, el alumnado considera que las intervenciones del profesor les ha proporcionado estos diferentes tipos de soporte³⁴⁰: les ha facilitado la realización de guion (11 casos), les ha ayudado a ordenar sus ideas en torno al relato (18 alumnos), les ha dado pautas para reflexionar sobre el relato que querían contar (13 casos). Es a partir de estos datos que valoramos que la metodología y el soporte que el profesor da, como parte de esta metodología de aprendizaje del guion literario, resulta provechosa y adecuada para que la inmensa mayoría del alumnado aprenda y ponga en práctica este guion.

En relación al guion literario, una parte del alumnado consideraba que la limitación del mismo a 500 palabras mermaba su historia y el interés que ésta podría despertar. Si bien esta era idea presente al inicio del guion de la actividad en un tercio del grupo (7 alumnos), una vez a se había acabado el guion definitivo, la impresión de esos mismos alumnos que mostraban esas reticencias había cambiado, y que la limitación en la extensión del guion, al ser trabajada de manera gradual, era asequible para todo el alumnado (todos los guiones cumplían el requisito). Esa limitación había promovido que el alumnado se centrarse en una historia y descartara alguna historia secundaria que aparecía en su relato (10 casos), había hecho que decidiera qué era importante en la historia que querían contar y descartar lo que no lo era (13 casos), y/o les había llevado a sintetizar su historia eliminando circunloquios (9 alumnos), o a seleccionar mejor lo que querían contar (8 casos). Así, esa limitación había promovido su capacidad de focalización y de síntesis de lo que querían contar en más del 50% del alumnado, y, además, 15 de los 20 alumnos no consideraron que la limitación supusiera una pérdida de fuerza o interés de su historia. Al valorar estos hechos, nos reafirmamos en que la metodología aplicada, que se ajusta a un estándar en los relatos digitales, promueve la adquisición y refuerzo de la capacidad de síntesis y concreción en el alumnado, y consideramos que esta metodología, al establecer gradualmente ese objetivo, refuerza y estimula esa capacidad.

Al valorar lo que se percibía como más dificultoso en esta tarea, el alumnado ha apuntado una serie de cuestiones técnicas que hacían referencia a prestar soporte para que el alumno acabe de perfilar la historia que quiere contar, la focalice y le ayude a asumir y aplicar la estructura del guion. Todos esos son puntos que trabaja la metodología, y lo hace de manera

³³⁹ Ver punto 7.1.2.1 e).

³⁴⁰ Se ha de tener en cuenta que la intervención del profesor puede proporcionar al alumnado uno o más aprendizajes, ver punto 7.1.2.1.e).

gradual, como se explicó al presentarla en el capítulo 6.3. Por lo que pensamos que da respuesta a estas cuestiones.

Hay que señalar que 2 alumnos (A11, A15) manifiestan que la mayor dificultad fue mostrar los sentimientos en su guion literario. A esto se responde en la cuestión 8.1.1.3.a.

Al tener en cuenta el grado de satisfacción del alumnado al acabar esta tarea, 11 alumnos se sienten muy satisfechos y 6 bastante satisfechos, mientras 3 se declaran satisfechos y no hay nadie que esté insatisfecho, si bien las razones de su satisfacción son de diversa índole: van desde ser capaz de haber realizado la historia dando forma a sus vivencias, a haberse abierto a los demás contándoles algo personal, a descubrir y expresar sus propios sentimientos y reflexionar sobre sí mismos. Esas razones apuntan al gran potencial educativo que tienen los relatos digitales personales para trabajar el yo.

A la luz de lo expuesto, consideramos que la metodología de trabajo del guion literario cumple los objetivos para los que fue diseñada y potencia su aprendizaje entre el alumnado. Y además resulta bastante satisfactoria para el mismo.

b) ¿Cómo se valora la metodología de aprendizaje del guion gráfico de imágenes (storyboard)?

Ningún alumno conocía lo que era un guion gráfico, y tampoco había hecho nunca ninguno. Tras trabajar el guion gráfico de imágenes a nivel teórico y práctico, todos manifiestan haber aprendido en qué consiste un guion gráfico. Y en 16 casos los alumnos valoran que la metodología de aprendizaje de este guion les ha facilitado la realización del guion gráfico, en 6 casos consideran que les ha ayudado a ordenar sus ideas en torno al relato, y en 5 casos consideran que les ha hecho reflexionar sobre las imágenes que deben poner en su historia. Por lo que se puede afirmar que la metodología de aprendizaje resulta relevante para la creación del guion gráfico y ayuda a que el alumnado piense y busque las imágenes que utilizará, y en algunos casos también lleva volver a pensar y ordenar la historia.

Cuando el alumnado valora lo que le ha costado más del guion gráfico, un tercio (6 alumnos) manifiesta que el no poder usar imágenes con copyright les ha dificultado la tarea y limitado su historia. En referencia a las cuestiones técnicas del guion gráfico, para 13 alumnos las dificultades eran encontrar las imágenes que querían (6 alumnos), pensar y decidir qué imágenes se ajustaban mejor a su historia (7 alumnos), o ambas cosas a la vez (2 alumnos), sólo para 3 alumnos la tarea no presentó ninguna dificultad. Como ya se ha señalado, la metodología exige el respeto de los derechos de autoría, pone a disposición del alumnado enlaces a bancos de imágenes gratuitos y no prohíbe, sino que potencia, que el alumnado pueda producir sus propias imágenes. Por ello se considera que se da respuesta en la medida

que se considera conveniente a sus dificultades. Otra cuestión es que para el alumnado resulte difícil pensar o decidir las imágenes. Ese tipo de pensamiento y decisiones forman parte de las capacidades que promueve el relato digital, que quiere llevar al alumnado a que piense y represente icónicamente su historia. Es una “dificultad” que debe afrontar el alumnado para adquirir esa capacidad.

Hay que señalar que 2 alumnos manifiestan que la mayor dificultad fue mostrar los sentimientos mediante imágenes. Como hemos dicho anteriormente, a esto respondemos en la cuestión 8.1.1.3.a.

Al haber acabado el guion gráfico de las imágenes, 3 alumnos se manifiestan muy satisfechos, 11 bastante satisfechos y 6 satisfechos. Ninguno dice estar poco satisfecho o insatisfecho. Esa satisfacción hace referencia que consideran que mediante sus imágenes han logrado contar su historia.

Además, se incluye en la satisfacción el hecho de que trabajar con imágenes ha llevado a 3 alumnos a revivir las experiencias que cuentan, por lo que las imágenes tienen un efecto evocador de las experiencias; y a un alumno a reflexionar sobre lo sucedido.

A la luz de lo expuesto, consideramos que la metodología de trabajo del guion gráfico cumple los objetivos para los que fue diseñada y potencia su aprendizaje entre el alumnado, además de considerarla el alumnado bastante satisfactoria.

c) ¿Cómo se valora la metodología de aprendizaje del guion gráfico de sonido (música y efectos)?

Sólo 5 alumnos tenían experiencia en editar sonido en un video, los 15 restantes no. Pero de los 20 relatos producidos, 18 incluyen música y 6 además incluyen efectos especiales. De los 5 alumnos que tenían experiencia, uno no puso música en su video, y el resto sí, y además uno añadió efectos especiales. La falta de experiencia no ha impedido que 8 alumnos incorporaran música en su video y que 5 incorporaran música y efectos especiales.

La metodología del guion de sonido ha servido para que 15 alumnos aprendieran a editar sonido en un video, y para que 3 alumnos, que ya lo habían hecho, consideraran que la metodología ha mejorado sus conocimientos, mientras que la respuesta de 2 alumnos resulta algo problemática, uno por afirmar que ha mejorado su conocimiento, cuando había dicho carecer de él, y el otro porque señala que la metodología no le ha enseñado nada, pero no tenía experiencia en el sonido y su video lo incorpora.

Al valorar qué conocimiento ha aportado la metodología al alumnado, en 11 casos se afirman que ha facilitado la incorporación del sonido en el relato, y en 10 casos que ha ayudado a

ordenar las ideas del relato, en 3 casos que ha proporcionado pautas para reflexionar sobre el sonido que se quería incorporar.

Los datos indican que la metodología utilizada para la edición de sonido en un video es valorada positivamente por el alumnado que la utilizó, señalando aproximadamente una mitad de alumnos que ésta les ha facilitado la incorporación de música en el video, y la otra mitad que les ha ayudado a ordenar sus ideas en torno al sonido. Y que ha llevado a la mayoría de alumnos a prender cómo editar sonido en un video, y ha perfeccionado el conocimiento de 3 de 5 alumnos que tenía experiencia. A la vista de los datos se puede pensar que la metodología resulta adecuada para su propósito.

d) ¿Cómo se valora la metodología de aprendizaje de la locución?

Por las características del relato digital personal, todos ellos contienen una narración que incorpora la voz de su autor. De los 20 alumnos, sólo 2 tenían experiencia previa de ponerle voz a un video. Los 18 alumnos que no tenían experiencia manifiestan que la metodología les ha enseñado a realizar esta tarea de manera correcta y a corregir los errores que iban cometiendo.

Al analizar qué aprendizaje ha posibilitado la metodología de la locución, hemos afirmado que esta ha dado en 14 casos pautas para realizar correctamente la grabación de la voz, y/o en 13 casos llevado al alumnado a ser consciente de los errores que cometían en su grabación. En todos los casos ha mejorado la grabación de la voz, incluido el del alumno que dice que la metodología le ha complicado la grabación, como ya ha sido explicado.

La locución es una actividad que presenta bastantes dificultades al alumnado (narrar de manera pausada y entonando, no leer, respirando bien, un entono en silencio), es una tarea que presenta bastantes dificultades y que el alumnado considera difícil, sin embargo, una vez la han acabado muchos de ellos se muestran satisfechos de haber logrado realizar esta tarea.

La locución resulta muy satisfactoria para 5 alumnos, y bastante satisfactoria a 10, y satisfactoria a 4 alumnos. Un alumno dice no estar satisfecho, pero como ya se ha comentado, esto se debe a la dificultad que le supuso la tarea, no a que la metodología no cumpliera su propósito. El grado de satisfacción viene vinculado al logro o satisfacción que el alumnado tiene de su grabación una vez realizada.

Por el hecho de que los alumnos logran, siguiendo la metodología y con apoyo del profesor, realizar esta tarea con éxito, pensamos que las pautas que establece la metodología llevan al alumnado a adquirir esta capacidad, y a estar satisfechos de sus logros. Por lo que

consideramos que la metodología cumple con su función de manera correcta.

e) ¿Cómo se valora la metodología de aprendizaje de edición de video?

Prácticamente la mitad del alumnado (11 alumnos) ya tenía experiencia en la edición y 5 alumnos decían tener nociones y 4 que no tenía ningún conocimiento. Sólo dos alumnos afirman que la metodología no les ha enseñado nada. Uno porque ya la dominaba, pero otro no tenía conocimiento alguno y afirma seguir sin poseerlo. Lo cierto, como hemos visto, es que su conocimiento es limitado y presentó muchas dificultades en este proceso. Pero, por otro lado, 3 alumnos que afirmaban dominar la edición señalan que la metodología les ha enseñado cosas que no sabían, y de los 4 que no tenían conocimiento, 2 afirman haber aprendido gracias a la metodología, y un tercero que también carecía de conocimientos dice que la metodología le ha facilitado la producción del video digital. A eso hay que añadir que en 14 casos se considera que la metodología ha facilitado la edición del video.

La realización del relato digital ha resultado muy satisfactoria para 8 alumnos y bastante satisfactoria para 12 alumnos. Esa satisfacción tiene que ver con el logro conseguido con su relato.

Podemos considerar, pese que el alumnado tiene un dominio de la tarea de editar video, que la metodología mejora los conocimientos de los que ya poseían y permite adquirirlos a la mayoría de los que no los tienen, y que en casi todos los casos facilita la edición del video. A ello se suma que resulta una actividad bastante o muy satisfactoria para todos. Por lo que consideramos que esta parte de la metodología cumple la función para la que fue diseñada.

e) ¿Cómo se valora la metodología de aprendizaje de los relatos digitales?

Al valorar el alumnado qué es lo que más le ha costado de todo el proceso, señalan sobre todo editar el video (12 alumnos), y en un segundo orden, elaborar el guion literario, hacer la locución y expresar los sentimientos ligados a la historia.

Llama la atención que la habilidad que más dicen dominar sea la más dificultosa, en concreto, la dificultad se centra en cuadrar voz e imágenes. Precisamente la labor de hacer los storyboard es cuadrar en el relato la narración, las imágenes y el sonido, y para todo ello se dan indicaciones en la metodología. Quizá se requiera mayor ejercicio práctico de este encaje.

Respecto a elaborar el guion literario y hacer la locución ya se ha dado respuesta a ello, y a expresar los sentimientos nos referiremos en el punto 8.1.1.3.a.

A la petición hecha al alumnado de que señalen sugerencias de mejora o críticas a la metodología, la mayoría del alumnado (12) no hace ninguna sugerencia, y los que la hacen

(6) consideran que “todo está bien”.

Por todo lo dicho en el análisis de datos, y recogido en este apartado 8.1.1, hemos de concluir que la metodología propuesta se ajusta a los objetivos que se plantea: enseñar y capacitar al alumnado en aquellos conocimientos y habilidades que le hagan competente en la producción de un relato digital personal. Reconociendo que algún apartado puede ser susceptible de mejoras.

8.1.1.2. ¿Qué grado de intervención y presencia tiene el profesor en la creación de los relatos digitales personales?

Procedemos a contestar esta cuestión valorando las diferentes intervenciones que lleva a cabo el profesor durante el curso, para en el apartado final dar una respuesta general.

a) ¿La mediación del profesor supone una ayuda o una interferencia para la producción de los relatos digitales?

Al comenzar el guion la mitad de los alumnos necesitan algún tipo de orientación que les ayude a decidir o perfilar qué historia contar, o bien a buscar una historia porque no creen tener ninguna. La metodología se ocupa de prestar soporte al alumnado que lo necesita para que encuentre su historia o la profile mejor.

La intervención del profesor en la elaboración del guion literario consiste en hacer sugerencias para que el guion se vaya ajustando progresivamente a lo que se espera de él. 19 de 20 alumnos las siguen aplicando según su criterio. Todos los guiones literarios son una producción de los alumnos, no hay ninguna co-producción de los mismos.

En la elaboración del guion gráfico en su fase de imágenes 17 alumnos han considerado que la intervención del profesor ha consistido en sugerencias que los han llevado a mejorar la realización de su storyboard de imágenes. Un alumno pudo realizar este trabajo siguiendo la metodología incluida en el curso Moodle, donde además de las instrucciones aparecen sugerencias generales. Un alumno necesitó asistencia para buscar las imágenes. Se le indicó la existencia de bancos de imágenes y se empezó una búsqueda con él para enseñarle a usarlas. Tras la localización de algunas imágenes se dejó que él acabara esa tarea. A pesar de la necesidad de esa intervención de apoyo personalizada, se considera que la intervención del profesor en esta tarea fue de ayuda y no de interferencia en su guion gráfico, y que fue provechosa para el alumnado.

En la realización del storyboard de sonido y la búsqueda de música y efectos especiales, 16 alumnos consideran que la intervención del profesor se ha limitado a dar sugerencias

encaminadas a la mejora de la incorporación de sonido en el relato, y 3 alumnos han realizado esta tarea sin la necesidad de la intervención del profesor.

En la fase de locución, 17 alumnos consideran que el profesor ha hecho sugerencias que les han facilitado o hecho mejorar su locución. Un alumno ha necesitado soporte específico para una parte de la edición del sonido, pues no supo hacerlo bien tras repetidos intentos. El profesor realizó junto a él el empalme de las diferentes grabaciones de sonido, la limpieza de algún ruido y cómo subir la voz de todo el fichero una vez editado. Esta intervención del profesor llevó a la co-producción de una parte del sonido. Pero en general la función del profesor fue de guía y acompañamiento.

En la edición de video para 18 alumnos la intervención del profesor consistió en hacer sugerencias que mejoraron la producción/edición del relato. Un alumno realizó esta tarea siguiendo las instrucciones contenidas en el curso Moodle, y en otro caso el profesor tuvo que co-editar el video junto al alumno, debido a que no hubo forma de que lo hiciera tras repetidos intentos, y se le enseñó de manera práctica como realizarlo.

b) ¿Cómo se valora la intervención del profesor en el aprendizaje y producción de los relatos digitales?

En casi todos los casos su labor ha sido de acompañamiento y para dar sugerencias que han seguido una amplia mayoría de alumnos, afirmando éstos que les ha llevado a una mejora de cada una de las tareas concretas que forman parte de la producción de un relato digital personal.

En dos casos concretos, uno para la edición de la locución y otro para la edición de video, distintos alumnos han tenido serias dificultades para completar la tarea con un mínimo de calidad. En estos casos, la intervención del profesor ha sido asistirles personalmente en esas dificultades, pudiendo llegar a considerarse que en una parte de ese proceso ha habido una co-producción alumno-profesor. El motivo de ello ha sido ayudar a que el alumno complete su tarea con un mínimo de calidad y pueda seguir trabajando el proyecto, y que no hubiera de abandonarlo por un problema que era técnico (manejo de software). Esas intervenciones han llevado, al final, a que esos alumnos realizaran un aprendizaje asistido y acabaran satisfechos de su trabajo, siendo conscientes de sus limitaciones y de la necesidad de mejorar esos aprendizajes.

A pesar de que algún alumno en algún punto ha requerido una asistencia más específica, ninguno ha necesitado asistencia durante todo el proceso.

Por todo ello, consideramos que la intervención del profesor en conjunción con la

metodología ha sido eficaz para que el alumnado logre la consecución de los objetivos particulares y del objetivo general de realizar un relato digital personal. E igualmente consideramos, igual que lo hacen los alumnos, que la autoría de los relatos se debe a cada alumno en concreto, y en ningún caso al profesor.

8.1.1.3. ¿La aplicación de esta metodología para trabajar los relatos digitales personales promueve los sentimientos y la emoción en el alumnado?

Una parte importante de la personalidad es aquella que está constituida por la afectividad, es la que promueve la empatía y la que permite a todo individuo entablar relaciones con los demás. Hemos visto cómo el alumnado ha manifestado una cierta dificultad tanto para evocar sentimientos como para expresarlos. Sabedores de esas dificultades, la cuestión que se aborda es en qué medida esta metodología de trabajo con los relatos digitales potencia la «educación emocional» del alumnado. Esto es lo que vamos a tratar para abordar la cuestión planteada.

a) ¿La aplicación de esta metodología para trabajar los relatos digitales personales promueve la evocación y recuerdo de sentimientos y emociones en el alumnado?

Se empezó por conocer qué técnicas de evocación de sentimientos y recuerdos había inicialmente utilizado el alumnado para recuperar los hechos y las emociones relacionadas con su historia. Se observó que en 11 casos se había utilizado la introspección para evocar el pasado, y que en 9 casos se recurrió al diálogo con personas que habían compartido esa experiencia con el alumno. También se había utilizado otras técnicas, en 5 casos a la evocación a partir de objetos y fotografías y en 3 casos se recurrió a la música para estimular el recuerdo.

En la fase final de producción del relato algunos alumnos manifestaron que expresar sentimientos era algo que no les resultaba fácil. Ya se ha observado que en la fase de elaboración del guion literario y del guion gráfico algunos alumnos consideraban dificultosa la evocación de sentimientos y emociones. Eso quiere decir que la evocación inicial que ellos hicieron no era suficiente.

Dentro de la metodología está contenido realizar un “Taller de evocación” con el objeto de evocar recuerdos, pero sobre todo sentimientos ligados a la historia de cada alumno. Todos los alumnos realizaron ese taller, y para 14 de ellos éste los llevó a evocar recuerdos y sentimientos nuevos que no habían recuperado con las técnicas de evocación que habían utilizado al principio del curso. Si recordamos las evocaciones promovidas por el taller, vemos que 7 alumnos habían evocado recuerdos en relación a su historia, 9 habían revivido

sentimientos y emociones ligados a ella, 3 alumnos habían evocado recuerdos y sentimientos, y en un alumno no se produjo ningún tipo de evocación, aunque consideró que el taller promueve esas evocaciones pero que no tuvo suerte con el compañero que le tocó para realizar la actividad ya que no supo estimular sus recuerdos. Además, en general, según la información triangulada con los blogs, los alumnos la consideran una técnica eficaz para evocar recuerdos concretos a los que no se había accedido con las técnicas anteriores, y que sobre todo su valor reside en que permite evocar sentimientos y sensaciones ligadas a las experiencias que se cuentan. Tras el taller, 9 alumnos incorporaron en su historia las evocaciones del taller porque, según ellos, se referían a recuerdos concretos que consideraban importantes y debían formar parte del relato, o a sentimientos y emociones ligados a sus recuerdos, en definitiva, porque aportaban algo que no estaba en su guion hasta ese momento.

Otro elemento que promueve la evocación de recuerdos y sentimientos es la realización del guion gráfico de imágenes, así fue para 7 alumnos. Y la realización del guion gráfico de sonido, la música en concreto, hizo que tres alumnos reflexionaran sobre sus emociones.

Por todo ello podemos decir que la metodología promueve evocaciones de recuerdos nuevos y sobre todo de sentimientos que vienen a enriquecer los recuerdos iniciales que tenían casi la mitad de los alumnos en relación con su historia. Así pues, consideramos que la metodología da respuesta a una necesidad hecha manifiesta por algunos alumnos, y que concuerda con las anotaciones del *Diario de Campo* del profesor: potenciar ejercicios y actividades que promuevan la evocación de sentimientos ligados a la historia.

8.1.1.4. ¿La aplicación de esta metodología para trabajar los relatos digitales personales promueve la reflexión sobre sí mismo en el alumnado?

Preguntado el alumnado sobre su grado habitual de auto-reflexión, 17 alumnos manifiestan pensar sobre sí mismos “mucho” o “bastante”, y 3 “algo”. Como indica la teoría, el adolescente presenta un alto grado de preocupación sobre su identidad.

Para valorar el grado de auto-reflexión que promueve este método de trabajo, hemos parcelado la cuestión en relación a los diferentes apartados: producción del relato, realización de metacogniciones y cuestionarios, presentación del relato a la clase, y visualización y análisis en grupo de los relatos ajenos.

a) ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve todo el proceso de producción del relato?

El guion literario promueve la reflexión sobre sí mismo en 16 alumnos, según ellos en 14 a “nivel profundo” y 2 a “nivel medio”. En esas reflexiones se han planteado temas referentes

a cómo fue su pasado, para comprenderse mejor a sí y la situación, y a algunos alumnos esa reflexión sobre su pasado los ha llevado a comprender su presente, e incluso, y en algunos casos, hasta se ha proyectado hacia el futuro.

El “Taller de evocación” llevó a tres alumnos a plantearse cuestiones sobre sí mismo. Si bien pudo provocar este tipo de reflexiones, su principal característica es que promueve la evocación de sentimientos y recuerdos de la historia trabajada.

El storyboard provocó que 6 alumnos reflexionaran sobre sí mismos, 1 a “nivel profundo” y 5 a un “nivel medio”: sobre sus relaciones con su familia, sobre sus sentimientos. Aunque en este apartado el mayor número de reflexiones son de carácter técnico y no personal, relativas a que imágenes utilizar y cómo (9 alumnos).

Las tareas relacionadas con el sonido y la locución no se caracterizan por promover la auto-reflexión: 16 alumnos afirman que éstas fueron de carácter técnico, referidas a qué música utilizar, y cómo; sólo 3 alumnos reflexionaron sobre sus emociones a partir de la música.

La edición de video tampoco se caracteriza por promover reflexiones de carácter auto-reflexivo. Sólo 5 alumnos realizaron este tipo de reflexión. Las reflexiones en esta tarea también suelen ser de ámbito técnico, relativas al montaje del video.

b) ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo aportan las metacogniciones?

Las metacogniciones del alumnado en su blog, según el alumnado, sólo promueven reflexiones sobre su proceso de aprendizaje y sólo un alumno manifiesta que las metacogniciones le llevaron a reflexiones que abarcaban también sus sentimientos. Estos datos no concuerdan con el grado de reflexión promovido en las metacogniciones que se puede observar tras el análisis de las entradas en los blogs. Un ejemplo de ello son las “metacogniciones del análisis del relato en grupo”, que aparece al final de este apartado, donde se observa el grado de reflexión de los alumnos a la hora de valorar de manera abierta ese ejercicio, reflexionado sobre qué les llevo a escoger los relatos de sus compañeros, qué les han aportado en cuanto aprendizaje de sí mismo, qué ha supuesto en relación a su compañeros, e incluso unos pocos hicieron referencia al hecho de que los relatos suponen un “mostrar la intimidad” al grupo, lo que conduce a una mejor comprensión y empatía. Estas son ideas que van saliendo en el análisis de datos relativos al análisis en grupo de los relatos ajenos.

c) ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve la realización de los cuestionarios?

Para la mayoría del alumnado (12 alumnos) los cuestionarios de cada apartado han

promovido una reflexión sobre el trabajo realizado. Sólo 6 alumnos afirman haber reflexionado sobre sí mismo a partir de estos cuestionarios, planteándoles las cuestiones preguntas que ellos nunca habían pensado, o haciéndoles pensar sobre cuestiones puntuales de su historia. Pero si observamos la información que nos proporcionan los cuestionarios, la mayoría de los cuales hemos volcado en el análisis, vemos cómo la reflexión sobre sí mismo está presente en muchas de sus contestaciones y explicaciones.

Si observamos el apartado del análisis en grupo, podremos ver cómo la realización de ese cuestionario, que servía de guía para el análisis, llevó a 13 alumnos a afirmar que el análisis en grupo les hizo reflexionar más en profundidad de lo que lo habían hecho durante el curso, y veremos en el apartado 7.3.2.2. como esa reflexión ha promovido un mejor conocimiento de sí mismo.

d) ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve la presentación del relato a la clase?

La presentación del relato a la clase ha hecho que 18 alumnos se plantearan cuestiones sobre sí mismo, aunque para 2 esas reflexiones no planteaban cuestiones que no hubieran pensado previamente. Para 16 alumnos esa reflexión a partir de la presentación pública de su relato y posterior comentario con la audiencia les llevó a revisar su historia y plantearse cuestiones sobre las que no habían pensado. Esto ha llevado a algunos de ellos a ver que su grado de aceptación entre los compañeros era mayor del que creían. Por lo que, desde una perspectiva de auto-reflexión, ésta es una actividad significativa.

e) ¿Qué grado de reflexión sobre sí mismo promueve la visualización y análisis de los relatos en grupo?

Un primer acercamiento a la reflexión promovida por el análisis de los relatos ajenos nos muestra que ese ejercicio en grupo ha promovido la reflexión personal en 16 alumnos, los cuales, poniéndose en lugar del protagonista, se han planteado cuestiones personales a través de lo que cuenta el relato. Esta visualización también ha promovido comprender mejor al sujeto de la narración.

Cuando los alumnos entran a valorar qué tipo de reflexión llevan a cabo en este ejercicio, la califican de «reflexión profunda» en comparación con la que realizaron en la actividad anterior. Con ello están señalando varios puntos que enriquecen la reflexión:

- disponer de una orientación —tipo pregunta— que dirija la reflexión ayuda al alumnado a profundizar más,

- poder trabajar en pequeños grupos el análisis de los relatos obliga a todos los miembros del grupo a participar del mismo, y a compartir sus opiniones y puntos de vista, permitiendo que el alumno incorpore nuevas visiones o interpretaciones de la historia que en ocasiones no había pensado,
- permitir que el alumno elija las historias a analizar incrementa su inmersión en la historia que recibe, lo cual promoverá un mayor aprendizaje vicario,
- poder visionar tantas veces como se quiera el vídeo, hace que se perciban más elementos a tener en cuenta en el análisis,
- tener que poner por escrito ese análisis, ayuda al alumno a organizar sus ideas, y pensarlas antes de darles forma en el papel,

Todo ello promueve una «reflexión más profunda» sobre las historias analizadas, las situaciones que presenta el protagonista y cómo las vive. Y ese es el punto de partida para que el alumno se «represente» mentalmente la historia, y proyecte en ella sus experiencias, sus puntos de vista, enriqueciendo su experiencia con lo que le aporta el relato digital.

f) ¿La aplicación de esta metodología para trabajar los relatos digitales personales promueve la reflexión sobre sí mismo en el alumnado?

Al valorar el grado de reflexión sobre sí mismo que promueven la realización de un relato digital mediante esta metodología, hemos de destacar que ésta se concentra en tres actividades que son altamente auto-reflexivas: el guion literario, la presentación del relato a la clase, y la visualización y análisis del relato en grupo. Hay que destacar que la primera se realiza en solitario, y supone el germen de la historia. El alumno debe pensar qué le ha pasado que sea importante, recordarlo, significarlo, evocar sentimientos, y todo ello le lleva a cambiar su mirada sobre ese pasado y a veces incluso sobre su presente. Las otras dos actividades son actividades grupales. La primera es una actividad de carácter social, en la que el sujeto de la historia se enfrenta al comentario del grupo clase³⁴¹. La segunda es una actividad vicaria, en la que los espectadores de la historia deben concentrarse en unas pocas para analizarlas. Esa implicación promueve la proyección del espectador, que se pone en lugar del protagonista y se piensa a sí mismo.

Hay que comentar aparte la metacognición y los cuestionarios. Ambos tienen la misión de que el alumno reflexione sobre lo que ha hecho y lo que ha aprendido, y es en ese primer

³⁴¹ Recordar que el yo tiene un eminente carácter social y situado.

nivel en el que se queda la percepción del alumnado, sin darse cuenta de que, en sus explicaciones, en muchas ocasiones, analizan parte de la historia, e incluso cuentan o dicen cosas que no están en la historia y son fruto de su reflexión sobre la misma.

Del resto de las actividades (storyboard, sonido, locución, edición de video) la realización del storyboard promueve en algún grado la auto-reflexión, al verse reflejado el alumno en las imágenes y montar su historia icónicamente. Pero las reflexiones de esos apartados suelen ser técnicas, si bien en ellas hay casos puntuales de alumnos que han pensado sobre sí mismos a partir de esas tareas.

Es por ello que consideramos que la metodología encierra un número importante de actividades en diferentes partes del proceso que promueven que el alumnado reflexione sobre sí mismo.

8.1.1.5. Contestación a la primera pregunta de la tesis: ¿Qué valoración se hace de la metodología como proceso de aprendizaje de los relatos digitales personales?

Esta metodología lleva al alumnado a realizar un proceso de aprendizaje, que a la luz de los resultados, podemos decir que le capacita para elaborar y producir un relato digital personal en las que muestre su yo.

La metodología responde a las necesidades y dificultades que se encuentra el alumnado para afrontar esta tarea. No da ningún conocimiento por sabido, pero a la vez promueve la autonomía de aprendizaje del alumnado, guiándolo en su tarea y asistiéndolos en aquello que le supone mayor dificultad (ayuda en la decisión de qué historia contar, en la estructuración y focalización de las ideas, herramientas y ejercicios para que descubran y comuniquen sus sentimientos, y acompañamientos en cuestiones más técnicas como locución o edición de video). El hecho de que la labor del profesor sea de acompañamiento facilita la atención individualizada y dar respuesta a las necesidades concretas de cada alumno, incluida alguna intervención técnica en la que algún alumno presente serias dificultades. Pero sobre todo favorece la creación de un clima emocional en la clase y con el profesor que favorecerá la posterior apertura del alumno a la clase. La intervención del profesor en el proceso de producción de los relatos es considerada por el alumnado de interés y satisfactoria, y no como una interferencia en su trabajo o en la elaboración de sus relatos personales. Esta metodología promueve que el alumno sea capaz de reconocer sus sentimientos en relación con la historia (taller de evocación), y empieza a perder el miedo a mostrar su lado afectivo públicamente. Y también favorece un proceso de auto-reflexión que lleva al alumno a pensarse y organizar sus ideas sobre cómo se ve y cómo quiere que lo vea los demás, que

quiere contar y qué no, qué es lo importante para él (en la fase de elaboración del guion); a pensarse en relación con los demás (en la presentación de su relato a la clase); y a reflexionar sobre sí mismo a partir de las experiencias de sus compañeros (análisis de las historias de sus compañeros).

Creemos firmemente, a la luz de los datos, y tras la visualización de los productos finales de su trabajo, que es una buena metodología para aprender a realizar relatos digitales que hablen sobre el yo de su protagonista, y que a la vez lleve a este a pensarse en diferentes planos: por un lado, el emotivo y reflexivo; por otro, en el plano individual y en el plano social, pues el alumno se piensa su historia a nivel individual pero siempre dentro de un contexto social, y los ejercicios que promueve esta metodología sitúan al alumnado en este doble espacio.

8.1.2. ¿Son los relatos digitales personales una representación verosímil de su autor?

8.1.2.1. ¿Qué elementos de verosimilitud personal contienen los relatos digitales personales?

Procedemos a contestar en diferentes apartados, para al final hacer una valoración general de la cuestión.

a) ¿ Se puede decir que las imágenes que contiene representan la identidad personal del autor?

De los 20 alumnos, 18 han utilizados imágenes propias y sólo dos alumnos no las utilizan. Todos coinciden en la razón para usar imágenes propias, a saber, que hacen más real la historia y por ello la reflejan mejor.

Para el alumnado existe una estrecha relación entre presentar imágenes propias y concebir la historia como real. Hasta tal extremo se llega, que un alumno recurre a usar imágenes reales de sus amigos y sus familias para hacer más realista la historia.

De esos 18 alumnos, 11 han producido imágenes para incluir en el relato, sobre todo fotos, y en algún caso también dibujos o video. Entre las razones para producir esas imágenes, 10 señalan que las fotos donde aparece su imagen hacen más real la historia, más coherente, y que la mejor manera de mostrar lo que se quiere es usando fotos reales aunque sean producidas: 2 alumnos dicen que no tenían fotos suyas en “esas situaciones” y simplemente las hicieron, 3 alumnos señalan que esas imágenes dan más coherencia a todo el relato, 3 alumnos afirman que con esas fotos se muestran los sentimientos del protagonista, y otro alumno produce imágenes en movimiento (video) en el que también sale él como protagonista. Hay también razones técnicas que llevan a producir las imágenes y no a buscarlas, ese es el caso de dos alumnos: uno las produce porque así tienen mayor calidad, y otro porque es más fácil hacerlas que buscarlas.

Pero del total de 20 alumnos, sólo 4 alumnos han utilizado únicamente imágenes propias; 14 alumnos, han usado imágenes propias y también han recurrido a buscar imágenes libres de copyright. Las imágenes que han buscado han sido sobre todo fotos, y puntualmente algún dibujo. Sólo 2 alumnos no han usado ninguna imagen propia en su relato, todo son imágenes libres.

Las razones de que sólo se usen imágenes propias ya han quedado expuestas. Las razones que llevan a los alumnos a combinar imágenes propias con imágenes libres es que carecen de imágenes propias que expresen algunas situaciones, sentimientos y conceptos, y las buscan con vistas a crear una historia coherente, intercalando esas imágenes entre las de ellos. Así, el uso de imágenes libres supone para ellos una alternativa al uso de las imágenes propias.

La razón que se da para sólo utilizar imágenes libres es “no querer usar imágenes propias”. No se ha añadido nada más; tendemos a interpretar que se usan por considerarlas íntimas o no querer exponerse a la clase. El otro alumno que no usa imágenes propias argumenta que las imágenes libres expresan mejor las cosas que las propias. No parece muy convincente; tendemos a creer que nos las usa por la misma razón que el otro alumno, pero que tiene cierto reparo en decirlo.

Por tanto, en la mayoría de los relatos sus autores usan sus propias imágenes porque consideran que eso hace más real su relato y expresa mejor lo que quieren mostrar, sean acciones o sentimientos, y en algunos casos, por necesidad, se recurre a imágenes libres que sean coherentes con el resto.

b) ¿ Se puede decir que la música que contiene representa la identidad personal del autor?

Una mayoría de alumnos (18) ponen música en su relato, pero solo disponemos de información sobre 17 alumnos porque uno no contesta a las cuestiones relativas a la elección de su música y su relación con ella. Dos son las razones fundamentales para elegir la música: criterios personales, es decir, que la música sea significativa para ellos porque les guste y/o la escuchen habitualmente (canción favorita), que les recuerde la historia o despierte sus emociones; y criterios de “exigencia de guion”, que consideren que la música es la adecuada para su relato porque expresa sentimientos acordes con él.

De los 17 alumnos de la muestra, 14 se identifican con la música, tanto si la pusieron por motivos personales como si fueron técnicos, y sólo uno dice que no se identifica con la música, pero la puso por ser la más adecuada para su relato. De esa misma muestra, 14 que se identifican con la música, de los cuales 10 consideran que muestra una parte de sí mismo. Más de la mitad del alumnado considera que la música de su relato muestra una parte de sí

mismo, con independencia de que la elección de la música se haya hecho por cuestiones personales o de “exigencia de guion”. Los motivos que dan para identificarse con la música o considerar que muestra una parte de sí mismo, son los mismos, a saber: expresa cómo son, se identifican con ella, expresa sus sentimientos presentes o pasados (en el tiempo de la historia).

Por ello, podemos considerar que para un número significativo de alumnos —más de la mitad—, la música es un componente muy personal de su relato, y se sienten representados en ella.

c) ¿Se puede decir que la voz que contiene representa la identidad personal del autor?

Todos los alumnos pusieron su voz al relato, y 19 de ellos consideraron que incorporar su voz al relato le aporta un valor sentimental. Sólo un alumno consideró que “su” voz no aportaba eso, pero sí que consideraba que en general la “voz da más emoción al relato”. Así la opinión de que la voz aporta sentimiento es unánime, y casi todos los alumnos creen haber conseguido aportarle ese valor al relato al contar su historia, están convencidos que aportaron los sentimientos y emociones que sintieron en el momento de vivirla. De entre estos sentimientos destacan la tristeza (8 ocasiones) y el miedo (3 ocasiones). También consideran que poner la propia voz a los relatos los hace más cálidos y emotivos, y que, junto a los sentimientos, la voz supone un “plus” para el relato, “plus” que no aporta ni su lectura ni las imágenes. Posiblemente se están refiriendo a que la voz proporciona más cercanía y realismo al relato, tal como señalan de manera expresa algunos alumnos.

Para todos los alumnos, que el relato incorpore su voz es un elemento fundamental que le da un valor excepcional al relato y permite mostrar sus sentimientos en relación con las vivencias que cuenta, por lo que para ellos la voz es un componente que les representa a ellos y sus sentimientos.

8.1.2.2. ¿Qué grado de credibilidad de tiene el al relato digital personal?

Contestamos esta cuestión en diferentes apartados, para hacer una valoración general en el apartado final.

a) ¿Qué credibilidad le otorga el autor al relato?

Más de la mitad del alumnado (12 alumnos) se identifican al 100% con la imagen que presentan en el relato, y 6 alumnos se identifican en un 75%. A la hora de justificar el porqué, remiten a que lo que cuentan es verdad. Dicen que ellos vivieron esos hechos o fueron testigos de los mismos. Ellos saben lo que pasó y lo que sintieron, por lo que están dando el

mismo tipo de razones que en la pregunta anterior: es verdad porque me pasó a mí y cuento lo que me pasó. Y por las mismas razones, a la hora de valorar la veracidad de la historia relatada, estos alumnos la consideran totalmente veraz o muy veraz.

Sólo dos alumnos se identifican al 50% con el personaje. Pero cuando observamos el grado de credibilidad que ellos le otorgan a su relato, vemos que un caso afirma que el relato es 100% veraz y el otro un 75 % veraz. Este último considera que no es fácil expresar en una historia lo que se sintió en aquellos momentos, razón de que el relato no sea totalmente veraz. Es importante señalar, a pesar de que sean solo dos alumnos, que esa relativa identificación (50%) con el personaje, a nuestro entender, señala, no que no sea real lo que cuentan, sino que no se identifican ellos como personas con la imagen que dan de sí en el relato, porque lo que pasó fue una excepción. Hay un juicio de valor encerrado y un rechazo de un comportamiento “gamberro” por un lado, y de un comportamiento “dependiente” por otro. Esto se interpreta dentro de la teoría de lo canónico y lo excepcional de Jerome Bruner: ellos no son así, por ello no se identifican con ello, pero aquello les pasó a ellos por una serie de razones.

b) ¿Qué credibilidad que le otorga la audiencia al relato?

El grado de veracidad que otorga la audiencia a los relatos de sus compañeros, una vez visto y analizado con detalle, no difiere del de la valoración que hacen los propios autores. Hay 11 grupos de alumnos que los consideran totalmente creíbles y 5 que los consideran muy creíbles, mientras sólo 3 los consideran creíbles, pero ninguno considera que estos relatos sean poco o nada creíbles.

8.1.2.3. Contestación a la primera pregunta de la tesis: ¿Son los relatos digitales personales una representación verosímil de su autor?

El alumnado, de manera mayoritaria, tiende a realizar relatos digitales utilizando imágenes propias, y a producir las imágenes, porque considera que el uso de imágenes propias da mayor realismo a su historia y así ésta refleja mejor lo que ellos pretenden. El hecho de producir las imágenes se explica por la misma razón. El estar ellos en las imágenes les da mayor realismo, pero también usan imágenes libres para expresar situaciones conceptos o sentimientos de lo que no tienen imágenes. El grueso de las composiciones se hace con imágenes fijas y en ellas se muestra el autor real del relato. Algunos alumnos (2 alumnos) sólo utilizan imágenes libres por no querer exponerse públicamente a la clase. No existe, en general, una reticencia a mostrar la propia imagen en el relato, es más, se considera que eso lo hace más veraz y realista.

La música es un elemento muy relacionado con la identidad para más de la mitad del

alumnado, pues consideran que muestra una parte de sí mismo, y en muchas ocasiones las razones de que sea esa y no otra música la que aparece en su relato son cuestiones muy personales (gusto, identificación, sentimientos, evocación de experiencias), ligado a que consideren que es lo que mejor les representa, por lo que debe formar parte del relato (su representación digital). El criterio del valor de la música es muy subjetivo, y difícilmente puede ser captado por el espectador a no ser que se conozca personalmente al autor y sus gustos. Debido a la presencia que tiene la música en la vida de los adolescentes, creemos que es un valor que merece destacarse.

Otro elemento que aporta realismo a los relatos es la incorporación de la voz del autor, que en opinión del alumnado es un elemento que permite que su autor exprese los sentimientos que sintió cuando vivió los hechos que narra, y que en ocasiones son sentimientos que perviven en el presente. La voz del autor aporta calidez, emotividad y realismo a los relatos, haciéndolos más creíbles, y situándolos en una dimensión diferente a una historia escrita o ilustrada.

Por todo ello podemos decir que los componentes con los que el alumno construye el relato son elementos en los que él se ve representado, y considera que su incorporación hacen más real lo que cuentan.

Al valorar los datos sobre la veracidad y credibilidad de los relatos, no encontramos una diferencia significativa entre la opinión de los autores y de la audiencia. A tenor de ello tendremos que considerar que esos relatos son veraces o verosímiles. Eso viene reforzado porque en la mayoría de los casos, para la realización de esos relatos, el autor ha utilizado imágenes propias porque considera que añaden realismo y sentimiento al relato. Ha incorporado una música que considera que muestra una parte de sí mismo, (sentimientos, gustos e incluso hasta su manera de ser), con la que él se identifica en alto grado. Y, además, la narración incorpora su propia voz, lo cual supone un “plus” de realismo y emotividad al relato.

A pesar de que en la “construcción” del relato hay un componente de “artificio” al estructurar los hechos de acuerdo a los cánones narrativos y al construir desde el presente una recreación y selección de los acontecimientos que sucedieron en el pasado, el alumnado “produce” y “recepiona” el relato «como si» fuera verdad o con un alto grado de verosimilitud. La veracidad (verosimilitud) del relato es el fundamento de dos cuestiones importantes relativas al aprendizaje del «yo» con relatos digitales personales. Por un lado, que el autor haga una representación veraz de sí mismo a través del relato lo convierte a éste en un texto narrativo

del «yo» que nos da una visión narrada del «yo» de su autor, y por lo tanto constituye una puerta de entrada a una perspectiva del mismo. Por otro, en la medida que la audiencia los toma «como si» fueran reales, -se hace referencia al «pacto autobiográfico» (Lejeune, 1975) o a la «suspensión voluntaria de la incredulidad» (Coleridge, 1817), y que para los relatos hemos llamado «pacto narrativo»-, se puede cumplir un elemento fundamental para que se dé la adhesión del espectador al relato, prerequisite para que el relato produzca una experiencia patémica en el espectador y pueda darse un aprendizaje vicario del yo a partir de su inmersión en el relato.

8.1.3. ¿Qué aprendizaje del «yo» proporciona la recepción de los relatos digitales personales de los compañeros?

8.1.3.1. ¿Qué es lo que hace que un relato resulte atractivo al alumnado?

a) Por qué criterios decide un alumno que un relato digital es de su interés?

Preguntados en grupo por los motivos que los llevaron a escoger unas historias y no otras para ser analizadas, los grupos señalan cinco razones como criterio de elección, a saber: que narre cosas que puedan sucederles, que se sientan identificados o hayan pasado por experiencias similares, que sea un relato impactante o poco común, que les resulte interesante, o que sea el relato de un amigo.

Si observamos las informaciones que los alumnos ponen en sus blog que hacen referencia a qué les llevó a escoger una historia, se apunta claramente que el motivo fundamental es “la cercanía afectiva” de las historias escogidas, Con ello se está haciendo mención a que los alumnos se han sentido identificados y/o proyectados en esas historias y sus protagonistas. Las temáticas de que tratan las historias con las que se identifican hacen referencia a temas propios de la adolescencia: amistad (perdida de amistad), familia (la madre), relación de pareja (relación tóxica), miedos (a padecer una enfermedad, terror nocturno).

Se podría decir que hay una estrecha relación entre que una historia resulte atractiva para un adolescente y que esta historia trate temas que para él sean importantes, lo cual facilita que el visionado de estos relatos promueva los procesos de identificación y proyección en el espectador, y por tanto la inmersión del mismo en el relato. Con ello se potencia el aprendizaje vicario, pues esos procesos (identificación/proyección) hacen que el alumno no sólo viva esas historias, sino que reflexione sobre situaciones similares que él ha vivido o sobre experiencias nuevas que le presentan los relatos en relación a temas de su interés.

b) Qué temáticas de los relatos digitales interesan al alumnado?

Todos los alumnos consideran que las temáticas de los relatos les resultan interesantes, y al señalar cuáles eran esas temáticas, apuntaron a problemas típicos de la adolescencia, que se podrían encuadrar en: temas familiares (relación con los padres, divorcios, la madre, vínculos familiares), de amistad (relación con amigos), relaciones de pareja (relación tóxica), miedos (terror nocturno, miedo a tener una enfermedad), madurar (asumir responsabilidades), algún comportamiento poco edificante (travesuras, gamberradas).

Existe una total coincidencia entre los temas que resultan interesantes para los alumnos adolescentes y las temáticas de que tratan los relatos digitales que ellos han realizado. En ambos casos se apunta a temas típicos de la adolescencia, ligados a sus inicios sexuales, a la separación de la familia y los vínculos con ella, a la importancia de la amistad y el grupo, y la aparición de las primeras situaciones en las que tienen que asumir responsabilidades. Y son esas mismas temáticas y las historias que las tratan las que más interés despiertan ellos, y eso, como veremos dentro de poco, no sólo porque les resulten interesantes, sino porque les aportan un conocimiento que les puede resultar útil, pues se puede aprender a partir de ellos cosas relativas a la amistad, el valor de las relaciones familiares, las relaciones de pareja, etc.

Por todo ello, tampoco es de extrañar que cuando se les ha pedido a los alumnos que cuenten algo significativo e importante para ellos, se hayan remitido en su mayoría a experiencias cercanas en el tiempo y situadas en la adolescencia.

Con esto hemos dejado claro qué es lo que hace atractivo a un relato a ojos de los alumnos adolescentes estudiados.

8.1.3.2. ¿Qué aprendizaje vicario del «yo» proporciona el visionado de relatos digitales personales?

Hemos visto que la recepción de los relatos digitales promueve diferentes aprendizajes personales en el alumnado, nos interesa destacar sobre todo el aprendizaje vicario que promueve sobre sí mismo en el espectador, y el aprendizaje del «otro», a esos aprendizajes, el alumnado, añade aquellos que se producen de las experiencias concretas que se cuentan en cada historia. En todo ellos funcionan los mismos mecanismos como “canalizadores” de esos aprendizajes: la empatía y la identificación/proyección.

a) ¿Qué aprendizaje sobre uno mismo promueve en el espectador la recepción de relatos digitales?

Los alumnos señalan la empatía como el elemento que les ha llevado a conectar con el compañero a través de su historia. A la vez, la empatía con el relato, como hemos visto, era

un elemento que hacía atractiva la historia para el espectador adolescente. También hay que tener en cuenta que el alumnado ha podido escoger qué relatos analizaba, y que seleccionan los relatos a analizar porque les producen empatía, identificación y/o proyección.

No extraña, pues, que los alumnos destaquen esos procesos (empatía, identificación, proyección) como procesos que se han hecho presentes en el proceso de recepción de los relatos. Estos procesos han permitido que el alumno se piense a sí mismo a través de las experiencias y las situaciones del «otro» presentadas en las narraciones digitales. El aprendizaje y reflexión personal que han promovido esos procesos de identificación y proyección ha sido básicamente: plantearse experiencias que nunca se habían planteado (17 casos) que puede servirles de modelos a enfrentarse esa situaciones en un futuro; repensar alguna situación o experiencia desde perspectivas diferentes a las suyas (14 casos); revivir experiencias pasadas a partir de situaciones parecidas o similares y volver a reflexionar sobre ellas planteándose cómo podrían haber sido las cosas, o qué no volverían a hacer. Este representa un enriquecimiento personal que se ha dado de forma generalizada en casi todos los alumnos y les ha proporcionado nuevas formas de enfrentarse a los problemas o situaciones reproducidos en las historias.

Esos procesos de proyección, identificación y proyección-identificación han llevado al alumno a revivir mentalmente situaciones nuevas o reconsiderar experimentadas ya vividas. En ambos casos se ha activado un proceso reflexivo mediante el cual el alumno se ha pensado o re-pensado, valorando lo que fue, lo que podría haber sido o lo que podrá llegara ser en relación con su vida y lo que para él es importante. Es por ello que podemos afirmar que la empatía junto a los procesos de identificación y/o proyección han sido las puertas de entrada del alumno a su «yo» que ha sido visto y pensado a través de los relatos ajenos que han actuado como espejo a partir del cual él se ha pensado a sí mismo.

Esta recepción de las experiencia ajenas, acompañada de una adecuada reflexión orientada a sí mismo, conduce a un replanteamiento del pasado, el presente y en ocasiones el futuro, que lleva a la transformación del propio sujeto a la luz de las experiencias ajenas y de las reflexiones propias.

b) ¿Cómo califican el aprendizaje de sí mismo promovido por los relatos digitales?

De los 19 alumnos que realizaron el análisis de relatos ajenos 17 calificaron que la experiencia les había proporcionado mucho (5) o bastante (12) conocimiento sobre sí mismo, y sólo 2 calificaron ese conocimiento como satisfactorio. Nadie consideró que esta actividad no le hubiera llevado a conocerse mejor a sí mismo. Como ya se ha señalado, la conexión con los

relatos se ha dado gracias a la empatía establecida con ellos y a los procesos de identificación-proyección que se ha dado con los personajes y las historias. Los relatos han conducido a los alumnos a mejorar el conocimiento sobre sí mismo, y descubrir en alguna ocasión que no eran totalmente como creían, el trabajo con relatos digitales también ha potenciado una serie de capacidades personales (presentarse mejor, expresarse mejor, conocer mejor a los demás) que empoderan al alumno en relación al grupo y a la sociedad en general.

c) ¿Qué aprendizaje sobre el «otro» promueve la recepción de relatos digitales?

La recepción y análisis de los relatos ajenos ha promovido los procesos de identificación/proyección de los espectadores con los relatos y sus autores, lo que ha llevado a 11 alumnos a afirmar que los relatos les ha hecho comprender mejor a sus compañeros, saber cómo actuarían, por qué lo hacen o cuáles son sus sentimientos. A través de las historias los autores han compartido con ellos una parte importante de sus vidas, e incluso a veces algo íntimo o privado. Todo ello ha redundado en un mejor conocimiento entre los alumnos, una mayor comprensión, y una mayor empatía entre ellos, pues ese conocimiento ha sido fruto de la empatía establecida entre espectadores y autores a través del relato. Ese mejor conocimiento del otro, ha traído como consecuencia una mayor complicidad entre los alumnos de la clase y una mejora en su relación.

Hay que decir que ese conocimiento del «otro» que proviene de la reflexión sobre las vivencias y experiencias del protagonista del relato, es la puerta de entrada a realizar una reflexión sobre sí mismo. El alumno—espectador se sitúa en el lugar del protagonista y analizar lo que pasa en base a sus propias experiencias y valores, en ese proceso de reflexión conoce al «otro», pero el «otro» es, a la vez, una puerta de entrada a sí mismo, pues en el análisis del «yo» que hace el alumno espectador, éste se proyecta y/o identifica con el «otro» o con sus situaciones, repensándose a sí mismos en esos espacios, situaciones, valorando nuevos puntos de vista, replanteándose y comprendiendo, en ocasiones, sus propias experiencias pasadas.

d) ¿Qué aprendizaje en general promueve en el espectador la recepción de relatos digitales personales?

Los aprendizajes que se señalan como más destacables ya han sido presentados: un mejor conocimiento de sí mismo y de los de los compañeros. Se vuela a señalar que los relatos digitales promueven procesos de empatía, identificación y/o proyección que son la fuente de esos conocimientos pues permiten conectar al espectador con el relato y su protagonista. Si se tuviera que señalar qué aprendizajes concretos aportan los relatos se debería entrar en

la temática de cada relato, algo que ya se presentó en el punto 7.3.1.2. Más allá del conocimiento propio y de los compañeros que portan los relatos digitales, el alumnado señala que a través de los relatos se ha dado cuenta que hay un cúmulo de experiencias y sentimientos que comparten entre ellos. Lo cual convierte a los relatos digitales en un espacio para compartir cuestiones personales y aprender de los demás, siempre que los «otros» y los autores compartan experiencias (en nuestro caso sean adolescentes).

e) ¿Qué aporta a los adolescentes la recepción de los relatos digitales personales?

Al tratar de comprender qué pueden aportar los relatos digitales personales a los adolescentes en general, la respuesta no difiere de lo que el alumnado adolescente considera que los relatos les aportan a ellos en cuanto adolescentes. Los relatos digitales muestran situaciones que son comunes a los adolescentes, muchas las han vivido de forma parecida todos ellos, otras son nuevas e “inimaginables”, y de ellas se puede aprender a afrontar situaciones y problemas similares o parecidos a los que se enfrenta el protagonista de cada relato, a “afrontar” problemas o momentos o situaciones nuevas, a revisar las propias experiencias con otras miradas, a valorar familiares y amigos, a respetar a los demás, y a aceptar que madurar supone aceptar responsabilidades.

El aprendizaje que promueven los relatos está ligado a la temática que interesa a los adolescentes y a los que ellos consideran importante en sus vidas, y supone un aprendizaje vicario fruto de una recepción empática y proyectiva de lo que narran sus iguales en los relatos que cuentan.

8.1.3.3. ¿Qué elementos que potencian la «inmersión» del espectador están presentes en los relatos digitales personales?

a) ¿Los relatos visionados resultan emotivos para el espectador?

Ya se ha visto en las primeras cuestiones que el tema del interés de los relatos para el alumno adolescente está ligado a temas que resulten cercanos e importantes para él, lo cual hace que “entre” en esos relatos a través de la “empatía”. Esos temas deben hacer referencia a cosas que al alumno piensa que pueden sucederle, a temas con lo que se pueda identificar, a temas que le resulten impactantes o interesantes, o que tengan que ver con alguien cercano a él. A eso hay que añadir, como dato nuevo, que para que un relato capte la empatía del espectador debe reunir un mínimo de calidad técnica, sin la cual la atención del mismo no se deposita sobre él. Esa calidad está relacionada con que el sonido tenga una calidad que lo haga audible, que la imagen no sea de mala calidad o pixelada, y que la composición sea verosímil. En general, los relatos digitales visionados han resultado emotivos para la mayoría de alumnos.

b) ¿Los relatos visionados promueven la identificación del espectador?

El visionado y análisis de los relatos digitales ajenos ha promovido el proceso de identificación del alumnado (en 15 casos de 19). La identificación es el proceso que más se ha producido en el espectador al recepcionar un relato digital, tal como se observa en esta cuestión y en cuestiones anteriores donde nos hemos referido a él. Ese proceso hace referencia a una experiencia, situación o sentimiento presentado en el relato, del cual el espectador ya tiene una experiencia parecida o similar, lo cual provoca un proceso de identificación con el protagonista. se vuelve a repetir que los procesos de identificación en el alumnado se han dado con temas típicos de la adolescencia, a saber: relaciones de pareja (relación tóxica), crisis familiares (divorcio, desencuentro familiares), la amistad (perdida de amigos o pérdida de confianza en ellos), madurar (asumir responsabilidades), miedos (a enfermedades, a pesadillas), afecto familiares (valor de la madre, de la familia, de los padres), Por lo que podemos afirmar que en la mayoría de los casos los relatos digitales han promovido el proceso de identificación en el alumnado durante su recepción. haciéndole revivir una experiencia compartida con el protagonista, y llevándolo a que se las replantee a partir de las perspectivas que le aporta el relato o la interpretación que sus compañeros hacen del mismo. Por tanto, suponen una apertura a profundizar en el auto-conocimiento.

c) ¿Los relatos visionados promueven la proyección en el espectador?

El visionado de los relatos digitales promueve en la mayoría del alumnado el proceso de proyección (15 de 19 casos). La proyección, junto a la identificación se ha presentado como el proceso que ha permitido al espectador entrar en el relato de sus compañeros, esta se ha dado cuando el alumnado se ha situado en lugar del protagonista pensando qué supondría para él vivir una situación similar a la que se narra. Esas proyecciones se producen en relatos que tratan temas que son de interés para el adolescente, aunque no haya tenido experiencias similares en su vida. El hecho de que los relatos hablen de temas típicos de la adolescencia, no sólo despierta el interés del espectador, sino que potencia el proceso de proyección, pues al espectador le resulta más fácil situarse en lugar del protagonista.

Cada relato proyecta a la audiencia a una situación concreta, pero en general el marco de proyección viene definido por las temáticas típicas de la adolescencia (familia, pareja, amistad, miedos, hacerse mayor...). La proyección es la puerta de entrada a aquella experiencia y sentimientos nuevos presentados en los relatos, y que han permitido al espectador “vivirlos como si” le hubieran pasado a él al situarse mentalmente en esos “espacios”. Y ello ha supuesto poder aprender y enriquecerse a partir de la experiencia ajena de iguales.

8.1.3.4. ¿Qué grado de satisfacción produce el visionado de los relatos digitales ajenos?

a) ¿Qué grado de satisfacción produce el visionado y análisis en grupo?

El proceso de visionado y recepción de los relatos ha resultado muy o bastante satisfactorio. Esa satisfacción está ligada a dos aspectos fundamentales, el conocimiento del «otro» que promueven los relatos, y la conexión con ellos; y el conocimiento que les ha proporcionado de sí mismo como señalaban en el apartado 7.3.2.c., que les ha llevado a conocer mejor gracias a empatizar, proyectarse e identificarse con los protagonistas de los relatos y aprender nuevas manera de afrontar situaciones, replantearse su experiencia, adquirir nuevas perspectivas, en última instancia potenciarse a sí mismo y la relación con sus compañeros.

8.1.3.5. Contestación a la pregunta de la tesis: ¿Qué aprendizaje del «yo» proporciona la recepción de los relatos digitales personales de los compañeros?

Dos son los procesos básicos mediante los que se produce el aprendizaje en la recepción de los relatos digitales personales; el proceso de identificación y el de proyección. Ambos representan las puertas de entrada del alumno a su «yo» en la medida que este es contemplado y pensado a través del «otro», el protagonista del relato. El protagonista, que no es más que un compañero, actúa como espejo a partir del cual él espectador se ve a sí mismo, lo cual puede llevarlo a enriquecer su auto-conocimiento.

Mediante la identificación, el espectador conecta con el protagonista a partir de la experiencia común que ambos compartes (acciones, situaciones, sentimientos), reviviéndolas, replanteándose las a la luz de nuevas perspectivas, valorando lo que sucedió, lo que volvería a hacer, lo que haría de manera diferente. Mediante la proyección, el espectador se sitúa en lugar del protagonista afrontando situaciones que les resultan novedosas, o que tienen que ver con situaciones atractivas para él, o que despierten su interés, o que crea que puedan sucederle en un futuro. En ambos casos el espectador vive vicariamente esa experiencia, y acumula un aprendizaje que proviene de pensarse en esas situaciones imaginarias. Ambos procesos se dan en historias que tratan temas de interés para los adolescentes, a saber: la familia, la amistad, la relación de pareja, los miedos (enfermedades, pesadillas), madurar, en general esos han sido los temas tratados por los alumnos en sus relatos, y son los temas que han promovido los procesos de identificación y proyección. Y no nos hemos de extrañar, pues son los temas que despiertan el interés de los adolescentes, por ellos que “hablen” de ellos y se interesen por ellos.

Que los relatos traten sobre esos temas es relevante en la medida que promueven la empatía del alumnado hacia los relatos. Y la empatía es fundamental para que se de en proceso de

“inmersión” del alumno en el relato, sin el cual no es posible que se de ningún aprendizaje. Para que se de esta inmersión, también es necesario que el relato tenga un mínimo de calidad técnica (imagen de cierta calidad, voz audible, música no estridente, composición verosímil), si esto no se da, como sucedió en un relato, la audiencia desconecta de la historia, no la escucha, y no se promueve ningún tipo de aprendizaje vicario con ella. Además de estos aprendizajes sobre sí mismo, los relatos digitales al llevar al alumno a hablar y contar su historia en público, potencian que el alumno se exprese mejor.

Todo esto que se afirma en relación a aprendizaje de los alumnos con los relatos digitales, dado que alumnos son adolescente, es extrapolable a los adolescentes en general, en la medida que compartan los mismos valores culturales.

El otro aprendizaje promovido en la recepción y análisis de los relatos digitales personales ha sido un mejor conocimiento de los compañeros. Los relatos cuentan cosas importantes para sus autores, con ellos se han abierto a los demás, llegando a desvelar cosas privadas o íntimas. Todo ello ha sido recibido en un clima de respeto que ha promovido que el alumnado considere que los relatos les han hecho conocer mejor a sus compañeros, con los cuales convivía, pero conocía menos de lo que pensaba. Los relatos le han permitido saber mejor cómo actúa un compañero, por qué, qué sentimientos tiene, e incluso, conocer una parte íntima de él. Ese conocimiento, basado en la empatía y el respeto, ha transformado la relación entre el alumnado, mejorándola, dándole un viso más sentimental y permitiendo una comunicación más profunda entre ellos. Por lo que el trabajo, exposición y análisis de los relatos entre iguales, no sólo ha mejorado su conocimiento sino también sus relaciones.

Los relatos digitales personales recogen experiencia personales e íntimas de temas que son relevantes para los adolescentes, son temas que hablan de situaciones y sentimientos que forman parte de sus vivencias o de sus intereses, y eso los dota de un gran potencial de aprendizaje vicario, pues tratan temas que conectan directamente con ellos. En nuestro caso, el hecho de haber dejado que el alumnado escogiese los relatos que quería analizar ha potenciado la “inmersión” del alumnado en los relatos analizados, y por tanto su potencial educativo para iguales. Y se promovido una reflexión más profunda que en la fase de presentación de los relatos digitales a la clase³⁴².

Los aprendizaje que promueve la recepción de los relatos digitales personales vienen incrementados por el hecho de que en general la recepción de los relatos de los compañeros

³⁴² Ver punto 7.1.4.4.y 7.1.4.5.

suele considerarse una actividad que además de promover los comportamientos señalados, resulta muy o bastante satisfactoria para la mayoría del alumnado.

Para acabar, señalar que son fundamentales dos elementos en la recepción de los relatos digitales, uno que se produzca la “inmersión” del espectador en los relatos, el otro, que la recepción no sea meramente pasiva, sino que se promueva un proceso de reflexión que lleve al alumno a pensar en el relato y a pensarse a partir de él, sino todo se queda en el simple visionado emotivo del relato de los compañeros, para que haya aprendizaje vicario, y se posibilite una transformación en el alumno, se ha de dar, lo que los alumnos han llamado “pensamiento profundo”³⁴³.

8.1.4. ¿Qué imagen de sí mismo construye el alumnado al trabajar con relatos digitales personales?

Hemos dividido esta cuestión en ocho apartados. Contestando a cada uno de ellos estaremos dando una visión general de la imagen del «yo» construido por el alumno a través de los relatos digitales personales. Al final, abordaremos la cuestión desde una perspectiva más general.

8.1.4.1. ¿Qué argumentos, temáticas y tipo de tramas presentan los relatos digitales personales?

Los relatos analizados giran en torno a cuatro grandes temas: familia y amistad (hay cuatro que hablan sobre la familia, dos sobre la amistad, uno sobre la amistad y la familia), relación de pareja (dos), la maduración personal y la asunción de responsabilidades (seis), y temas existenciales (cinco). Lógicamente, estos temas reciben diferentes enfoques en función de la experiencia de cada alumno.

El tema de la familia es típico, en una etapa en la que el individuo se abre al mundo que le rodea, con el progresivo distanciamiento de los ligámenes familiares en busca de autonomía (Melucci, 2000). A pesar de que eso sea lo habitual, vemos que en los cuatro relatos que se habla de la familia ésta se pone como valor: A06 busca el reconocimiento de su abuelo con el que se siente conectado; A07 descubre que se siente mal lejos de su familia y que estar con su mejor amigo y su prima no le sirve de consuelo; A10 la reivindica la familia como lugar donde no debe darse engaño como reacción las mentiras y engaños de su padre; y A19 añora una familia que destruyó su propio hermano y por eso no ha podido disfrutar de ella. En

³⁴³ Ver punto 7.1.4.5.

todas estas historias se valora la familia, y se establece un vínculo especial, por distintas causas, entre el protagonista y su familia. Podría pensarse que estos adolescentes siguen apegados a la familia en una etapa, la adolescencia, en la que lo más normal es romper con ella.

Lo común en la adolescencia es romper los vínculos con la familia y dar cada vez mayor importancia a los amigos (Siegel, 2013). La identidad de los adolescentes se construye en torno al grupo de amistades con los que se comparten aficiones y a quienes se sienten vinculados. Hay tres historias que hablan de la amistad: A11 cuenta su vinculación con su grupo de amigos hasta que éstos le defraudan, con lo que redescubre el apoyo incondicional de su madre; A09 nos explica lo que supone para él el apoyo de sus compañeros de equipo y amigos; A12 se siente desolada porque ha perdido su mejor amiga. Como Señala Blakemore (2018), el grupo tiene una importancia fundamental en la creación de la identidad de los adolescentes.

Otro tema característico de la adolescencia, en la que se da un incremento de hormonas y la atracción sexual, junto a la apertura al mundo (Blakemore, 2018), es el tema de las relaciones de pareja. Dos relatos tratan esta cuestión de manera muy diferente. A20 nos cuenta que entabló su primera relación con un chico que acabó controlándola, y cómo consiguió dejarlo, recuperando sus amistades. A18 nos habla de su embarazo, incómodo para su pareja, y cómo no controló su destino y se dejó llevar por las circunstancias. Ambas historias tienen un punto de amargura, y enfrentan al espectador a temas duros, y que pueden ser un toque de atención sobre lo que podría sucederles a ellos.

En esa apertura del sujeto hacia el mundo que le rodea, el adolescente no sólo está influenciado por la familia, los amigos y las relaciones afectivas o de pareja que establezca, también se abre a nuevas experiencias y se va dando un ingreso progresivo en el mundo social (Siegel, 2013), y con él una asunción de responsabilidades nuevas. A esto lo hemos llamado «madurar». Hay seis relatos que muestran diferentes aspectos de esta temática. Tres de ellos muestran la paulatina asunción de responsabilidades que acarrea el “hacerse mayor”: A03 debe hacerse cargo de las responsabilidades familiares durante la ausencia de sus padres; A08 y A13 escalan un peldaño social al pasar a ser personas con la responsabilidad de cuidar a su sobrina. Por otra parte, A15 muestra el típico tránsito de la infancia a la adolescencia pasando de una actitud infantil a otra más considerada y responsable. Y, finalmente, hay dos historias que hablan más de la edad infantil que de la adolescencia: A05 nos explica el tránsito desde la infancia (representada por los miedos nocturnos) a la madurez, y A17 habla del sentimiento de culpa que le “creó” su familia al cargarla demasiado pronto con una

responsabilidad excesiva.

Como señala Siegel (2013), con los cambios mentales que se producen en el sujeto durante la adolescencia, la cuestión de la identidad personal adquiere nuevas dimensiones y pasa a considerarse un tema central. Por lo tanto, ello no afecta tan sólo a la familia, al grupo de amigos, a las parejas o a la asunción de responsabilidades, sino que el sujeto empieza a hacerse preguntas sobre la vida y la muerte, sobre el sentido de la existencia y sobre su entorno cultural. Es por ello que hemos considerado que hay un grupo de relatos que tratan una temática existencial. En esa línea situamos las siguientes historias. En las tres primeras está presente el tema de la muerte: A02 y A21, ante la amenaza de padecer una enfermedad hereditaria, deciden cambiar su forma de vivir la vida; en la historia de A16 sólo su madre sufre esa enfermedad grave, y el protagonista teme que cualquier día pueda resultar mortal. En una cuarta, A01 se sitúa en un entorno cultural: tiene clara su identidad, pero la mantiene oculta por miedo a ser rechazada, hasta que decide desvelarlo todo con su relato; se trata de una afirmación de su identidad personal frente al grupo y la sociedad. Por fin, el relato de A04 trata de la búsqueda de sí mismo a través de las actividades que realiza, en su caso el deporte.

El tema de la identidad está siempre presente, pues, como señala Siegel (2013), el concepto de identidad es central en la adolescencia, y en todos los relatos esa identidad emerge en un entorno relacional. Hemos calificado la mayoría de las tramas como «tramas relacionales» (podríamos incluso haberlas considerado «tramas relacionales del yo»), porque es a través de la relación que establece el protagonista con la familia, con los amigos o con la pareja, que el alumno hace aflorar una parte de sí mismo que le sirve para conocerse. Tres son las tramas que hemos calificado de «tramas mentales» por su carácter más intimista: la identidad oculta de A01, el padecimiento de sufrir una enfermedad de A02 y A21, el sentimiento de culpa que habita en el fondo de A17, o el pesar por haber abortado que hay presente en A18. Pero en todas estas historias también se da una dimensión social con «los otros» (A01) o con la familia (A02, A21, A17, A18).

Podemos decir que en todos los relatos se aborda la cuestión del «yo» dentro de las temáticas que afectan y preocupan a los adolescentes, fundamentales en esa etapa que va de la infancia a la adultez. A través de las historias que el adolescente califica como significativas para él, y que nos cuenta a través de su relato, nos está hablando de sí mismo a la vez que se piensa como individuo dentro de un contexto relacional.

8.1.4.2. ¿Cómo se hace presente lo canónico y lo extraordinario en los relatos?

a) ¿Qué elementos canónicos presenta?

En todos los relatos podemos identificar unos elementos canónicos (normativos) y unos elementos extraordinarios (idiosincráticos). Los elementos canónicos de una historia hacen referencia a aquello que el sujeto tiene de común con otras personas que viven situaciones parecidas. Ello no significa que todos hayan de vivir esas situaciones. Los elementos extraordinarios son los que permiten al autor identificar la historia como suya, que le ha pasado a él, pues se refieren a hechos concretos y particulares que él recuerda como propios.

Los elementos canónicos están conectados con los temas típicos de la adolescencia y con la manera común que un adolescente tiene de enfrentarlos. Dichos temas, como ya sabemos, hacen referencia a temas familiares (conexión con un familiar o la familia, separación de los padres, refuerzo del ligamen con la madre), temas de amistad (fin de una amistad, apoyo de los amigos), temas de relación de pareja (relación tóxica, embarazo), temas de la maduración (asumir responsabilidades del hogar, o cuidado de una sobrina) y temas existenciales (de identidad, percibir la muerte cercana). Todos esos temas tienen unos cánones comunes que hacen que los alumnos puedan identificarse en las historias de los compañeros, por presentar vivencias similares a las vividas por algunos de ellos, como ya hemos visto en otro apartado. Pero, a la vez, todos los relatos ellos contienen elementos idiosincráticos, propios de la historia de cada autor, que les llevan a identificar la historia como suya. Así, por ejemplo, aunque los relatos RA08 y RA13 cuentan en esencia la misma historia, los elementos que se muestran son diferentes, en una historia se señala que se iba cantando a la guardería, en el otro que se recorría todo el pueblo con la niña en un mano y la moto en la otra. Así sucede en todas los relatos como se puede ver en el resumen o en las propias historias³⁴⁴. Hay que señalar que lo peculiar de cada relato, lo que lo hace personal, son esos elementos idiosincráticos en los que se reconoce cada autor y que lo diferencian de otros relatos similares. Y es a través de esos elementos, o de su interpretación por parte del autor, que se introducen los elementos críticos o puntos de inflexión que suponen un cambio en la vida del sujeto, como hemos podido ver en la presentación de los *turning point*³⁴⁵ y volvemos a mostrar en la siguiente cuestión.

³⁴⁴ Los relatos aparecen desde el anexo 20 al 39.

³⁴⁵ Ver punto 7.4.2.

b) ¿Qué *Turning point* se manifiestan en los relatos?

No en todas las historias se da un punto de giro. Un punto de giro supone un cambio en la vida del protagonista que nos permite distinguir entre un antes y un después. Así, el punto de giro resulta significativo para la vida del protagonista, y, por lo tanto, lo será para la interpretación que cada alumno haga de su identidad.

Podemos clasificar los relatos en dos grupos: los que muestran un punto de inflexión en la vida o el pensamiento del protagonista, de los que no lo muestran. Asimismo, podemos ver que hay relatos cuya presentación a la clase supone algún punto de inflexión que cambia la historia, y otros que no.

Relato con <i>turning point</i> en la historia	Principal	RA02, RA09, RA19, RA21
	Acumulativo	RA08, RA13, RA20,
	Iluminativo	RA03, RA07, RA10, RA11, RA15, RA18,
	Re-vivido	RA04, RA05, RA17,
Relato sin <i>turning point</i> en la historia		RA01, RA06, RA12, RA16,

Relato cuya presentación en la clase supone un <i>turning point</i>	Sin <i>turning point</i> en la historia	RA01, RA12,
	Con <i>turning point</i> en la historia	RA17, RA19,

Cuatro son los relatos cuyos personajes no muestran ningún cambio ni punto de giro: en RA06 el protagonista se dedica a hablar sobre la vida y la muerte, pero no muestra cambios físicos ni mentales; en RA16 una hija toma conciencia de que su madre está enferma, y sigue muy unida a ella; en RA01 la protagonista se muestra igual al principio que al final del relato, sólo muestra cuál es su identidad en Marruecos y en España; en RA12 la protagonista sólo se lamenta de la pérdida de su amiga, pero no hace nada al respecto. Si bien todo lo que cuentan manifiesta un aspecto de la identidad del protagonista, desvelando algo singular de cada uno, desde el punto de vista del cambio no muestran cambio alguno, ni evolución, no encontramos ningún hecho significativo que le haya movido a cambiar en su forma de pensar o de afrontar la vida.

En aquellos relatos que presentan un punto de giro, éste representa una «clave de interpretación» de la vida del protagonista o de una parte de ella (Bruner 1987, 1991b, 1994). Ese punto de giro puede ser principal, acumulativo, re-vivido o iluminativo.

Hay una serie de relatos (RA02, RA09, RA19, RA21) que presentan un *turning point* principal: produce un cambio que afecta toda la vida del protagonista: temer que se pueda padecer una enfermedad grave (RA02, RA21), someterse a una operación que marque la diferencia entre llevar una vida normal o no (RA09), estar obligado a sobrevivir a una situación conflictiva en la familia (RA19).

Otros relatos muestran que el punto de giro aparece tras un cúmulo de experiencias que hacen al sujeto consciente de que vivirlas le han producido un cambio. Son *Turning Point* acumulativo. Es el caso de los relatos (RA08, RA13) donde el protagonista se siente responsable tras ir asumiendo obligaciones con otra persona; o el caso del relato (RA20) en el que la protagonista abandona una relación tóxica tras acumular experiencias negativas y frustrantes.

En otras ocasiones el punto de giro viene identificado por el autor del relato, cuando revive los acontecimientos atribuyéndoles un significado. Es el caso de (RA04, RA05, RA17), en los que el protagonista busca una explicación a los hechos que ha vivido: así, A04 cree que el fútbol le estresa porque no es un deporte adecuado para él, A05 piensa que la “medicina milagrosa” de su tío puso fin a sus pesadillas, y A17 considera que su sentimiento de culpa aparece por la acusación de un familiar. Todos ellos buscan una explicación a un acontecimiento que les hace estar mal, entendiendo que hay alguna causa de ello, algo externo, a lo que se le puede poner remedio.

Hay un último grupo de relatos (RA03, RA07, RA10, RA11, RA15, RA18) en los que un hecho puntual, o una situación o momento determinado, hace que al protagonista se le ilumine la mente y se dé cuenta de que se ha producido un cambio que afecta una parte de su vida, que suele tener que ver con la relación que establece con alguien. Son los casos de los relatos (RA03) donde el protagonista debe asumir la responsabilidad de la casa y mejorar su relación con su hermano; (RA07) donde el protagonista se da cuenta de que está muy unido a su familia y refuerza su relación con ella; (RA11) donde la protagonista refuerza el lazo con su madre porque es su apoyo incondicional; (RA10) que descubre que su padre le mentía y comprende que el engaño no puede darse con las personas que se aman; (RA15) en que el protagonista se da cuenta de que no debe comportarse como un “gamberro” porque puede tener consecuencias desagradables; y (RA18) donde la protagonista se da cuenta de

que abortó forzada por las circunstancias. En todos esos casos hay una situación o acontecimiento que ha hecho que el protagonista haya tomado una determinación que introduce un cambio físico o mental en su vida.

En todos los relatos en que se presenta un *turning point*, el protagonista cree que ese hecho es el causante del cambio, y es a partir de él que se explican los acontecimientos, y que toma sentido su vida o una parte de ella. No es tan importante que dichos hechos sean verdad, sino que al alumno le sirvan para interpretar los acontecimientos e interpretarse a sí mismo. Como sugiere Bruner (1998) los «puntos de inflexión» tienen una función hermenéutica, pues a partir de ellos el autor interpreta su autobiografía. Y estos puntos no suelen hacer referencia a grandes cambios en la vida de los sujetos, sino que muchas veces tienen que ver con cambios que se dan en su vida cotidiana: alejarse de la familia, divorciarse... en el caso de los adolescentes tendrán que ver con los temas que les preocupan (que ya hemos visto en la cuestión anterior).

Hay otra serie de relatos cuya historia no incluye un *turning point*: (RA06, RA16, RA01 y RA12). Podríamos pensar que realmente no son historias, pues para que haya una historia mínima tiene que haber un cambio (Prince, 1973, Genette, 1993). Sería, en todo caso, otro tipo de narración, pero no una historia o relato. Lo que muestran, más que un cambio, es una preocupación por algo que le parece importante al protagonista: la conexión con su abuelo, la enfermedad de su madre, la pérdida de su amiga, su identidad diferente...

Consideramos muy relevante el hecho de que en algunas ocasiones la presentación de los relatos al resto del grupo provoca un cambio que afecta la vida del protagonista, aunque no aparezca reflejado en el papel. Es el caso de dos relatos que no muestran *turning point* (RA01 y RA12), y de dos que sí lo incluyen (RA17 y RA19). En los primeros podríamos considerar que el punto de inflexión está situado fuera del relato. La presentación del relato RA01 a la clase supone que la alumna se muestra tal como es, y con ello está dando un paso por integrarse, y así será ya que es aceptada por sus compañeros. En la presentación del relato RA12, un compañero le dice a la alumna que debería de hablar con su amiga, y ella lo hace y cambia la situación, recuperando la amistad. Por otro lado, la presentación a la clase de los relatos (RA17 y RA19) introducirá elementos importantes en la vida del sujeto, y producirá cambios en su presente: los compañeros de A17 empatizaron con ella, lo que le ayudó a sentirse comprendida y a cerrar su herida; A19 hizo público por primera vez su problema, y con ello cambió su actitud hacia el mismo pasando de evitarlo a enfrentarse con él. Todos estos casos, en los que la historia no se acaba con lo escrito, sino que tiene una continuidad en el presente de las vidas de los alumnos. Ponen de manifiesto que exponer determinados

problemas ante sus compañeros les ayuda, en definitiva, a conocerse y/o cambiar, cerrando capítulos pendientes.

8.1.4.3. ¿Qué elementos sociales contienen los relatos digitales personales?

a) ¿Qué Social Reference se manifiestan en los relatos?

La identidad persona no se construye independientemente de un tiempo, unas relaciones y una cultura³⁴⁶. No somos fruto de una acción individual sino de una relación e interacción con los otros (Bruner, 2002).

En los relatos aparecen «los otros», los que interactúan con los protagonistas y con los que establecen relaciones de adhesión o enfrentamiento. Constituyen los grupos de referencia, que pueden ser reales o imaginarios (Bruner, 1998a, 1998b). Estos grupos de referencia están muy unidos al mundo social de los adolescentes y ligados con sus temas de interés. Básicamente, su mundo social está compuesto por familia, amigos y parejas, según se muestra en los relatos analizados.

En 10 relatos (RA02, RA05, RA06, RA08, RA10, RA13, RA15, RA17, RA19, RA21) se hace referencia únicamente a la familia como grupo de referencia social; en 5 relatos (RA03, RA07, RA09, RA11) se hace referencia la familia en contraposición con los amigos; en tres relatos (RA04, RA12, RA15) se hace referencia a los amigos; en un relato (RA20) los grupos que aparecen son los amigos y la pareja; en otro (RA18) aparecen la familia y la pareja; y en el último (RA01) se hace referencia a la familia y los compañeros de clase, pero desde una perspectiva cultural (mundo árabe vs. mundo occidental).

La familia es el principal grupo de referencia para los adolescentes de estos relatos, y en torno a ella se constituyen sus relaciones y sus grupos de referencia. Después están los amigos, y en un tercer escalón la pareja. Pero se observa que la pareja nunca sale como su único grupo de referencia, mientras que la familia y los amigos sí lo hacen. Ese es un dato que también tiene sentido con lo que constituye el mundo adolescente, donde los sujetos viven con sus familias y tienen amigos, y a la vez entablan relaciones de pareja. La pareja no suele constituir su único grupo de referencia puesto que aún no son lo suficiente independientes y autónomos para ello.

Dentro de la familia, la madre es la que ocupa un papel referencial preferente, en tres historias (RA10, RA16, RA17) en la que protagonista es mujer la madre es el punto de apoyo y

³⁴⁶ Ver el punto 2.3.4 “Dimensiones de la identidad narrativa”

referencia. En (RA10), además, el padre es una figura capaz de engañar a su hija, y en (RA05) el cede su papel protector a otro miembro de la familia: el tío. Posiblemente, un análisis de género nos aportaría datos relevantes, pero no es ese el objetivo de esta investigación. En dos casos (RA02, RA21) se hace referencia a la familia en general sin entrar en el detalle de sus miembros, y en otro (RA19) se presenta a la madre y al padre como referentes y al hermano como opuesto a ese referente y frente al que la protagonista toma posición. En un relato (RA06) el referente social que se presenta es el abuelo, aunque una lectura más atenta vincula al protagonista más a su abuela. Hay dos casos (RA08, RA13) en los que el protagonista, más que mostrarse en interacción con grupos de referencia, se presenta como referente para un tercero; son los casos en los que se encargan del cuidado de sus sobrinas.

En los tres relatos en que aparecen la familia y los amigos, estos grupos representan diferente influencia social en el protagonista: para (A03, A07, RA11) la familia es mucho más importante que los amigos: para A03 es una cuestión prioridades en una situación crítica; A07 se siente extraño sin su familia a pesar de estar con su mejor amigo; para A11 su madre supone el único apoyo incondicional y los amigos la han decepcionado por no apoyarla. Por otro lado, para (A09) la madre se presenta como demasiado protectora y es un obstáculo a salvar para conseguir sus fines, mientras que los amigos le suponen un apoyo incondicional.

En los relatos donde los amigos son el grupo de referencia principal también se muestra esa referencia de distinta manera: A04 distingue entre dos grupos de amigos: el que era su referente y el que lo es ahora; para A15 los amigos que eran su referente lo seguirán siendo tras su toma de conciencia de ciertos comportamientos suyos que desaprueba; para A12, su amiga es el centro del mundo, sin ella todo pierde sentido.

Por último, están los alumnos que muestran relaciones de pareja en sus relatos. A18 tiene una relación de convivencia con su pareja, pero ésta no sabe estar a la altura y deja de ser un referente; y A20 convierte a su pareja en el centro de su mundo dejando de lado a sus amigos, hasta darse cuenta de que se ha equivocado, rompe con él y recupera a sus amigas. En ambos casos, la pareja deja de ser un referente en la vida de la protagonista, para que lo sea, en un caso, la madre y, en otro, las amigas.

En el relato (RA01) los grupos de referencia también se mueven entre la familia a la que se muestra adhesión y los compañeros frente a los que se muestra recelo y oposición. Pero, a diferencia de los otros relatos, la referencia no la constituyen personas concretas, sino que se establece dentro de grupos en marcos culturales distintos: el mundo árabe con el que se identifica y el mundo occidental que no la comprende.

En los relatos analizados los protagonistas se sitúan dentro de unos contextos socio-temporales en los que aparecen «los otros» que interactúan con ellos y con los que se relacionan, con los que establecen relaciones de adhesión o enfrentamiento, constituyendo los grupos de referencia, que pueden ser reales o imaginarios (Bruner, 1998a, 1998b), y estos grupos se hacen presentes en los relatos de los alumnos. Los núcleos de referencia social en torno a los que se configura la identidad de los alumnos que han realizado los relatos son principalmente la familia, y a partir de ella se van abriendo al mundo, donde aparecen los amigos, con quienes interactúan, y que suponen un grupo de cohesión y de iguales. En esa apertura al mundo también encontramos las parejas como referencia social que empieza a tener cierta importancia, si bien no se convierte en una referencia única. En torno a esos grupos, adhiriéndose o enfrentándose a ellos, se configuran las relaciones sociales, los valores y las identidades de los protagonistas de nuestros relatos digitales personales.

b) ¿Qué Positional del «yo» se manifiestan en los relatos

Toda identidad se crea dentro de una dimensión cultural que facilita unos determinados elementos mediante los que construimos nuestra identidad. La capacidad de narrar es algo que viene determinado por la propia cultura del sujeto. Con ella, el sujeto se comprende a sí mismo y comprende a los otros, y, a la vez, se hace comprensible lo sucedido (Davies y Harré, 1990).

En los relatos analizados, los protagonistas se sitúan dentro de unos contextos socio-temporales y se cuentan a los otros a través de sus relatos digitales. Ese proceso discursivo se hace desde una posición (*positioning*)³⁴⁷, en la que los alumnos se colocan como relatores y desde la que se presentan a los demás. Cada alumno se está posicionando como autor y como protagonista de su relato, y en el momento en que éste se hace público, el receptor establece su identidad como autor y como personaje. Esa identidad es temporal, y se viene a sumar a la que, en nuestro caso, tienen los alumnos sobre sus compañeros (Davies y Harré, 1990).

El concepto de «positioning» o «positional»³⁴⁸ centra la atención no en el rol que la persona toma en un grupo determinado dentro de un espacio y un tiempo concreto, sino en aquel en el que se posiciona para interactuar con los otros a través de su discurso (Davies y Harré, 1990), es decir el rol a través del cual enuncia su discurso.

³⁴⁷ Ver punto 5.8.3.5

³⁴⁸ Davies y Harré (1990) lo denominan «positioning», Bruner, (1998a, 1998b) lo llama «positional».

Atendiendo a la «posición» (positional) que los alumnos muestran en sus relatos vemos que hay cierta correspondencia con el rol que toman dentro del grupo social.

Dentro del ámbito familiar los alumnos han tomado la posición de hijos desde diferentes perspectivas: RA03 hijo responsable, RA05 hija rechazada por el padre y protegida por el tío, RA10 adherida a su madre y rencorosa con el padre, RA16 hija temerosa de la salud de la madre, RA11 hija que redescubre el valor de la madre; RA07 hijo dependiente de su familia; en RA19 como hija fiel y hermana rencorosa; A17 como hija. En otros discursos de ámbito familiar el protagonista ha presentado otra posición: en (RA06) como nieto; en RA08 y RA13 como adolescente al cuidado de un pequeño; en RA02 y RA21 como un miembro de la familia.

En los relatos donde se prima la amistad, los alumnos han tomado la posición de: en RA04, amigo un tanto independiente; en RA12, amiga decepcionada; RA15, amigo con cierta conciencia crítica; en RA09, amigo incondicional.

En los relatos en que se hace referencia a la relación de pareja, los alumnos han tomado la posición de: en (RA18), pareja e hija; en (RA20), pareja decepcionada.

En el relato RA01, la alumna toma una posición cultural y se presenta como miembro de la cultura árabe.

Estas son las posiciones que los autores han presentado a sus compañeros con sus relatos digitales. Tienen una gran correspondencia con los temas tratados y los grupos de referencia a los que pertenecen, pero, a la vez, cada posición hace referencia a cómo cada uno particularmente ha vivido la experiencia que relata, y ello guarda correspondencia con los elementos idiosincráticos del relato o los puntos de inflexión de cada relato.

8.1.4.4. ¿Cómo se manifiesta lo íntimo, lo privado y lo público en los relatos digitales?

Hay 8 relatos (RA01, RA02, RA05, RA06, RA07, RA12, RA16, RA21) que cuentan historias de carácter privado y 1 relato (RA04) cuenta una historia que estaría entre lo privado y lo público. Hay 4 relatos (RA10, RA17, RA18, RA19) que narran historias íntimas y 1 relato (RA20) cuenta una historia que estaría entre lo íntimo y lo privado. Y hay 6 relatos (RA03, RA08, RA09, RA11, RA13, RA15) que explican asuntos que consideramos historias públicas.

Los que cuentan historias que hemos calificado como íntimas lo hacen de manera consciente: la alumna A10 sabía qué quería contar y la trascendencia de ello, algo que nunca había contado a nadie (que su padre tenía dos familias); la alumna A19 también hace público algo que nunca había contado, (que su hermano se había “cargado” su familia) pero desea hacerlo

público y así enfrentarse al problema; la alumna A17 considera que cuenta una historia íntima y se siente rara por hacerlo, pero el hacerlo le acaba ayudando a cerrar la historia como ya hemos contado antes³⁴⁹; la alumna A20 considera que nos está contando una historia que revela cosas íntimas, pero decide hacerlo porque puede servir de ayuda a otras alumnas que pasen por sus mismas circunstancias; la alumna A18 sabe que lo que cuenta es íntimo, pero también nos dice que gestiona lo que cuenta y lo que muestra y que hay cosas e su madre que no ha contado.

Entre las historias privadas que cuentan los alumnos hay un grupo donde, a pesar de hacerse públicas cosas de ámbito privado, éstas no tienen una repercusión negativa sobre la imagen del alumno. Nos estamos refiriendo a las tres historias (RA02, RA16, RA21) que hablan de miedos ante enfermedades que afectan a la familia; a la historia (RA05) que habla de los terrores nocturnos que tenía siendo niña; a la historia (RA07) que cuenta el apego que tiene el alumno a su familia; a la historia (RA12) que comenta que no hizo nada mientras sabía que su mejor amiga se distanciaba; y a la historia (RA04) que revela que el protagonista se sentía agobiado por la presión de sus amigos. Y hay dos historias que son más sensibles por la temática privada de que tratan. Nos referimos a la historia (RA06) que cuenta la relación que el alumno sentía que tenía su abuelo, pero esta es una historia donde no se muestran imágenes propias ni se revela nada íntimo más allá del tema que trata; y la historia (RA01) donde la alumna decide “salir del armario” y mostrarse tal como es ante sus compañeros. Esta última sí que es una historia que podría tener repercusiones para la alumna, pero ella lo hace de manera consciente, gestionando qué imágenes muestra y qué imágenes no muestra de sí. Y lo hace porque decide revelar un secreto que ha ocultado a sus compañeros, y al hacerlo logra lo que quería: que la acepten tal como es, como se explicó en el apartado anterior³⁵⁰. Por lo tanto, la alumna es consciente de qué está haciendo, cómo lo está haciendo y con qué propósito lo está haciendo.

Luego, están los relatos que cuentan historias públicas, y son historias ya conocidas por el grupo, que, si bien pueden profundizar algo más, no revelan nada nuevo sobre su autor.

Está claro que los relatos digitales personales se mueven en las tres esferas (esfera personal, privada y pública) en las que se mueven los relatos de *coming out* (Plummer, 1995), y que la

³⁴⁹ Ver punto 8.1.4.2.

³⁵⁰ Ver punto 8.1.4.2.

cuarta esfera, la política, no sería característica de estos relatos digitales³⁵¹.

Entre los temas de carácter privado que comparten los alumnos están los que pertenecen a su espacio privado (familia, amistades, pareja) y los que pertenecen a la intimidad de las personas. Y eso está en la línea de la información privada que suelen compartir las personas cuando se da un clima de confianza y reserva de la información contada (Castilla del Pino, 1989b).

Algunos relatos ayudan a los alumnos a gestionar “secretos” dando dimensión pública a cuestiones privadas, favoreciendo un proceso individual y personal de concienciación, normalización y empoderamiento. En ese sentido, pasa algo similar a lo que sucede al hacer público sus secretos en el caso de los homosexuales (Plummer, 1995), o en el caso de la liberación de la mujer (Tanner, 1970), con la salvedad de que esos movimientos son de carácter social y los relatos tienen una dimensión individual.

Ya hemos visto que los límites entre íntimo, privado, público son difusos y cambiantes (Bauman 2000 y 2002; Beck y Beck-Gemshem, 2001; Sibila, 2008), y que esos límites tienen un marcado acento cultural (Bruner, 1986) y también generacional, pues las nuevas generaciones acostumbradas a las nuevas tecnologías tienen concepciones diferentes sobre lo íntimo, lo privado y lo público (Sibila, 2008).

No ha sido fácil establecer la frontera entre lo íntimo, lo privado y lo público de los relatos producidos por los alumnos, son fronteras difusas. Hemos dado los motivos de nuestra clasificación y hemos tenido en cuenta la opinión de su autor, si es que se ha expresado en ese sentido. En nuestro análisis de los relatos digitales hemos constatado que hay una gran coincidencia entre lo que los alumnos consideran íntimo, privado y público, y lo que nosotros consideramos pertenecientes a esas esferas. Pero más importante que la clasificación de los relatos o la coincidencia de criterios es que los relatos digitales personales llevan a los alumnos a gestionar la imagen que muestran de sí mismo a los otros. Lo importante es que esa gestión es consciente. Eso se hace evidente cuando explican que se plantearon qué imágenes utilizar, cuáles discriminaron y por qué mostraron o discriminaron esas imágenes, y que de igual manera se plantearon qué contar y cómo contarlo, y sabían cuándo estaban contando una información íntima y privada y por qué lo estaban haciendo. En los relatos digitales personales, al igual que en las autobiografías (Giddens, 1992), los alumnos relatan y gestionan

³⁵¹ Ver apartado 2.14.7.

la información que cuentan.

Los relatos digitales personales, al igual que en los relatos autobiográficos (Frinch, 1989), son un proceso comunicativo en el que se establece un «compromiso negociado» entre la comunidad en base a la confianza que se genera a partir de las relaciones establecidas. Pero esa confianza debe ser ganada, negociada, como sucede, según Giddens (1992), entre en las relaciones personales.

En los sentidos comentados, podemos decir, que lo relatos digitales personales promueven y ayudan a gestionar lo íntimo, lo privado y lo público de la identidad de los alumnos.

8.1.4.5. ¿Qué tipo de empoderamiento se da en los relatos digitales personales?

La realización de los relatos digitales produce dos efectos en los alumnos: incrementa su sentido de «autoeficacia» y los lleva a empoderarse.

De los 20 alumnos, 17 manifiestan expresamente que realizar el relato digital les hizo superar sus limitaciones, que mayormente se refieren a vergüenza, timidez y miedo a hablar en público, y que después de haber hecho su presentación se sienten contentos, orgullosos porque las han superado, además de realizar un trabajo que les ha satisfecho. Así se manifiestan (A04, A05, A07, A08, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A19, A20). Otros alumnos aducen otros motivos: ha ganado confianza y ha aprendido a expresarse mejor delante de otras personas (A21), ha hecho bien una tarea que nunca antes había realizado (A09); le ha permitido expresar sus sentimientos (A12). Cabe señalar en especial lo que dice la alumna A01. Para ella, realizar el relato le ha llevado a cambiar de opinión. De no contar nada sobre sí misma, y pensar que expresar los sentimientos era signo de debilidad, ha pasado a pensar que ha aprendido a expresar sus sentimientos, y se ha dado cuenta que hacerlo no es malo ni muestra debilidad, porque permite que los otros te comprendan, por lo que se muestra satisfecha de haberlo hecho. Vemos, a partir de estas manifestaciones, que la capacidad de controlar la producción y presentación de los relatos digitales genera la creencia de ser capaz de enfrentarse a retos similares en un futuro, promoviendo y facilitando el éxito de futuras acciones (Bandura, 1995), es decir, promueve la «autoeficacia».

Por otro lado, también empoderan al alumnado al contribuir a construir la identidad personal y social mediante la producción de significado de experiencias y de sí mismo (Batini, 2007) y dando mayor presencia al alumnado dentro del ámbito social.

Mediante los relatos digitales, el alumno consigue uno de los objetivos que se suele plantear, que consiste en tener mayor presencia y/o reconocimiento social: que lo conozcan mejor a

través de la imagen que representan de sí mismo (A01, A02, A03, A08, A11), o que los compañeros empaticen con él (A04). Aquí el empoderamiento consiste en que el relato potencia la presencia social del alumnado creando la identidad personal y social (Batini, 2007).

Podemos observar que, mediante los relatos digitales, el alumnado también lleva cabo una resignificación de sus experiencias que le permite controlar su realidad: la alumna A10 resignifica su relación con su padre y su madre, controlando sus sentimientos hacia su padre; la alumna A12 gana independencia respecto a las amistades; el alumno A15 decide cambiar de actitud y comportamiento cuando está junto a sus amigos. En este caso, el empoderamiento consiste en que el relato permite atribuir sentido y significado a las experiencias, generando en el sujeto una percepción de control sobre la realidad, lo cual le produce la sensación de tranquilidad y dominio de la realidad (Batini, 2007).

La alumna A20 considera que con los relatos no sólo se ha empoderado, ya que le ha permitido resignificar su pasado y dominar su vida, sino que también ha promovido en ella el proceso de «orientación» al saber qué tipo de relación quiere para un futuro.

También mediante la resignificación de las experiencias, los relatos digitales llevan al alumnado a un mejor conocimiento de sí mismo. Así lo manifiesta A10 cuando señala que le ha hecho tener una imagen positiva de sí mismo al desterrar el rencor hacia su padre, o A21 que manifiesta literalmente que le ha hecho conocerse mejor. La promoción del autoconocimiento que generan los relatos digitales ya ha sido tratada en otros apartados de esta tesis.

8.1.4.6. ¿Qué dimensión temporal aparecen en los relatos digitales?

a) ¿Qué tiempos verbales se hacen presentes en los relatos?

Tras el análisis de los tiempos verbales de los relatos digitales podemos concluir que están escritos mayormente en pasado, que hay una presencia significativa de presentes, que el tiempo futuro prácticamente es inexistente y que se hace un uso mayor del condicional que del futuro. En función de los tiempos verbales que contiene cada relato se pueden diferenciar tres grandes grupos:

Grupo 1: relatos con una proporción de 1 presente por cada 6/7 pasados.

Rel	Verbos	Pasado		Presente		Futuro		Condicional	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
RA20	93	73	78,49%	5	5,38%	0	0 %	3	3,23%

RA17	74	58	78,38%	6	8,11%	0	0 %	1	1,35%
RA06	83	64	77,11%	9	10,84%	0	0 %	4	4,84%
RA07	81	61	75,31%	9	11,11%	2	2,47%	1	1,23%
RA03	79	58	73,42%	8	10,13%	0	0 %	0	0 %
RA10	71	52	73,23%	9	12,67%	0	0 %	3	4,22%
RA13	89	64	71,91%	10	11,24%	0	0 %	2	2,25%
RA18	114	81	71,05%	6	5,26%	1	0,88%	4	3,51%
RA09	82	57	69,51%	5	6,10%	0	0 %	5	6,10%
RA02	91	63	69,23%	13	14,29%	0	0 %	4	4,40%
RA12	94	63	67,02%	16	17,02%	6	6,38%	1	1,06%
RA15	102	66	64,71%	15	14,71%	0	0 %	3	2,94%

Grupo 2: relatos con una proporción de 1 presente por cada 2/3 pasados.

Rel	Verbos	Pasado		Presente		Futuro		Condicional	
RA21	83	52	63%	25	30%	1	1%	0	0 %
RA08	85	49	57,65%	18	21,18%	0	0 %	1	1,18%
RA05	68	39	57,35%	18	26,47%	0	0 %	0	0 %
RA04	79	45	56,96%	22	27,85%	0	0 %	1	1,27%
RA11	77	43	55,84%	15	19,48%	6	7,19%	0	0 %
RA16	91	50	54,95%	29	31,87%	1	1,10%	2	2,20%
RA19	81	44	54,32%	21	25,93%	1	1,23%	0	0 %

Grupo 3: relatos con una proporción de 1 pasado por cada 20 presentes.

Rel	Verbos	Pasado		Presente		Futuro		Condicional	
RA01	80	3	3,73%	53	66,25%	2	2,50%	0	0 %

b) ¿Qué relación hay entre los tiempos verbales y las historias?

En el grupo 1 se encuadran 12 relatos: (RA02, RA03, RA06, RA07, RA09, RA10, RA12, RA13, RA15, RA17, RA18, RA20).

Básicamente tienen en común que son relatos testimoniales que nos presentan los acontecimientos acaecidos en el pasado.

Curiosamente, en varios de estos relatos (RA02, RA06, RA10, RA21) se usa el presente al principio de la narración para enfatizar que lo que se cuenta sigue presente en sus mentes (“lo recuerdo bien”, “tengo conciencia —de los hechos sucedidos—”, “recuerdo”, “no lo olvidaré”). Esto indica un uso del tiempo presente para realzar la veracidad de lo que se está contando sobre el pasado, y que ha sido un hecho significativo para el autor. A veces (RA21) se usa el tiempo futuro con el mismo fin (“no lo olvidaré”).

Las formas presentes, en cualquier caso, se suelen concentrar al final del relato, en el desenlace, y con ellas se señala cómo repercute en el presente lo que pasó, es decir, se hace una valoración presente de todo aquello de lo que se ha dado testimonio. En algunos casos se señala que aquellos acontecimientos siguen teniendo presencia en el presente, pero sin entrar a fondo a explicarla.

En general, la presencia del futuro en las historias no es significativa, excepto en un relato: la historia RA12 contiene un gran número de futuros. Éstos se concentran al final, y sirven a la autora para preguntarse si en un futuro volverá a retomar la amistad de su amiga o encontrará a alguien igual, es decir, con ellos la autora expresa lo que le gustaría que sucediera.

En este grupo hay una serie de relatos en los que hay una presencia significativa de la forma condicional (RA09, RA02, RA18, RA06, RA10, RA15, RA20) que oscila en torno a un 4% de las formas verbales. Con él se expresan condiciones de posibilidad, se valora qué podría haber pasado: en el relato (RA20) se usan para mostrar incertidumbres o pensamientos que hace el protagonista, en el relato (RA02) para expresar lo que podría haber supuesto tener cáncer, en el relato (RA06) se usan para

hacer reflexiones, tangenciales a los hechos, sobre lo que representaría la eutanasia. Se trata más de un uso dramático que de comunicar la incertidumbre que sentía el personaje.

En el grupo 2 se encuadran 7 relatos: (RA04, RA05, RA08, RA11, RA16, RA19, RA21).

Estas historias tienen en común que se empieza hablando del pasado dando testimonio de unos acontecimientos, pero se pasa al presente para dar su interpretación. Se establece una línea entre el pasado, que quedó atrás, y el presente, que refleja la realidad actual del alumno en relación a ese tema. Así, por ejemplo, A04 establece en el pasado sus experiencias negativas al jugar a fútbol, y en el presente la práctica del BTT; A05 cuenta en pasado sus pesadillas y relata en presente la relación con su tío y los remedios que le dio; A08 empieza hablando del nacimiento de su sobrina en pasado, y en presente nos cuenta qué representa para ella; A11 habla en pasado de sus amigos que no le apoyaron, y en presente de su madre que estuvo allí toda la lesión; A16 empieza hablando de la enfermedad de la madre en pasado, para pasar al presente y contar que la madre sigue enferma; A19 cuenta en pasado el día trágico en que vio a su madre hundida por culpa de su hermano, y pasa al presente para señalar que esos sentimientos siguen vivos en ella y que no puede perdonar a su hermano; y A21 habla en pasado de la enfermedad y pasa al presente para explicar qué ha significado todo eso para ella.

El pasado se suele utilizar para dar testimonio de unos hechos. Ese pasado suele combinarse con el presente en algunos relatos, pero la mayor presencia del presente se da al final, alrededor del desenlace, y se utiliza para interpretar qué significan para ellos aquellos hechos narrados en pasado. De alguna manera, las formas presentes indican que la historia sigue viva para el alumno. Además, son historias donde no hay casi presencia de futuros ni de condicionales, o no es significativa, con la excepción del relato (RA11), donde hay una alta presencia de futuros, aunque, curiosamente, no se utiliza para hablar del futuro sino como recurso dramático que sitúa al lector en la mente del protagonista para hacerle ver la incertidumbre que el personaje tenía sobre qué pasaría tras su lesión.

En el grupo 3 se encuadra sólo un relato: (RA01).

Es un relato narrado en presente. La presencia del pasado en el relato es testimonial. Con ello se está narrando no una historia que haya sucedido en el pasado, sino algo que la alumna vive en su actualidad, algo que le preocupa y que representa un

problema para ella: no mostrarse a sus compañeros como es por miedo a ser rechazada. De hecho, durante la presentación del relato en clase se afronta y “se resuelve” ese problema. Podemos decir que éste supone una excepción entre los relatos digitales analizados, pues no hace mención del pasado, sino que habla de lo que le preocupa a la alumna en el presente.

Podemos decir que normalmente los relatos digitales personales no sólo hablan del pasado, sino que también hablan del presente, dando con él sentido a los acontecimientos del pasado, o señalando la relevancia actual para el alumno de aquellos acontecimientos.

Bruner (1999b), en un estudio sobre los tiempos verbales en relatos autobiográficos, había encontrado una presencia de tiempos en presente entre un 30% y un 50%. Nuestros datos no pasan de ese 30 %, si exceptuamos el relato RA01, pero la presencia de los verbos en presente tiene el mismo sentido que él había apuntado en su estudio.

8.1.4.7. ¿Qué indicadores autobiográficos aparecen en los relatos digitales?

a) ¿Qué indicadores de testimonio se incluyen?

Relato	Verbos	Pasado		Pasado 1ª persona		verbos ónticos	Verbos declrativos
RA01	80	3	3,73%	3	3,75%	2	0
RA19	81	44	54,32%	18	22,22%	3	4
RA05	68	39	57,35%	27	39,71%	0	0
RA10	71	52	73,23%	30	42,25%	0	3
RA03	79	58	73,42%	31	39,24%	2	2
RA08	85	49	57,65%	31	36,47%	5	2
RA17	74	58	78,38%	32	43,24%	0	1
RA02	91	63	69,23%	33	36,26%	5	4
RA11	77	43	55,84%	34	44,16%	2	1
RA04	79	45	56,96%	35	44,30%	0	3
RA06	83	64	77,11%	35	42,17%	4	3

RA15	102	66	64,71%	36	35,29%	4	3
RA16	91	50	54,95%	36	39,56%	1	1
RA21	83	52	63%	36	43,37%	4	2
RA13	89	64	71,91%	40	44,94%	3	3
RA12	94	63	67,02%	41	43,62%	1	6
RA07	81	61	75,31%	43	53,09%	0	3
RA09	82	57	69,51%	43	52,44%	0	1
RA20	93	73	78,49%	53	56,99%	2	2
RA18	114	81	71,05%	65	57,02%	1	8

Uno de los marcadores testimoniales de la autobiografía son los verbos conjugados en primera persona del singular o del plural. En la tabla anterior recogemos, a modo de conclusión, los verbos en tiempo pasado, presentes en cada relato, que hacen referencia a la primera persona del singular o del plural, y por lo tanto a oraciones en las que el yo o el nosotros es el sujeto de la oración. También se incluyen en esa lista los verbos que hacen recaer la acción sobre el yo o el nosotros, por lo tanto, oraciones en la que el yo no es quien hace la acción sino quien la recibe. Con esos marcadores podemos ver la presencia que tiene el yo en cada relato ya sea como agente de la acción o como paciente de la misma.

No hace falta reiterar lo que ya se ha comentado en la cuestión anterior, pero como conclusión, como ilustra la tabla, podemos decir que en 18 de los 20 relatos la mitad o más de los verbos en pasado hacen referencia al yo, y ese es un indicador de que estamos ante un relato autobiográfico donde el «yo» está muy presente en la narración. No podemos comparar los porcentajes con datos externos a esta investigación, pues no tenemos conocimiento de en qué porcentaje suele aparecer este indicador en los relatos autobiográficos.

Solo hay dos relatos significativos por la ausencia de verbos en tiempo pasado conjugados en primera persona del singular o del plural. El relato (RA01) es un relato hecho en presente, no en pasado, de ahí la ausencia de este marcador. En el relato (RA19) la autora habla tanto de ella como de su hermano, por lo que hay muchos verbos que aparecen conjugados en tercera persona del singular; eso explica el hecho de que los verbos en primera persona apenas lleguen al 50% de los verbos en pasado.

Hemos realizado un vaciado de los verbos ónticos y declarativos en primera persona del singular y plural que contiene cada relato. Recordar que con los verbos ónticos los autores hacen referencia de las experiencias directas que tuvieron en el pasado, y con los verbos declarativos se recogen las palabras que se dijeron en ese pasado. Hemos hecho un análisis prospectivo de los diez primeros relatos digitales³⁵² para ver qué papel jugaban esos verbos, pero no hemos encontrado significativos los datos obtenidos.

Pero podemos concluir, tal como indican estos indicadores autobiográficos, que los relatos digitales personales son narraciones de carácter autobiográfico en los que su autor da testimonio en primera persona de los hechos que sucedieron en el pasado.

b) ¿Qué indicadores de interpretación se incluyen?

Más que saber qué indicadores interpretativos incluye cada relato, nos ha interesado conocer esos marcadores y ver qué función tenían dentro del relato digital. Para ello hemos utilizado el análisis prospectivo hecho con los primeros diez relatos.

Los relatos incluyen verbos epistémicos. Hemos tenido en cuenta los verbos epistémicos en primera persona del singular y del plural para ver qué función cumplían en el relato, y si, como señala Bruner (1993), son indicadores que organizan y dan sentido a los acontecimientos narrados.

Con los verbos epistémicos el autor del relato nos presenta su pensamiento: en el relato (RA02) estos verbos nos presentan la obsesión de la protagonista por el temor de tener un cáncer; en el relato (RA03) están señalando que el protagonista sabe que se enfrenta a una situación que no es normal, y sirven para reflexionar sobre lo que supuso para él esa experiencia: en el relato (RA04) los verbos epistémicos van interpretando los acontecimientos a medida que el autor los va presentando; en el relato (RA05) estos verbos nos ayudan a interpretar el relato y nos sugieren una interpretación posible de la historia; en el relato (RA06) sirven, por un lado, para hacer una reflexión teórica sobre la eutanasia, y por otro, muestran la razón de la historia, qué se esconde tras la figura del abuelo; en el relato (RA07) estos verbos aparecen al final, cuando el protagonista está valorando lo que significó el viaje para él, y tienen un valor interpretativo de la historia; en el relato (RA08) los verbos epistémicos aparecen al principio, con un valor de testimonio, y al final de la historia, dándonos la clave para interpretarla; en el relato (RA09) estos verbos aparecen al final de la narración en forma de reflexión de lo que ha representado la operación para A09, y las

³⁵² Ver apartado 7.4.7. indicadores de testimonio.

conclusiones que saca de esa experiencia, todo lo cual guía la interpretación de los acontecimientos; en el relato (RA10) hay gran cantidad de verbos epistémicos que van presentando el pensamiento de la protagonista a la vez que se suceden los acontecimientos, con lo que están dando la clave interpretativa de la historia³⁵³.

A la luz de los datos obtenidos en los diez primeros relatos, queda clara cuál es la función de los verbos epistémicos en los relatos digitales: dar las claves de interpretación de la historia que se cuenta, y en ese sentido coincide con la función que tienen estos verbos en las narraciones autobiográficas.

Así, se muestra que, por un lado, en los relatos digitales personales el autor da testimonio de hechos, experiencias y acontecimientos de su pasado, y por otro, el autor reinterpreta esos acontecimientos a la luz de su presente (ideas, intenciones, sentimientos) dotando sus recuerdos de sentido. Eso es algo que tienen en común con las autobiografías, que, según Bruner (1993: 40), no suponen la recuperación de un “mundo real” experimentado, sino que están muy esquematizadas, y representan una reconfiguración de una vida. Es decir, no descubren nuevos recuerdos de nuestras experiencias, o desvelan contenidos de la memoria “ocultos”, sino que reinterpretan la vida, la escriben desde una diferente interpretación.

8.1.4.8. ¿Qué presencia de indicadores del «yo» encontramos en los relatos?

En esta conclusión ya hemos explicado algunos de los indicadores del yo señalados por Bruner (1998a, 1998b), a saber: el indicador de Coherencia (*Coherence*) que hace referencia a lo canónico, lo extraordinario, el *turning point*; el indicador de referencia social (*Social Reference*), y el indicador de posición (*Positional*). Nos quedarían por ver: indicadores de causa (*Agency*), indicadores de compromiso (*Commitment*), indicadores de qualia (*Qualia*), indicadores de evaluación (*Evaluation*), indicador de reflexividad (*Reflexivity*).

Para realizar el estudio de estos indicadores del yo en los relatos digitales, nos hemos centrado en el análisis hecho a los diez primeros relatos. Estamos interesados en ver si hacen presencia en ellos, y qué papel tienen.

a) ¿Qué presencia de indicadores de Agency?

No en todos los relatos analizados se muestra el protagonista como un sujeto agente, que sea el causante de las acciones que enfrenta en su historia. Ni en todas las historias existen acciones libremente emprendidas en busca de la consecución de un fin.

³⁵³ El análisis de este apartado relato por relato puede consultarse en el punto 7.4.1 b de cada relato.

Hay dos relatos en los que las protagonistas no son agentes de su acción, sino que son causas sobrevenidas las que impulsan la acción de la historia. La protagonista de relato (RA02) no manifiesta ninguna intención en busca de una finalidad, se ve llevada por las circunstancias: la aparición de una posible enfermedad desencadena la historia, que consiste en ir al médico y descartarla. La protagonista del relato (RA05) tampoco es dueña de sus actos, la mueve el pánico a las pesadillas, y en base a ese miedo se entiende su comportamiento. Ciertamente su objetivo es buscar la protección del padre, pero no es una acción que controle ni un fin voluntariamente asumido, y sus reacciones son de pérdida de control. Curiosamente, tras la intervención del tío, que le dió las gotas, cuando al final de la historia significa lo que le paso, dice que “gracias a las gotas mágicas y a mi fuerza de voluntad a día de hoy apenas sueño”. Ella se percibe como agente y parte activa del fin de las pesadillas. El protagonista del relato (RA06) tampoco muestra ninguna acción voluntaria en la historia, de hecho, no se muestra activo. Siempre se presenta a la espera de ser reconocido por su abuelo, pero no hay ninguna acción por su parte para que esto suceda.

En un relato (RA04) el protagonista nunca es quien inicialmente decide realizar la acción, en su caso, decide practicar un deporte. Tanto cuando empezó a jugar a fútbol, como cuando comenzó a practicar BTT, será un amigo quien le invite a practicar ese deporte, después él, en ambos casos, y de manera libre se sumará a esa práctica, pero la iniciativa no parte en ninguno de ambos casos de él. Lo que si queda claro en la historia es que la causa de que siga practicando un deporte o lo deje tiene que ver con que le resulte agradable o desagradable, tiene una posición hedonista. Por eso deja el fútbol, y por eso se dedica al deporte de montaña.

Las acciones que llevan a cabo los protagonistas de los relatos (RA03, RA08) tampoco parten de ellos. Se ven frente a una responsabilidad que tienen que asumir (cuidado de la casa, cuidado de la sobrina), y la asumen en un caso por obligación, y en el otro también, aunque acaba siendo voluntad propia al verse recompensada por la sobrina.

La situación ante la que se encuentra la protagonista del relato (RA10) también es sobrevenida: la separación de los padres. Como lo es el que su madre rehaga su vida. En ambos casos la protagonista se opone a que eso sea así, pero no puede más que aceptar la evidencia, aunque le duela. Sí que muestra una actitud activa a la hora de tratar de comprender el porqué de la separación de los padres, pero no obtendrá respuestas de su agrado.

En los otros tres relatos los protagonistas sí que tienen una actitud activa. El ejemplo más claro es el protagonista del relato (RA09), que desde siempre tuvo un fin (quería jugar a

fútbol), y ha de sobreponerse al obstáculo que representa su madre, y luego la operación, para logra su objetivo. La protagonista del relato (RA01) tiene claro qué es lo que desea: estar en Marruecos, con los suyos, y cada verano va allí. Pero también tiene claro que hay cosas contra las que no se puede luchar, no siempre puedes hacer lo que quieres, y a veces se ha de actuar “empujado por las necesidades... y llega un momento que no puedes retroceder”, así justifica que no siempre se es dueño de su voluntad. Por último, el protagonista del relato (RA07) viaja a Bulgaria a visitar a un amigo a pesar de la oposición inicial de su madre, pero una vez allí, la añoranza de su familia explica su comportamiento: vive pendiente de Internet por saber de ellos. No podemos considerar que sea “dueño” de sus acciones, sino más bien esclavo de sus sentimientos.

De los diez relatos analizados, vemos que en la mayoría de los casos los protagonistas no son agentes propiamente activos: tres son claramente pasivos (A02, A05, A06), otros son agentes reactivos (A04, A03, A10) ya que su acción se produce como reacción a algún acontecimiento. Hay dos protagonistas (A09, A01) que son agentes activos de su comportamiento, saben lo que quieren y llevan a cabo acciones para su consecución. Y para otros dos (A07, A08), la acción empieza por una causa, y en el curso de la acción, la causa cambia: A08 empieza a cuidar a su sobrina por obligación, llega un momento en que se le hace pesado, pero descubre que le llena y elige libremente continuar; y A07 decide libremente ir a Bulgaria, pero una vez allí la añoranza de su familia se apodera de su voluntad y queda enganchado a las noticias que le llegan vía Internet.

Los protagonistas de los relatos digitales no se muestran todos ellos como agentes activos de su comportamiento, ni siquiera podemos decir que todos ellos lo controlen. Ello puede deberse a que algunas historias se refieren a etapas infantiles, y a que los adolescentes no son del todo personas independientes.

b) ¿Qué presencia de indicadores de Commitment?

No todos los relatos muestran que los protagonistas asumen obligaciones, y algunos de los comportamientos son fruto de las contingencias y los impulsos. La alumna A05 actúa movida por impulsos, por su miedo; también el alumno A07, que lo hace por el sentimiento de apego a su familia, creándose la necesidad de contestar a los mensajes que su familia le manda. Hay dos historias (A02, y A06) donde sus protagonistas no tienen ningún compromiso con nadie ni con nada.

En los relatos (RA03, RA08, RA04) los protagonistas son capaces de asumir responsabilidades y cumplir con sus obligaciones a pesar de que la causa de esa obligación

haya ido contingente. A03 cumple con sus obligaciones de cuidar la casa y al hermano, y parece aparcarse el estar con sus amigos sin que sea un gran sacrificio por tener claro que primero es el deber; A08 asume su responsabilidad de cuidar su sobrina y deja de ser obligación para ser devoción, y A04 tiene tal sentido de la obligación que manifiesta que sus errores jugando al fútbol perjudicaban al equipo y “no quería que los demás pagaran las consecuencias”.

En los relatos (RA01, RA09) los protagonistas tienen claro su fin, y podríamos decir que su adhesión a sus objetivos o a su identidad, van más allá de la mera contingencia, mostrando A09 una alta capacidad de sacrificio por conseguir su fin, y A01 muestra una fuerte voluntad de seguir siendo quien es.

El relato (RA10) muestra una protagonista que, más que cumplir las normas, se opone a ellas. Reacciona contra ellas no queriéndolas aceptar, pero la realidad acaba por imponerse, y sus padres se separan, y su madre rehace su vida. Pero A10 también muestra una fuerte voluntad por respetar unas normas que ella se autoimpone como principios, y que considera fundamentales: no mentir no engañar a los tuyos.

Al valorar las normas que son capaces de aceptar los protagonistas de los relatos, vemos que no hay un único principio explicativo para los relatos analizados, y que se presentan todos los casos posibles. Una vez más, pensamos que el adolescente es una persona en periodo de formación, y en proceso de conocimiento de los que serán los principios rectores de su comportamiento. Y así se explica que no haya una tendencia claramente marcada por ese hecho.

c) ¿Qué presencia de indicadores de Qualia?

En todos los relatos hay muestras evidentes de indicadores *qualia*. Son los indicadores más abundantes en los relatos digitales personales. Estos indicadores hacen referencia a los estados de ánimo, las pulsiones, los entusiasmos, los sentimientos... son indicadores de naturaleza subjetiva, y están muy presentes en todos los relatos. De hecho, de los diez relatos analizados, en todos, menos en (RA06), esos indicadores están muy presentes. No es de extrañar, porque “mostrar” los sentimientos es algo que se ha trabajado con la metodología utilizada para realizar los relatos digitales personales, como ya ha quedado demostrado.

Por poner algunos ejemplos, en los relatos analizados encontramos multitud de sentimientos: el relato (RA01) muestra sentimientos positivos ligados al mundo árabe y negativos al mundo occidental; el relato (RA02) sobre todo muestra temor y miedo; el relato (RA03) habla de que el placer que le producía estar con los amigos jugando al fútbol ha disminuido por tener

que realizar otras obligaciones, señalando que los placeres cambian; el relato (RA04) habla de libertad, plenitud, felicidad con la práctica de la BTT, mientras manifiesta agobio y presión con la práctica del fútbol; el relato (RA05) habla de temor, pánico ante las pesadillas, tranquilidad, seguridad con el padre; el relato (RA07) habla de añoranza, extrañeza de la familia; el relato (RA08) lo hace de alegría, felicidad, ilusión; el relato (RA09) lo hace de dolor, sentirse apoyado, sacrificio; el relato (RA10) habla de dolor, amor, engaño y rencor.

Podemos concluir que los relatos digitales personales tienen una alta presencia de indicadores *qualia*, y con ellos se está mostrando la parte afectiva del yo del protagonista.

d) ¿Qué presencia de indicadores de Evaluation?

Este indicador está ligado a los proyectos que por los protagonistas se esfuerzan por concretar o conseguir, y suele medirse por el grado de satisfacción o insatisfacción obtenido en el logro de esos objetivos.

Una vez más, hay relatos en los que los protagonistas no se plantean la consecución de ningún proyecto, entendiendo por proyecto la realización del algo planeado. Como ya hemos dicho A02, se deja llevar por las circunstancias; A06 tiene un comportamiento totalmente pasivo, y a pesar de querer conectar con su abuelo no hace nada por ello, espera que le reconozca sin más, no hay evaluación.

Los únicos relatos donde se muestra este indicador son (RA09), donde el protagonista está muy satisfecho de conseguir su fin, jugar a fútbol, valorando que ha valido la pena pasar por tanto sacrificio; también lo hay en el relato (RA08) cuya protagonista está satisfecha por ver a su sobrina y considerar que se ha convertido en el centro de su vida. Curiosamente la protagonista del relato (RA05) muestra agradecimiento a su tío por el remedio “mágico” contra las pesadillas, y satisfacción por haber superado las pesadillas, como si hubiera sido fruto de un proyecto, que no lo fue, pero ella piensa que su fuerza de voluntad estuvo presente. El protagonista del relato (RA04) está satisfecho con su nuevo deporte, porque ya no le causa reacciones somáticas, y además le permite afrontar retos, lo que le causa gran satisfacción por el sacrificio que supone lograrlos, así, considera que el nuevo deporte que practica es idóneo para él. El protagonista de (RA03) se encuentra satisfecho por haber hecho lo que debía hacer, y hacerlo bien, y además haber mejorado la relación con su hermano.

Observamos en general, que si bien el desempeño de determinadas acciones, llevadas a cabo por los protagonistas de las historias, puede ser satisfactorio, en general no son acciones que nazcan de proyectos que ellos se hayan propuesto realizar, sino del éxito de afrontar las acciones en las que se encuentran, y esto estaría más cerca del concepto de «autoeficacia» que

de «*evaluation*».

c) ¿Qué presencia de indicadores de Reflexivity?

Según Bruner (1998a, 1998b), estos indicadores se presentan en subjuntivo y hacen referencia a la actividad reflexiva del sujeto e implican el proceso de construcción del yo, pues muestran la percepción que el sujeto tiene de sí al actuar, y apuntan a los cambios internos que se dan en el yo.

Reproducimos la tabla que muestra los subjuntivos que aparecen en cada relato

RELATO	RA01	RA02	RA03	RA04	RA05	RA06	RA07	RA08	RA09	RA10
SUBJUNTIVOS	3	1	2	1	8	6	4	3	2	7

Observamos en ella que algunas historias tienen poca presencia de subjuntivos. Consideramos que los análisis realizados a partir de uno o dos subjuntivos no pueden mostrar la construcción del yo, pero no obstante, cada relato está analizado en el apartado correspondiente.

De los relatos analizados, hay algunos donde a pesar de tener algunos subjuntivos más no muestran el proceso de construcción del yo. Es el caso de RA06, donde no se producen cambios en el protagonista, ni construcción de él, y donde dos subjuntivos forman parte de una reflexión un tanto tangencial a la historia, donde se reflexiona sobre la eutanasia, y los otros hablan de la importancia que hubiera tenido para el protagonista ser reconocido. Pero no va más allá, es un relato que no profundiza en el yo. Por lo tanto, los subjuntivos no cumplen la función propuesta por Bruner.

Los relatos donde sí hemos encontrado indicadores de reflexividad son (RA01, RA05, RA10).

En RA01 los subjuntivos apuntan tres ideas básica para la formación del yo de A01: disfrutar de la presencia de los abuelos (mundo árabe), integrarse en occidente (es una idea que le pesa, por eso se oculta), que los occidentales no la comprenden. Esos son ejes en torno a los que la protagonista construye su identidad.

En el relato (RA05) hay 8 subjuntivos, todos ellos ligados a las escenas centrales para comprender el yo que se presenta en el relato: miedos pesadillas, rechazo del padre, las gotas del tío.

En el relato (RA10) aparecen 7 subjuntivos, que muestran el proceso reflexivo de construcción del yo de la protagonista como hija: situación poco común de su padres,

esperanza de que vuelva a estar juntos, aparición de otras personas y fin de la ilusión de retorno, confirmación de la separación, enfrentarse a la doble vida del padre, el padre no da explicaciones.

Hay otros relatos donde los subjuntivos apuntan a puntos centrales en la formación del yo del protagonista (RA09, RA03).

En (RA09) aparecen 2 subjuntivos, pero hacen referencia a dos temas centrales, que se presentan como obstáculos que el protagonista tiene de salvar para cumplir su fin, que es jugar a fútbol. Un subjuntivo presenta a la madre que era muy protectora, y el otro hace referencia a la operación que era necesaria. Dos elementos importantes para comprender la construcción del yo de A09.

En (RA03) aparecen dos subjuntivos. Uno señala lo que ocurrió, deseando que no hubiera pasado (que los padres faltaran), y el otro a que, aunque le gustaba el fútbol, no lo disfrutaba por tener cosas más prioritarias. Asumir las responsabilidades del hogar y ponerlo por delante de los amigos son elementos importantes en la construcción del yo de A03.

Los casos analizados muestran indicios de que en los relatos donde hay una presencia de 3 o más subjuntivos, este modo verbal podría ser un indicador de reflexividad.

8.1.4.9. Contestación a la pregunta de la tesis: ¿Qué imagen de sí mismo construye el alumnado al trabajar con relatos digitales personales?

Los relatos digitales personales realizados por los alumnos de bachillerato tratan las temáticas propias de los adolescentes: familia y amistad, la relación de pareja, la maduración personal y la asunción de responsabilidades, y temas existenciales. Son temáticas que les preocupan por formar parte de su realidad cotidiana. En cada una de ellas se pueden observar una serie de elementos canónicos que se repiten en la mayoría de los relatos, y que permiten que los alumnos puedan identificarse con ellos a partir de experiencias similares. También contienen unos elementos idiosincráticos, que introducen hechos concretos que permiten a los alumnos identificar esas historias como las suyas. En la mayoría de las historias analizadas se puede observar la presencia de punto de inflexión, que señala un cambio marcando un antes y un después. Ese cambio, que puede ser físico o mental, afecta a la vida del protagonista o a una parte de ella. A partir de ese punto de inflexión se explican y comprenden los acontecimientos narrados.

La identidad de los alumnos se construye dentro de los marcos de referencia sociales (*Social Reference*) en los que se sitúan sus vidas. Estos marcos, que constituyen el mundo social de los

alumnos, están compuestos por familia, amigos y parejas, siendo la familia el principal grupo de referencia, destacándose, dentro de ella, el papel central de la madre.

La «posición» (*Positional*) que ocupan los alumnos para relatar su historia está muy relacionada con los temas tratados y los grupos de referencia en los que se encuadran (hija, amiga, pareja).

Los relatos digitales personales tratan temas que pertenecen tanto al espacio íntimo, privado (familia, amistades, pareja), como al público, aunque destaca el número de relatos que tratan aspectos del primer grupo. Eso se debe al grado de empatía promovido en la clase por la metodología de trabajo usada. Hay que señalar que los relatos digitales promueven la gestión de lo íntimo, lo privado y lo público, como parte del proceso de creación, y que el alumnado discrimina lo que quiere contar y mostrar, y cómo lo quiere hacer.

La realización y la presentación pública de los relatos digitales personales favorece la percepción de «autoeficacia» del alumnado. Le permite superar la vergüenza, el miedo a hablar en público, el miedo a mostrar sus sentimientos, y genera en él una sensación de satisfacción. Los relatos también promueven el empoderamiento del alumnado, contribuyendo a que resignifiquen sus experiencias y obtengan un mejor conocimiento de sí mismos y/o una mayor sensación de control sobre sus vida. Los relatos también promueven el empoderamiento social al conseguir que el alumno tenga mayor presencia en la clase.

El tiempo verbal que domina en los relatos digitales es el pasado, pero hay una importante presencia de presentes. Hemos distinguido dos grupos de relatos en función de la presencia temporal de los verbos. Por un lado, tenemos aquellos que básicamente dan testimonio de un acontecimiento pasado, y que al final hacen una reflexión sobre lo que significan esos hechos. Por otro, están aquellos relatos con una mayor presencia de tiempo en presente. Son relatos que, a la vez que dan testimonio de los hechos pasados, van dando, en presente, la interpretación que se hace de ellos, o bien, relatos que tratan temas que dieron comienzo en el pasado pero que siguen muy vigentes en el presente para el alumno. Por norma general, el tiempo presente suele aparecer al final del relato. En los relatos digitales personales no suele haber una presencia significativa de futuros.

Los relatos dan testimonio de los hechos que ocurrieron en el pasado. Contienen un número significativo de verbos en primera persona del singular y/o plural, o verbos que hacen referencia a esas personas. Los relatos no son sólo testimonios de los hechos pasados, sino que incluyen verbos epistémicos que dan la clave de interpretación de las historias. Esos verbos también suelen aparecer al final del relato.

Por último, los relatos digitales personales realizados incluyen algunos indicadores del yo,

destacándose los de *Qualia*, que aparecen en casi todos los relatos. El protagonista de los relatos no se caracteriza por ser un sujeto agente que promueva la acción, se pueden observar variedad de causas de las acciones (*Agency*). Tampoco se caracterizan por tener un proyecto que vayan a cumplir y en torno al cual valoren su acción (*Evaluation*). En algunos relatos encontramos que sus protagonistas asumen y cumplen normas y/o deberes, aunque hayan sido sobrevenidos, pero los relatos presentan una variedad de situaciones respecto a la asunción de normas, por lo que no podemos considerar que ese sea un principio explicativo de los relatos analizados (*Commitment*). Y, por último, los relatos pueden contener verbos en modo subjuntivo; aquellos que tienen 3 o más formas en subjuntivo apuntan a que este modo verbal puede ser un indicador de reflexividad (*Reflexivity*) que señale el proceso de construcción del yo en el relato.

8.2. CONCLUSIONES

En esta tesis, hemos presentado una metodología de trabajo para realizar relatos digitales personales que, desde la autonomía del trabajo del alumnado, permite la construcción de relatos digitales que hablen del yo desde un plano personal. Relatos en los que se muestre tanto la faceta cognitiva como la afectiva de los alumnos. Y hemos promovido la creación de relatos digitales personales con esa metodología.

Hemos visto que los alumnos suelen crear relatos que no sólo son verosímiles sino realistas, por lo que suelen incluir en ellos sus propias imágenes, sus músicas (con las que se identifican), y su voz, tratando de que recoja sus sentimientos. La mayoría del alumnado se siente muy representado por los relatos digitales que produce. Estos relatos, así realizados, son tomados por la audiencia como relatos reales. Esto refuerza que el espectador pueda implicarse en el visionado de esos relatos, algo fundamental para que éstos sean una herramienta de aprendizaje vicario. Cuanto más verosímiles y realistas sean considerados los relatos, mayor implicación promoverán en las audiencias.

Los relatos digitales suelen tratar sobre temas cercanos a los adolescentes, lo cual también promueve la «inmersión» del espectador en ellos. Pero es fundamental, para que esa inmersión se dé, que los relatos tengan un mínimo de calidad técnica que haga agradable e inteligible su visionado.

Los dos procesos básicos por los que se produce el aprendizaje en la recepción de los relatos digitales son la identificación y la proyección. La visualización de los relatos digitales sirve de espejo para que el alumno aprenda sobre sí mismo a través de la imagen de la pantalla. Esto

es posible porque, a través de la identificación, el espectador conecta con el protagonista a partir de la experiencia común que ambos comparten (acciones, situaciones, sentimientos), reviviéndolas y replanteándose las a la luz de nuevas perspectivas. De esta manera, vive vicariamente esa experiencia y puede aprender de ella. Esa es la manera mediante la cual el alumno puede llegar a conocerse mejor a sí mismo a través de los relatos de sus compañeros.

Otro aprendizaje que promueven los relatos digitales es el mejor conocimiento de los compañeros, pues éstos se «abren» a la clase y cuentan en sus historias, llegando a desvelar, en ocasiones, cosas privadas o íntimas. Por ello, es fundamental que el clima de recepción de los relatos sea de respeto, complicidad y empatía, y que no se den juicios de valor. En otro caso, el alumnado se retrotrae, no se muestra, y el grado de implicación es menor, afectando ello al aprendizaje promovido por los relatos.

Como hemos dicho, los relatos digitales cuentan temas públicos, privados e íntimos de los alumnos. Al tratar estos temas, el alumnado debe aprender a gestionar su yo, decidir qué contar y cómo.

La producción y visualización de los relatos digitales lleva al alumnado a promover su «autoeficacia» por la satisfacción que produce su realización. También llevan al empoderamiento del alumnado: a conocerse mejor, a tener la sensación de controlar su vida, a ganar presencia social en la clase.

Los relatos digitales personales son un testimonio de los hechos sucedidos en el pasado, pues fundamentalmente están escritos en tiempo pasado, pero los relatos también contienen el tiempo verbal presente, y con él, el alumnado muestra la interpretación que hace de esos hechos. Los relatos que contienen mayor presencia de presentes suelen tratar temas que todavía son muy importantes para ellos y que siguen presentes en sus vidas.

Los relatos contienen una alta presencia de indicadores del yo: elementos idiosincráticos que junto a los canónicos constituyen el relato (*Coherence*), puntos de inflexión (*turning point*) que marcan un antes y un después y que vienen a resignificar la vida del sujeto, señalan los grupos de referencia a los que pertenece el alumno y con los que interactúa (*Social Reference*), marcan la posición desde la que el alumno narra el relato (*Positional*), muestran un alto índice de componente subjetivos y sentimentales (*Qualia*), muestran el grado de agencia que tiene el protagonista (*Agency*), así como las normas presentes en su acción (*Commitment*), y pueden hacer referencia a los proyectos que persigue cumplir y al grado de satisfacción de su logro (*Evaluation*). Así mismo, los relatos, en función de los modos subjuntivos que incorporen, pueden apuntar la reflexividad que contienen (*Reflexivity*), es decir, están señalando el proceso

de construcción de yo en el relato.

8.3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

8.3.1. Limitaciones de la investigación

Tras finalizar el proceso de investigación y ver en perspectiva el trabajo realizado, se registraron algunos procedimientos susceptibles de mejora en futuras actuaciones.

En primer lugar, y como se ha señalado en algún apartado de este trabajo, se debería modificar alguna de las preguntas presentes en los cuestionarios para que no dé lugar a dudas. Si bien los cuestionarios estaban validados y han sido adecuados para obtener la mayoría de la información, alguna pregunta en concreto podía formularse de manera mucho más clara³⁵⁴.

Un elemento que nos hubiera permitido profundizar en algunas respuestas que no han quedado del todo claras hubiera sido hacer un primer análisis de las repuestas durante el curso, para poder realizar durante el transcurso del mismo entrevistas con aquellos alumnos de los que se requiriese un mayor comentario a algunas de sus respuestas y obtener así un mejor conocimiento de sus razones. Ello hubiera redundado en una mejor comprensión de algunas respuestas cuya interpretación llevó al investigador a realizar algún supuesto en base a los datos obtenidos³⁵⁵.

Debido a la gran cantidad de datos recogidos, el estudio se limitó a valorar el proceso de aprendizaje y producción de relatos digitales personales durante un curso (2015-2016). Sería conveniente ampliar ese estudio a otros cursos (2013-2014 y 2014-2015) en los cuales se aplicó la misma metodología de producción de relatos y los mismos instrumentos de recogida de datos, y se trabajó con el mismo perfil de alumnado, para poder establecer una comparativa de resultados entre ellos y ver si esto aporta algún conocimiento significativo.

Debido a que no se disponía de rúbricas validadas por expertos para obtener datos relativos al yo de los relatos digitales, se procedió a elaborar una rúbrica a partir de los estudios realizados por Jerome Bruner y Joan Lucariello (1989), y a partir de los indicadores del yo que Bruner (1998a, 1998b:149-150) identifica los relatos y que apuntan a expresiones del estado del yo. Estos, presentados en inglés, fueron adaptados para analizar dichas

³⁵⁴ Se hace referencia a lo dicho en el punto 7.1.3.4.: “Pensamos que en esta cuestión la alumna confundió la edición de sonido con la edición de la locución, cuestión que tratamos a continuación en la que ella marca la misma respuesta. Quizá esto señale un fallo a la hora de plantear la pregunta en el cuestionario y debería cambiarse por “33. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la elaboración del storyboard de sonido?”.

³⁵⁵ Ver la respuesta del alumno A13 en la cuestión 7.1.3.5. “en la locución”.

expresiones en el idioma español. Esta rúbrica requeriría de un “mejorar” tras este estudio y de una validación por un comité de expertos.

Otra limitación, como señalaba Londoño (2013: 550), es la escasa teorización que existe sobre relatos digitales personales, y menos aplicados en un entorno de educación formal. El estudio más cercano es el realizado por Gloria Londoño, que abarca como parte de su muestra algunos alumnos de la ESO de entre 12-16 años de edad. Nuestro estudio se centra en alumnos entre 17-19 años de edad, por lo que no se encontraron muchos documentos que hicieran referencia a casos similares. Y los documentos que trabajan el tema del yo en educación se enmarcaban dentro de la enseñanza de adultos, no de adolescentes. Todo esto, a la vez que una cierta dificultad, es un incentivo para seguir esta línea en futuras investigaciones.

Aun así, se espera que el esfuerzo realizado con esta investigación, y las estrategias, metodologías y herramientas empleadas y en algunos casos diseñadas expresamente para la misma, hayan permitido presentar unos resultados de interés para la comunidad de investigadores, y que los datos y su análisis contribuyan al aprovechamiento educativo de los relatos digitales personales.

8.3.2. Investigaciones futuras

Estamos convencidos del potencial educativo que tienen los relatos digitales personales aplicados en diferentes entornos educativos y formativos, en diferentes franjas de edad y a diferentes temáticas y/o áreas de conocimiento. Varias podrían ser las líneas de investigación futuras. Señalaremos cuatro:

- profundizar en sus características de los relatos digitales personales,
- indagar sus posibles usos didácticos y formativos en educaciones formales y no formales,
- adaptar las metodologías existentes o desarrollar unas nuevas para adecuar el uso de los relatos digitales personales los diferentes objetivos que se pretendan con su uso,
- hacer extensibles los estudios existentes a otras poblaciones y ver si los resultados son generalizables a una mayor escala.

8.3.2.1. Profundizar en el estudio de las características de los relatos digitales

Queda por profundizar diferentes aspectos de los relatos digitales, por ejemplo, el estudio de su lenguaje multimodal, y ver qué uso hacen los alumnos de ese lenguaje para producir sus

relatos. Conocer con mayor detalle los elementos que cada alumno utiliza en su relato y cómo los integra, y con qué intenciones lo hace si es que las tiene, nos llevaría a comprender mejor el lenguaje con el que se construyen estos relatos.

Otro aspecto a profundizar es qué elementos “inmersivos” (de captación de la atención del espectador) contienen los relatos digitales personales, realizando un estudio que combinara la existencia o no por parte del autor de esos elementos a la hora de crear su relato, la presencia efectiva o no de tales los elementos en los relatos, y el impacto que producen o no en la audiencia viendo si captan su atención. Y destacar qué elementos son los que hacen atractivo un relato, teniendo presente que dichos elementos pueden ser culturales y cambiar en función de las franjas de edad de autores y audiencia.

Nosotros hemos trabajado con relato lineales y cerrados, pero cada día más las herramientas y las prácticas digitales son interactivas. Se debería promover y estudiar el relato digital interactivo. Ese tema en sí ya constituye todo un nuevo mundo de investigación.

Estamos convencidos que las características de los relatos digitales son diferentes en función de la franja de edad de su autor, así como su interpretación varía en función de la edad de la audiencia. El relato digital es una práctica situada y cultural. Posiblemente existe una diferencia entre los relatos de jóvenes adolescentes, tardo-adolescentes y adultos, pues su experiencia de vida y de interpretación de la misma es diferente, así como su capacidades psicológicas. Podría ser de interés desarrollar esta línea de investigación para ver si hay alguna característica de cada época o no, y de ser así, desarrollar metodologías más adecuadas para cada rango de población.

En la línea del estudio del yo con relatos digitales personales sería interesante poder realizar un estudio longitudinal, creando narrativas personales en diferentes periodos de la historia de un sujeto para ampliar su representación del «yo» en una línea de tiempo, haciendo que el autor de esos relatos los analice y compare para que tome una mayor conciencia de sí mismo. Esta línea de investigación tendría un valor educativo para el propio sujeto y con ella el investigador podría profundizar en mostrar si se producen cambios significativos en la representación de un sujeto y, de ser así, tratar de comprender a qué se deben o qué puede explicarlos.

8.3.2.2. Posibles usos didácticos los relatos digitales personales.

En el ámbito educativo español los relatos digitales tienen un amplio campo de investigación por delante, pues estamos en los inicios. Aparte de la línea de investigación promovida por José Luis Rodríguez Illera en la Universidad de Barcelona, que desde el GREAV se dedica a

estudiar los relatos digitales personales aplicados a diferentes niveles educativos (secundaria, universidad) como elemento formativo de: la metacognición de los procesos educativos, del yo, del bullying, de las reflexiones personales; y de la línea de investigación encabezada por Carmen Gregori Signes de la Universidad de Valencia centrada en la aplicación de los relatos digitales personales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, quedan muchas otras líneas de investigación educativa por abrir. Simplemente nombraremos algunas.

Uno de los elementos característicos de los relatos digitales personales, como hemos visto en este estudio, es que encierran una gran carga emocional. Eso los hacen ser una herramienta privilegiada para tratar temáticas que pueden ir desde la educación emocional, hasta su uso para abordar problemas educativos que tengan su origen en una falta de empatía y de comprensión hacia los demás.

Los relatos digitales permiten trabajar elementos narrativos tanto a nivel escrito como a nivel oral, realizar un relato digital lleva a trabajar un texto, estructurarlo en presentación, desarrollo, desenlace, crear un guion con un punto de vista, realizar una narración oral, todo lo cual hace de ellos una herramienta interesante para trabajar en áreas de lenguaje y comunicación en el ámbito del área de lengua castellana o de las lenguas propias de otras comunidades lingüísticas. Esta es una línea de trabajo y de investigación que está por desarrollar.

Los relatos digitales personales promueven la creatividad, la imaginación y el uso de la fotografía y el video, lo cual los hace una herramienta de trabajo apta para el área de expresión artística y dibujo, con el incentivo de que incorpora las herramientas digitales en esta área. Esta línea de trabajo e investigación está por desarrollar en España.

8.3.2.3. Planteamiento de nuevas metodologías de trabajo con los relatos digitales personales.

En Herreros (2017) afirmamos que “las diferentes metodologías empleadas en su elaboración [la de los relatos] dependen directamente de la finalidad para la cual se haga el relato digital”. Por lo que pensamos que en los relatos que hacen referencia a elementos curriculares y se integran dentro de la educación formal, relatos que tratan de recoger las tradiciones de una comunidad o grupo, relatos que hacen referencia a las vivencias más íntimas de su autor, relatos que se hagan con fines más recreativos o de entretenimiento, etc., deben utilizar metodologías o adaptaciones metodológicas que pongan en consonancia el proceso de su creación con la finalidad por la cual se utilizan. Esa educación posiblemente redundaría en un mejor aprovechamiento de los relatos digitales como herramienta formativa. Esta idea

encierra en sí toda una línea de investigación futura, que llevaría a la creación de esas adaptaciones metodológicas y su evaluación. Con el convencimiento que ese desarrollo metodológico sería provechoso para toda la comunidad que trabaja con relatos digitales personales.

En esa misma línea se piensa que la metodología de producción de un relato digital hecho por una persona, un relato digital hecho por un grupo o en comunidad, o un relato digital interactivo, deben contener variaciones y elementos específicos y característicos de cada tipo de relato, o bien, quizá, una metodología propia. Esta es una línea de investigación que me parece de interés indagar.

8.3.2.4. Generalización de los resultados obtenidos

En España estamos empezando a abrir líneas de investigación y estudios a partir de los relatos digitales personales. Sería conveniente replicar estos estudios en distintas poblaciones para ir creando un cuerpo de conocimiento que vaya asentándose como base teórica y empírica que permita su desarrollo profundo.

En los países anglosajones estas líneas de investigación están más avanzadas. También podrían constituir futuras líneas de investigación replicar los estudios existentes en esos países y ver si se adecúan, y cómo, en el nuestro.

A nuestro entender, las futuras líneas posibles de investigación nacen de la combinación de tres elementos, a saber: los relatos digitales personales, las narrativas clásicas y postmodernas, y el uso de las herramientas y plataformas digitales.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abercrombie, Nicholas; Longhurst, Brian (1998). *Audiences*. London: Sage.
- Albert, Maria José (2007). *La investigación educativa*. Madrid: McGrawHill
- Alcantud Díaz, Maria (2010). "El relato digital educativo como herramienta de incorporación de las nuevas tecnologías a la educación superior: una experiencia práctica en filología inglesa". *Revista Lenguaje y textos*, pp. 35-48.
- Alexander, Bryan (2011). *The new digital storytelling. Creating narratives with new media*. Santa Barbara, California: Praeger.
- Alheit, Peter (1994). *Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis*. London: Cassel.
- Alheit, Peter (1995). "Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education". En Alheit *et. al.*, *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 57-74.
- Alheit, Peter (1995b). "Patchworkers': Biographical constructions and professional attitudes. Study motivations of adult education students". En Alheit *et. al.*, *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 151-171.
- Alheit, Peter. Bergamin, Stefania (1996). *Storie de vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini e Associati.
- Allport, Gordon. W. (1942). *The Use of Personal Documents in Psychological Research*. New York: Social Science Research Council.
- Altman, Irwin (1975). *The environment and social behavior*. Monterrey, Ca: Brooks Cole.
- Altman, Irwin (1976). "Privacy: a Conceptual Analysis". *Environment and Behavior*, 8, pp. 7-29.
- Andreu, José María (2014). "Un mundo sin hogar". En J.M. Andreu. *Pensar desde la ética I. Aproximación antropológica*. Zaragoza: Editorial Comuniter, pp. 43-80.
- Aranguren, José Luis (1989). "El ámbito de la intimidad". En Castilla del Pino. *De la intimidad*. Barcelona: Editorial Crítica, pp.17-24.
- Aranguren, José Luis (2001). *Ética*. Madrid: Alianza
- Arendt, Hannah (1958). *The human a condition*. Chicago: University of Chicago Press. / Arendt, H. (1973). *Vita activa. La condizjone umana*. Milano: Bompiani. / [Las citas corresponden a la edición Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.]
- Arendt, Hannah (1978). *The Life of the Mind*. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich. / [Las citas corresponden a la edición Arendt, H. (2002). *La Vida del Espíritu*.

- Barcelona: Editorial Paidós].
- Arendt, Hannah (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. *Poética*. / [Las citas corresponden a la edición Aristóteles (2007). *Poética*. Madrid: Biblioteca Nueva].
- Aspinwall, Kath (1992). “Biographical research: the search for meaning”. *Management Education and development*, XXIII, 3, pp. 248-257.
- Atkinson, Paul; Silverman, David (1997). «Kundera’s immortality: The interview society and the invention of the self», *Qualitative Inquiry*, 3, pp. 304-325.
- Atkinson, Robert (1995). *The gift of stories: Practical and spiritual applications of autobiography, life stories, and personal mythmaking*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Atkinson, Robert (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Aumont, Jacques; Bergala, Alain; Marie, Michel; Vernet, Marc (1983). *Esthétique, du film*. Paris: Nathan. / [Las citas corresponden a la edición Aumont, J.; Bergala, A; Marie, M; Vernet, M. (2010). *Estética del cine*. Barcelona: Paidós.]
- Aumont, Jacques; Marie, Michel (2001). *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*. Buenos Aires: Nathan. / [Las citas corresponden a la edición Aumont, J; Marie, M. (2015). *Diccionario teórico y crítico del cine*. Buenos Aires, Argentina: La marca editorial].
- Austin, John L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: The Clarendon Press. / [Las citas corresponden a la edición Austin, John L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós].
- Ausubel, David P. (1973). “Some psychological aspects of the structure of knowledge”. En S. Elam. *Education and structure of knowledge*. Illinois: Rad Macnally. / [Las citas corresponden a la edición Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo].
- Ausubel, David P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers. / Ausubel, David P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, David P.; Novak, Joseph; Hanesian, Heinen (1978). *Educational psychology*. New York: Rinehart y Winston. / Ausubel, D P.; Novak, J.; Hanesian, H. (1983). *Psicología evolutiva*. México: Trillas.
- Axelrad, Elise (1993). *Repeated recall as a measure of subjective response to literature*. MA Thesis, Toronto: University of Toronto.

- Ayala, Francisco (1982). *El escritor en su siglo*. / [Las citas corresponden a la edición Ayala, F. (1990). *El escritor en su siglo*. Madrid: Alianza.]
- Babb, Jewel (1981). *Border Healing Woman: The Story of Jewel Babb*. Austin: University of Texas Press.
- Baddeley, Alan D. (1992). "What is autobiographical memory?". En M.A. Conway; D.C. Rubin; *et al.*, *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bajtín, Mijaíl (1929) primera edición]. Bajtín, Mijaíl (1979). *Problemy poetiki Dostojevskogo*. Moskva: Sovetskaya Rossiya Izdatelstvo. / [Las citas corresponden a la edición Bajtín, Mijaíl (2003). *Problemática de la poética de Dostoievski*. México: FCE].
- Bakhurst, David (1990). "La memoria social en el pensamiento soviético". En Middleton, David y Edwards, Derek (comps.). *Memoria Compartida. La Naturaleza Social del Recuerdo y del Olvido*. Barcelona: Paidós, 1992, pp. 221-243.
- Baltes, Paul B.; Reese, Elaine (1986). "L'arco della vita in psicología evolutiva" En *Età Evolutiva*, 23, pp. 66-96.
- Bamberg, Michael (2004). "Talk, small stories, and adolescent identities". *Human development*, 47, pp. 366-369.
- Bamberg, Michael; De Fina, Anna; Schiffrin, Deborah (2012). "Discourse and Identity construction". En S.J, Schwartz; K, Luyckx; V, Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York. London: Springer, pp. 177-199.
- Banaszewski, Tom C. (2005). *Digital Storytelling. Supporting Digital literacy in Grades 4-12*. [Tesis master]. Georgi. Georgia Institute of Technology. En línea: <http://etd.gatech.edu/theses/available/etd-04182005-170416/>
- Bandura, Albert (1962). "Social learning through imitation". En M.R. Jones. *Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln, NE.: University of Nebraska Press, pp. 211-269.
- Bandura, Albert (1977a). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, Albert (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1982a). "The self and mechanism of agency". En J. Suls. *Psychological perspectives on the self (vol 1)*. Hillsdale, NJ. Erlbaum, pp. 3-39.
- Bandura, Albert (1982b). "Self-efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, Albert (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, CA: Cambridge University Press. / [Las citas corresponden a la edición Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.]
- Bandura, Albert (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. / [Las citas corresponden a la edición Bandura, A. (2000). *AutoEficacia. Teoria a applicazioni*. Trento: Erickson.]
- Bandura, Albert (2001). “Social cognitive theory: An agentic perspective”: *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bandura, Albert (2005). “Adolescent development from an agentic perspective”. En F. Pajares; T. Urdan. *Self-efficacy and adolescence*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. / [Las citas corresponden a la edición Bandura, A. (2012). *Adolescenti e AutoEfficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento: Erickson.]
- Bandura, Albert; Ross, Dorothea; Ross, Sheila A. (1963). “imitations of film-mediated aggressive models”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, pp. 3-11.
- Bandura, Albert; Walters, Richard (1963). *Aprenđizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baranowski, Andreas; Hecht, Heiko (2014). “The big picture: Effects of surround on immersion and size perception”. *En Perception*, 43, pp. 1061-1070.
- Barclay, Craig R. (1996). “Autobiographical remembering: Narrative constraints on objectified selves”. En D.C. Rubin. *Remembering our past. Studies in autobiographical memory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 94-128.
- Barclay, Craig R.; Smith, Thomas S. (1992). “Autobiographical remembering: creating personal culture”. En M.A. Conway; D.C. Rubin; *et. al.*, *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barlet, Frederic C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: University Press.
- Barresi, John; Martin, Raymond (2011). “History as prologue. Wester theories of the self”. *The Oxford Handbook of the self*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, Roland (1966). “Introduction à l’analyse structural des réctis”. *Communications*, n. 8, pp. 1-27. / [Las citas corresponden a la edición Barthes, R. (1974). “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En R. Barthes; *et. al.*, *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporaneo, pp. 9-43].

- Bartolome, Margarita; *et. al.*, (2000). *La construcción de las identidades en los contextos multiculturales*. España: Ministerio de Educación.
- Batini, Federico (2007). "Politiche attive del lavoro e orientamento". En F. Batini; G. Del Santo. *Raccontare storie. Politiche del lavoro e orientamento narrativo*. Roma: Carocci, pp. 7-54.
- Batini, Federico (2011). *Storie, Futuro e controllo. Le narrazzione come strumento di costruzione del futuro*. Napoli: Liguori editore.
- Batini, Federico; Giusti, Simone (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavoro sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Battaglia, Françoise; Bertaux-Wiame, Isabelle; Ferrand, Michèle; Imbert, Françoise (1991). *Dire sa vie: entre travail et famille. La construction sociale des trajectoires*. París: Centre de sociologie urbaine / IRESCO.
- Battaglia, Françoise; Bertaux-Wiame, Isabelle; Ferrand, Michèle; Imbert, Françoise (1993). "À propos des biographies: regards croisés sur questionnaires et entretiens". *Population*, 2.
- Baudrillard, Jean (1977). *Simulacres et simulation*. Paris: Editions Galilée. / [Las citas corresponden a la edición Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos.]
- Baudrillard, Jean (1988). *The ecstasy of communication*. New York: Semiotext(e).
- Bauer, Patricia J. (1993). "Identifying subsystems of autobiographical memory: Commentary on Nelson". In C. A. Nelson (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 26. Memory and affect in development*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 25-37.
- Bauer, Patricia J.; Shore, Cecilia M. (1987). "Making a memorable event: effects of familiarity and organization on young children's recall of action sequences". *Cognitive Development*, 2, pp. 327-339.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. / [Las citas corresponden a la edición Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica].
- Bauman, Zygmunt (2002). *Society under siege*. Cambridge: Polity. / [Las citas corresponden a la edición Bauman, Zygmunt (2008). *La Sociedad sitiada*. México: FCE].
- Bauman, Zygmunt (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazin, André (1976). *Qu'est-ce que le Cinéma?* Paris: Edition du Cerf. / [Las citas corresponde a la edición Bazin, A. (2017). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp].
- Beardsley, Elizabeth (1978). "Privacy: Autonomy and selective disclosure". En J.R. Pennock y J.W. Chapman. *Nomos (Nomos XIII: Yearbook of the American Society for Political and legal Philosophy)*. New York: Atherton Press, pp 56-70.

- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: toward a new Modernity*. London, Thousand: Sage Publications, pp.133-137. / [Las citas corresponden a la edición Beck, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós].
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós Ibérica. / [Citado en la edición de 2004].
- Bégin, Luc (2006). *La identidad del yo*. México, Buenos Aires, Madrid: Siglo XXI.
- Behar, Ruth (1993). *Translated Woman: Crossing the Border with Esperanza's Story*. Boston: Beacon. / [Citado en la edición de 2003].
- Belk, Russell W. (1988). "Possessions and the extended self". *Journal of consumer research*, 15, pp. 139-168.
- Bell, Brad E.; Loftus, Elizabeth F. (1989). "Trivial persuasion in the courtroom: The power of (a few) minor details". *Journal of personality and Social psychology*, 56, pp. 669-679.
- Bell, Daniel (1986) *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell, Susan. E. (1999). "Narratives and lives: Women's health politics and the diagnosis of cancer for DES daughters". *Narrative Inquiry*, 9, pp. 347-389.
- Bella, Sonia (1999). "Autobiografie sulla strada". En Demetrio, D. *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Edizioni Unicopli, pp. 141-156.
- Bellman, Steven; et. al., (2009). "Viewing angle matters- Screen type does not". En *Journal of Communication*, 59, pp. 609-634.
- Benn, Stanley I. (1978). "Privacy, freedom and respect for persons". En J.R. Pennock y J.W. Chapman. *Privacy. Nomos XIII: Yearbook of the American Society for Political and legal Philosophy*. New York: Atherton Press.
- Benveniste, Emile (1966). *Problems in General Linguistics*. Coral Gables, FL: University of Miami Press. / [Las citas corresponden a la edición española Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI].
- Bereiter, Carl (1994). "Constructivism, socioculturalism, and Popper's World 3". *Educational Researcher*, 23 (7), pp. 21-23.
- Bereiter, Carl (1997). "Situated cognition and how to overcome it". En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 281-300.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1984). "Learning about Writing from Reading". *Written Communication*, 1(2), pp.163-188.

- Berg, Irwin A.; Bass, Bernard M. (1961). *Conformity and deviation*. New York: Harper and Brothers.
- Berge, Z.L. (1995). "The Role of the Online Instructor/Facilitador". *Educational Technology*. 35 (1) pp. 22-30.
- Berge, Z.L.; Collins, M.P. (2000). "Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists". *Distance Education: An International Journal*, 21 (1), pp. 81-100.
- Berger, Peter L.; Luckman, Thomas (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday. / Berger, P. L.; Luckman, Th. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, Peter; Berger, Brigitte; Kellner, Hansfried (1974). *The Homeless Mind*. Great Britain: Pelican Books.
- Bermejo, Jesús (2005). *Hombre y pensamiento. El giro narrativo en ciencias sociales y humanas*. Madrid: Laberinto.
- Bernal, Aurora (2013). "La relación educativa, identidad y emociones". *Emociones y estilos de vida. Radiografía de nuestro tiempo*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.75-100.
- Bertaux, Daniel (1980). "L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX, 2, pp. 198-225.
- Bertaux, Daniel (1981). *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage.
- Bertaux, Daniel (1987). "Review Essay of L'illusion biographique" by Pierre Bourdieu. *Acts de la recherche in sciences sociales* 62/63, pp 69-72. / Bertaux, D. (1987). "Review Essay of L'illusion biographique". En *Life Stories/Récits de vie* 3, pp. 47-50.
- Bertaux, Daniel (1993). "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades". En J.M. Marinas, C. Santamarina. *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bertaux, Daniel (2015). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bertaux, Daniel. (1981b). "Introduction". In D. Bertaux, (ed.), *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Beverly Hills: Sage, pp. 1-15.
- Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis del cuento de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bettetini, Gianfranco (1975). *Cine: lengua y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bichsel, Peter (1989). *Il lettore, il narrare*. Milano: Casagrande Fidia Sapiens.
- Biderman, Albert D; Zimmer, Herbert (1961). *The manipulation of human behavior*. New York: Wiley.
- Birulés, Fina (1997). "Introducción: ¿Por qué debe haber alguien y no nadie?". En *H. Arendt. ¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

- Bisquerra, Rafael. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blakemore, Sarah. J. (2018). *Inventare se stessi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bloom Leslie. R; Munro, Petra. (1995). "Conflicts of selves: Nonunitary subjectivity in women administrators' life history narratives". En J. Hatch; R. Wisniewski. *Life history and narrative*. London: Falmer Press, pp. 99-112.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Boase, Jay; Wellman, Billy (2006). "Personal Relationships: On and Off the Internet" in Vangelisti, Anita L. and Perlman, Daniel (eds.) *Handbook of Personal Relations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 709-723.
- Bok, Sissela (1983). *Secrets: On the Ethics of Concealment and Revolution*. New York: Random House.
- Bolivar, Antonio (1999). "Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral". En E. Pérez-Delgado; M^a. V. Mestres. *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel, pp. 85-101.
- Bolivar, Antonio; Domingo, Jesús; Fernández, Manuel (2002). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, Antonio; et. al., (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Boltanski, Luc. (1972). *Consummation medicale et rapport au corps*. París: Centre de Sociologie Européene, Maison des Sciences de l'Homme. / [Las citas corresponden a la edición Boltanski, Luc. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Argentina: Ediciones Periferia].
- Bordwell, David (1985). *Narration in the fiction film*. Madidon: University of Wisconsin Press. / [Las citas corresponden a la edición Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós].
- Bordwell, David; Thompson, K. (1979). *Film Art. An Introduction*. New York: McGraw Hill. / [Las citas corresponden a la edición Bordwell, D; Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós].
- Borges, Jorge Luís (2011). "Ulrica". *El libro de la arena*. Barcelona: Debolsillo, pp. 21-28.
- Bourdieu, Pierre (1986). "L'illusion biographique". *Acts de la Recherche en Sciences Sociales* 62/63, pp. 69-72. / [Las citas pertenecen a Bourdieu, Pierre (2011). "La ilusión biográfica". En *Acta Sociológica*. Mexico D.F. Centro de Estudios Sociológicos UNAM, pp. 121-128].
- Bourdieu, Pierre. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bower, G. H., & Morrow, D. G. (1990). "Mental models and narrative comprehension". *Science*, 247, pp. 44-48.

- Bracken, Cheryl; Pettey, Gary (2007). "It is really a smaller (and smaller) world: Presence and small screens". En L. Moreno. *Proceeding of the 10 Annual International Meeting of the Presence Workshop*. Barcelona, pp. 283-290.
- Brady, E. Michael (1990). "Redeemed from 'Time: Learning Through Autobiography". En *Adult Education Quarterly*, 41, I, pp. 43-52.
- Branigan, Edward (1992). *Narrative comprehension and film*. Londres: Routledge.
- Breakwell, Glynis M. (1987). "Identity". En H. Beloff; A. Coleman. *Psychology survey 6*, Leicester, UK: British psychological Society, pp. 94-114.
- Bredo, Eric (1997). "The social construction of learning". En G. Phe. *Handbook of academic learning: The construction of knowledge*. New York: Academic Press, pp. 3-45.
- Brewer, William F. (1986). "What is autobiographical memory". En D.C. Rubin. *Autobiographical Memory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-49.
- Brewin, Chris R.; Dalgleish, Tim; Josep, Stephen (1996). "A dual representation theory of posttraumatic stress disorder". *Psychological Review*, 103, pp. 670-686.
- Briggs, Charles. L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview In Social Science Research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brockmeier, Jens (1991). "The construction of time, language and self". *The Quarterly newsletter of the Laboratory of Comparative human Cognition*, 13, pp. 42-52.
- Brockmeier, Jens (1997). "Autobiography, narrative, and the Freudian concept of life history". En *Philosophy, Psychiatry & psychology*, 4, 3, pp. 175-199.
- Brockmeier, Jens (1998). "The time of a life: Moodels of time in autobiographical narrative". *Archivio do psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 2.
- Brockmeier, Jens (2000). "Autobiography Time". En *Narrative Inquiry*, 10 (1), pp. 51-73.
- Brockmeier, Jens; Harré, Rom (1997). "Narrative: Problems and promises of an alternative paradigm". *Research on Language and Social Interaction*, 30 (4), pp. 263-283.
- Brown, John S; Duguid, Paul (1991). "Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation". *Organization Science*, 2, pp. 40-57.
- Brown, Mary Ellen (1996). *Desperately seeking Strategies: Reading in the Postmodern*. En D. Grodin, y T.R. Lindlof, T.R. *Constructing the Self in a Mediated World*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, Richard Harvey (1987). *Society as Text: Essays on Rhetoric, Reason and Reality*. Chicago: University of Chicago Press.

- Bruner, Jerome (1982). "De la disposition au context". En P. Fraisse. *Psychologie de demain*. Paris. PUF.
/ Bruner, J. (1985). *El porvenir de la psicología*. Madrid: Morata.
- Bruner, Jerome (1983). *In search of mind*. New York: Harper and Row. / Bruner, J. (1985). *El proceso mental en el aprendizaje*. México: FCE.
- Bruner, Jerome (1983b). *Autobiografia. Alla ricerca della mente*. Roma: Armando.
- Bruner, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press. / Bruner, J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza. / [Las citas corresponden a la edición Bruner, Jerome (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.]
- Bruner, Jerome (1987). "Life as narrative". In *Social Research*, 45, I, pp. 1-17. / [Las citas corresponden a la edición Bruner, Jerome (2004). "Life as narrative". In *Social Research*, 71, 3, pp. 691-710.]
/ Reeditado en Bruner, J. (2006). "Life as narrative". In P. Atkinson y S. Delamont (Eds.). *Narrative Methods Volume 1- Narrative perspectives*. London: Sage, pp. 99-115.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. [Citada en la edición de 2008].
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. / Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Milano: Bollati Boringhieri. / [Las citas corresponden a la edición Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.]
- Bruner, Jerome (1991). "The narrative construction of reality". In *Critical Inquiry*, vol. 18, n. 1, pp. 1-21. / [Las citas corresponden a la edición Bruner, J. (1991). "La costruzione narrativa della realtà". In Ammanniti, M; Stern, D.N. *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza, pp. 17-42].
- Bruner, Jerome (1991b). "Self making and world-making". *The journal of Aesthetic education*, 25, 1, pp. 67-78. / [Las citas corresponden a la versión Bruner, Jerome (1995). "Costruzione del Sé e costruzione del mondo". En Liverta Sempio, O; Marcheti, A. *Il pensiero dell'altro*. Milano: R. Cortina, pp. 125-137].
- Bruner, Jerome (1993). "The autobiographical process". En R. Folkenflik. *The cultura autobiographical: Construction of Self-Representation*. Stanford: Stanford University Press, pp. 38-56.
- Bruner, Jerome (1994). "The «remembered» Self". En U. Neisser; R Fivush. *The remembering Self: construction and accuracy in the Self-Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-54.
- Bruner, Jerome (1995). "Meaning and self in cultural perspective". En Brakurst, D.; Sypnowich, C. *The social Self*. London: Sage Publications, pp. 18-28
- Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

- / Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli. / [Las citas corresponden a la versión Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor].
- Bruner, Jerome (1997). «Labov y Waletzky, treinta años continuados», *Journal of Narrative and Life History*, 7, pp. 61-68.
- Bruner, Jerome (1998a). "Narrative and Metanarrative in the Construction of Self". En M. Ferrari; R.J. Sternberg. *Self-Awareness: Its Nature and Development*. New York: The Guilford Press, pp. 308-331.
- Bruner, Jerome (1998b). "A narrative model of self construction". En Snodgrass, J.G; Thompson, R.. *The Self across psychology: self recognition, self awareness and the self concept*. New York: New York Academy of Sciences Annals, pp.145-162.
- Bruner, Jerome (2000). "Premessa". En Condonieri, Emanuela; Scaratti, Giuseppe (2000). *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bruner, Jerome (2002). *Making Stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
/ [Las citas corresponden a la edición Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.]
- Bruner, Jerome (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, Jerome; Amsterdam, Anthony G. (2000). *Minding the Law. How Courts Rely on Storytelling, and How Their Stories Change the Way We Understand the Law —and Ourselves*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome; Feldman, Carol F. (1996). "Group as a cultural context of autobiography". En D.C. Rubin. *Remembering our Past. Studies in Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 291-317.
- Bruner, Jerome; Goodnow, J; Austin, G.A. (1956) *A study of thinking*. New York: Wiley. / Bruner, J., Goodnow, J; Austin, G.A. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, Jerome; Lucariello, J. (1989). "Monologue as narrative recreation of the world". En Nelson, K. *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 73-97. / [Citado en la edición de 2006].
- Bruner, Jerome; Weisser, Susan (1991). "The invention of self: autobiography and its forms". En Olson D.R., Torrance, N. *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 129-148. / [Las citas corresponden a la edición Bruner, Jerome; Weisser, S. (1995). "La invención del yo: autobiografía y sus formas". En Olson D.R., Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. pp. 177-200].
- Bruni, Attila; Gherardi, Silvia (2001). "Omega's Story: the heterogeneous engineering of a gendered

- profesional self". In Dent, Mark; Whitehead, S. *Managing professional identity: knowledge, performativity and the ¿New? Professional*. London: Routledge.
- Bruning, Roger H; Schraw, Gregory J; Norby, Monica M; Ronning, Royce R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Bryan, James H.; Bryan, Tanis H. (1983). "The social life of the learning disabled youngster". En J.D. McKinney; L. Feagans. *Current topics in learning disabilities. Vol 1*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 57-85.
- Bühler, Charlotte (1933). *Der menschliche Lebenslauf psychologisches Problem*. Leizig: Hirzel.
- Bulmer, Martin (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burgess, Ernest; Bogue, Donald (1967). *Urban sociology*. Chicago: University of Chicago.
- Burgess, Jean (2006). "Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling". *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 2, pp. 201-214.
- Burke, Charlotte (1997). "Language and narrative: learning from bilingualism". In Papadopoulos, Renos; Byng-Hall, John. *Multiple voices. Narrative in systemic family psychotherapy*. London: Routledge.
- Burke, Kenneth (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice-Hall. / [Las citas corresponden a la edición Burke, Kenneth (1969). *A grammar of motives*. Berkeley, CA: University of California Press].
- Burr, Vivien (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Buruma, Ian (1994). *Il peccato della colpa*. Milano: Garzanti.
- Bussey, Kay.; Bandura, Albert (1999). "Social cognitive theory of gender development and differentiation". *Psychological Review*, 106, pp. 676-713.
- Butler, Judit (1990). *Gender Trouble: feminism and the subversión of identity*. New York: Routledge.
- Butt, Richard, Raymond, Danielle; Yamagishi, Lloyd (1988). "Autobiographic praxis: studing the formation of teachers' knowledge". *Journal of curriculum theorizing*, 7 (4), pp. 87-164.
- Butt, Richard; Townsend, David; Raymond, Danielle (1992). "El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza y el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela". En C. Marcelo; P. Mingorance. *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 203-219.
- Cabero, J. (2007). "El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación". En J. Cabero. *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 263-280.

- Cabero, Julio (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Calvino, Italo (1991). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori. / Calvino, I. (1995). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets. / [Las citas corresponden a la edición Calvino, I. (2015). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori].
- Camara Serrano, M^a Pilar (2006). *El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico en la asignatura de filosofía: Una investigación-acción en el bachillerato*. [Thesis Doctoral] UAB. Barcelona.
- Camps, Victoria (1989). "La reconstrucción de lo público y lo íntimo". En Castilla del Pino. *De la intimidad*. Barcelona: Editorial Crítica, pp. 59-75.
- Canet, Fernando; Prósper, Josep (2009). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Síntesis.
- Cantor, Nancy; Kihlstrom, John F. (1985). "Social intelligence: the cognitive basic of personality". En P. Shaver. *Self, situations and social behavior: review of personality and social psychology*. Vol 6. Beverly Hills, CS: Sage., pp. 15-34.
- Capps, Lisa; Ochs, Elinor (1995). *Constructing Panic: the Discourse of Agoraphobia*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Carroll, Noël (2001). "On the narrative connection". En *New perspectives on narrative perspective*. Albany: SUNY Press, pp. 21-42.
- Carrubba, Leticia (1999). "Pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo". En M. Groppo; V. Ornaghi; i. Grazzani; L. Garrubba. *La psicologia culturale di Burner*. Milano: Raffaello Cortina. pp. 23 – 34.
- Carugati, Felice; Selleri, Patrizia (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Case, Robbie (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.
- Case, Robbie (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Case, Robbie; Bleiker, Charles; Henderson, Barbara; Krohn, C.; Bushey, B; (1993). "The development of central conceptual structures in adolescence". En R. Case. *The role of central conceptual structures in the development of children's numerical, literary, and spatial thought*. Final Report submitted to the Spencer Foundation, pp. 104-128.
- Case, Robbie; McKeough, Anne (1990). "Schooling and the development of central conceptual knowledge structures. An example from the domain of children's narrative". *International Journal of Education*, 13, (8), pp 835-855.
- Case, Robbie; Okamoto, Yukari (1995). "The role of central conceptual structures in the development of children's thought". *Monograph of the Society for Research in Child Development*. Chicago: University of Chicago Press.

- Casetti, Francesco (2015). *La galaxia Lumiere. Sette parole chiave per il cinema che viene*. Milano: Bompiani.
- Castells, Manuel (1996). *The information age: Economy, Society and Culture. Volume II*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher. / Las citas corresponden a la edición Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. I*. Madrid: Alianza].
- Castells, Manuel (1997). *The information age: The power of identity. Volume II*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher. / [Las citas corresponden a la edición Castells, M. (2003). *La era de la información. V 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza editorial].
- Castiglioni, Micaela (2013). "La narrazione e la costruzione del sé". En M. De Rossi y C. Petrucco. *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Castilla del Pino, Carlos (1989a). "Público, privado, íntimo". En Castilla del Pino. *De la intimidad*. Barcelona: Editorial Crítica, pp.25-31.
- Castilla del Pino, Carlos (1989b). "Confidencialidad". En Castilla del Pino. *De la intimidad*. Barcelona: Editorial Crítica, pp. 97-118.
- Castilla del Pino, Carlos (2009). "Teoría del personaje. La identidad". En C. Castilla del Pino. *Conductas y actitudes*. Barcelona: Tusquets, pp. 53-80.
- Catani, Maurizio (1984). "De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique". *Education permanente, 72-73*, pp. 97-119.
- Caughey, John L. (1988). "Masking the Self: Ficcional identities and the Construction of Self in Adolescence". En S. Festteim; A. Esmom. *Adolescent Psychiatry; Development and Clinic Studies, vol 15*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 319-332.
- Cavarero, Adriana (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli. / [Citado en la edición de 2001].
- Chandler, Michael. J. (2001). "The time of our lives: Self-continuity in native and non-native youth". En H. W. Reese. *Advances in child development and behavior*. Vol. 28. New York: Academic Press., pp. 175-221.
- Charmet, G. Pietropolli (2000). *I nuovi adolescent. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Cortina.
- Chase, Susan (1995). *Ambiguous Empowerment: The Work Narratives of Women School Superintendents*. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Chase, Susan (1995b). "Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies". En R. Josselson y A. Lieblich. *Interpreting Experience: the Narrative Study of Lives*. Thousand Oaks (California): Sage, pp. 1-26.
- Chase, Susan (2015). "Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces". En N. Denzin.; Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa, pp.58-112.

- Chatman, Seymour (1978). *Story and discourse: narrative structure in fiction film*. Ithaca and London: Cornell University Press. / Chatman, S. (1978). *Storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film*. Parma: Pratiche. / [Las citas corresponden a la edición Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus].
- Chion, Michel (1985). *Écrire un scénario*. Paris: Cahiers du Cinema. / [Las citas corresponden a la edición Chion, M. (1990). *Cómo se escribe un guión*. Madrid: Catedra].
- Cho, Kyoo-Lak & Jonassen, David H. (2002) “The Effects of Argumentation Scaffolds on Argumentation and Problem Solving”. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 50, No. 3.
- Christianson, Sven-Ake; Safer, Martin A. (1996). “Emotional events and emotions in autobiographical memories”. En D.C. Rubin. *Remembering our Past. Studies in Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 218-243.
- Cigoli, Vittorio (1997). *Intrecci familiari*. Milano: R. Cortina.
- Cipriani, Roberto (1987). *La metodología delle storie di vita. Dall'autobiografia alla life history*. Broma: Euroma Editrice Universitaria di Roma-La Goliardica.
- Cipriani, Roberto (2013). *Sociología cualitativa. Historias de vida como metodología científica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Cisotto, Lerida (2015). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carocci editore.
- Clandinin, Jean; Connelly, Michael (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers Colle Press.
- Clandinin, Jean; Connelly, Michael (1997). “Asking questions about telling stories”. En C. Kridell. *Writing educational biography. Explorations in qualitative research*. New York: Garland, pp. 202-209.
- Clandinin, Jean; Connelly, Michael (1998). “Stories to live by: narrative understandings of school reform”. *Curriculum inquiry*, 28, (2), pp. 149-162.
- Clandinin, Jean; Connelly, Michael (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clifford, James (1986). “Introduction: Partial Truths”. In James Clifford; George E. Marcus, (eds.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press, pp. 1-26.
- Clifford, James; Marcus, George E. (1991). *Retóricas de la antropología*. Madrid: Jucar Universidad.
- Coleridge, Samuel. T (1817). *Biographia Literaria*. London: Rest Fenner. / Coleridge, S. T (2010). *Biographia Literaria*. Valencia:Pre-textos.
- Coll, Cesar (1990). “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción

- constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”. En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, Cesar (2001). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”. En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Edición renovada. Madrid. Alianza Editorial, pp. 157-188.
- Condalonieri, Emanuela; Scaratti, Giuseppe (2000). *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Connelly Micahel; Clandinin, Jean (1986). “On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching”. *Journal of research in science teaching*, 23, (4), pp. 293-310.
- Connelly Micahel; Clandinin, Jean (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers Colle Press.
- Connelly, Michael; Clandinin, Jean (1990). “Stories of experience and narrative inquiry”. *Educational Researcher*. 19 (4), pp. 2-14.
- Conninck, Frédéric; Godard, Francis (1998). “El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad”. En T. Lulle; P. Vargas, L. Zamudio. *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales, II*. Barcelona: Anthropos, pp. 250-292.
- Conway, Martin A. (1997). “The inventory of experience: memory and identity”. En J.W. Pennebaker; D. Paez; B. Rimé. *Collective memory of political events*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conway, Martin A. (2005). “Memory and Self”. *Journal of memory and language*, 53, pp. 549-628.
- Conway, Martin A.; Bekenian, Debra Anne (1987). “Organization in autobiographical memory”. *Memory & Cognition*, 15, pp. 119-132.
- Conway, Martin A.; Rubin, David C. (1993). “The estructura of autobiographical memory”. In Collins, A. F. et. al., (ed) *Theories of memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corradi Fiumara, Gemma (1998). *Il proceso metafotico. Connessioni tra vita e linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cortese, Claudio (1999b). “Narrazione e ricerca organizzativa”. En *L'organizzazione si racconta*. Milano: Angelo Guerini. pp. 9-27. / [Citada en la edición de 2004].
- Cortese, Claudio G. (1999). *L'organizzazioni si racconta*. Milano: Angelo Guerini. / [Citada en la edición de 2004].
- Cote James E.; Levine, Charles G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Couldry, Nick (2008). “Mediatization or Mediation? Alternative Understanding of the Emergent Space of Digital Storytelling”. *New Media & Society*, 10 (3), pp. 373-391.

- Cover, Rob (2016). *Digital Identities. Creating and communicating the Online Self*. Amsterdam, Boston: Elsevier.
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crites, Stephen (1971). "The narrative quality of experience". *The Journal of the American Academy of Religion*, 39, pp. 391-411.
- Crites, Stephen (1986). "Storytime: Recollecting the Past and Projecting the Future". En T. Sarbin. *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Westport, CT: Praeger, pp.152-173.
- Crosley, Michele L. (2000). *Introducing Narrative Psychology. Self, trauma and the construction of meaning*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Cruz, Manuel (1986). *Narratividad: la nueva síntesis*. Barcelona: Península.
- Culler, Jonathan (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Czarniawska, Barbara (1997). *Narrating the organization. Dramas of Institutional Identity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Czarniawska, Barbara. (1997b). *A narrative approach to organization studies*. London: Sage.
- Czarniawska, Barbara (2000). "Identity lost or identity found? Celebration and lamentation over the postmodern view of identity in Social science and fiction". In Schulltz, M; Hatch, M.J; Larsen, M.H. *The expressive organization. Linking identity, reputation and the corporate Brand*. Oxford: Oxford University Press, pp. 271-283.
- Dallos, Rudi (1997). *Interacting Stories. Narratives, Family Beliefs, and Therapy*. London: Karnac Books.
- Damasio, Antonio (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putman. / [Las citas corresponden a la edición Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica].
- Damasio, Antonio; Damasio, Hanna (1994). "Cortical systems for retrieval of concrete knowledge: the convergence zone framework". En C. Koch; J.L. Davis. *Largesacelle neuronal theories of the brain*. Cambridge: MIT Press.
- Dammacco, Francesco; Pattono, Alberto (2002). *Autobiografía e pensiero narrativo*. Milano: Roche Diagnostics.
- Davies, Bronwyn; Harré, Rom (1990). "Positioning: The discursive production of selves". In *Journal of the Theory of Social Behaviour*, I, pp. 43-63.
- Davis, Alan (2004). "Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school". In *THEN: Journal Issue No. 1*. Summer, 2005. Editorial board, ICS, and The University of

- Michigan-Flint. [En línea] < <http://thenjournal.org/feature/61/>>.
- De Fina, Anna (2007). "Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice". *Language in Society*, 36, pp. 371-392.
- De Leo, Gaetano (1998). "Rischi e potenzialità della devianza monorile". En Biancheria. L.; Cavicchioli, G. *L'approccio narrativo. Teoria e applicazioni nell'intervento sociale*. Padova: Unipress, pp. 77-86.
- De Miguel, Jesús M. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Villers, Guy (1993). "L'histoire de vie comme méthode clinique". En J.M. Baudoin, C. Josso. *Penser la formation. Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, FPSE, Université de Geneve, n. 72.
- De Villers, Guy (1995). "Quelques réflexions sur la natura, les enjeux, et les effets du recit de l'histoire de vie". En Alheit et. al., *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Decret 142/2008. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 15 de julio de 2008. (DOGC núm. 5183 de 29/07/2008).
- Demetrio, Duccio (1995a). *Raccontarsi L'autobiografia come cura di sé*. Milano: R. Corina. / [Las citas corresponden a la edición Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.]
- Demetrio, Duccio (1995b). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenológica dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Demetrio, Duccio (1995c). *Per una didattica dell'intelligenza. Il método autobiográfico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, Duccio (1996). "Adulti che ascoltano, adulti che si ascoltano. L'autobiografia come programa educacional", *En Animazione Sociale*, n. 8/9, pp. 35-43.
- Demetrio, Duccio (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il método autobiográfico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Dennett, Daniel (1991). *Consciousness explained*. New York, Boston: Little and Brown. / Dennett, Daniel (1995). *La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar*. Barcelona: Paidós.
- Dent, Mark; Whitehead, S. (2001). *Managing professional identity: knowledge, performativity and the ¿New? Profesional*. London: Routledge.
- Denzin, Norman K. (1970). "The biographical Method". En *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 182-209.
- Denzin, Norman K. (1984b). *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Denzin, Norman K. (1985). "A Controversy over Method versus Meaning in Interpreting Life History Materials". *Biographic et Société/Biography and Society Newsletter* 4, pp. 5-10.
- Denzin, Norman K. (1986a). "Postmodern Social Theory." *Sociological Theory* 4 (Winter), pp 194-204.
- Denzin, Norman K. (1986b). "Interpretive Interactionism and the Use of Life Stories". *Revista Internacional de Sociología* 44 (July-September), pp. 321-339.
- Denzin, Norman K. (1989a). *Interpretive Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, Norman K. (1989b). *The research Act. A theoretical introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Denzin, Norman K. (1989c). *Film and the American Alcoholic*. New York: Aldine de Gruyter.
- Denzin, Norman K. (1989d). *Interpretive Interactionism: Strategies of Qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, Norman K. (1995). "On hearing the voices of educational research", *Curriculum inquiry*, 25 (3), pp. 313-329.
- Denzin, Norman K. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, Norman K. (2000). "The practices and politics of interpretation", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 897- 922. (Segunda edición).
- Denzin, Norman K. (2003). "The call to performance", *Symbolic Interaction*, 26, pp. 187-207.
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna (1994). *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage. (Primera edición).
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna (2000). "Introduction: The discipline and practice of qualitative research". En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 1-28. (Segunda edición).
- Derrida, Jacques (1972). *Positions*. Paris: Editions de Minuit. / Derrida, J. (1977) *Posiciones*. Valencia: Pre-textos. / [Las citas corresponden a la edición Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago: University of Chicago Press].
- Dewey, John (1925). "Experience and Natura" En J.A. Boydston. *The Later Works 1925-1953. Vol. 1*. Carbondale: Southern Illinois University Press. / Dewey, J. (1958). *La experiencia y la naturaleza*. México: FCE.
- Dewey, John (1938) / Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Nueva York: Simon & Schuster. / [Las citas corresponden a la edición Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva].

- Di Fraia, Guido (2004). *Storie con-Fuse. Pensiero narrativo, sociologia e media*. Milano: FrancoAngeli.
- Diamond, Lisa M.; Pardo, Seht T.; Butterworth, Molly R. (2012). "Transgender experience and identity". En En S.J, Schwartz; K, Luyckx; V, Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York. London: Springer, pp. 629-648.
- Díaz Barriga, Frida (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>>.
- Dilthey, Wilhelm (1900) / Dilthey, W. (1976). *Selected Writings* (H. P. Rickman, editor and translator). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dobres, Marcia-Anne (2000). *Technology and Social Agency: Outlining a Practice Framework for Archaeology*. Oxford, UK: Blackwell.
- Dolby-Stahl, Sandra K. (1985). "A Literary Folkloristic Methodology for the Study of Meaning in Personal Narrative." *Journal of Folklore Research*, 22, pp. 45-70.
- Dollard, John (1935). *Criteria for the life History*. New Haven: Yale University Press.
- Domingo, Tomás; Feito, Lydia (2013). *Bioética narrativa*. Madrid: Escolar y Mayo Ediciones.
- Dominicé, Pierre (1992). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Duby, Georges (1987). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Echevarría, Hugo D. (2008). *La investigación cualitativa y el análisis computarizado de datos*. Argentina: Homo Sapiens.
- Eco, Umberto (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretative nei testi narrative*. Milano: Bompiani. / [Las citas corresponden a la edición Eco, U. (1993). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Editorial Lumen].
- Eco, Umberto (1990). *I limiti dell'interpretazione*. Milan: Bompiani. / [Las citas corresponden a la edición Eco, U. (2000). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.]
- Eisenstein, Sergei (1942). *The film sense*. New York: Harcourt Brace. / Eisenstein, S. (1974) *El sentido del cine*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, Robert (1987). *The Changing Nature of the Self: A Critical Study of The Autobiographical Discourse*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Ellis, Carolyn; Berger, Leigh (2002). "Their story/My story/Our story: Including the researcher's experience in interview research", en J. F. Gubrium y J. A. Holstein (comps.), *Handbook of*

Interview Research: Context and Method. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 849-875.

- Ellis, Carolyn; Bochner, Arthur. P. (1992). "Telling and performing personal stories: The constraints of choice in abortion". En C. Ellis y M. G. Flaherty (comps.), *Investigating Subjectivity: Research on Lived Experience*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 79-101.
- Erben, Michael (1996). "Biografia e autobiografia. Il significato del método biográfico". En Demetrio. *Rivista Adulità, n 4*, ottobre 1996, pp. 73-81.
- Erikson, Erik (1950). *Childhood and society*. New York: Norton. [Las citas corresponde a la edición Erikson, E. (1985). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós].
- Erikson, Erik (1958). *Young man Luther*. New York: Norton.
- Erikson, Erik (1968). *Identity youth, and crisis*. New York: Norton. [Las citas corresponden a la edición Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós].
- Esteve, Olga (2006). "Noves perspectives en la formació de professorat de llengües: cap a l'aprenentatge reflexiu o aprendre a través de la pràctica". [En línia]. En *Jornada De l'experiència a la innovació: l'autoformació* dins de Traducció-Interpretació a la UPF: convergència envers l'EEES. Barcelona. UPF. (Juny 2006) .
<<http://www.upf.edu/bolonya/obolonya/titulac/upf/trad/ppilot.htm>>.
- Eysenck, Michael W. (2009). " En Baddeley, A.; Eysenck, M.W.; Anderson, M.C. (2009). *Memory*. London, New York: Psychology Press. / [Las citas corresponde a la edición Baddeley, A.; Eysenck, M.W.; Anderson, M.C. (2010). *Memoria*. Madrid: Alianza Editorial].
- Fabbri, Donata (1994). "Imparare a pensare nelle organizzazioni". En Demetrio, D. *Apprendere nella organizzazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Fabbri, Donata; Munari, Alberto (1994b). "I laboratori di epistemologia operativa". En Demetrio, D. *Apprendere nella organizzazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Fabbrini, Anna; Melucci, Alberto (2000). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Fasulo, Alessandra; Pontecorvo, Clotilde (1997). "Il bisogno di raccontare. Analisi di narrazioni nel contesto familiare". En Smorti. *Il sé como testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti, pp.180-214.
- Feldman, Carol (1989). "Monologue as Problem-Solving narrative". En Nelson, K. *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 98-119. [Las citas corresponden a la edición de 2006].
- Feldman, Carol (1991). "Genres as mental models". En *Psychoanalysis and Development: Representations and Narratives*. New York: New York University Press. / Feldman, C. F. (1991). "I generi

- letterari come modelli mentali”. En M. Ammaniti; D. Stern. *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza. pp. 113-131.
- Feldman, Carol; Bruner, Jerome; Kalmar, David; Renderer, Bbobbi (1997). “Trame complicazioni e drammi: l’interpretazione a tre diverse età”. En A. Smorti. *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti, pp. 102-132.
- Feldman, Martha S. (1989c). *Order without design*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fernández Núñez, Lissette (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Fichas para investigadores número 7. Butletí *La Recerca*. <URL: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/fiche7-cast.pdf>>.
- Ferraroti, Franco (1981). “Sobre la autonomía del método biográfico”. En J.M. Marinas, C. Santamarina. *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Ferraroti, Franco (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. París: Librairie de Méridiens / Klincksieck,
- Ferreira, Vítor Sérgio (2015). “Resgates sociológicos sobre o corpo: esboço de um percurso conceitual”. *Análise Social*, 208, XLVIII. (3.º), 2013, On Line . <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_208_a01.pdf>.
- Ferro, Antonino (1999). *La psicoanalisi come letteratura e terapia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Festinger, Leon (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston. IL: Row Peterson.
- Finch, Janet (1989). *Family obligations and social change*. Cambridge: Polity, pp. 194-211.
- Fisher, Walter R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.
- Fisherkeller, JoEllen (2002). *Growing Up with Television. Everyday Learning Among Young Adolescents*. Philadelphia: Temple University Press.
- Fiske, John (1989). *Undertending Popular Cultura*. Boston: Unwin Human.
- Fivush, Robyn (1994). “Construction narrative, emotion, and self in parent-child conversations about the past”. En U. Neisser, R. Fivush. *The remembering Self. Construction and Accuracy in the Self-narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 136-157.
- Fivush, Robyn; Haden, Catherine (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Development and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fivush, Robyn; Haden, Catherine; Reese, Elaine (1996). “Remembering, recounting, and reminiscing: The development of autobiographical memory in social context”. En D.C. Rubin. *Remembering our Past. Studies in Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 341-359.

- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, Uwe (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontcuberta, Mar (1993). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Formenti, Laura (1996). "La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa". *Adulità, n° 4*, ottobre, pp. 83-100.
- Formenti, Laura (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Formenti, Laura; Gamelli, Ivano (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, Michel (1988). "Technologies of the Self?". *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press. / [Las citas corresponden a la edición Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós-ICE UAB].
- Frank, Gelya (1979). "Finding the Common Denominator: A Phenomenological Critique of the Life History Method". *Ethos*, 7, pp.68-94.
- Frank, Gelya (2000). *Venus on Wheels: Two Decades of Dialogue on Disability, Biography, and Being Female in America*. Berkeley: University of California Press.
- Franz, Carol. E.; Stewart, Abigail. J. (1994). *Women Creating Lives: Identities, Resilience, and Resistance*. Boulder (Colorado): Westview.
- Franzen, Jonathan, (2003). "Dormitorio imperial", En *Cómo estar solo*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Freeman, Mark (1993). *Rewriting the Self: History, Memory, narrative*. London: Routledge.
- Frijda, Nico H. (1986). *The emotions*. Cambridge and Paris: Cambridge University Press and Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.,
- Frijda, Nico H. (1988). "The laws of emotion". *American Psychologist* 43, pp. 349-358.
- Frijda, Nico H. (1989). "Aesthetic emotions and reality". *American Psychologist* 44, pp. 1546-1547.
- Fuertes, Marc (2015). "Meaningful Digital Storytelling Practices for Learning, Reflection, Creativity and Social Participation" [Review of the book Appraising digital storytelling across educational contexts, by C. Gregori & A.Brígido]. *Digital Education Review*, 27, pp. 206-209.
- Fuertes, Marc. y Londoño, Gloria (2013). "Diseño y creación de Relatos Digitales Personales como actividad de aprendizaje en la asignatura Usos, Posibilidades y Límites de las TIC, del Grado en Educación Social de la Universidad de Barcelona". En: C. Gregori-Signes y M. Alcántud-Díaz, M. *Experiencias con el Relato Digital*. [libro electrónico]. Valencia: JPM Ediciones.
- Fukuyama, Francis (1992). *The end of history and the last man*. London: Hamish Hamilton.
- Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode*. Tubinga: J.C.B. Mohr. / Gadamer, H.G. (2006).

- Truth and method*. New York, NY: Continuum. / Gadamer, H.G. (2007). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallagher, Shaun (2011). *The Oxford Handbook of the self*. Oxford. Oxford University Press, pp. 33-56.
- Gallese, Vittorio; Guerra, Michele (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- García, Lorenzo (2005). *WebQuest. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. [en línea]. Disponible en: <http://uned.es/icedraunesco-ead/editorial/p7-10-2005.pdf>.
- García, Luís; Moya, José (1993). *Historia de la psicología II. Teorías y sistemas psicológicos contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI.
- Geary, David C. (1995). “Reflections of evolution and culture in children’s cognition: Implications for mathematical development and instruction”. *American Psychologist*, 50, pp. 24-37.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. / Geertz, C. (1998). *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino. / [Las citas corresponden a la edición Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.]
- Geertz, Clifford (1988). *Works and Lives. The anthropologist as autor*. Stanford, CA: Stanford University Press. / [Las citas corresponden a la edición Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.]
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Genette, Gérard (1993). *Nouveau discours du récit*. Paris: Seuil. / [Las citas corresponden a la edición Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.]
- Gergen, K Kenneth. J. (1991). *The saturated self, Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books. / [Las citas corresponden a la edición Gergen, K.J. (2010). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós].
- Gergen, Kenneth J; Davis, K.E. (1985). *The social construction of the person*. New York: Springer-Verlag.
- Gherardi, Silvia (2000). “Presentazione”. En B. Czarniawska. *Narrare l’organizzazione. La costruzione dell’identità istituzionale*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Giddens, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press. / [Las citas corresponden a la edición Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad].
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge, UK: Polity Press and Basil Blackwell. / [Las citas corresponden a la edición Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península].

- Giddens, Anthony (1992). *The transformation of intimacy: sexuality, love and eroticism in modern societies*. Cambridge: Polity. / [Las citas corresponden a la edición Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.]
- Gilligan, Carol (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of grounded Theory: Stratégies de connaissance*. París: L'Harmattan.
- Gluck, Sherna B. (1979). "What's so special about women? Women's oral history". *Frontiers. A journal of Women's Studies*, 2, pp. 3-11.
- Gluck, Sherna. B.; Patai, Daphne (1991). *Women's Words: The Feminist Practice of oral history*. Nueva York: Routledge.
- Godoy, Jack (1997). *Representations and Contradictions*. Oxford: Blackwell Publishers. / Godoy, J. (2000). *L'ambivalenza della rappresentazione*. Milano: Feltrinelli. / [Las citas corresponden a la edición Godoy, J. (1999). *Representaciones y contradicciones: ambivalencia hacia las imágenes, el teatro, la ficción, las reliquias*. Barcelona: Paidós].
- Goetz, Judith P, Lecompte, Margaret D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in every life*. Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre. / Goffman, E. (1959). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino. / [Las citas corresponden a la edición Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editorial].
- Goffman, Erving (1963) *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New York, London: Published by Simon and Schuster Inc. / [Las citas corresponden a la edición Goffman, Elving (1993) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu].
- Goffman, Erving (1971). *Relations in Public: Micro-studies of the public order*. New York: Basic Books. / [Las citas corresponden a la edición Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza.]
- Goodman, Nelson (1976). *Languages of Art: An approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis y Cambridge: Hackett.
- Goodman, Nelson (1978). *Ways of worldmaking*. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company. / Goodman, N. (1988). *Vedere e costruire il mondo*. Bari: Laterza / Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor
- Goodman, Nelson (1984). *Of Mind and Other Matters*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Goodson, Ivor F. (1995). "Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher's Life and

- Work". Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, April 1995.
- Goodson, Ivor F. (1996). *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. New York: Teachers College Press.
- Gottschalk, Louis; Kluckhohn, Clyde; Angell, Robert (1945). *The Use of Personal Documents in History, Anthropology, and Sociology*. New York: Social Science Research Council.
- Gottschall, Jonathan (2012). *The storytelling animal. How stories make us human*. New York: Houghton Mifflin Harcourt / [Las citas corresponden a la edición Gottschall, J. (2014). *L'istinto do narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri editore].
- Gouldner, Alvin W. (1970). *The coming crisis in western sociology*. New York: Basic Book.
- Grazzani, Ilaria (1999a). "La narrazione". En M. Groppo; V. Ornaghi; I. Grazzani; L. Garrubba. *La psicología cultural de Bruner*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 37- 50.
- Grazzani, Ilaria (1999b). "La narración autobiográfica". En M. Groppo; V. Ornaghi; I. Grazzani; L. Garrubba. *La psicología cultural de Bruner*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 75- 94.
- Green, Melanie C.; Strange, Jeffrey J; Brock, Timothy C. (2002). *Narrative impact. Social and Cognitive foundations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gregg, Gary S. (1991). *Self representation*. New York: Greenwood Press.
- Gregori Signes, Carmen (2008a). "Dos proyectos para el e-portfolio: el relato digital y aprende cantando". *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: de los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos, 15, 16 y 17 de septiembre de 2008*. [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2012] Disponible en: https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/E_portfolio_DS_Sing.pdf.
- Gregori Signes, Carmen (2008b). "Practical uses of digital storytelling. CD Publication" Title: *INTED 2007 Proceedings*. ISBN: 978-84-611-4517-1.
- Gregori Signes, Carmen (2009). "Cuadernia, aplicación y uso práctico de cuadernos digitales multimedia con fines docentes". En Cerezo García, M. & R. Grau Gambau (eds.) *Los nuevos títulos de grado: retos y oportunidades*, pp. 8-16. On line en: <http://uv.academia.edu/CarmenGregoriSignes/Papers/109422/Cuadernia--aplicacion-y-uso-pr%C3%A1ctico-de-cuadernos-digitales-multimedia-con-fines-docentes>.
- Gregori Signes, Carmen (2010). "Digital Storytelling on the World Wide Web". Unpublished talk presented at the *International Conference Interdisciplinariedad, lenguas y TCI Valencia, IULMA Institut Interuniversitari de la Comunitat Valenciana. Valencia, 10-12 March*.

- Gregori Signes, Carmen; Alcantud Díaz, M. (2013). *Experiencias con el Relato Digital* [Libro electrónico]. Valencia, España: JMP Ediciones.
- Greimas, Algirdas J. (1980). *Du Sens II. Essais Sémiotique*. Paris: Seuil. / [Las citas corresponden a la edición Greimas, A.J. (1989). *Del sentido II*. Madrid: Gredos].
- Greimas, Algirdas J.; Courtés, Josph (1979). *Sémiotique*. París: Hachette.
- Griffin, Dale W.; Ross, Lee (1991). "Subjective construal, social inference, and human understanding". *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, pp. 319-404.
- Grodal, Torben (1997) *Moving pictures. A new theory of film genres, feeling and cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grodin, Debra; Lindlof, Thomas R. (1996). *Constructing the Self in a Mediated World*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grosso, Mario; Ornaghi, Verónica (1997). "La costruzione del sé transazionale in J. Bruner". En L. Czerwinsky Domenis. *Obiettivo Bambino Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*. Milano: Franco Angeli, pp. 125-140.
- Gros, Begoña (1995). *Teorías Cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: EUB.
- Gubern, Román (1994). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gubern, Roman; Prat, Joan (1979). *Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror*. Barcelona: Tusquest Editores.
- Gubrium, James. F.; Holstein, Jaber. A. (2001). *Institutional selves: Troubled identities a Post-Modern World*. New York: Oxford University Press.
- Gubrium, James. F.; Holstein, Jaber. A. (2002). "From the individual interview to the interview society". En J. F. Gubrium y J. A. Holstein. *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 3-32.
- Guglielmetti, Chiara; Marta, Elena; Peri, Nada (2000). "Sé e volontariato: i giovani narrano se stessi". En E. Confalonieri; G. Scaratti. *Storie di crescita*. Milano: Unicopli, pp. 255-279.
- Habermas, Tilmann; Bluck, Susan (2000). "Getting a life: The emergence of the life story in adolescence". *Psychological Bulletin*, 126, pp. 748-769.
- Halbwachs, Maurice (1950). *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France. / [Las citas corresponden a la edición Halbwachs, M. (1987). *La memoria colectiva*. Milano: Unicopli].
- Hamburguer, Kate (1957). *Logische der Dichtung*. / Hamburguer, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Paris: Seuil.
- Hammack, Phillip L. (2008). "Narrative and the cultural psychology of identity". *Personality and Social*

psychology Review, 12, pp. 222-247.

- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, Andy (1998). "The emotional practice of teaching". *Teaching and teacher education*, 14, (8), pp. 835-854.
- Hargreaves, Andy; Evans, Roy (1997). *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press.
- Härnsten, Gunilla (1995). "Choice or change. The lifelong learning processes of a group of cleaning women". En Alheit *et. al.,. The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 207-220.
- Hartley, John (1999). *Los usos de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Hartley, John; McWilliams, Kelly (2009). *Story Circle. Digital Storytelling Around the Word*. Oxford: Blackwell.
- Hatch, J. Amos; Wisniewski, Richard (1995). "Life History and narrative. Questions, Issues, and exemplary work". In *Life History and narrative*. London: The Falmer Press, pp 113-135.
- Heidegger, Martin (1927). *Zeit und Sein*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. / [Las citas corresponden a la edición Heidegger, M. (1984). *Ser y Tiempo*. México: FCE].
- Hermans, Hubert J. M.; Kempen, Harry J.; Van Loon, Rens J.P. (1992). "The dialogical self: beyond individualism and rationalism". *American Psychologist*, I, pp. 23-33.
- Hermans, Hubert J.M. (1996). "Voicing the self: from information processing to dialogical interchange". *Psychological Bulletin*, 119, pp. 31-50.
- Herreros, M. (2009). "Storytelling en la ESO y el Bachillerato: posibles aplicaciones prácticas en las asignaturas del seminario de filosofía". *Artículo para el Máster EAED*. Barcelona: Universidad de Barcelona. (No publicado).
- Herreros, Miguel (2012). "El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)". En *Digital Education Review*, Number 22, December 2012. pp. 68-79. <<http://greav.ub.edu/der/>>
- Herreros, Miguel (2013). "Reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de los relatos digitales personales en el bachillerato a través de EVEA y Web 2.0" En C. Gregory-Signes y M. Alcantud. *Experiencias con el relato Digital*. Valencia: JPM Ediciones, pp. 71-77.
- Herreros, Miguel (2017). "Identidad y narrativa: los relatos digitales autobiográficos". En Londoño, G. y Rodríguez Illera, J.L. *Relatos Digitales en educación formal y social*. Barcelona. Universitat de Barcelona, pp. 147-172.

- Hertsgaard, Louise; Matthews, Alexandra (1993). "The ontogeny of memory revisited: commentary on Nelson and Fivush". En C. A. Nelson. *Memory and affect in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 79-86.
- Hetherington, E. Mavis; Baltes, Paul B. (1988). "Child psychology and life-span development". In E. M. Hetherington, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Child development in life-span perspective*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 1-19.
- Higgins, E. Tory (1987). "Self-Discrepancy. A theory relating self and affect". En *Psychological Review*, n 94, pp. 319-340.
- Hilbert, Richard A. (1990). "The efficacy of performance science: Comment on McCall and Becker", *Social Problems*, 37, pp. 133-135.
- Hirst, Willima; Manier, David (1996). "Remembering as communication: A family recounts its past". En D.C. Rubin. *Remembering our Past. Studies in Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 271-290.
- Holstein, Jaber A.; Gubrium, James. F. (2000). *The Self We Live By: Narrative Identity in a Postmodern World*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hooker, Karen S.; McAdams, Dan P. (2003). "Personality reconsidered. A new agenda for aging research". *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B, pp. 296-304.
- Huber, George P.; Daft, Richard L. (1987). "The information environments of organizations". En F.M. Jablin, et. al., *Handbook of organizational communication*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 130-146.
- Hughes, Everett C. (1943). *French Canada in Transition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hughes, Everett C. (1984). *The Sociological Eye*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Hull, Glynda. A.; Nelson, Mark. E. (2005). "Locating the semiotic power of multimodality". *Written Communication*, 22 (2), pp. 224-261.
- Hume, David (1739). *A Treatise of Human Natura*. / [Las citas corresponden a la edición Hume. D. (1981). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Editora Nacional].
- Hunt, Annie. M.; Winegarten, Ruthe (1983). *I Am Annie Mae: An Extraordinary Black Texas Woman in Her Own Words*. Austin. University of Texas Press.
- Husserl, Edmund (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Iacoboni, Marco (2011). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz.
- Igartua, Juan José; Paez, Dario (1997). "Art and remembering traumatic collective events: the case of

- the spanish civil war". En J.W. Pennebaker; D. Paez; B. Rimé. *Collective memory of political events*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Illouz, Eva (2006). *Cold intimacies. The making of emotional capitalism*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. / [Las citas corresponden a la edición Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores].
- Iser, Wolfgang (1978). *The act of Reading*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. / [Las citas corresponden a la edición Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus].
- Islas, Octavio (2008). "La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales". *Razón y palabra*, n° 65, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Jackson, Philip. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rhinehart and Winston, Inc.
- Jacobs, Ruth Harriet (1979). *Life After Youth: Female, Forty— What Next?*. Boston: Beacon.
- Jamenson, Fredric (1984). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Oxford: New Left Review. / [Las citas corresponden a la edición Jamenson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós].
- Jedlowski, Paolo (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, Paolo (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Roma: Carocci.
- Jenkins, Henry (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Londres: Routledge.
- Josselson, Ruthellen (1996). *Revising Herself: The Story of Women's Identity from College to Midlife*. Nueva York: Oxford University Press.
- Josselson, Ruthellen (2004). "The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion". *Narrative Inquiry*, 74 (1), pp. 1-28.
- Josselson, Ruthellen (2006). "Narrative research and the challenge of accumulating knowledge". *Narrative Inquiry*, 16 (1), pp. 3-10.
- Josso, Christine (1995). "L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: une médiation pour la connaissance de la subjectivité". En Alheit *et. al.*, *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 75-99.
- Kaare, Birgit H.; Lundby, Knut (2008b). "The "Power of Configuration" in Digital Storytelling". Wien. In Gächter *et. al.*, (ed) *Storytelling. Reflections in the Age of Digitalization*. Österreich: Innsbruck University Press, pp. 99- 111.
- Kaare, Birgit H.; Lundby, Knut. (2008). "Mediatized lives: Autobiography and assumed authenticity in digital storytelling" En Lundby, Knut (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. Nueva York: Peter Lang Publishing, pp. 105-122.

- Keller, John M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, John M. (1987a). "Strategies for stimulating the motivation to learn". *Performance and Instruction*, 26 (8), 1-7.
- Keller, John M. (1987b). "Development and Use of the ARCS Model of instructional Design". *Journal of instructional Development*. Vol 10, n 3. En <http://about.jstor.org/terms>.
- Keller, John M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer.
- Kellner, Douglas (1995). *Media Culture. Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London and New York: Routledge. / [Las citas corresponden a la edición Kellner, D. (2011). "Televisión, publicidad y la construcción de identidades posmodernas". En D. Kellner. *Cultura mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo postmoderno*. Madrid: Akal, pp. 247-280].
- Kerpelman, Jenniffer L.; Pitman, Joe F.; Lamke, Leanne K. (1997). "Toward a microprocess perspective on adolescent identity development. An identity control theory approach". *Journal of adolescent research*, 12, pp. 325-246.
- Kieffer, Charles H. (1984). "Citizen Empowerment: A developmental perspective". *Prevention in Human Service*, 213, 3.
- Kim, Jeong-Hee (2016). *Understanding narrative Inquiry. The crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Kornell, Jim (1987). "Formal thought and narrative thought in knowledge acquisition". *International Journal of Man-Machine Studies*, 26, pp. 203-212.
- Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther; van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, New York: Arnold.
- Kundera, Milan (2012). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- Kurt, Spang (2000). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- Labov, William (1972). "The transformation of Experience in narrative Syntax". En *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania, pp. 354-396.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1967). "Narrative analysis". En J. Helm. *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44. / Reimpreso en Labov, W;

- Waletzky, J. (1997). "Narrative analysis: Oral versions of personal experience". *Journal of Narrative and Life History*, 7, pags. 3-38.
- Laffay, Albert (1973). *Lógica del cine. Creación y espectáculo*. Barcelona. Labor.
- Lakoff, George (2008). *The political mind*. London: Peguin Books. / Lakoff, G. (2009). *Pensiero politico e scienza della mente*. Milano: Modadori. / [Las citas corresponden a la edición Lakoff, G (2009). *The political mind*. London: Peguin Books].
- Lambert, Joe (2002). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley, California, USA: Digital Diner Press. (Primera edición).
- Lambert, Joe (2003). *Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion*. Berleley, CA: Center for Digital Storytelling/ Digital Diner Press.
- Lambert, Joe (2006). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Berleley, CA: Digital Diner Press. (Segunda edición).
- Lambert, Joe (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Berleley, CA: Digital Diner Press.
- Lambert, Joe (2009). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press. (Tercera edición).
- Lambert, Joe (2014). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley, California, USA: Digital Diner Press. (Cuarta edición).
- Langellier, Kristin M. (2001). "You're marked: Breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity". En J. Brockmeier y D. Carbaugh (comps.). *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self, and Culture*. Amsterdam (Países Bajos): John Benjamins, pp. 145-184.
- Langness, Lewis L. (1965). *The Life History in Anthropological Science*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Langness, Lewis L.; Frank, Gelya (1981). *Lives: An Anthropological Approach to Biography*. Novato, CA: Chandler and Sharp.
- Lasch, Christopher (1981). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani.
- Lasch, Christopher (1985). *L'io minimo*. Milano: Feltrinelli.
- Lasica, Joseph D. (2006). *Digital storytelling: A tutorial in 10 easy steps. Expert tips on creating a polished a digital video*. San José, CA: Ourmedia. / [En español en Lasica, J.D. (2006) *Historias contadas en formato Digital - Digital-storytelling/ tutorial*. En <<http://www.ourmedia.org/node/258029>>.
- Latorre, Antonio (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Ed. Graó.
- Lave, Jean (1988) *Cognition in practice*. Irvine: Cambridge University Press. / Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Lave, Jean (1997). "The culture of acquisition and the practice of understanding". En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 17-35.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, John (1996). "Organizing accountabilities: Ontology and the Mode of Accounting". En Mouritsen; R. Munro. *Accountability, Power, Ethos and the Technologies of Managing*. London: International Thompson Business Press.
- Lea, Mary; West, Linden (1995). "On biographies and institutions: Changing selves, fragmentation and the struggle for meaning". En Alehit. *et. al., The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung. pp. 172-187.
- Lejeune, Philippe (1971). *L'autobiographie en France*. París: A. Colin.
- Lejeune, Philippe (1973). *On Autobiography*. Mineapolis: University of Minnesota.
- Lejeune, Philippe (1975). *Le pacte autobiographique*. París. Seuil. / Lejeune, L. (1975). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino. / [Las citas corresponden a la edición Lejeune. Ph (1991). "El pacto autobiográfico". En A. Loureiro. *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Anthropos, pp. 47-61].
- Lejeune, Philippe (1980). *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Paris: Seuil.
- Lejeune, Philippe (1986). *Moi aussi*. París. Seuil.
- Leontiev, Alekséi (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Lévi-Strauss, Claude (1962). *La pensée sauvage*. París: Plon. / [Las citas corresponden a la edición Lévi-Strauss, Claude (1964). *Pensamiento salvaje*. México, D. F: FCE.].
- Levi, Primo (1958). *Se questo è un uomo*. Torino: Einaudi. / Levi, P (2008). *Si esto es un hombre*. Madrid: Austral.
- Levi, Primo (1963) *Tregua*. Torino: Einaudi. / Levi, Primo (2018). *La Tregua*. Madrid: Austral.
- Levorato, Maria Chiara (1988). *Racconti, storie, narrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, Maria Chiara (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Lewis, Oscar (1961). *The children of Sánchez*. New York: Random House. / Lewis, O (1981). *Los hijos de Sánchez*. México: Grijalbo.
- Liebes, Tamar (1999). "Serai-je belle, serai-je riche? Images culturelles de la réussite chez les adolescents". En *Rezeaux*, 98, p. 191-215.
- Lieblich, Amia; Tuval-Mashiach, Rivka; Zilber, Tamar (1998). *Narrative Research*. Thousand Oaks,

- London: Sage.
- Linde, Charlotte (1993). *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- Lindlof, Thomas R; Grubb-Swetnam, Autumn (1996). "Seeking a Path of Greatest Resistance: The Self Becoming Method". En D. Grodin, y T.R. Lindlof, T.R. *Constructing the Self in a Mediated World*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linton, Marigold (1986). "Ways of searching and the contents of memory". En D.C. Rubin. *Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livolsi, Marino (2000). *Manuale di sociología della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Livolsi, Marino (2003) *Il pubblico dei media*. Roma: Carocci.
- Lledó, Emilio (1994). *Memoria de la ética*. Madrid: Taurus.
- Locke, John (1690). An Essat Concerning Human Understanding. / [Las citas corresponden a la edición Locke, J. (1980). *Ensayo sobre el entendimiento humano I*. Madrid: Editora Nacional].
- Lofland, John; Lofland, Lyn H. (1995) *Analyzing social setting: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing-University of California.
- Londoño, Gloria (2010). "Creando Historias Digitales". *Observatorio de la Educación Digital de Barcelona y Fundación Privada pel Foment de la Societat del Coneixement*. Barcelona: Citilad-Cornellà.
- Londoño, Gloria (2012). "Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales". En *Digital Education Review*, 22, pp. 19-36.
- Londoño, Gloria (2012b). "Relatos digitales personales en educación secundaria obligatoria. Estudio sobre su uso y propuesta para su aprovechamiento en procesos de aprendizaje por proyectos". Trabajo presentado en: *International Conference on Digital Storytelling, The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & Departament de Filologia Anglesa i Alemanya -Universitat de València*. Valencia, España: 21-23 de marzo.
- Londoño, Gloria (2013). *Relatos digitales en educación*. [Tesis doctorado]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Londoño, Gloria.; Rodríguez Illera, José Luis (2013). "Relatos Digitales Personales en procesos de Educación Formal". En: C. Gregori Signes & M. Alcántud Díaz. *Experiencias con el Relato Digital* [Libro electrónico]. Valencia, España: JMP Ediciones.
- Lortie, Dan C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago, Il: University of Chicago Press.
- Loseke, Donileen R. (2001). «Lived realities and formula stories of "battered women", en J. F. Guhrum y J. A. Holstein (comps.), *Institutional Selves: Troubled Identities in a Postmodern World*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 107-126.

- Loureiro, Angel G. (1991a). *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Anthropos.
- Lukes, Steven (1975). *El individualismo*. Barcelona: Península.
- Lundby, Knut (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-representations in New Media*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Lundby, Knut (2009). "Media logic: looking for Social Interaction". En *Mediatization. Concept, changes, consequences*. Nueva York: Peter Lang Publishing, pp. 101-119.
- Luria, Aleksandr R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Lyotard, Jean-François (1979). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press. / Lyotard, J.F. (2004). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Barcelona: Angle Editorial. / [Las citas corresponden a la edición Lyotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.]
- MacIntyre, Alasdair (1981). *After virtue*. London: Duckworth Press. / [Las citas corresponden a la edición MacIntyre, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica].
- Mader, Wilhelm (1995). "Thematically guided autobiographical reconstruction. On theory and method of 'Guided Autobiography' in adult education". En Alheit *et. al.*, *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 244-257.
- Marchese, Angelo (1983). *L'officina del racconto. Semiotica della narratività*. Milano: Mondadori.
- Marcuse, Helbert. (1968). *Eros y civilización*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Marinas, José Miguel; Santamarina, Cristina (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Markova, Ivana (1987). "Knowledge of the self through interaction". En K. Yardley; T. Honess. *Self and identity: psychosocial perspectives*. New York: Wiley, pp. 65-80.
- Markus, Hazel; Kitayama, Shinobu (1991). "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation" *Psychological Review*, 98, pp. 224-253.
- Markus, Hazel; Nurius, Paula (1986). "Possible selves". *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.
- Martín Hernández, Elena; Zino Torrazza, Julio (2013). "Narrando la experiencia, narrando la organización. Una mirada a la administración pública". En: Carmen Gregori- Signes y Maria Alcantud- Díaz (eds) *Experiencias con el Relato Digital*. Valencia, España: JPM Ediciones.
- Martín, Elena; Solé, Isabel (1990). "El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación". En C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 89-116.
- Martínez de Pison, Jose (1997). "Vida privada e intimidad: implicaciones y perversiones". *Anuario de*

filosofía del derecho, XIV, pp. 717-738.

- Martínez Olmo, Frances (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, Alfredo (1999). *Ricoeur*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Maturana, Humberto (1994). "Dove vai essere umano". En P. Percati, M. Sclavi. *Il senso dell'imparare*. Milano: Anabasi.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco J. (1976). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. / Maturana, H.; Varela, F. J. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco J. (1980). *Autopoiesis y Cognición*. Dordrecht, Holanda: D. Reidel. / Maturana, H.; Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Padova: Marsilio.
- Mazzarella, Sharon R.; Pecora, Norma (eds) (1999). *Growing up girls: Popular culture and the construction of identity*. Nueva York: Peter Lang.
- McAdams, Dan P. (1977). "The case for unity in the (Post)Modern Self". En R.D. Ashome; L. Jussin. *Self, identity*. Oxford. Oxford University Press, pp. 47-78.
- McAdams, Dan P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press. [Las citas corresponden a la edición de 1998].
- McAdams, Dan P. (1985b). "The «ímago»: A key narrative component of identity". In *Review of personality and social psychology*. Vol. 6, Beverly Hills, CA: Sage, pp. 114-141.
- McAdams, Dan P. (1993). *The stories we live by: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, Dan P. (1996). "Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons". *Psychological Inquiry*, 7, pp. 295-321.
- McAdams, Dan P. (2006). *The redemptive self: stories americans live by*. New York: Oxford University Press.
- McAdams, Dan P. (2012). "Narrative Identity". En S.J, Schwartz; K, Luyckx; V, Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York. London: Springer, pp. 99-115.
- McAdams, Dan P.; Bowman, Phillip. J. (2001). "Narrating life's turning points: Redemption and contamination". En D. P. McAdams, R. Josselson.; A. Lieblich. *Turns in the Road: Narrative Studies of Lives in Transition*. Washington DC, American Psychological Association, pp. 3-34.
- McAdams, Dan P.; Cox, K.S. (2010). "Self and identity across the life span", En R. Lerner; A. Freund; M. Lamb. *Handbook of lifespan development, vol 2*. New York: Cambridge University Press, pp. 158-207.

- McAdams, Dan P.; Josselson, Ruthellen; Lieblich, Amia (2006), *Identity And story: Creating Self in Narrative*. Washintong D.C: American Psychological Association.
- McAdams, Dan P.; Pals, J.L. (2006). „A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality“. *American Psychologist*, 61, pp. 204-217.
- McBrearty, John F.; Martson, Albert R.; Kanfer, Frederick H. (1961). “Conditioning a verbal operant in a group setting: Direct vs. vicarious reinforcements”. *America Psychologist*. 16, pp. 425.
- McCall, Michal M.; Becker, Howard. S. (1990). "Performance science". *Social Problems*, 37, pp. 117-132.
- McEwan Hunter (1997). “The functions of narrative and research on teaching”. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), pp. 85-92.
- McKeough, Anne (1991). “Neo-Piagetian theory goes to school: program development and program delivery”. *Exceptionality Education Canada*, 1 (4), pp. 1-16.
- McKeough, Anne (1992). “Testing for the presence of a central social structure: Use of the transfer paradigm”. En R. Case. *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 207-225.
- McKeough, Anne (1997). “Lo sviluppo della conoscenza narrativa nell'infanzia e nell'adolescenza”. En A. Smorti. *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti. pp. 277-307.
- McKeough, Anne; Malcolm, Jennifer (2011). “Stories of family, stories of self: developmental pathways to interpretive thought during adolescence”. *New directions for child and adolescent development*. pp. 59-71.
- McLean, Kate C.; Pasupathi, Monisha; Pals, Jennifer L. (2007). “Selves creating stories creating selves: A process model of self-development“. *Personality and Social Psychology Review*, 11, pp. 262-278.
- McLuhan, Marshall; Nevitt, Barrington, (1972). *Take Today.teb executive as dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McNiff, Jean; Whitehad, Jack (1998). *Action Research: principles and practice*. London and New York: Routledge. / [La cita corresponde a la edición de 2002].
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press. [La cita corresponde a la edición Mead, G. H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós].
- Mead, Margaret (1970). *Culture and Commitment. A study of the generation Gap*. Londres: Natural history Press. / [La cita corresponde a la edición Mead, Margaret (1990). *Cultura y compromiso. Un estudio de la brecha generacional*. Barcelona: Gedisa].
- Melucci, Alberto (2000). “identitá”. En Melucci. A. *Parole chiave: per un nuovo lessico delle scienze sociali*.

- Roma: Carocci, pp.119-128.
- Mendoza, Jorge (2004). "Las formas del recuerdo. La memoria narrativa". *Athena Digital*, n 6, otoño 2004. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Merleau-Ponty, Maurice (1960). *Signes*. Paris: Gallimard. / Merleau-Ponty, Maurice (1964). *Signs*. Evanston, IL: Northwestern University Press. / [Las citas corresponden a la edición española Merleau-Ponty, M. (1964). *Signos*. Barcelona: Seix Barral].
- Merriam, S. (1988). *Case Study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metz, Christian (1977). *Le significant imaginaire. Psychanalyse et cinema*. París: Union Générale d'Éditions. / [Las citas corresponden a la edición Metz, Ch (1979). *Psicoanálisis y cine. El significant imaginario*. Barcelona: Gustavo Gili].
- Meyer, John W. (1986). "Myths of socialization and Personality". In Heller, T. C.; Sosna, M; Wellbery, D.E. *Reconstructing individualism, autonomy, individuality and the Self in Western Thought*. Stanford: Stanford University Press, pp. 212-225.
- Mill, John Stuart (1859). *On liberty*. London: John W. Parker and Son. / [Las citas corresponden a la edición Mill, J. S. (1984) *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial].
- Miller, Carolyn H. (2008). *Digital Storytelling, A creator's Guide to interactive entertainment*. Burlington: Focal.
- Miller, Gale (1997). *Becoming Miracle Workers: Language and Meaning in Brief Therapy*. New York: Aldine de Gruyter.
- Miras, Mariana (2007). "Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos". En C. Coll et. al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp. 47-64.
- Mishler, Elliot G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mishler, Elliot G. (1995). "Models of narrative analysis: A typology». *Journal of Narrative and Life History*, 5, pp. 87-123.
- Mishler, Elliot G. (1999). *Storylines: Craft, Artists' Narratives of Identity*. Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press.
- Mittal, Banwari (2006). "I, me, and mine –how products become consumers' extended selves". *Journal of consumer research*, 5, pp. 550-562.
- Monteil, Jean Marc (1996). "Un approccio alla regolazione sociale delle performances cognitive". En Regalia, C. Scaratti, G. *Conoscenza ed azione nel lavoro sociale ed educativo*. Roma: Armando.
- Morin, Edgar (1956). *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Paris: Éditions de Minuit. / Morin, E. (1982). *Il*

- cinema o l'uomo immaginario*. Milano: Feltrinelli. / [Las citas corresponden a la edición Morin, E (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós].
- Moscovitch, Morris (1994). "Memory and working-with-memory: evaluation of a component process model and comparisons with other model". En D.L. Schacter; E. *Tulving*. *Memory systems*. Cambridge: MIT Press.
- Murray, Henry A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Murray, Janet (1999). *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- Musatti, Cesare (1961). "Psicología degli spettatori al cinema". En D.F. Romano; C. Musatti. *Scritti sul Cinema*. Torino: Testo & Immagine, pp. 64-71.
- Myerhoff, Barbara (1979) / Myerhoff, B. (1994). *Number Our Days: Culture and Community among Elderly Jews in an American Ghetto*. Nueva York: Meridian/ Penguin.
- Nakurama, Matsushita (2008). *Creating a Ubiquitous Network Society. Japan, a Nation Built on Technology*. CEATEC.
- Neisser, Ulric (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appletin-Century-Crofts.
- Neisser, Ulric (1981). "John dean's memory: A case study". *Cognition*, 9, pp. 1-22.
- Neisser, Ulric (1993). *The perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser, Ulric; Fivush, Robyn (1994). *The remembering Self. Construction and Accuracy in the Self-narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nelson, Katherine (1989). "Monologue as the linguistic construction of Self in time". K. Nelson. *Narratives from the Crib*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 284-308.
- Nelson, Katherine (1993). "The psychological and social origins of autobiographical memory". *Psychological Science*, 4, 1, pp. 7-14.
- Nelson, Katherine (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, Katherine; Fivush, Robyn (2004). "The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental". *Psychological Review*, 11 (2), pp. 486-511.
- Newcomb, Theodore M. (1943). *Personality and social change*. New York: Holt.
- Nietzsche, Friedrich (1886). *Die Geburt der Tragödie. Oder: Griechentum und pessimismus*. Leipzig: Verlag von E. Fritsch. / [La cita corresponde a la edición Nietzsche, F. (1984). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial].
- Noam, Gil G. (1988). "The theory of biography and transformation: Foundation for clinical-developmental therapy". En S. Shirk. *Cognitive development in child psychotherapy*. New York:

Plenum, pp. 273-317.

Novak, Joseph (1977). *A Theory of education*. Cornell: Cornell University Press. / Novak, J. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Novak, Joseph; Gowin, D. Bob (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. / [La cita corresponde a la edición Novak, J.; Gowin, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca].

Novoa Montreal, E. (1981). *Derecho a la vida privada y libertad de información*. México: Siglo XXI.

Nóvoa, António; Finger, Mathias (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa. Departamento de recursos humanos, Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Nussbaum, Martha. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Boston: Beacon. / [La cita corresponde a la edición Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia Poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Andres Bello].

Nussbaum, Martha. C. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. / [Las citas corresponden a la edición Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en educación liberal*. Barcelona: Paidós].

Nussbaum, Martha. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 7 [Las citas corresponden a la edición Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores].

Nuthall, Graham (2004) "The cultural Myths and realities of classroom teaching and learning: A personal Journey". *Teachers College Record*, 107 (5), pp. 895-934.

Oatley, Keith (1992). *Best laid schemes: the psychology of emotions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Oatley, Keith (1999a). "Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation". *Review of General Psychology*, 3, pp.101-117.

Oatley, Keith (2002). "Emotion and the story world fiction". En M.C. Green; J.J. Strange; T.C. Brock. *Narrative impact. Social and Cognitive foundations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 39-70.

Oatley, Keith (2010). "Why Fiction May Be Twice as True as Fact: Fiction as Cognitive and Emotional Simulation". *New English Review August 2010*. En:

https://www.newenglishreview.org/Keith_Oatley/Why_Fiction_May_Be_Twice_as_True_as_Fact/>.

- Oatley, Keith; Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Ochs, Elinor; Capps, Lisa (1996) "Narrating the Self". En *Annual Review of Anthropology*, Vol. 25, pp. 19-43.
- Ohler, Jason (2006). "The world of digital storytelling. Learning the digital age". *Educational Leaders*, 63, 44-47.
- Ohler, Jason (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Olson, David R. (1990). "Thinking about narrative." En Britton, Bruce.K; Pellegrini, Anthony. D. (1990). *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 99-112
- Ong, Walter J. (2002). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Routledge. / [Las citas corresponden a la edición Ong, W. J. (2011). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE].
- Ordre EDU/554/2008. Diari Oficial de la Generalitat, Barcelona, 19 de diciembre de 2008. DOGC núm. 5287 de 30/12/2008.
- Ornaghi, Verónica (1999). "La narrazione autobiografica". En M. Groppo; V. Ornaghi; I, Grazzani; L. Garrubba, (1999). *La psicologia culturale di Burner*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 75-96.
- Ornaghi, Veronica (1999b). "Narrazione e costruzione del sé". En Groppo, M.; Ornaghi, V; Grazzani, I; Garrubba, L. (1999). *La psicologia culturale di Burner*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 55-73.
- Ortega, Aneska; Coromina, Júlia; Teberosky, Ana (2012). "Relatos digitales documentales en educación primaria obligatoria. Propuesta metodológica para la producción multimedial con alumnos de último curso". Comunicación presentada en *The International Conference on Digital Storytelling organizada por The Inter-university Institute for Applied Modern Languages of the Comunitat Valenciana (IULMA) & the Departament de Filologia Anglesa i Alemanya of the Universitat de València*.
- Paavola, Sami; Lipponen, Lasse; Hakkarainen, Kal (2009). *Epistemological Foundations for CSCL: A comparison of three models of innovate knowledge communities*. University of Helsinki: Centre od research on networked learning and knowledge building.
- Paez, Dario; Basabe, Nekane; González, José Luís (1997). "Social processes and collective memory: a cross-cultural approach to remembering political events". En En J.W. Pennebaker; D. Paez; B. Rimé. *Collective memory of political events*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp-147-174.
- Palacios, J. (1988). "Desarrollo cognitivo y educación en la obra de J.S. Bruner". En J. Bruner.

- Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. / [Las citas corresponde a la edición de (2008), pp. 11-21].
- Passeron Jean:Claude (1989). "Biographies, flux, itinéraires, trajectoires". *Revue française de Sociologie*, 31, (3), pp. 3-22.
- Pea, Roy (1993). "Distributed Intelligence and Education". En G. Salomon. *Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. / Pea, R. (1995). "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación". En G. Salomon. *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 75-125.
- Pea, Roy; D. M. Kurland, D.M. (1984). "On the Cognitive Effects of Learning Computer Programming". *New Ideas in Psychology* 2, pp. 137-168.
- Pennebaker, James W.; Paez, Dario; Rimé, Bernard (1997). *Collective memory of political events*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez Gómez, Ángel (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perkins, David, N. (1990). "Person Plus: A Distributed View of Thinking and Learning", Paper delivered at the Symposium on Distributed Learning at the annual meeting of the A.E.R.A., Boston, April 18, 1990.
- Personal Narratives Group (comps.) (1989). *Interpreting Women's Lives: Feminist Theory and Personal Narratives*. Bloomington: Indiana University Press.
- Petrucchio, Corrado; de Rossi, Marina (2009). *Narrare con in Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Giunti.
- Piaget, Jean (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Gonthier. 7 [Hay edición en español Piaget, J. (1980). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral editores].
- Piaget, Jean (1970). "Piaget's Theory." En P.H. Mussen. *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley. / [Piaget, J. (1981). "La teoría de Piaget". En *Monografía Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, Volume 4 Issue sup 2*, pp. 13-54 (Traducción de Martine Serigos). En: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf].
- Piaget, Jean (1979). "La psychogénese des connaissances et sa signification épistémologique". En M. Piatelli-Palmarini (ed.) *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. París: Seuil. / Piaget, J. (1983). "La psicogénesis del conocimiento y su importancia epistemológica". En Piatelli-Palmarini. *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica].
- Piaget, Jean; Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Piccardo, Claudia (1995). *Empowerment strategie di sviluppo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pillemer, David B. (1992). "Remembering personal circumstances. A functional Analysis. En E. Winograd; U. Neisser. *Affect and Accuracy in Recall. Studies of «flashbulb» memories*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 236-264.
- Pineau, Gaston (1985). "Pour une théorie tripolare des formations vitales par soi, les autres et les choses". En M. Finger; C. Josso. *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. FPSE, Université de Geneve, n. 44. pp.25-40.
- Pineau, Gaston (1987). *Temps et contratemps en formation permanente*. Montreal: Editions Universitaires.
- Pineau, Gaston; Jobert, Guy (1989). *Histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, Gaston; Le Grand, Jean-Louis (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF. / Pineau, Gaston; Le Grand, Jean-Louis (2003). *Le storie di vita*. Milano: Guerini.
- Pineau, Gaston; Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montreal: Edilig.
- Plummer, Ken (1983). *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: George Allen St Unwin. / Plummer, K. (1989). *Los documentos personales*. Madrid: Siglo XXI.
- Plummer, Ken (1995). *Telling sexual stories. Power, change and social worlds*. London and New York: Routledge.
- Polichak, James W.; Gerrig, Richard J. (2002). "Get up and win. Participatory responses to narrative". En M.C. Green; J.J. Strange; T.C. Brock. *Narrative impact. Social and Cognitive foundations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 71-95.
- Polkinghorne, Donald E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, Donald E. (1991). "Narrative and Self-concept". *Journal of narrative and Life History I*. (2 y 3). Lawrence Erlbaum, pp. 135-153.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). "Narrativa configuration in qualitative analysis". En *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1) pp. 5-23. / Polkinghorne, D. (1995). "Narrativa configuration in qualitative analysis", En J.A. Hatch; R. Wisniewski. *Life history and narrative*. New Tor: Falmer Press, pp. 5-24.
- Pollner, Melvin; Stein, Jill (1996). "Narrative mapping of social worlds: The voice of experience in Alcoholics Anonymous". *Symbolic Interaction*, 19, pp. 203-223.
- Polonoff, David (1987). "Self-deception". *Social Research*, 54, pp. 53-62.
- Porter, Benjamin (2004). "The Art of Digital Storytelling: Becoming 21 St Century StoryKeeper". Sitio web: *The creative Educator. Tech4Learning*, Inc. En línea: .

http://creativeeducator.tech4learning.com/v04/articles/The_Art_of_Digital_Storytelling

- Pozo, Juan Ignacio (1989). "Teorías de la reestructuración." En Pozo. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata. [Las citas corresponden a la edición de 1994].
- Pozuelo Yvancos, José María (2006). *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona: Crítica.
- Prat, Joan (2007). *Los sentidos de la vida. La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Prensky, Marc (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*. MCB University Press. Vol. 9, No. 5, October 2001.
- Prince, Gerald (1973). *A grammar of stories: an introduction*. La Haya: Mouton.
- Propp, Vladimir (1928). / Propp, V. (1968). *The morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press. / [Las citas corresponden a la edición Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos].
- Proshansky, Harold M.; Fabian, Abbe K.; Kaminoff, Robert (1983). "Place-identity: Physical world socialization of the self". *Journal of Environmental psychology*, 3, pp. 57-83.
- Proust, Marcel (1923). *A la recherche du temps perdu 5*. Paris: Gallimard. / [Las citas corresponden a la edición Proust, M. (1983). *En busca del tiempo perdido 5. La prisionera*. Madrid: Alianza].
- Proust, Marcel (1925). *A la recherche du temps perdu 6*. Paris. Gallimard. / [Las citas corresponden a la edición Proust, M. (1988). *En busca del tiempo perdido 6. La fugitiva*. Madrid: Alianza].
- Proust, Marcel (1987). *Sur la lecture*. Bruxelles: Edit. Complexe. [Las citas corresponden a la edición Proust, M. (2015). *Sobre la lectura*. Madrid: Cátedra].
- Proust, Marcel. C. (1927). *A la recherche du temps perdu 7. Le temps retrouvé*. Paris: Gallimard. / [Las citas corresponden a la edición Proust, M. (1988). *En busca del tiempo perdido 7. El tiempo recobrado*. Madrid: Alianza].
- Puig Rovira, J. M. (1993). "Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación". *Pad'e*, vol. 3, n 1, pp. 153-162.
- Pujadas, Joan J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quintana, Jordi; Higuera, Elisabet (2009). *Las Webquest, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red*. Barcelona: Octaedro.
- Raggatt, Peter T.F. (2006). "Multiplicity and conflict in the dialogical self: a life-narrative approach". En D.P. McAdams; R. Josselson; A. Lieblich. *Identity and story: creating self in narrative*. Washintong DC: American Psychological Association Press, pp. 15-35.
- Rainwater, Janette (1989). *Self-Therapy*. London: Crucible.

- Rappaport, Julian (1977). *Community Psychology. Values, research and action*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Rattansi, Ali; Phoenix, Ann (2005). "Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks. Identity". *An International Journal of Theory and Research*, 5, pp. 97-123.
- Rawick, George P. (1972). *The American Slave: A Composite Autobiography, vol. 1: From Sundown to Sunup: The Making of the Black Community*. Westport (Connecticut): Greenwood.
- Raymond, Danielle; Butt, Richard; Townsend, David (1992). "Context for teacher development: insights from teachers' stories". En A. Hargreaves; M. Fullan. *Understanding teacher development*. Londres/New York: Cassell y Teachers College Press, pp. 143-161.
- Reichard, Gladys (1983). "A social life". En F. Boas. *General anthropology*. Boston: Heath, pp. 409-486.
- Ricoeur, Paul (1970). *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. New Haven, CT: Yale University Press. / Ricoeur, P (1990). *Freud, una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI].
- Ricoeur, Paul (1974). "The Question of the Subject: The Challenge of Semiology". In Paul Ricoeur. *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Evanston, IL: Northwestern University Press, pp. 236-266.
- Ricoeur, Paul (1975). *La métaphore vive*. París: Seuil. / Ricoeur, P. (1981). *La metafora viva*. Milano: Jaca Book. / [Las citas corresponden a la edición Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta].
- Ricoeur, Paul (1976). *Interpretation theory, discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth, TE: Texas Christian University Press. / [Las citas corresponde a la edición Ricoeur, Paul (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI].
- Ricoeur, Paul (1985a). *Temps et récit I. L'histoire et le récit*. Paris: Seuil. / Ricoeur, P. (1991). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book / [Las citas corresponden a la edición Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI, 31-371].
- Ricoeur, Paul (1985b). *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Seuil. / [Las citas corresponden a la edición Ricoeur, P. (1995b). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI, pp. 372-628].
- Ricoeur, Paul (1985c). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris: Seuil. / [Las citas corresponden a la edición Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración III. Ek tiempo narrado*. México: Siglo XXI, pp. 629-1074].
- Ricoeur, Paul (1986). *Du texte a l'action*. Paris: Seuil. / Ricoeur, P (1991). *From text to action: Essays on hermeneutics*. Evanston, IL: Northwestern University Press. / [Las citas corresponde a la edición Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE].

- Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil. / Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano. Jaca Book. / [Las citas corresponden a la edición Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI].
- Ricoeur, Paul (1998). “L’identité narrative”. En P. Bühler; J.F. Habermacher. *La narration, Quand le récit devient communication*. Ginebra: Labor et Fides, pp. 278-300. / [Las citas corresponden a la edición Ricoeur, P. (1999). “La identidad narrativa”. En Ricoeur. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, pp. 215-230].
- Ricoeur, Paul (2007). *The conflict of interpretations: Essays in hermeneutics*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Ricoeur, Paul (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ricolfi, Luca (1997). *La ricerca qualitative*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Riesman, David et. al., (1950). *The Lonely crowd*. New Haven and London: Yale University Press. / [Las citas corresponden a la edición Riesman, David et. al., (1981). *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires, Paidós].
- Riessman, Catherine. K. (1990). *Divorce Talk: Women and Men Make Sense of Personal Relationships*. Nueva Brunswick (Nueva Jersey): Rutgers University Press.
- Riessman, Catherine. K. (1997). «A short story about long stories», *Journal of Narrative and Life History*, 7, pp. 155-158.
- Riessman, Catherine. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Rizzolati, Giacomo; Voza, Lisa (2008). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Bologna: Zanichelli editore.
- Robin, Bernad R. (2006). “The Educational Uses of Digital Storytelling”. In Crawford, C et. al., (ed) *Proceeding of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake, VA : AACE, pp.709-716.
- Robin, Bernad R. (2008). “Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st century Classroom”. *Theory Intro Practice* 47 (3), pp. 220-228. En línea: <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>.
- Robinson, John A. (1981). “Personal Narratives Reconsidered”. En *Journal of American Folklore*, 94, pp. 58-85.
- Rodríguez García, Ramón (1987). *Heidegger y la crisis de la época moderna*. Madrid: Cincel.
- Rodríguez García, Teresa C; Baños, Miguel (2010). *Construcción y memoria del relato audiovisual*. Madrid: Editorial Fragua.

- Rodríguez Illera, José Luís (2014). “Los relatos personales en la sociedad digital”. En C. Gregori-Signes, A.M. Brígido-Corachán. *Appraising Digital Storytelling across Educational Context*. Valencia: PUF, pp. 41-58.
- Rodríguez Illera, José Luís; Fuertes, Marc; Londoño, Glorian(2011). “Histoires numériques avec des adulte”s. En: I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell Puiggros. *Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes* París: Harmattan, pp. 137-160.
- Rodríguez Illera, José Luís; Londoño, Gloria (2009) “Los relatos digitales y su interés educativo”. In *Educação, formação & Tecnologias; vol.2* (1); pp 5-18; Maio de 2009, disponible en < <http://eft.educom.pt>>.
- Rodríguez Illera, José Luís; Londoño, Gloria (2010). “Explicar històries...digitalment”. *Perspectiva Escolar*, Associació de Mestres Rosa Sensat, 344, 47-51.
- Rodríguez Illera, José Luís; Londoño, Gloria (2010b). “Los relatos digitales como textos multimodales”. En *El eBook y otras pantallas. Nuevas formas, posibilidades y espacios para la lectura. Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares*. Salamanca: Fundación German, pp. 73-83.
- Rogoff, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Roos, Jea-Pekka (1987). “From Farm to Office: Family, Self-Confidence and the New Middle Class”. *Life Stories/Récits de vie* 3, pp. 7-20.
- Rorty, Richard (1983). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- Rorty, Richard (1996). “Cosmopolitismo sin emancipación: respuesta a Jean-Fraçois Lyotard”. En R. Rorty. *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. Barcelona: Paidós, pp. 285-298.
- Rosaldo, Michelle (1980). *Knowledge and Passion: Ilongot Notions of Self and Social Life*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Rosaldo, Renato (1976). «The story of Tukbaw: “They listen as he orates””, en F. E. Reynolds y D. Capps (comps.). *The Biographical Process: Studies in the History and Psychology of Religion*. La Haya: Mouton.
- Rosenthal, Ted L.; Bandura, Albert (1978). “Psychological modeling: Theory and practice”. En S.L. Garfield y A.E. Bergin. *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis*. New York: Wiley, pp. 621-658.
- Rosenthal, Ted L.; Zimmerman, Barry J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.

- Rosenwald, George. C.; Ochberg, Richard. L. (1992). *Storied Lives: The Cultural Politics of Self-Understanding*. New Haven (Connecticut): Yale University Press.
- Rossetti, Sara A. (1999). "I senza dimora". En Demetrio, D. *L'educatore auto(bio)grafo. Il método autobiográfico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Edizioni Unicopli, pp.157-168.
- Rossler, Patrick; Brosius, Hans-Bernd (2001). "Do Talk Shows Cultivate Adolescents' Views of the World? A Prolonged-Exposure Experiment". En *Journal of Communications*, 51 (1), p. 143-163.
- Rubin, David C. (1986). *Autobiographical Memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, David C. (1996). *Remembering our Past. Studies in Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Bueno, Antoni (2009). "Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. Fitxa metodològica". REIRE: *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, pp. 96-110. Accessible en: <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/viewFile/131531/181353>.
- Runyan, William (1982). *Life histories and psychobiography*. New York: Oxford University Press.
- Sabater, Carmen (2014). "La vida privada en la sociedad digital. Exposición pública de los jóvenes en Internet". En *Aposta Revista de ciencias sociales. nº 61*, <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/csabater.pdf>.
- Sabina, Joaquín (2002). *Con buena letra*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Sacks, Oliver (1985). *The man who mistook his wife for a hat*. London: Gerald Duckworth an Co. / [Las citas corresponden a la edición Sacks, O (2003). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Anagrama].
- Sacks, Oliver. (2019). "La fiabilidad de la memoria". *El río de la conciencia*. Barcelona: Anagrama, pp. 99-117.
- Sadik, Alaa (2008). "Digital Storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning". *Educational technology research and development*, 56, 487-506.
- Sáenz Obregon, Javier. (2004). "Introducción a Dewey" En J. Dewey. *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Salinas, Jesús (1999). "Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios", en Cabero, J. (ed.) *Tecnología educativa*. Síntesis. Madrid, pp. 107-130.
- Salinas. Jesús (2004). "Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje". *Bordón* 56 (3-4), pp. 469-481.
- Salinas. Jesús; Pérez, Adolfiná; De Benito, Bárbara (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.

- Salter, Diane (1997). "L'interpretazione delle storie familiari durante l'adolescenza". En A. Smorti. *Il sé come testo*. Firenze: Giunti, pp. 215-234.
- Sampedro, Victor F. (2003). *La pantalla de las identidades. Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad*. Barcelona: Icaria.
- Sandín, Esteban, M. Paz (2003) *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Aravaca: Mc Graw Hill.
- Sanz, Victor (2017). *El arte de contar historias*. España: Cálamo y Cran.
- Sarbin, Theodore R. (1977). "Contextualism: The worldview for modern psychology". In A. W. Landfield (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Personal Constructs*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Sarbin, Theodore R. (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. Westport, CT: Praeger.
- Sarbin, Theodore R. (1986b). "The narrative as a root metaphor for psychology". En T.R. Sarbin. *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. Westport, CT: Praeger, pp. 3-21.
- Sartre, Jean-Paul (1943). *L'être et le néant*. Paris: Gallimard. / [Las citas corresponden a la edición Sartre, J.P. (1984). *El ser y la nada*. Madrid: Alianza].
- Sartre, Jean-Paul (1960). *Questions de Méthode. Tomo I*. París: Gallimard. / Sartre, J. P. (1963). *Search for a method*. New York: Knopf. / [Las citas corresponden a Sartre, J.P. (1963). "Cuestiones de método". En *Crítica de la razón dialéctica. Tomo I*. Buenos Aires: Losada].
- Scaratti, Giuseppe (1998a). "L'intervento con i monori inseriti nel circuito penale tra controllo sociale e investimento socio-educativo". En Mastrapasqua, I.; Scaratti, G. *Le avventure di Dike. Il lavoro socio-educativo nei servizi della giustizia minorile*. Milano: F. Angeli.
- Scaratti, Giuseppe (1998b). "L'approccio alla familia: chiavi metodologiche ed operative". En Biancheria. L.; Cavicchioli, G. *L'approccio narrativo. Teoria e applicazioni nell'intervento sociale*. Padova: Unipress, pp. 131-150.
- Scaratti, Giuseppe (1999a). "Il lavoro educativo come semiosi: tra contenimento e integrazione del sé". En Tomisich, M; Confalonieri, E. *Raccontare e raccontarsi nei Centri socio-educativi*. Milano: F. Angeli.
- Scaratti, Giuseppe (1999b). "Monitoraggio valutativo on the job di un'azione formativa. Una ricerca in ambito sanitario". *Risorsa Uomo*, 3, vol. II.
- Scaratti, Giuseppe; Confalonieri, Emanuela; Tomisich, Manuela (1999). "Approccio narrativo e processi di ricostruzione di sé in situazioni di disagio". *Relazione presentata al Convegno "Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni"*. Padova, 28-29, maggio.
- Scardamalia, Marlene., & Bereiter, Carl (1999). "Schools as knowledge-building organizations". In D.

- Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*. New York: Guilford, pp. 274-289.
- Schachter, Stanley (1951). "Deviation, rejection, and communication". *Journal abnormal Social Psychology*, 46, pp. 190-207.
- Schafer, Roy (1981). "Narration in the psychoanalytic dialogue". En W.J.T. Michell. *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 25-49.
- Schank, R.C. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schater, Daniel L. (1999). "Sobre el tiempo y la autobiografía". En Schater, D.L. *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Barcelona: Ediciones B.
- Schater, Daniel L. (2003). "El pecado de propensión". En Schater, D.L. *Los siete pecados de la memoria*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Scheff, Thomas J. (1979). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, Emanuel. A. (1997). "Narrative analysis" thirty years later". *Journal of Narrative and Life History*, 7, pp. 97-106.
- Scheibe, Karl E. (1986). "Self-narratives and adventures". En T. Sarbin. *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Westport, CT: Praeger, pp.129-151.
- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC, 1992.
- Schuman, Howard; Scott, Jacqueline (1989). "Generations and collective memories". *American Sociological Review*, 54, pp. 359-381.
- Schunk, Dale H. (1987). "Peer models and children's self-regulated learning". *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 347-369.
- Schunk, Dale H. (1991). "Self-efficacy and academic motivation". *Educational Psychologist*, 26, pp. 207-231-
- Schunk, Dale H. (2001). "Social cognitive theory and self-regulated learning". En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 125-151.
- Schunk, Dale H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Schunk, Dale H.; Pajares, Frank (2002). "The development of academic self-efficacy". En A. Wigfield y J.S. Eccles. *Development of academic motivation*. San Diego: Academic Press, pp. 15-31.
- Schutz, Alfred (1932). / Schutz, Alfred (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press. / Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Barcelona:

Paidós.

- Schwartz, Seth J; Luyckx, Koen; Vignoles, Vivian (2012). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York, London: Springer.
- Sclater, Shelley Day (2001). "What is the subject". *Paper presented at the Narrative in Psychology Symposium, British Psychological Society Centenary Conference, Glasgow, March 2001*.
- Segal, Lynne (2010). "Gender. Deconstructed, reconstructed, still on the move". En M. Wetherell; C.T. Mohanty. *The Sage handbook of identities*. London: Sage, pp. 321-338.
- Shaw, Clifford R. (1930) / Shaw, C. R. (1966). *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shils, Edward (1966). "Privacy: its constitution and vicissitudes". *Law and Contemporary Problems Number 31*, pp. 281-305.
- Shotter, John; Gergen, Kenneth (1989). *Texts of identity*. London: Sage.
- Shotwell, Jennifer M.; Wolf, Dennie; Gardner, Howard (1979). "Exploring early symbolization: styles of achievement". En B. Sutton Smith. *Play and learning*. New York: Wiley.
- Sibilia, Paula (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.
- Siegel, Daniel J. (2013). *Brainstorm. The power and purpose of the teenager brain*. New York: Penguin Publishers. / [Las citas corresponden a la edición Siegel, D. J. (2013). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina].
- Simmel, Georg (1835). *G.W.F. Hegels Werke*. Berlín: Verlag van Duecker und Humblot. / Simmel, G. (2001). *El individuo y la libertad*. Barcelona: Península.
- Singer, Jefferson A. (2005). *Personality and psychotherapy: Treating the whole person*. New York: Guilford Press.
- Singer, Jefferson A.; Salovey, Peter (1993). *The remembered self*. New York: Free Press.
- Siri, Giovanni (1996). *Io e sé. Psicologia della personalità e contraddizioni di cultura*. Torino: Utet.
- Sloan, Ted (1987). *Deciding: Self-Deception in Life-Choices*. London: Methuen.
- Smith, Greg M. (2003) *Film structure and the emotion system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, Paul (1988). *Discerning the subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Smorti, Andrea (1990). "The influence of classification strategy on reconstruction processes in sixteen years old children". *Contributi dei dipartament e degli Intituti Italiani di Psicologia, 4*, pp. 35-43.
- Smorti, Andrea (1993). "Il pensiero narrativo". *Età evolutiva, 44*, pp. 101-114.
- Smorti, Andrea (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze:

Giunti.

- Smorti, Andrea (1996). "Costruzione delle storie costruzione del sé". In *Adulthood*, 4, pp.63-72.
- Smorti, Andrea (1997). "Sé e narrazione". En A. Smorti. *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti, pp. 63-45.
- Smorti, Andrea (2003). *La psicologia culturale*. Roma: Carocci.
- Smorti, Andrea (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.
- Smorti, Andrea; Schmid-Kitsikis, Elsa (1992). "Criteri di classificazione e ricostruzione mnestica in bambini di scuola elementare". *Età evolutiva*, 41, pp. 52-62.
- Soenes, Bart; Vansteekiste, Maarten (2012). "When is identity congruent with the self? A self-determination theory perspective". En S.J, Schwartz; K, Luyckx; V, Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York. London: Springer, pp. 381-402.
- Soler, Edna (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza afectiva*. Caracas, Venezuela: Editorial Equinoccio.
- Spence, Donald P. (1982). *Narrative truth and historical: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton. / Spence, D. P. (1987). *Verità narrativa e verità storica*. Firenze: Bollati Boringhieri.
- Spence, Donald P. (1998). "Vérité narrative et vérité théorique". *Revue Française de psychoanalyse*, 3, pp. 849-870.
- Srull, Thomas K.; Wyer, Robert S. (1993). *The mental representation of trait and Autobiographical Knowledge about the Self*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Stahl, Sandra. K.D. (1977). "The Personal Narrative as Folklore". *Journal of the Folklore Institute*, 14, pp.9-50.
- Stake, Robert E. (1994). "Case Studies" En N.K Denzin y Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks,CA: Sage Publications, pp. 236-247.
- Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Starobinski, Jean (1970). *La relation critique*. París, Gallimard. / [Las citas corresponden a la edición Starobinski, J. (1974). *La relación crítica: Psicoanálisis y literatura*. Madrid: Ediciones Taurus].
- Starobinski, Jean (1971). "The style of autobiography". En S. Chatman. *Literary style. A symposium*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinberg, L; et al., (2017). "Around the World, Adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature Self-regulation", En *Developmental Science*, 21,
- Strauss, Anselm; Glaser, Barney (1970). *Anguish: A Case History of a Dying Trajectory*. Mill Valley, Calif.:

The Sociology Press.

- Sutherland, Edwin H. (1937). *The Professional Thief*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swann, William B. Jr (2005). "The self and identity negotiation". *Interaction Studies*, 6, pp. 69-83.
- Taber, Keith S. (2006). "Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning". *Science, Studies in Science Education*, 42, pp.125-184.
- Tajfel, Henri; Turner, John C. (1986). "The social identity theory of intergroup behavior". En S. Worchell, W.G. Austin. *The psychology of intergroup behavior*. Chicago: Nelson Hall, pp. 7-24.
- Tan, E. S. H. (1994). "Film-induced affect as a witness emotion". *Poetics*, 23, pp. 7-32.
- Tan, Ed (1996). *Emotion and structure of narrative film: Film as a emotion machine*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tanner, Leslie (1970). *Voices from Women's liberation*. New York: New American Library.
- Tarkovski, Andrei (1988). *Die versiegelte Zeit. Gedanken zur Kunst, zur Ästhetik und poetik des Films*. Berlin: Verlag. / [Las citas corresponden a la edición Tarkovski, A. (2018). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Rialp].
- Taylor, Charles (1971). "Interpretation and the sciences of man". *The Review metaphysics*, 25/1, pp. 3-51. / [Las citas corresponden a la edición Taylor, Ch (1985). "Interpretation and the sciences of man". *Philosophical Papers, vol II*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pp. 15-57.
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press. / [Las citas corresponden a la edición Taylor, Ch (2006). *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós].
- Taylor, Charles (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press. / [Las citas corresponden a la edición Taylor, Ch (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós/ICE UAB].
- Taylor, Charles (1995). "Identity and recognition". *Conferencia impartida en Centro Cultural Internacional de Cerisy. La Salle, Francia*. / [Las citas corresponden a la edición Taylor, Ch (1996). "Identidad y reconocimiento". *Revista Internacional de filosofía política*, 7, pp. 10-19].
- Taylor, Donald M. (1997). "The quest for collective identity: The plight of disadvantaged ethnic minorities". *Canadian Psychology*, 38 (3), pp. 174-190.
- Taylor, Steven J; y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, Ana (2011) "Relacions recíproques entre competències lingüístiques i tecnologia digital". *Comunicació presentada en la I Jornada sobre los usos educativos de los relatos digitales multimediales en España" organizada per l'Edulab*. Barcelona: Citilad-Cornellà.

- Teberosky, Ana; Ortega, Aneska; Coromina, Júlia (2017). "Aprendiendo a transformar un relato textual en otro multimodal". En Londoño, G y Rodríguez Illera, J.L. *Relatos Digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Tedlock, Barbara (1992). *The Beautiful and the Dangerous: Encounters with the Zuni Indians*. Nueva York: Viking/Penguin Books.
- Tetlock, Philip E.; Peterson, Randall S.; McGuire, Charles; Chang, Shi-jie; Feld, Peter (1992). "Assessing political group dynamics: a test of the group think model". *Journal of personality and social psychology*, 63, pp. 403-425.
- Thomas, William I; Znaniecki, Florian (1918) / Thomas, W. I; Znaniecki, F. (1966). *The Polish Peasant in Europe and America. A classic work in Immigration History*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press. / Thomas, W.I; Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: CIS.
- Thompson, John B. (1995). *The media and modernity. A social theory of the media*. Stanford: Stanford University Press. / Thompson, J.B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Bologna: Il Mulino. / [Las citas corresponden a la edición Thompson, J.B. (1998). *Los medios y la modernidad*. Barcelona: Paidós].
- Thompson, Paul (1988). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim.
- Thorne, Avril (2000). "Personal memory telling and personality development." *Personality and social psychology Review*, 4, pp. 45-56.
- Titon, Jeff. Todd (1980). "The Life Story." *Journal of American Folklore*, 93, pp.276-92.
- Todorov, Tzvetan (1971) *Poétique de la prose*. Paris: Seuil. / Todorov, Tz (1977). *The poetics of Prose*. Ithaca: Cornell University Press. / Todorov, Tz. (1989). *Poetica della prosa*. Roma-Napoli: Theoria. / Todorov, Tz. (2003) *Poétique da prose*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Toffler, Alvin (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Tolman, Edward C; Honzik, Charles H. (1930). *Introduction and removal of reward, and maze performance in rats*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Tomisich, Manuela; Confalonieri, Emanuela (1999). *Raccontare e raccontarsi nei Centri socio-educativi*. Milano: F. Angeli.
- Truffaut, François (1966). *Le cinema selon Hitchcock*. Paris: Robert Laffont. [Las citas corresponden a la edición Truffaut, F. (2018). *El cine según Hitchcock*. Madrid. Alianza Editorial].
- Trzebinski, Jerzy (1997). "Il Sé narrativo". En A. Smorti. *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti, pp. 61-82.
- Tubau, Daniel (2015). *El espectador es el protagonista*. Barcelona: Alba.

- Tubella, Imma (2004). "Television, internet and identity development". En M. Castells. *The network society. A cross-cultural perspective*. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar. [Las citas corresponden a la edición Tubella, I. (2006). "Televisión, internet y elaboración de la identidad". En M. Castells. *La sociedad Red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 465-483].
- Tufte, Edward R. (1997). *Visual explanations: images and quantities, evidence and narrative*. Cheshire, Connecticut: Graphics Press.
- Tulving, Endel (1972). "Episodic and semantic memory". En E. Tulving; W. Donaldson. *Organization of memory*. New York: Academic Press, pp. 281-403.
- Turner, John C; Hogg, Michael A.; Oakes, Penelope J.; Reicher, Stephen D.; Wetherell, Margaret S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-Categorization theory*. Oxford, New York: Blackwell.
- Turner, Victor (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: Performing Arts Journal Publications. / Turner, V (2005). *Dal rito al teatro*. Bolonia: Il Mulino.
- Turner, Victor W.; Edward M. Bruner (1986). *The Anthropology of Experience*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Ubieto, José. R. (2010, 6 de Agosto). "¿Con quién compartimos nuestra intimidad?" *La Vanguardia, Tendencias*.
- Unamuno, Miguel (1927). *Cómo se hace una novela*. Buenos Aires: Alba. [Las citas corresponden a la edición Unamuno, M. (2009). *Cómo se hace una novela*. Madrid: Cátedra].
- Vale, Eugene (1982). *The technique os screen and televisión wrriting*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall. / [Las citas corresponden a la edición Vale, E. (1996). *Técnicas del guión para cine y televisión*. Barcelona: Gedisa].
- Van Maanen, John (1979). "Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A preface". *Administrative Science Quarterly*, XXIV, 4, pp. 520-526.
- Van Manen, Max (1990). *Researching lived experience: human science for an active sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Van Manen, Max (1994). "Pedagogy, virtue, and narrative indetity in teaching". *Curriculum Inquiry*, 24 (2) pp. 135-170.
- Varela, Francisco J. (1992). *Un Know-how per l'etica*. Roma-Bari. Laterza. / [Las citas corresponden a la edición Varela, F. J. (2002). *La habilidad ética*. Barcelona: Debate].
- Vattimo, Gianini; Rovatti, Pier. Aldo (1983). *Il pensiero debole*. Milan: Feltrinelli. [Las citas corresponden a la edición Vattimo, G; Rovatti, p. A. (1990). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra].

- Vázquez Recio, R; Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Vázquez, Félix (2001). *La Memoria como Acción Social. Relaciones, Significados e Imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Veyne, Paul (1984). *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vignoles, Vivian; Schwartz, Seth J.; Luyckx, Koen (2012). "Toward an Integrative view of identity". En S.J, Schwartz; K, Luyckx; V, Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York. London: Springer, pp. 1-23.
- Viñuales, Olga (1999). *Identidades lésbicas*. Barcelona. Bellaterra.
- Vygotsky, Lev (1930). / Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press. / Vygotsky, L.S. (1980). *Il proceso cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri. / [Las citas corresponden a la edición Vygotsky, L. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo].
- Vygotsky, Lev (1931). / Vygotsky, Lev (1995). "Desarrollo de las funciones mnemónicas y mnemotécnicas". En *Lev Vygotsky Obras Escogidas, T. III*, Madrid: Visor, pp. 247-264.
- Vygotsky, Lev (1934). Moscú-Leningrado / Vygotsky, Lev S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press and Wiley. / Vygotsky, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti. / [Las citas corresponden a la edición Vygotsky, L.S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade].
- Waller, Willard (1961). *The sociology of teaching*. New York: Russel and Russel.
- Waterman, Alan S. (1999). "Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement". *Development Review*, 19, pp. 591-621.
- Waterman, Alan S. (2012). "Eudaimonic identity theory: identity as self-discovery". En S.J, Schwartz; K, Luyckx; V, Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research*. New York. London: Springer, pp. 357-380.
- Waterman, Robert H. (1990). *Adbocracy: the power to change*. Memphis, TN: Whittle Direct Books.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H; Jacson, Don D. (1967) *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.
- Weick, Karl. E. (1995). *Senso e significato nello'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore. / [Las citas corresponden a la edición de 1997].
- Weiss, Robert. S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. Nueva York: Free Press.
- Wellman, Barry; Quan-Haase, Anabel; Boase, Jeffrey; Chen, Wenhong; Hampton, Keith; Díaz,

- Isabel; Miyata, Kakuko (2003). "The social affordances of the Internet for networked individualism". *Journal of Computer Mediated Communication*, Vol. 8, No. 3. April.
- Wellman, Henry M. (1993). "Early understanding of mind: The normal case". En S. Baron-Cohen; H. Tager-Fluxberd; D.J. Cohen. *Understanding other minds: perspectives from autism*. New York: Oxford University Press, pp. 10-39.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. / [Las citas corresponden a la edición Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós].
- Wenger, Etienne; White, Nancy; Smith, John D. (2009). *Digital habitats: stewarding technologies for communities*. Portland: CPsquare.
- Westin, Alan F. (1967). *Privacy and freedom*. New York: Atheneum.
- Westman, Peter J. (2012). "Playing with the Team: The Development of Communities of Practice in a Digital Storytelling Project". In: *Digital Education Review*, 22, 92-99.
- Wheeler, Mark A.; Stuss, Donald T.; Tulving, Endel (1997). "Toward a theory of episodic memory: the frontal lobes and autoegetic consciousness", *Psychological Bulletin*, 121, pp. 331-354.
- White, Hayden (1981). "The value of narrativity in the representation of reality": En W.J.T. Mitchell. *On Narrative*. Chicago. University of Chicago Press, pp. 1-24. / White, H. (1987). "The value of narrativity". En H. White. *The content of the form. Narrative, discourse and historical representation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. / [Las citas corresponden a la edición White, H. (1992). "El valor de la narrativa en la representación de la realidad". En H. White. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós, pp. 17-39].
- White, Michael; Epston, David. ((1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton. / [Las citas corresponden a la edición White, M; Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.]. Publicado originariamente como White, M; Epston, D. (1989). *Literate Means to Therapeutic Ends*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Whorf, Benjamin Lee (1956). *Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press. / Whorf, B.L. (2018). *Linguaggio, pensiero e realtà*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Williamson, Rodney (2005). "¿A qué llamamos discurso en una perspectiva multimodal? los desafíos de la semiótica". En *ALED 6*, Santiago: Chile. pp. 1-12.
- Wittgenstein, Ludwig (1953) / Wittgenstein, L. (1983). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Laia.
- Wolcott, Harry F. (1994). *Transforming qualitative research: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Wood, D.; Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, Barry J. (1977). "Modeling". En H. Hom y P. Robinson. *Psychological processes in children's early education*. New York: Academic Press, pp.37-70.
- Zimmerman, Barry J. (1998). "Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models". En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 1-19.
- Zimmerman, Barry J. (2000). "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13-39.
- Zimmerman, Barry J.; Schunk, Dale H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmermann, Marc A. (1999). "Empowerment e partecipazione della comunità" En *Animazione Sociale*, 2, pp. 10-24.
- Zino Torrazza, Julio (2017). "Los relatos digitales como metodología de análisis de procesos de transmisión cultural". En Londoño, G y Rodríguez Illera, J.L. *Relatos Digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Zino Torrazza, Julio; Martín Hernández, Elena (2012). Relatos digitales desde la prisión: reflexividad y empoderamiento. En: Carmen Gregori- Signes y Maria Alcantud- Díaz (Eds) *Experiencias con el Relato Digital*. Valencia, España: JPM Ediciones. [Consultado: 08/09/2016] Disponible en: <https://bookmate.com/reader/IFly3mHl>>.
- Zino Torrazza, Julio; Martín Hernández, Elena (2012a). Las Narrativas Digitales como metodología para el desarrollo de competencias en el ámbito penitenciario. En: Joaquín Gairín (Ed.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer Educación.
- Zukier, Henri (1986). "The paradigmatic and narrative modes in goal-guided inference". En R.M. Sorrentino; E.T. Higgins. *Handbook of motivation and cognition*. New York: Guilford Press, pp. 465-502.
- Zumalde, Imanol (2011). *La experiencia fílmica: cine, pensamiento y emoción*. Madrid: Cátedra, pp. 99-117.



10. ANEXOS

10. ANEXOS

ANEXO 1. SOLICITUD DE PERMISO DE INVESTIGACIÓN

A LA ATENCIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA X DE BARCELONA.

Don Miguel Herreros Navarro profesor de este centro solicita permiso para llevar a cabo una investigación con alumnado de segundo de bachillerato de este centro.

Intervención

Las intervenciones se realizarán en el propio aula como una parte más del desarrollo de la asignatura de psicología-sociología y no alterará la marcha del mismo, pues marchará paralela al desarrollo del curso.

Marco de la investigación

La investigación se iniciará en el curso 2012-2013 y continuará en años sucesivos. A partir de ese año se irá recogiendo de manera formal aquella información relativa al aprendizaje del alumnado. A partir de la que se elaborará la investigación. Información que también podrá ser utilizada para promover la investigación en foros y congresos.

Justificación de la investigación

En el marco de la universidad de Barcelona estamos llevando a cabo una investigación relativa a la influencia de los relatos digitales como elementos formativos de los alumnos en la enseñanza formal.

Finalidad de la investigación

Pretendemos saber cómo trabajar con relatos digitales ayuda al alumnado a construir y representarse su identidad personal.

Metodologías

Se utilizará una metodología cualitativa para la recogida de datos, se pasaran cuestionarios, y se recogerá información sobre el trabajo y aprendizaje del alumnado.

Documentación de imágenes

Se tomarán algunas fotos y se grabará algunas sesiones en video previo conocimiento del alumnado en cada sesión que se haga.

Beneficios que puede aportar la actividad

La mejora de las prácticas educativas, la motivación del alumnado por trabajar con herramientas digitales, y la cohesión del grupo al trabajar la emotividad en un clima de respeto y aceptación.

Barcelona 10 Abril de 2011.

ANEXO 2. AUTORIZACIÓN ALUMNOS MAYORES DE EDAD

Autorización para subir el relato digital a la página de relatos digitales del GREAV (Grupo de Recerca en Ensenyament y Aprenentatge Virtual), grupo investigador que pertenece a la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

YO,.....,
....., mayor de edad, con DNI número, autorizo al profesor Miguel Herreros a poner en disposición del GREAV de la Universidad de Barcelona mi relato digital titulado y realizado durante el curso 20___-20___.

Firma:

En Barcelona.....

ANEXO 3. AUTORIZACIÓN ALUMNOS MENORES DE EDAD

Autorización para subir el relato digital a la página de relatos digitales del GREAV (Grupo de Recerca en Ensenyament y Aprenentatge Virtual), grupo investigador que pertenece a la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

YO,.....,
con DNI número, como tutor/a del alumno/a
.....autorizo al
profesor Miguel Herreros a poner en disposición del GREAV de la Universidad de
Barcelona el relato digital y titulado
..... y realizado
durante el curso 20__-20__.

Firma:

En Barcelona.....

ANEXO 4. CUESTIONARIO SOBRE EL GUION GRÁFICO

CUESTIONARIO SOBRE EL GUION LITERARIO (STORYLINE)

Antes de empezar a responder el cuestionario lee atentamente las indicaciones que damos a continuación. ¡Gracias!

Durante esta primera parte del curso hemos trabajado con una metodología que nos ha permitido llegar a una versión final del guion literario de nuestro relato digital. Las cuestiones que a continuación te presentamos pretenden obtener información en relación con ese proceso de elaboración de ese guion literario. Tus respuestas son muy importantes para determinar en qué medida la metodología empleada para la elaboración del guion es una herramienta apropiada para adquirir los objetivos y competencias que pretendemos conseguir.

Confidencialidad

Ten presente que mantendremos la más absoluta confidencialidad, sobre el agente del cuestionario, no revelando a nadie tu identidad. Las respuestas se utilizarán para obtener datos que se analizarán junto a los datos de los otros cuestionarios. Si en algún momento se ha de hacer una referencia particular a alguno de los datos aportados por ti, en lugar de dar tu nombre utilizaremos un pseudónimo. Por lo que rogamos que respondas con tranquilidad y seas sincero con tus respuestas.

Forma de responder al cuestionario

En el cuestionario encontrarás preguntas cerradas y preguntas abiertas. A las preguntas cerradas deberás responder con marcando una X en el recuadro correspondiente. A veces deberás marca solo un recuadro y otras veces, si así se indica, podrás marcar más de un recuadro. Si la respuesta puede ser múltiple vendrá indicado en la pregunta del siguiente modo: (puedes elegir más de una opción). Para anular una respuesta, o sea, borrarla, bastará con poner un círculo alrededor del cuadrado marcado, eso indicará que esa respuesta no es válida. A las preguntas abiertas deberás responder con un pequeño redactado sobre las líneas en blanco que aparezcan a continuación. Si no hay suficiente espacio, se seguirá en la última hoja en blanco, poniendo una señal en la pregunta y el número de dicha pregunta en la última hoja.

CUESTIONARIO SOBRE EL GUIÓN LITERARIO. (STORYLINE)

Datos.

Nombre:.....

Edad..... Sexo: Femenino / Masculino

Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico

Título del relato

Preguntas sobre la estructura del guion

1. ¿Conocías la estructura de un guion literario?

SÍ / NO

2. ¿Antes de escribir este guion habías realizado otros guiones? SÍ / NO

En caso afirmativo, sigue contestando:

a) ¿Qué clase de guion era? (por ejemplo un guion de teatro, de un anuncio, de un cómic, etc.)

.....

b) ¿Cuándo lo realizaste?

c) ¿El guion que habías hecho seguían la estructura: inicio, desarrollo, desenlace? SÍ / NO

d) ¿Seguían alguna otra estructura? SÍ / NO

e) ¿Cuál?.....

Preguntas relacionadas con la elección / redacción de tu historia

3. ¿Por qué te decidiste a contar esta historia y no otra? (Puedes, si lo deseas, explicar qué tiene de relevante, importantes, significativo, etc. esta historia para ti).

.....

4. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la elección de tu historia?

- No ha intervenido en mi elección de la historia.

- Me ha dado elementos de reflexión para que yo eligiera mi historia. (Me ha hecho preguntas sobre qué me gustaba, qué me había pasado, qué quería contar, etc., y a partir de ahí he decidido qué historia contar)

- Me ha ayudado a decidir la historia. (He necesitado de su ayuda para encontrar la historia que quería contar. Me ha hecho preguntas y a partir de ellas me ha sugerido posibles historias que podía contar)

- Ha elegido la historia por mí. (No sabía qué historia contar y él ha decidido por mí qué debía contar)

- Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel del profesor en la elección de la historia, explica cuál ha sido

.....

5. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la redacción de tu historia?

- No ha intervenido en su redacción.

- Me ha ayudado a enfocar mi historia.

- Ha facilitado tu historia.

- Ha escrito por mí la historia.

- Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel del profesor en la redacción de la historia, redacta cuál ha sido.....

.....

Preguntas relacionadas con la intervención del profesor y la metodología de trabajo

6. ¿Qué te ha enseñado la metodología de trabajo utilizada sobre el guion literario?
- Me ha enseñado la estructura de un guion literario.
 - Me ha recordado la estructura de un guion literario.
 - No me ha enseñado nada sobre la estructura de un guion literario.
 - Si las opciones anteriores no explican qué te ha enseñado la metodología de trabajo sobre el guion literario, explica qué te ha supuesto
7. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología de trabajo usada por el profesor para realizar el seguimiento del guion (correcciones personalizadas, sugerencias en las correcciones, corrección online, etc.) (Puedes elegir más de una opción):
- Me ha facilitado la realización del guion.
 - Me ha ayudado a ordenar mis ideas en torno al relato.
 - Me ha dado pautas para reflexionar sobre el relato que quería contar.
 - No me ha aportado nada para la creación de mi relato.
 - Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel de la metodología en tu aprendizaje del guion literario, explica cuál ha sido.....
8. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la redacción del guion?
- No ha tenido presencia alguna en la confección de mi guion.
 - Me ha hecho sugerencias que han mejorado mi relato.
 - Me ha hecho sugerencias que han empeorado mi relato.
 - Ha escrito a medias el relato conmigo.
 - Ha escrito el relato por mí.
 - Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel del profesor en la redacción del guion, redacta cuál ha sido.....

Preguntas relacionadas con la redacción del guion literario

9. ¿Qué te ha supuesto conocer la estructura de un guion previamente a la escritura del mismo?
- Me ha facilitado la escritura del guion.
 - Me ha dificultado la escritura del guion.
 - Me ha resultado irrelevante para la escritura del guion.
 - Me ha aportado otras cosas. (Explica qué te ha aportado)
- ¿Por qué?
10. ¿Qué ha supuesto la extensión máxima del guion (500 palabras) respecto a la focalización de tu historia? (Puedes elegir más de una opción):
- Me ha hecho focalizar más mi relato. (Descartar otras historias secundarias que contenía inicialmente mi relato).
 - Me ha hecho decidir qué era importante en mi relato y descartar lo que no lo era.
 - Me ha hecho seleccionar mejor lo que quería contar.
 - Me ha hecho cortar mi relato, impidiendo que contara cosas importantes.
 - Me ha obligado a sintetizar lo que quería relatar. (Contar lo que quería con menos rodeos, circunloquios, palabras...)
 - No me ha supuesto ningún problema.
 - Me ha supuesto otras cosas. (Explica cuáles)

11. ¿Qué ha supuesto la extensión máxima del guion (500 palabras) respecto a la fuerza/interés de tu relato?

- Ha hecho que mi relato sea más directo, sin perder fuerza.
 - Ha hecho que mi relato pierda fuerza e interés.
 - No ha afectado la fuerza ni el interés de mi relato.
 - Ha tenido otros efectos sobre la fuerza/interés de mi relato. (Explica cuáles)
-

Preguntas relacionadas con la recuperación de recuerdos de la memoria: antes del taller de evocación

12. ¿Qué técnicas o estrategias has utilizado para evocar tus recuerdos?. (Puedes elegir más de una opción):

- He recuperado los recuerdos directamente de mi memoria.
 - Inspirarte en objetos personales relacionados con lo que quieres recordar:
(fotos, cartas, objetos, otros
 - Visitar “*la escena del crimen*” (Lugar o espacio donde sucedieron los hechos).
 - Escuchar una música evocadora. (Melodías, canción, etc., ligadas a los recuerdos que se quiere recuperar).
 - Dialogar con personas con las que compartiste la experiencia.
 - He utilizado otras técnicas. (Explica cuáles)
-

13. De tus recuerdos, qué porcentaje eran eventos y que porcentaje emociones:

- a)- Eventos, sucesos, hechos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- b)- Emociones, sentimientos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

14. Del redactado de tu guion, qué porcentaje eran eventos y que porcentaje emociones:

- a)- Eventos, sucesos, hechos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- b)- Emociones, sentimientos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

Preguntas relacionadas con la recuperación de recuerdos de la memoria: después del taller de evocación

15. ¿Has realizado el taller de evocación?

- SÍ / NO

Si no lo has realizado, salta a la pregunta número 18.

16. ¿El taller de evocación te ha llevado a recuperar recuerdos que habías olvidado?

- SÍ / NO

En caso afirmativo. ¿Qué te ha hecho recordar?

- a)- Eventos, sucesos, hechos, b)- Emociones, sentimientos,

Explícalo

.....

.....

17. Si con el taller, has recuperado nuevos recuerdos. ¿Los has incluido en tu relato?

- SÍ / NO

¿Por qué?

.....

.....

Preguntas relacionadas con el Yo (Self)

18. Comparto escritos personales a través de (Puedes elegir más de una opción):

- Las nuevas tecnologías:

Facebook / Twitter / Whatsapp / Skype / Chats /

E-mail / Blogs / Otros (señala el medio).....

Qué y con quién:

.....

- La escritura:

Carta / Relatos / Diarios que comparto /

Otros (señala el medio)

.....

Qué y con quién:

.....

- Tengo escrito personales (que hablan de mí) pero no los comparto.

- No tengo escritos personales. (Documentos que hablen de mí).

- Otras posibilidades (redacta qué)

.....

19. A la hora de escribir un relato que hablara sobre ti

- Sabía desde el principio qué quería contar.

- Había diversas cosas que quería contar y he tenido que optar por una.

- No sabía qué quería contar.

- Pensaba que no tenía nada que contar, ya que pensaba que no me había pasado nada interesante.

- Otros (Qué)

.....

20. Escribir el guion del relato te ha hecho pensar sobre tu pasado: SÍ / NO

¿Qué? (Explícalo)

.....

b)- Te ha hecho reinterpretar tu pasado: SÍ / NO

¿Cómo? (Explícalo)

.....

21. Escribir el guion del relato te ha hecho pensar sobre tu presente: SÍ / NO

¿Qué? (Explícalo)

.....

b)- ¿Te ha hecho cambiar algunos puntos de vista o visiones que tenías sobre ti?

SI / NO

¿Qué? (explícalo)

.....

22. Escribir el guion del relato te ha hecho pensar sobre tu futuro: SÍ / NO

¿Qué?(explícalo)

.....

b)- Te ha hecho plantearte cosas sobre tu futuro: SÍ / NO

¿Qué? (explícalo)

.....

23. ¿Realizar el guion te ha llevado a aprender algo sobre tí? SÍ / NO

¿Qué?

.....

.....

Preguntas relacionadas con el grado de reflexión que ha implicado hacer el guion

24. Al margen de la escritura del guion. ¿Sueles reflexionar sobre ti mismo? (Entendemos por reflexionar: pensar sobre lo que haces o has hecho, lo que supone eso para tí, qué significado tiene, cómo puede afectar tu vida, tus relaciones, tu contexto, etc.).

Mucho / Bastante / Algo / Poco / Nada

25. ¿Qué grado de reflexión sobre ti mismo te ha supuesto la realización del guion?

Mucho / Bastante / Algo / Poco / Nada

Explica por qué.....

.....

.....

Preguntas relacionadas con la percepción de veracidad del relato

26. En qué porcentaje te identificas con el relato que cuentas sobre ti.

100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

Explica por qué.....

.....

.....

Preguntas relacionadas con la dificultad de abordar algunos aspectos del relato

27. ¿Al escribir tu relato te has encontrado con aspectos de tu historia que no querías contar?

SÍ / NO

28. ¿Los has contado? SÍ / NO ¿Por qué no los has contado? / ¿Por qué has decidido contarlos todo? (No se trata que qué nos digas qué no has contado, sino que nos expliques por qué no lo has contado, o bien por que has decidido contarlos todo)

.....

.....

.....

.....

29. ¿Qué es lo que más te ha costado a la hora de realizar tu guion y por qué?

.....

.....

.....

.....

Grado de satisfacción general

30. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en la realización de esta actividad?

Muy satisfecho / Bastante satisfecho / Satisfecho /

Poco satisfecho / Nada satisfecho

¿Por qué?
.....
.....

Sugerencias

31. ¿Qué sugerencias darías para facilitar la elaboración del guion literario?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

32. ¿Qué críticas harías sobre a cómo hemos trabajado la realización del guion literario?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 5. CUESTIONARIO SOBRE GUION GRÁFICO

CUESTIONARIO SOBRE EL GUION GRÁFICO (STORYBOARD)

Antes de empezar a responder el cuestionario lee atentamente las indicaciones que damos a continuación. ¡Gracias!

Durante esta segunda parte del curso hemos trabajado con una metodología que nos ha permitido realizar el guion gráfico de nuestro relato digital. Las cuestiones que a continuación te presentamos pretenden que obtener información en relación con ese proceso de elaboración de ese guion gráfico. Tus respuestas son muy importantes para determinar en qué medida la metodología empleada para la elaboración del storyboard es una herramienta apropiada para adquirir los objetivos y competencias que pretendemos conseguir.

Confidencialidad

Ten presente que mantendremos la más absoluta confidencialidad, sobre el agente del cuestionario, no revelando a nadie tu identidad. Las respuestas se utilizarán para obtener datos que se analizarán junto a los datos de los otros cuestionarios. Si en algún momento se ha de hacer una referencia particular a alguno de los datos aportados por ti, en lugar de dar tu nombre utilizaremos un pseudónimo. Por lo que rogamos que respondas con tranquilidad y seas sincero con tus respuestas.

Forma de responder al cuestionario

En el cuestionario encontrarás preguntas cerradas y preguntas abiertas. A las preguntas cerradas deberás responder con marcando una X en el recuadro correspondiente. A veces deberás marca solo un recuadro y otras veces, si así se indica, podrás marcar más de un recuadro. Si la respuesta puede ser múltiple vendrá indicado en la pregunta del siguiente modo: (puedes elegir más de una opción). Para anular una respuesta, o sea, borrarla, bastará con poner un círculo alrededor del cuadrado marcado, eso indicará que esa respuesta no es válida. A las preguntas abiertas deberás responder con un pequeño redactado sobre las líneas en blanco que aparezcan a continuación. Si no hay suficiente espacio, se seguirá en la última hoja en blanco, poniendo una señal en la pregunta y el número de dicha pregunta en la última hoja.

CUESTIONARIO SOBRE EL GUIÓN GRÁFICO (STORYBOARD)

Datos.

Nombre:.....
 Edad Sexo: Femenino / Masculino
 Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico
 Título del relato

Preguntas sobre la estructura del guion gráfico

1. ¿Conocías la estructura de un guion gráfico (storyboard)?
 SÍ / NO
2. ¿Antes de realizar este guion gráfico habías realizado otros guiones gráficos? SÍ / NO
 En caso afirmativo, sigue contestando:
 - a) ¿Qué tipo de guion/es?
 - b) ¿Cuándo?
 - c) ¿Para qué?
 - d) ¿Los guiones gráficos que habías escrito, ponían las imágenes en relación con:
 - el texto escrito? SÍ / NO
 - el sonido (efectos, música)? SÍ / NO
 - con otros elementos? SÍ / NO ¿cuáles?.....

Preguntas relacionadas con el uso de imágenes propias

3. Comparto imágenes personales a través de (Puedes elegir más de una opción):
 - Las nuevas tecnologías:
 - Facebook / Twitter / Whatsapp / Skype / Chats /
 - E-mail / Blogs / Otros (señala el medio).....
 Qué y con quién:
 - Documentos gráficos:
 - Fotos / Videos / Dibujos / Animaciones /
 - Otros documentos gráficos (explica cuáles)
 Qué y con quién:
 - Tengo imágenes personales que no comparto con nadie.
 - Comparto imágenes personales a través de otros medios. (explica cuáles)

Preguntas relacionadas con la búsqueda de las imágenes para el storyboard

4. ¿Has buscado imágenes personales para la confección de tu storyboard? SÍ / NO
 En caso afirmativo. ¿Qué tipo de imágenes? (Puedes elegir más de una opción).
 - Dibujos.
 - Fotos.
 - Vídeos.
 - Otras imágenes (explica cuáles)

5. ¿Por qué has usado imágenes personales para la confección de tu storyboard?

.....
.....
.....

6. ¿Has buscado imágenes ajenas para la confección de tu storyboard? SÍ / NO

En caso afirmativo. ¿Qué tipo de imágenes? (Puedes elegir más de una opción).

- Dibujos. Sin derechos de autor. Con derechos de autor (copyright)
- Fotos. . Sin derechos de autor. Con derechos de autor (copyright)
- Vídeos. . Sin derechos de autor. Con derechos de autor (copyright)
- He buscado otro tipo de imágenes. (Explica cuáles).....

.....

7. ¿Por qué has usado imágenes ajenas para la confección de tu storyboard?

.....
.....
.....

8. ¿Has buscado imágenes de otras fuentes diferentes a las anteriores para la confección de tu storyboard? SÍ / NO

En caso afirmativo. ¿Qué tipo de fuentes e imágenes?

.....

9. ¿Por qué has usado imágenes de otras fuentes para la confección de tu storyboard?

.....
.....
.....

Preguntas relacionadas con la producción de las imágenes para el storyboard

10. ¿Has producido imágenes para la confección de tu storyboard? SÍ / NO

En caso afirmativo, sigue con las cuestiones 11 y 12.

11. ¿Qué tipo de imágenes has producido? (Puedes elegir más de una opción).

- Dibujos.
- Fotos.
- Vídeos.
- Animaciones.
- He producido otro tipo de imágenes. (Explica cuáles).....

.....

12. ¿Por qué has producido imágenes para la confección de tu storyboard?

.....
.....
.....

Preguntas relacionadas con el uso de las imágenes en el storyboard

[Nota: las imágenes pueden ser propias (álbum de fotos, videos) o ajenas (banco de imágenes gratuitos)]

13. Señala el porcentaje de las imágenes usadas que son propias y que son ajenas?

- Ajenas. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

- Propias. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

14. Buscabas producir algún efecto con el uso de imágenes propias: SÍ / NO

Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

15. Buscabas producir algún efecto con el uso de imágenes ajenas: SÍ / NO

Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

[Nota: las imágenes pueden ser buscadas (banco de imágenes gratuitos, fotos del álbum, videos propios o ajenos) o producidas (fotos o videos hechos para el guion gráfico)]

16 Señala el porcentaje de las imágenes usadas que son buscadas y que son producidas?

- Buscadas. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

- Producidas. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

17. Buscabas producir algún efecto con el uso de imágenes buscadas: SÍ / NO

Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

18. Buscabas producir algún efecto con el uso de imágenes producidas: SÍ / NO

Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

[Nota: las imágenes pueden ser estáticas (fotos) o dinámicas (películas, animaciones)]

19. Señala el porcentaje de las imágenes usadas que son estáticas y que son dinámicas?

- Estáticas. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

- Dinámicas. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

20. Buscabas producir algún efecto con el uso de imágenes estáticas: SÍ / NO

Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

21. Buscabas producir algún efecto con el uso de imágenes dinámicas: SÍ / NO

Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

22. Has utilizado algún otro tipo de imágenes diferentes a las señaladas para tratar de producir algún efecto con su uso: SÍ / NO

Si es que SÍ, explica qué tipo de imágenes y qué efecto

.....

.....

23. A la hora de combinar los diferentes tipos de imágenes (propias/ajenas, buscadas/producidas, estáticas /dinámicas) usadas en tu guion gráfico, consideras que

- Seguías un plan preestablecido. Hay una planificación.
- No seguías ningún plan preestablecido. Es casual.

Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

24. Aproximadamente ¿qué porcentaje de imágenes usas para expresar eventos y emociones?

- a)- Eventos, sucesos, hechos
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- b)- Emociones, sentimientos
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

Preguntas relacionadas con las preferencias de realizar una historia

25. ¿Hubieras preferido construir tu historia a partir de las imágenes, y luego hacer el texto?

- SÍ / NO

- ¿Por qué?

.....

26. Tener redactado el guion literario:

- Me ha facilitado la selección de imágenes del storyboard.
- Me ha dificultado la selección de imágenes del storyboard.
- Me ha resultado irrelevante para la selección de imágenes del storyboard.

¿Por qué?

.....

Preguntas relacionadas con la intervención del profesor y la metodología de trabajo

27. ¿Sabías lo que era un guion gráfico?

- Sabía perfectamente lo que era un guion gráfico.
- No sabía lo que era un guion gráfico.
- Tenía alguna noción sobre lo que era un guion gráfico. En este caso, ¿qué has aprendido de nuevo?

.....

28. ¿Qué te ha enseñado la metodología de trabajo utilizada sobre un guion gráfico?

- Me ha enseñado lo que es un guion gráfico.
- Me ha enseñado algo que no sabía sobre el guion gráfico.
- No me ha enseñado nada sobre el guion gráfico.
- Si las opciones anteriores no explican qué te ha enseñado la metodología de trabajo sobre el guion gráfico, explica qué te ha supuesto

.....

29. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología de trabajo usada por el profesor para trabajar el guion gráfico (correcciones personalizadas, sugerencias en las correcciones, corrección online, etc)? (Puedes elegir más de una opción):

- Me ha facilitado la realización del guion gráfico.
- Me ha ayudado a ordenar mis imágenes en torno al relato.
- Me ha dado pautas para reflexionar sobre las imágenes que quería poner en mi relato.
- No me ha aportado nada para la creación de mi guion gráfico.
- Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel de la metodología en tu aprendizaje del guion gráfico, explica cuál ha sido.....

30. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en elaboración de tu guion gráfico?

- No ha tenido presencia alguna la en confección de mi guion.
- Me ha hecho sugerencias que han mejorado mi relato.
- Me ha hecho sugerencias que han empeorado mi relato.
- Me ha proporcionado bastantes imágenes.
- Me ha proporcionado algunas de las imágenes.
- Me ha proporcionado las imágenes.
- Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel del profesor en la elaboración de tu guion gráfico, explica cuál ha sido.....

Preguntas relacionadas con la recuperación de recuerdos de la memoria durante la realización del storyboard

31. ¿El uso de imágenes propias te ha hecho recuperar recuerdos que no estaban incluidos en tu guion literario?

SÍ / NO

En caso afirmativo.

b) ¿A partir de ello has rehecho tu guion literario? SÍ / NO

Por qué

Preguntas relacionadas con el lenguaje iconográfico

32. ¿Qué tipo de imágenes has buscado y con qué finalidad?

.....

.....

.....

.....

33. ¿Has seguido algún criterio a la hora de seleccionar las imágenes de tu relato? SÍ / NO
Si es que SÍ, ¿Qué criterios has seguido?.....

.....

.....

34. ¿Qué relación hay entre las imágenes de tu relato y el guion literario?

.....

.....

.....

35. A la hora de buscar imágenes y seleccionarlas

- Has buscado imágenes que muestren lo que el guion literario dice. SÍ / NO
- Has buscado imágenes que amplíen lo que el guion literario dice. SÍ / NO

36. ¿Conoces el lenguaje audiovisual de la imagen? SÍ / NO

b). Qué grado de dominio tienes de ese lenguaje?

- Fotográfico

- Ópticas. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- Iluminación. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

- Cinematográfico:

- Tipos de planos. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- Tipos de ópticas. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- Angulación de la cámara. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- Movimientos de cámara. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
- Puntos de vista. 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %

- Has utilizado las técnicas de ese lenguaje las imágenes de tu storyboard? SÍ / NO

Explica cuáles y cómo

.....

.....

.....

37. Te has planteado la función que han de cumplir esas imágenes. SÍ / NO

Si es que SÍ, ¿qué función cumplen las imágenes en tu relato? (Puedes elegir más de una opción).

- Mímica. (Mostrar lo que dice el texto). En que porcentaje:%
- Dramática. (Provocar sensaciones, emociones). En que porcentaje:%
- Expresiva. (Expresar cosas diferentes a lo que dice el texto). En que porcentaje:....%
- Ninguna. En qué porcentaje:%
- Las imágenes cumplen otras funciones en mi relato. (Explica cuáles).....

.....

38. ¿Consideras que tus imágenes por sí solas (sin el guion literario) constituyen una narración en sí mismo? SÍ / NO

Por qué

.....

Preguntas relacionadas con el grado de reflexión que ha implicado realizar el guion gráfico

39. ¿Realizar el guion gráfico te ha llevado a reflexionar sobre ti mismo? (Entendemos por reflexionar: pensar sobre lo que haces o has hecho, lo que supone eso para ti, que significado tiene, cómo puede afectar tu vida, tus relaciones, tu contexto, etc.).

SÍ / NO. ¿Qué has reflexionado?

.....

.....

.....

Preguntas relacionadas con la dificultad de abordar algunos aspectos del storyboard

40. ¿Al seleccionar imágenes propias para tu storyboard te has encontrado imágenes que te daba reparo mostrar en tu guion gráfico? SÍ / NO

41. ¿Las has usado? SÍ / NO ¿Por qué no las has seleccionado? / ¿Por qué has decidido utilizarlas? (Se trata de que expliques por qué no lo has usado, o bien por qué has decidido usarlas)

.....
.....
.....
.....
.....

42. ¿Que es lo que más te ha costado a la hora de realizar tu guion gráfico y por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grado de satisfacción general

43. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en la realización de esta actividad?

- Muy satisfactorio / Bastante satisfactorio / Satisfactorio /
- Poco satisfactorio / Nada satisfactorio

¿Por qué?

.....

.....

Sugerencias

44. ¿Qué sugerencias darías para facilitar la elaboración del guion gráfico?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

45. ¿Qué críticas harías sobre a cómo hemos trabajado la realización del guion gráfico?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 6. CUESTIONARIO SOBRE BANDA SONORA

CUESTIONARIO SOBRE LA BANDA SONORA (VOZ, EFECTOS SONOROS Y AMBIENTES, MÚSICA, SILENCIOS)

Antes de empezar a responder el cuestionario lee atentamente las indicaciones que damos a continuación. ¡Gracias!

Durante esta parte del curso hemos trabajado la banda sonora (palabra, música, efectos sonoros y ambientales, silencios) de nuestro relato digital. Las cuestiones que a continuación te presentamos pretenden que obtengas información en relación con ese proceso de elaboración de ese relato digital. Tus respuestas son muy importantes para determinar en qué medida la metodología empleada para la trabajar este apartado nos permite adquirir los objetivos y competencias que pretendemos conseguir.

Confidencialidad

Ten presente que mantendremos la más absoluta confidencialidad, sobre el agente del cuestionario, no revelando a nadie tu identidad. Las respuestas se utilizarán para obtener datos que se analizarán junto a los datos de los otros cuestionarios. Si en algún momento se ha de hacer una referencia particular a alguno de los datos aportados por ti, en lugar de dar tu nombre utilizaremos un pseudónimo. Por lo que rogamos que respondas con tranquilidad y seas sincero con tus respuestas.

Forma de responder al cuestionario

En el cuestionario encontrarás preguntas cerradas y preguntas abiertas. A las preguntas cerradas deberás responder con marcando una X en el recuadro correspondiente. A veces deberás marcar solo un recuadro y otras veces, si así se indica, podrás marcar más de un recuadro. Si la respuesta puede ser múltiple vendrá indicado en la pregunta del siguiente modo: (puedes elegir más de una opción). Para anular una respuesta, o sea, borrarla, bastará con poner un círculo alrededor del cuadrado marcado, eso indicará que esa respuesta no es válida. A las preguntas abiertas deberás responder con un pequeño redactado sobre las líneas en blanco que aparezcan a continuación. Si no hay suficiente espacio, se seguirá en la última hoja en blanco, poniendo una señal en la pregunta y el número de dicha pregunta en la última hoja.

**CUESTIONARIO SOBRE LA BANDA SONORA
(VOZ, EFECTOS SONOROS Y AMBIENTES, MÚSICA, SILENCIOS)**

Datos.

Nombre:.....

Edad Sexo: Femenino / Masculino

Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico

Título del relato

Elementos de la banda sonora que integran tu relato

1. ¿Tu relato se compone de? (Puedes elegir más de una opción):

Narración (voz) SÍ / NO

Música SÍ / NO

Efectos especiales SÍ / NO

Silencios SÍ / NO

Otros ¿Qué?

Preguntas relacionadas con la voz o locución del relato

2. ¿Sueles contar historias orales a tus amigos, familiares...? SÍ / NO

¿De qué tipo y duración?.....

.....

.....

3. ¿Explica cómo has realizado la locución?

.....

.....

.....

.....

.....

4. ¿Qué es lo que más te ha costado de la locución?

.....

.....

.....

.....

5. Con tu locución buscabas producir algún efecto en el escuchante: SÍ / NO

a) Si es que SÍ, explica cuál

.....

.....

b) ¿Crees que lo has conseguido?.....

.....

.....

6. ¿Con respecto a las siguientes cuestiones cómo consideras la grabación de tu locución?

- Claridad (dicción): Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala

- Volumen: Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala

- Nitidez (sin ruidos): Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala

7. ¿Cómo valorarías la calidad final del conjunto de tu grabación de tu voz?

- Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala

¿Por qué?

.....

.....

8. En la voz que compone tu la grabación de tu locución hay ...

- Inflexiones de voz. (Hace referencia a la elevación o atenuación de la voz y su entonación. La inflexión cambia el significado de una misma frase, por ejemplo “Espero que me llames” puede comunicar ira, sarcasmo, afecto, excitación, desinterés... en función de cómo la pronunciemos)

¿Por qué?

- Cambios de intensidad o nivel. (Hace referencia al volumen sonoro: fuerte y débil)

¿Por qué?

- Modulación de voz. (Hace referencia a la alteración del tono con armonía y suavidad, es decir, sin que resalte a los oídos del oyente)

¿Por qué?

- Silencios

¿Por qué?

.....

9. ¿Crees que mediante tu locución comunicas sentimientos y emociones? SÍ / NO

En casi afirmativo, ¿Cuáles?.....

.....

.....

.....

10. ¿Crees que tu locución muestra algún rasgo de ti -de tu Yo-? SÍ / NO

En caso afirmativo ¿Cuál?.....

.....

.....

.....

11. ¿Qué crees que tu locución aporta algo más al relato? SÍ / NO

¿Qué y por qué?.....

.....

.....

Preguntas relacionadas con la intervención del profesor en la locución (metodología de trabajo)

12. ¿Habías realizado antes una locución para un video o película? SÍ / NO / Sí pero de manera diferente. En este caso, ¿qué has aprendido de nuevo?

.....

.....

13. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la edición de la locución?
- No ha tenido intervenido en la edición de mi locución.
 - Me ha dado consejos que han mejorado/facilitado la edición de mi locución.
 - Me ha hecho sugerencias que han empeorado/dificultado la edición de mi locución.
 - Ha editado el sonido de la locución a medias conmigo.
 - Ha editado el sonido de la locución por mí.
 - El papel del profesor en la edición de la locución ha sido otro (Explica cuál)
-

14. ¿Qué te han aportado la metodología de trabajo de profesor respecto a la locución (correcciones personalizadas, sugerencias en las correcciones, corrección online, etc.)? (Puedes elegir más de una opción):

- Me ha dado pautas para realizar correctamente su grabación.
 - Me ha hecho darme cuenta de errores que no era capaz de detectar.
 - No me ha hecho darme cuenta de los errores que cometía.
 - Me ha dado sugerencias técnicas que han mejorado mi locución.
 - Me ha dado sugerencias técnicas que han empeorado mi locución.
 - Me ha dado pautas que han facilitado mi grabación de la voz.
 - Me ha dado pautas que han complicado mi grabación de la voz.
 - No me ha aportado nada.
 - Si ninguna de las opciones anteriores recoge lo que te ha aportado la metodología respecto a la locución, explica cuál ha sido.....
-

Si tu relato contiene efectos sonoros y ambientales responde a las siguientes cuestiones

15. ¿Qué tipos de efectos has utilizado en tu banda sonora? (Puedes elegir más de una opción):
- Efectos especiales.
 - Efectos ambientales.

b) ¿Has usado sonidos fieles, es decir, los sonidos se corresponden con la fuente que imaginamos que lo emite? SÍ / NO / A veces NO

¿Por qué?.....

.....

16. ¿De dónde has sacado los efectos especiales de tu banda sonora?

- Los has buscado en bancos de sonidos.
 - Los has producido con efectos especiales.
 - Los has grabado de la realidad.
 - Otros ¿Qué?
-

17. ¿Has montado todos los efectos sonoros posibles en tu relato digital? SÍ / NO

Si has seleccionado sólo algunos.

a) ¿Por qué has hecho una selección?.....

.....

.....

b) ¿Has seguido algún criterio para hacer la selección? SÍ / NO

c) ¿Cuál/es?.....

.....

.....

.....

18. ¿Consideras que los efectos sonoros aportan algo a tu relato? SÍ / NO

¿Qué?.....

Si tu relato contiene música responde a las siguientes cuestiones

19. ¿La pieza musical que has incorporado se compone de música y letra?

- Sí.

- No.

- Unas piezas si y otras no.

Si es que Sí. ¿Entiendes lo que la letra dice? SÍ / NO

¿Cuál es el mensaje de la letra/s de las canciones?

.....

20. ¿De dónde has sacado la música de tu banda sonora?

- La has buscado en bancos de sonidos.

- La has producido tu o un amigo.

- Los has grabado de un directo.

- La he sacado de otras fuentes ¿Cuáles?

21. ¿Antes de buscar la música sabías qué tipo de música querías usar en tu relato? SÍ / NO

¿Cuál y por qué?.....

.....

b) Si es que SI, ¿Has utilizado esa música? SÍ / NO

¿Por qué?.....

.....

.....

22. ¿Qué tipo/s de música has utilizado en tu relato?.....

.....

¿Por qué?.....

.....

.....

23. ¿Consideras que la música aporta algo a tu relato? SÍ / NO

¿Qué?.....

.....

.....

.....

24. ¿La música de tu relato es ... ?

- Un mismo motivo musical de fondo.

- Un grupo de diferentes motivos musicales de fondo.

25. ¿Tu relato contiene música diferenciada para los diferentes momentos de la historia?

- NO. Contiene una misma música para todo el relato
- SÍ. Contiene música diferenciada para diferentes partes. Señalas cuáles.
 - Una música para la Introducción. SÍ / NO
 - Una música para el Epílogo (Final). SÍ / NO
 - Una música para todo el cuerpo del relato. SÍ / NO
 - Una música para cada tipo de escena. SÍ / NO
 - Silencios. SÍ / NO

Si utilizas música diferenciada, por qué los has utilizado?

.....

.....

.....

26. ¿Cómo es la música que incorporas al relato?

- ¿Hay variaciones de temas? (Diferentes composiciones musicales) - SÍ / NO

¿Por qué?

.....

- ¿Hay variaciones de nivel o intensidad? (Nivel: volumen sonoro que distingue entre sonidos fuertes y débiles) - SÍ / NO

¿Por qué?

.....

- ¿Hay variaciones de ritmos? (Músicas con diferentes *compás*, *tempo* y *sistemas de acentos* más fuertes y más débiles) - SÍ / NO

¿Por qué?

.....

- ¿Incorpora silencios? - SÍ / NO

¿Por qué?

.....

27. ¿La música que incorporas cumple alguna función? SÍ / NO

En caso afirmativo. ¿Qué función o funciones? (Puedes elegir más de una opción).

- Mímica. (Mostrar lo que dice el texto)
- Dramática. (Provocar sensaciones, emociones)
- Expresiva. (Expresar cosas diferentes a lo que dice el texto, enriquecerlo)
- Acompañamiento. (Música que acompaña al relato, música de fondo)
- Cumple otras funciones ¿Cuáles?

28. ¿Te identificas con la música que has incorporado en tu relato? SÍ / NO

¿Por qué?

.....

.....

.....

29. ¿Crees que esa música muestra una parte de ti? SÍ / NO

¿Por qué?

.....

.....

.....

Preguntas relacionadas con la intervención del profesor en la edición de sonido (metodología de trabajo)

30. ¿Habías realizado antes una edición de sonido para una película?
 - Sí.
 - No.
 - Sí, pero había trabajado de otra manera. En este caso, ¿qué has aprendido de nuevo?

31. ¿Qué te ha enseñado la metodología de trabajo sobre la edición de sonido de una película?:
 - Me ha enseñado a realizar la edición de sonido de una película.
 - Me ha ayudado a perfeccionar la edición de sonido de una película.
 - No me ha enseñado nada.
 - Si las opciones anteriores no explican qué te ha enseñado la metodología de trabajo sobre la edición de sonido de una película, explica qué te ha supuesto

32. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología de trabajo usada por el profesor para trabajar la edición de sonido (correcciones personalizadas, sugerencias en las correcciones, corrección online, etc.)? (Puedes elegir más de una opción):
 - Me ha facilitado la incorporación del sonido.
 - Me ha ayudado a ordenar mis ideas en torno al sonido.
 - Me ha dado pautas para reflexionar sobre el sonido que quería incorporar.
 - No me ha aportado nada en relación con el sonido de mi relato.
 - Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel de la metodología en tu aprendizaje de la edición de sonido, explica cuál ha sido.....

33. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la edición del sonido?
 - No ha tenido presencia alguna la edición del sonido.
 - Me ha hecho sugerencias que han mejorado mi edición de sonido.
 - Me ha hecho sugerencias que han empeorado mi edición de sonido.
 - Ha editado el sonido a medias conmigo.
 - Ha editado el sonido por mí.
 - Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel del profesor en la edición de tu sonido, explica cuál ha sido.....

Preguntas relacionadas con la banda sonora(voz, efectos y música)

34. ¿Consideras que la banda sonora por sí sola constituye una narración musical que relata tu historia? SÍ / NO
 ¿Por qué?

- b) Si es que Sí, ¿consideras que la narración musical sugiere lo mismo que la narración textual y visual? SÍ / NO
 ¿Por qué?

35. ¿Que es lo que más te ha costado a la hora de incorporar la banda sonora (voz, efectos, música) a tu relato digital y por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grado de satisfacción general

36. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en la realización de esta actividad?

- Muy satisfactorio / Bastante satisfactorio / Satisfactorio /
- Poco satisfactorio / Nada satisfactorio

¿Por qué?

.....

.....

Sugerencias

37. ¿Qué sugerencias darías para facilitar la edición de la banda sonora (voz, efectos y música)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

38. ¿Qué críticas harías sobre a cómo hemos trabajado la edición de la banda sonora (voz, efectos y música)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 7. CUESTIONARIO SOBRE EL RELATO DIGITAL

CUESTIONARIO SOBRE EL RELATO DIGITAL (DIGITAL STORYTELLING)

Antes de empezar a responder el cuestionario lee atentamente las indicaciones que damos a continuación. ¡Gracias!

Ya hemos llegado a la producción de nuestro relato digital. Las cuestiones que a continuación te presentamos pretenden que obtener información en relación con el proceso de producción del relato digital y la metodología empleada para ello. Tus respuestas son muy importantes para determinar en qué medida la metodología empleada es una herramienta apropiada para adquirir los objetivos y competencias que pretendemos conseguir trabajando el relato digital.

Confidencialidad

Ten presente que mantendremos la más absoluta confidencialidad, sobre el agente del cuestionario, no revelando a nadie tu identidad. Las respuestas se utilizarán para obtener datos que se analizarán junto a los datos de los otros cuestionarios. Si en algún momento se ha de hacer una referencia particular a alguno de los datos aportados por ti, en lugar de dar tu nombre utilizaremos un pseudónimo. Por lo que rogamos que respondas con tranquilidad y seas sincero con tus respuestas.

Forma de responder al cuestionario

En el cuestionario encontrarás preguntas cerradas y preguntas abiertas. A las preguntas cerradas deberás responder con marcando una X en el recuadro correspondiente. A veces deberás marca solo un recuadro y otras veces, si así se indica, podrás marcar más de un recuadro. Si la respuesta puede ser múltiple vendrá indicado en la pregunta del siguiente modo: (puedes elegir más de una opción). Para anular una respuesta, o sea, borrarla, bastará con poner un círculo alrededor del cuadrado marcado, eso indicará que esa respuesta no es válida. A las preguntas abiertas deberás responder con un pequeño redactado sobre las líneas en blanco que aparezcan a continuación. Si no hay suficiente espacio, se seguirá en la última hoja en blanco, poniendo una señal en la pregunta y el número de dicha pregunta en la última hoja.

CUESTIONARIO SOBRE EL RELATO DIGITAL (DIGITAL STORYTELLING)

Datos

Nombre:

Edad Sexo: Femenino / Masculino

Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico

Título del relato

Preguntas relacionadas con el contenido del relato digital

1. Señala el tiempo/tiempos en el que se sitúa tu relato digital.

a) Qué edad o edades tenías cuando viviste la historia que cuentas en tu relato (Por ejemplo:

6 años, de los 12 a los 14 años, etc.)

b) Duración en tiempo de la historia narrada (Por ejemplo: unas horas, un día, una semana, un mes, cuatro meses, uno año, etc.)

2. Señala el espacio/espacios en el que se sitúa la historia.

a) País/países:

b) Ciudad/ciudades:

c) Sitio / sitios (por ejemplo, la escuela, el parque, la casa de mis abuelos, mi casa, etc.):

.....

3. Señala cuál es el tema del que trata tu relato digital.

.....

4. Explica brevemente cuál es el mensaje que das en tu relato digital.

.....

.....

.....

5. ¿Qué grado de veracidad (verdad) tiene tu relato?

Todo / Mucho / Bastante / Poco / Muy poco / Ninguno

Preguntas relacionadas con la identificación y el aprendizaje sobre uno mismo

6. ¿Hoy en día te sigues reconociendo en la historia que narras en tu relato?

SÍ / En parte / NO

Contesta lo siguiente en función de tu respuesta anterior:

b). ¿Con qué aspectos de la historia te sigues identificando y por qué?.....

.....

.....

c). ¿Con qué aspectos de la historia ya no te identificas y por qué?

.....

.....

.....

7. ¿Los acontecimientos que narras en tu relato han influido en tu personalidad? SÍ / NO
 ¿Si es que SÍ, cómo, / Si es que NO, por qué?

.....

8. ¿Crees que la historia que narras en tu relato es una historia singular (única) o una historia común (similar a otras historias de otras personas). Singular / Común

¿Por qué?

.....

9. ¿Has aprendido algo sobre ti al realizar tu relato personal? (Ese “algo” hace referencia a : lo que sabías/no-sabías sobre ti, una visión que hayas/no-hayas cambiado respecto a algo, que eres/no-eres igual que antes, que te planteas las cosas de la-misma/diferente manera, etc.)

SÍ / NO

¿Qué? (Explícalo)

.....

Preguntas relacionadas con el aprendizaje vicario (Aprendizaje por medio de la observación o imitación)

10. ¿Crees que tu relato puede ser de interés para tus compañeros? SÍ / NO

¿Por qué sí o por qué no?

.....

Preguntas relacionadas con la producción o montaje del relato digital

11. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en el proceso de montaje del relato? (Puedes elegir más de una opción):

- No ha intervenido en su montaje.
- Me ha dado facilitado herramientas y manuales para que yo pudiera realizar el montaje a partir de mi auto-aprendizaje.
- Me ha ayudado ha montar mi relato: dando explicaciones, ayudándome en el manejo de las herramientas.
- Ha potenciado la colaboración entre compañeros y unos de ellos me ha ayudado con las dudas y dificultades que he tenido durante el proceso de montaje.
- El papel del profesor en el montaje del relato ha sido otro (Explica cuál)

.....

12. ¿Tu relato se compone de? (Marca todo aquello que contenga tu relato).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> La historia (texto) | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| <input type="checkbox"/> La narración (voz) | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| <input type="checkbox"/> Las imágenes estáticas | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| <input type="checkbox"/> Las imágenes dinámicas | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| <input type="checkbox"/> La música | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |
| <input type="checkbox"/> Los efectos especiales | <input type="checkbox"/> SÍ / <input type="checkbox"/> NO |

13. El proceso de montaje del video digital, te ha hecho retocar ...

- El texto (guion literario). SÍ / NO

¿Cómo y Por qué?

.....

- Las imágenes (guion gráfico). SÍ / NO

¿Cómo y Por qué?

.....

- La locución del relato. SÍ / NO

¿Cómo y Por qué?

.....

- La música. SÍ / NO

¿Cómo y Por qué?

.....

- Otros. SÍ / NO ¿Qué?

¿Cómo y Por qué?

.....

14. ¿Conoces las técnicas de montaje y edición de vídeo?

- Cadencia temporal y ritmo de la película. SÍ / NO

- Formas temporales (Tiempo lineal, fragmentado, paralelo, alternado)

- Tipos de montaje (Montaje invisible, intelectual) SÍ / NO

- Recursos de montaje (Elipsis, fundido a negro, fundido encadenado, cortinilla, *Split screen*, *Jump cut*)

- Zonas fuera de campo (sonido, imagen) SÍ / NO

- El espacio

- Ley del eje. SÍ / NO

- Realización simétrica. SÍ / NO

- Tipos de espacio (Unitario, fragmentado, real, abstracto o imaginario)

15. ¿Dominas las siguientes técnicas de montaje y edición de vídeo?

- Cadencia temporal y ritmo de la película. SÍ / NO

- Formas temporales (Tiempo lineal, fragmentado, paralelo, alternado)

- Tipos de montaje (Montaje invisible, intelectual) SÍ / NO

- Recursos de montaje (Elipsis, fundido a negro, fundido encadenado, cortinilla, *Split screen*, *Jump cut*)

- Zonas fuera de campo (sonido, imagen) SÍ / NO

- El espacio

- Ley del eje. SÍ / NO

- Realización simétrica. SÍ / NO

- Tipos de espacio (Unitario, fragmentado, real, abstracto o imaginario)

¿Has usado algunas de esas técnicas en el montaje de tu relato digital? SÍ / NO

¿Cuáles y cómo?.....

.....

.....

16. ¿Crees necesario el conocimiento de esas técnicas para realizar un relato digital como el tuyo? SÍ / NO

¿Por qué?.....
.....
.....

Preguntas relacionadas con la intervención del profesor y la metodología de trabajo

17. ¿Habías editado antes un video digital? SÍ / NO

b) ¿Qué conocimiento tenías de edición de video digital?

- Dominaba la edición de video digital.
- No sabía nada sobre edición de video digital.
- Tenía alguna noción sobre la edición de video digital. En este caso, ¿qué has aprendido de nuevo?

18. ¿Qué ha supuesto para tu aprendizaje la metodología usada por el profesor para trabajar la edición de vídeo digital (correcciones personalizadas, sugerencias en las correcciones, corrección online, etc)? (Puedes elegir más de una opción):

- Me ha enseñado la producción/edición de un video digital.
- Me ha facilitado la producción/edición de un video digital.
- No me ha enseñado nada sobre la producción/edición de video digital.
- Me ha enseñado cosas que no sabía sobre la edición de video digital. ¿Qué cosas?

- Si ninguna de las opciones anteriores recoge el papel de la metodología en tu aprendizaje de la edición del video digital, explica cuál ha sido.....

19. ¿Cuál ha sido el papel del profesor en la producción de tu relato digital?

- No ha tenido presencia alguna la producción/edición de mi relato.
- Me ha hecho sugerencias que han mejorado la producción/edición de mi relato.
- Me ha hecho sugerencias que han empeorado la producción/edición de mi relato.
- Ha producido/editado a medias el relato conmigo.
- Ha producido/editado el relato por mí.
- El papel del profesor en la producción de mi relato digital ha sido otro (Explica cuál)

Preguntas relacionadas con la articulación de diferentes lenguajes

20. ¿Desde dónde te hubiera gustado empezar a crear tu relato digital?

- Desde una historia que es significativa para mí.
- Desde unas imágenes que son significativas para mí.
- Desde una música que es significativa para mí.
- Desde otros elementos (Explica cuáles)

21. ¿Qué tipos de narración dirías que contiene tu relato digital y por qué?
- Textual. (Con palabras)
¿Por qué?.....
 - Icónica. (De imágenes)
¿Por qué?.....
 - Musical.
¿Por qué?.....
 - De montaje.
¿Por qué?.....
 - Otros. ¿Cuál?
¿Por qué?.....

22. Explica qué relación hay entre tu guion literario, tu guion gráfico y tu banda sonora.

.....

.....

.....

.....

Preguntas relacionadas con la empatía

23. ¿Qué porcentaje de sucesos/emociones contiene tu relato digital?
- a)- Eventos, sucesos, hechos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
 - b)- Emociones, sentimientos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / ... %
24. ¿En la composición de tu relato buscabas producir el efecto de Identificación en el espectador? SÍ / NO
- (La identificación lleva al espectador a identificarse con las vivencias, emociones, sentimientos del protagonista en el relato, viviéndolos en la proyección, bien en sentido positivo –como suyos-, o en sentido negativo –como algo a lo que se oponen-.)
- ¿Si es que SÍ, qué elementos has usado para ello?
-
-

25. ¿En la composición de tu relato buscabas producir el efecto de proyección en el espectador? SÍ / NO
- (El espectador proyecta sentimientos (amor, odio, deseo, miedo, etc.) hacia situaciones o personajes diferentes al protagonista. Es un proceso que lleva al espectador a introducirse en el relato y anticipar lo que puede pasar, por ejemplo que sea capaz de ver cosas que el protagonista no ve y sufrir por ello. También las situaciones de suspense son procesos de proyección)
- ¿Si es que SÍ, qué elementos has usado para ello?
-
-
-

Preguntas relacionadas con la reflexión realizada para hacer el relato digital

26. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital? (Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).

- Guion literario Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente
Explica sobre qué te ha hecho reflexionar
-
-
-
- Guion gráfico Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente
Explica sobre qué te ha hecho reflexionar
-
-
-
- Efectos sonoros Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente
Explica sobre qué te ha hecho reflexionar
-
-
-
- Montaje del video Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente
Explica sobre qué te ha hecho reflexionar
-
-
-
- Cuestionarios Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente
Explica sobre qué te ha hecho reflexionar
-
-
-
- Metacogniciones del blog
 Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente
Explica sobre qué te ha hecho reflexionar
-
-
-

Grado de satisfacción con el relato producido

27. ¿Sabías lo que era un relato digital?
- Sabía perfectamente lo que era un relato digital.
 - No sabía lo que era un relato digital.
 - Tenía alguna noción sobre lo que era un relato digital. En este caso, ¿qué has aprendido de nuevo?
 -

28. ¿Qué es lo que más te ha costado a la hora de realizar tu relato digital?

.....
Por qué?.....
.....
.....

29. ¿Qué es lo que menos te ha costado a la hora de realizar tu relato digital?

.....
Por qué?.....
.....
.....

30. ¿Cuál es tu grado de satisfacción por la realización de tu relato digital ?

- Muy satisfecho / Bastante satisfecho / Satisfecho /
- Poco satisfecho / Nada satisfecho

¿Por qué?
.....
.....

31. Después de haber realizado tu relato digital, crees que tu relato refleja parte de tu Yo (Self)

- SÍ / NO

¿Por qué?
.....
.....

32. El medio audiovisual ha facilitado, dificultado o ha sido indiferente para hablar de ti?

- Facilidad / Indiferente // Dificultad

¿Por qué?
.....
.....

Sugerencias

33. ¿Qué sugerencias darías para facilitar la realización del relato digital?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

34. ¿Qué críticas harías sobre a cómo hemos trabajado la realización del relato digital?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 8. CUESTIONARIO SOBRE PRESENTACIÓN PÚBLICA DEL

CUESTIONARIO SOBRE LA PRESENTACIÓN PÚBLICA DEL RELATO DIGITAL

Antes de empezar a responder el cuestionario lee atentamente las indicaciones que damos a continuación. ¡Gracias!

Durante esta parte del curso hemos presentado nuestro relato digital a la clase. Las cuestiones que a continuación te presentamos pretenden que obtener información en relación con ese proceso de presentación pública de nuestro relato. Tus respuestas son muy importantes para determinar en qué medida la presentación del relato a los compañeros y su posterior feedback es una herramienta apropiada para adquirir los objetivos y competencias que pretendemos conseguir.

Confidencialidad

Ten presente que mantendremos la más absoluta confidencialidad, sobre el agente del cuestionario, no revelando a nadie tu identidad. Las respuestas se utilizarán para obtener datos que se analizarán junto a los datos de los otros cuestionarios. Si en algún momento se ha de hacer una referencia particular a alguno de los datos aportados por ti, en lugar de dar tu nombre utilizaremos un pseudónimo. Por lo que rogamos que respondas con tranquilidad y seas sincero con tus respuestas.

Forma de responder al cuestionario

En el cuestionario encontrarás preguntas cerradas y preguntas abiertas. A las preguntas cerradas deberás responder con marcando una X en el recuadro correspondiente. A veces deberás marca solo un recuadro y otras veces, si así se indica, podrás marcar más de un recuadro. Si la respuesta puede ser múltiple vendrá indicado en la pregunta del siguiente modo: (puedes elegir más de una opción). Para anular una respuesta, o sea, borrarla, bastará con poner un círculo alrededor del cuadrado marcado, eso indicará que esa respuesta no es válida. A las preguntas abiertas deberás responder con un pequeño redactado sobre las líneas en blanco que aparezcan a continuación. Si no hay suficiente espacio, se seguirá en la última hoja en blanco, poniendo una señal en la pregunta y el número de dicha pregunta en la última hoja.

RD

CUESTIONARIO SOBRE LA PRESENTACIÓN PÚBLICA DEL RELATO DIGITAL

Datos.

Nombre:.....
 Edad Sexo: Femenino / Masculino
 Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico
 Título del relato

Preguntas relacionadas con la presentación de la historia y aprendizaje del Yo

1. Fecha de presentación del relato.....
2. ¿Te ha resultado difícil presentar tu relato a la clase? SÍ / NO
 ¿Por qué?

3. ¿Cómo te has sentido al compartir tu historia con los demás compañeros de clase?

4. ¿Te reconoces en los comentarios que han hecho de ti tus compañeros a partir de la visualización de tu relato? SÍ / En algunos / NO
 ¿Por qué / o en cuáles sí y no y por qué?

5. ¿A partir de la intervención de tus compañeros tras la presentación pública de tu relato en clase, qué es lo que más te ha llamado la atención de sus comentarios, y por qué?

6. ¿A partir de la intervención de tus compañeros tras la presentación pública de tu relato en clase, has aprendido alguna cosa nueva sobre ti? SÍ NO
 ¿Qué?

7. ¿Has aprendido alguna cosa sobre tus compañeros con la presentación pública de tu relato en clase? SÍ NO

¿Qué?
.....
.....
.....

Preguntas relacionadas con la relevancia de tu historia

8. ¿Crees que tu historia presentan temas /aspectos/experiencias relevantes para tus compañeros? SÍ / NO

¿Por qué?
.....
.....

9. ¿Crees que tu relato le ha enseñado algo a tus compañeros? SÍ / NO

¿Qué o por qué?
.....
.....
.....

10. ¿A partir de la presentación de tu relato y posterior intervención de tus compañeros, crees que tu relato historia es singular (única) o es común (similar a otras historias de otras personas).

Singular / Común

¿Por qué?
.....
.....
.....

Preguntas relacionadas con la presentación del Yo en otros medios digitales

11.- Te has presentado en otros entornos digitales (Facebook, Twitter, Chats, Blogs, etc.)

SÍ / NO.

b) Si es que sí, explica qué diferencia / similitud encuentras entre la presentación en clase y la imagen que das y la presentación que has hecho en esos medios digitales

.....
.....
.....
.....
.....

12.- ¿Has aprendido alguna cosa con la presentación pública de tu relato en clase que te haga cambiar la presentación que de ti que haces en otros medios digitales? SÍ / NO.

¿Qué o por qué?
.....
.....
.....

Preguntas relacionadas con el grado de reflexión de la presentación

13. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital? (Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).

- Presentación del relato

Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente

Explica sobre qué te ha hecho reflexionar

.....

.....

.....

- Este cuestionario

Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente

Explica sobre qué te ha hecho reflexionar

.....

.....

.....

Sugerencias

14.- Añade lo que desees contar sobre lo que te haya aportado presentar tu relato a la clase y que no ha quedado reflejado en ninguna cuestión anterior.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 9. CUESTIONARIO SOBRE RELATOS DIGITALES AJENOS

CUESTIONARIO SOBRE RELATOS DIGITALES AJENOS

Antes de empezar a responder el cuestionario lee atentamente las indicaciones que damos a continuación. ¡Gracias!

Durante esta primera parte del curso hemos visionado el relato de los compañeros en clase. Las cuestiones que a continuación te presentamos pretenden que obtengas información en relación con ese proceso de visionado de los relatos de los compañeros. Tus respuestas son muy importantes para determinar en qué medida la visualización del relato de los compañeros es una herramienta apropiada para adquirir los objetivos y competencias que pretendemos conseguir.

Confidencialidad

Ten presente que mantendremos la más absoluta confidencialidad, sobre el agente del cuestionario, no revelando a nadie tu identidad. Las respuestas se utilizarán para obtener datos que se analizarán junto a los datos de los otros cuestionarios. Si en algún momento se ha de hacer una referencia particular a alguno de los datos aportados por ti, en lugar de dar tu nombre utilizaremos un pseudónimo. Por lo que rogamos que respondas con tranquilidad y seas sincero con tus respuestas.

Forma de responder al cuestionario

En el cuestionario encontrarás preguntas cerradas y preguntas abiertas. A las preguntas cerradas deberás responder con marcando una X en el recuadro correspondiente. A veces deberás marcar solo un recuadro y otras veces, si así se indica, podrás marcar más de un recuadro. Si la respuesta puede ser múltiple vendrá indicado en la pregunta del siguiente modo: (puedes elegir más de una opción). Para anular una respuesta, o sea, borrarla, bastará con poner un círculo alrededor del cuadrado marcado, eso indicará que esa respuesta no es válida. A las preguntas abiertas deberás responder con un pequeño redactado sobre las líneas en blanco que aparezcan a continuación. Si no hay suficiente espacio, se seguirá en la última hoja en blanco, poniendo una señal en la pregunta y el número de dicha pregunta en la última hoja.

Forma de trabajar el cuestionario en grupo

El cuestionario se presenta como un ejercicio a realizar en grupo de forma colaborativa. Un trabajo colaborativo en grupo se caracteriza por lo siguiente:

El trabajo en grupo pretende maximizar el aprendizaje de todos los miembros del mismo. El resultado de este trabajo no ha de ser la suma del trabajo individual de cada miembro, sino que ha de suponer un incremento de conocimiento mayor que si cada uno hubiera trabajado por su cuenta el cuestionario. Con el trabajo en grupo se ha de llegar a logros que están fuera del alcance del trabajo individual, se ha de superar la capacidad individual de cada uno. Dicho con otras palabras, no se trata de que los miembros del grupo se repartan el trabajo, y el resultado final sea la suma de las partes, sino que el resultado final ha de ser el resultado de una puesta en común e intercambio de ideas, opiniones, visiones, etc. Entre todos los miembros del grupo en conjunto.

Los alumnos deben ser responsables de su propio aprendizaje y del de los demás. Cada uno debe de aportar lo mejor de sí al grupo, creándose una relación de interdependencia que ha de favorecer los procesos individuales de crecimiento y desarrollo y las relaciones interpersonales.

- Los miembros del grupo depende unos de otros para lograr esa meta común, y han de trabajar conjuntamente para lograr producir ese resultado final. Ese objetivo común a alcanzar es la realización conjunta del cuestionario.
- Cabe señalar que el resultado ha de ser fruto del trabajo colectivo, por lo que los miembros han de saber que el éxito de cada individuo depende del éxito del grupo. No ha lugar para salvaciones individuales dentro del grupo. Lo característico del trabajo en grupo es el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí.
- Cada miembro del grupo debe asumir su responsabilidad dentro del trabajo de grupo e interactuar con los demás miembros del grupo, esto es, ha de desarrollar las habilidades necesarias para funcionar en y como grupo: trabajo en equipo, liderazgo, solución de conflictos, toma de decisiones, coordinación del trabajo, ejecución de tareas, asumir las responsabilidades debidas, reconducir la situaciones que dificulten el trabajo en grupo, etc.
- Cada miembro del grupo debe a su vez hacer corresponsables a sus compañeros del desempeño de las funciones para alcanzar un objetivo común. Eso supone que cada uno debe potenciar el buen rendimiento de los demás a través de la ayuda mutua, el compartir, explicar, alentar a otros en su trabajo, miembros del grupo.
- Los miembros del grupo son los responsables del funcionamiento conjunto del grupo, por lo que de forma periódica debe analizarse el funcionamiento del grupo y valorar si se están consiguiendo los objetivos marcados y en qué medida. Si deben efectuarse ajustes o cambios, se realizarán para garantizar una mejora del trabajo conjunto.

Creemos que esta actividad de análisis de los relatos de los compañeros es una propuesta motivadora para que realices una “tarea auténtica” y utilices una metodología de aprendizaje que te convierte en el centro del aprendizaje.

CUESTIONARIO SOBRE RELATOS DIGITALES AJENOS

Datos

Grupo:

Componentes del grupo:

Nombre.....

Edad Sexo: Femenino / Masculino

Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico

Nombre.....

Edad Sexo: Femenino / Masculino

Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico

Nombre.....

Edad Sexo: Femenino / Masculino

Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico

Nombre.....

Edad Sexo: Femenino / Masculino

Curso: Bachillerato. Especialidad: Ciencias Sociales / Humanístico

A. PREGUNTAS PARA CADA RELATO ANALIZADO

Identificación del relato

1. Autor del relato analizado.....

2. Título del relato analizado.....

Criterio de selección

3. ¿Por qué habéis escogido ese relato?

.....

Preguntas relacionadas con la credibilidad del relato

4. ¿El relato que cuenta vuestro compañero coincide con la imagen que tenéis de él?

SÍ / Algo / NO

¿Explica en qué si o no?

.....

5. ¿Qué grado de veracidad le otorgáis el relato?

Total / Mucho / Bastante / Poco / Muy poco / Ninguno

Preguntas relacionadas con el grado de satisfacción del visionado

6. ¿Os ha gustado el relato del compañero?
 Mucho / Bastante / Satisfactorio / Poco / Nada
 ¿Por qué?

7. ¿Qué es lo que más os ha gustado y por qué?

Preguntas relacionadas con la articulación de diferentes lenguajes

8. ¿El relato analizado incluía?
 La historia (texto) SÍ / NO
 Las imágenes estáticas SÍ / NO
 Las imágenes dinámicas SÍ / NO
 La narración (voz) SÍ / NO
 La música SÍ / NO
 Los efectos especiales SÍ / NO

9. Lo que cuenta la narración se corresponde con lo que dicen las imágenes? SÍ / NO
 Por qué?

10. Si el relato incluye música. ¿Lo que cuenta la narración y las imágenes se corresponde con el significado que añade la música? SÍ / NO
 Por qué?

Preguntas relacionadas con la empatía

11. En que porcentaje creéis que el relato digital analizado incluye
- a)- Eventos, sucesos, hechos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / %
- b)- Emociones, sentimientos, en un
 100% / 75% / 50% / 25 % / 0 % / %

12. ¿Te ha emocionado el visionado del relato? SÍ / NO
 ¿Por qué?

13. ¿El visionado del relato ha producido en ti el efecto de Identificación SÍ / NO
 (La identificación lleva al espectador a identificarse con las vivencias, emociones, sentimientos del protagonista en el relato, viviéndolos en la proyección, bien en sentido positivo –como suyos-, o en sentido negativo –como algo a lo que se oponen-.)

14. ¿El visionado del relato ha producido en ti el efecto de Proyección? SÍ / NO
 (La proyección. El espectador proyecta sentimientos (amor, odio, deseo, miedo, etc.) hacia situaciones u personajes del relato diferentes al protagonista. Es un proceso que lleva al espectador a introducirse en el relato y anticipar lo que puede pasar, por ejemplo que sea capaz de ver cosas que el protagonista no ve y sufrir por ello. También las situaciones de suspense son procesos de proyección)

Preguntas relacionadas con la identificación y aprendizaje vicario

15. ¿Hay en el relato elementos con los que os identificáis? SÍ / NO
 ¿Cuáles y por qué?
-
-
-
-
-

- 16.- ¿Desde el punto de vista personal, qué os ha aportado el relato? (Puedes elegir más de una opción):

Os ha hecho plantearos cosas/experiencias que no os habíais planteado.
 No os ha hecho plantearos cosas/experiencias que no os habíais planteado.
 Breve comentario.....

.....

Os ha hecho plantearos alguna cosa de manera diferente a como lo hacíais.
 No os ha hecho plantearos alguna cosa de manera diferente a como lo hacíais.
 Breve comentario.....

.....

Me ha hecho comprender mejor a mi compañero.
 No me ha hecho comprender mejor a mi compañero.
 Breve comentario.....

.....

Os ha hecho revivir experiencias que habéis vivido.
 No os ha hecho revivir experiencias que habéis vivido.
 Breve comentario.....

.....

Os ha aportado otras cosas. (Explica cuáles).....

Breve comentario.....

.....

17. ¿Creéis que el relato presenta temas / aspectos de interés para otros jóvenes? SÍ / NO
 ¿Cuáles y por qué o por qué no?
-
-
-
-
-

18. ¿Creéis que el relato puede enseñarles algo otros jóvenes? SÍ / NO

¿Qué y por qué?

.....

.....

.....

19. Visionar el relato del compañero os ha hecho pensar sobre vuestro pasado: SÍ / NO

¿Qué? (explícalo)

.....

.....

.....

20. Visionar el relato del compañero os ha hecho pensar sobre vuestro presente: SÍ / NO

¿Qué? (explícalo)

.....

.....

.....

21. Visionar el relato del compañero os ha hecho pensar sobre vuestro futuro: SÍ / NO

¿Qué? (explícalo)

.....

.....

.....

Preguntas relacionadas con el grado de reflexión en el análisis de relato ajenos

22. ¿Cómo calificarías el nivel de reflexión que te ha supuesto trabajar cada aspecto del relato digital? (Por nivel de reflexión entendemos la profundidad con la que has pensado sobre un hecho o acción. La reflexión tanto puede ser sobre un proceso –qué imágenes quería mostrar, por qué, etc. –, como sobre ti mismo –qué supone para ti lo que has hecho, qué significado le das, qué te ha hecho sentir, qué has aprendido, etc. –).

- Análisis del relato de un compañero

Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente

Explica sobre qué te ha hecho reflexionar

.....

.....

.....

- Este Cuestionario.

Nivel Profundo / Nivel Medio / Nivel Superficial / Inexistente

Explica sobre qué te ha hecho reflexionar

.....

.....

.....

Sugerencias

23.- Añade lo que desees contar sobre lo que te haya aportado analizar los relatos de tus compañeros y que no ha quedado reflejado en ninguna cuestión anterior.

.....
.....
.....
.....
.....

B. PREGUNTAS PARA SOBRE EL ANÁLISIS DE LOS RELATOS EN CONJUNTO

24. ¿Con que frecuencia soléis realizar un ejercicio de este tipo (análisis de experiencias de compañeros)?

- Con mucha frecuencia / Bastantes veces / A veces / Pocas veces / Nunca

¿Por qué?

.....
.....

25. ¿Os ha gustado visionar los relatos de otros compañeros?

- Mucho / Bastante / Satisfactorio / Poco / Nada

¿Por qué?

.....
.....

26. ¿Os ha gustado el ejercicio de analizar el relato de los compañeros?

- Mucho / Bastante / Satisfactorio / Poco / Nada

¿Por qué?

.....
.....

27. ¿En relación con lo que habéis aprendido sobre vosotros mismos con el visionado de los relatos de los compañeros, cómo calificaríais vuestro lo que habéis aprendido?

- Mucho / Bastante / Satisfactorio / Poco / Nada

¿Por qué?

.....
.....

28. Añade lo que desees contar sobre lo que te haya aportado el visionado de los relatos de tus compañeros y que no ha quedado reflejado en ninguna cuestión anterior.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Psicología Sociología 2009-2010

[Log in](#) ? [Help / About](#)

Google

amazon WIKIPEDIA Maps

YouTube ebay bing

Wolfram Alpha

ESPT Dictionary

Tema 1: La percepción

Tema 3: StoryTelling

Tema 2: psiquiatría-antipsiquiatría

Inicio

Educación y Tecnología

Tema 3: StoryTelling

Vamos a contar nuestra historia personal.

Plan de trabajo

Vamos a crear una historia digital. para ellos seguiremos las etapas que de producción que sugerimos.
El guión y el Storyboard los realizaremos en un documento "Word" o mejor "pdf" y lo subiremos a nuestro Google.Docs desde donde lo compartiremos con el profesor y con los compañeros que deseemos.
Una vez dado el visto bueno al guión y al storyboard, entraremos en la fase de producción. En esta fase sería recomendable que trabajásemos con nuestro ordenador personal.
Al final produciremos un video en formato mp4 nunca superior a cinco minutos y lo subiremos a nuestro blog personal para compartirlo.
Paralelamente a todo el proceso de aprendizaje y producción, en nuestro blog, realizaremos el "Diario de mi storytelling", en el que reflejaremos nuestros sentimientos, aprendizajes, dificultades, incidencias, etc., todo ello con

Seguimiento y plan de trabajo

Esta semana (25-30) deberíais realizar el storyboard. Algunos no han acabado el guión todavía.
También debéis ir comentando el proceso en el blog a medida que lo vais haciendo, pocas personas son las que lo han hecho.
La semana próxima (3-7) la dedicaremos a la producción de video. El día 7 de Mayo haremos una presentación del trabajo realizado: se espera ver un montaje del video con imágenes, y un primer intento de grabación de voz.
la semana (10-13) se acabará de realizar la historia, y el día13 se presentarán las historias en clase.

Etapas del proceso de producción del StoryTelling

1. Introducción al StoryTelling.
2. Planificación del guión: ideas básicas de la historia.
3. Realización del guión: redacción.
4. Realización del Storyboard: búsqueda o creación de imágenes.
5. Revisión del guión: ajustar guión e imágenes.
6. Calcular la duración de la narración en audio: calcular el tiempo aproximado de narración para cada secuencia.
7. Si incorporamos sonido, buscarlo: efectos, música.
8. Producir la película.
 - a). Realizar la secuencia de imágenes: fotos, video, dibujos, etc.
 - Montar la secuencia de imágenes de la película.
 - Montar créditos al principio, título, autor.
 - Montar los créditos finales: autoría, fuentes, creative commons.
 - b). Incorporar la narración.
 - c). Ajustar imágenes y narración si hace falta.
 - d). Incorporar los efectos sonoros.
 - e). Incorporar la música.
 - d). Revisar todo el montaje y hacer los ajustes necesarios
 9. Producir el video en formato mp4: 800x600 pixels.
 10. Enviar el guión literario, el storyboard en formato "pdf" y el video en formato "mp4" al profesor.

Ayudas GREAV

- Relatos Digitales GREAV
- ¿Qué son los Relatos Digitales? GREAV
- Recursos GREAV
- Tutorial Guión GREAV
- Tutorial Movie Maker GREAV
- Tutorial Audacity GREAV

Recursos Sophipolis

Recursos Sophipolis: tutoriales, programas, etc

Ejemplos de relato

- Un Sueño
- Aquel día
- Self Requiem
- Necesitando gafas
- Mi graduación
- Cuidado con el gas

Blog de Alumnos

Calendario

October 2018						
Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27

[Log in](#) [? Help / About](#)

[Wikipedia](#) [amazon](#) [Google](#) [Maps](#) [YouTube](#) [bing](#) [eBay](#) [IMDb](#) [8 Google Finance](#) [ESPN](#) [Dictionary](#) [Thesaurus](#)

[Bienvenida](#) [Organización](#) [Introducción](#) [1. Educación y tecnología](#) **[2. Digital Storytelling](#)** [3. Identidades](#) [Sociedad](#) [Información](#)

Presentación: Identidad y comprensión (Storytelling)
 manejaremos un programa de fotos para realizar el Storyboard y por último usaremos un programa de edición de vídeo para producir nuestra película.

 Paralelamente a todo ello, en nuestro blog personal, iremos reflejando las sensaciones, sentimientos, dificultades, incidencias, aprendizajes, etc., que nos aporta esta experiencia.

 Usaremos Google Docs a partir de la cuenta gmail. Con Docs se pueden crear, compartir y editar documentos online con facilidad. éstas son algunas de las acciones que se pueden hacer con él:
 •Subir documentos de Microsoft Word, de OpenOffice, de RTF, de HTML o de texto sin formato, crear documentos desde cero y descargar los tuyos de internet.
 •Editar documentos online de manera simultánea con quien quieras e invitar a los demás a que los vean.
 •Realizar un seguimiento de quién modifica un documento y cuándo, y restaurar cualquier versión.
 •Publicar documentos online para que estén disponibles para todo el mundo, como páginas web o como documentos publicados en tu blog.
 •Enviar por correo electrónico los documentos como archivos adjuntos.

 ¡Espero que os divirtáis!

Ejercicio 1: Relato digital
 Para empezar deberemos saber en qué consiste un relato digital. ¿Qué son los Relatos Digitales? GREAV

Relatos Digitales
 ¿Qué son los Relatos Digitales? GREAV

Actividad: Producir un Storytelling
 Vamos a crear una historia digital. Al final hemos deberemos entregar al profesor un relato Digital en formato vídeo (mp4), el guión guión y el storyboard del relato (en formato pdf).

 Para ello lo mejor es dividir la actividad en una serie de ejercicios, ello nos facilitará la buena consecución de nuestro objetivo.


 Es importante que para producir el Storytelling sigamos las "etapas del proceso de producción" que aparecen en el apartado consejos. Por lo que deberemos tenerlos presentes.

 Paralelamente a todo el proceso de aprendizaje y producción del storytelling, en nuestro blog, realizaremos el "Diario de mi storytelling", en él que reflejaremos nuestros sentimientos, aprendizajes, dificultades, incidencias, etc., en durante este proceso de aprendizaje. Es importante realizar esos comentarios. Y se pide por lo menos una entrada cada semana.

Relatos Digitales
 ¿Qué son los Relatos Digitales? GREAV

Consejo: Etapas del proceso de producción de un storyboard
 Vamos a crear una historia digital, para ello lo mejor es que las etapas de producción que se presentan a continuación:
 1. Planificación del guión: ideas básicas de la historia.
 2. Realización del Guión: redacción.
 3. Realización del Storyboard: búsqueda o creación de imágenes.
 4. Revisión del guión: ajustar guión e imágenes.
 5. Calcular la duración de la narración en audio: calcular aproximado de narración para cada secuencia.
 6. Si incorporamos sonido, buscarlo: efectos, música.
 7. Producir la película.
 a). Realizar la secuencia de imágenes: fotos, vídeo, dibujos.
 - Montar la secuencia de imágenes de la película.
 - Montar créditos al principio, título, autor.
 - Montar los créditos finales: autoría, fuentes, créditos.
 b). Incorporar la narración.
 c). Ajustar imágenes y narración si hace falta.

Recursos
 Relatos Digitales GREAV
 Recursos GREAV
 Recursos Storytelling (Sophipolis)

Reloj


Calendario Actividades
 October 2018

Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28						

[Log in](#) | [Help / About](#)

[amazon](#) | [WIKIPEDIA](#) | [Maps](#) | [YouTube](#) | [bing](#) | [ebay](#) | [IMDb](#) | [Wolfram Alpha](#) | [ESPN](#) | [Dictionary](#) | [Thesaurus](#)

[Bienvenida](#) | [Organización](#) | [Introducción](#) | [1. Educación y tecnología](#) | [2. Digital Storytelling](#) | [3. Identidades](#) | [Sociedad](#) | [Información](#)

Tema 3. Presentación

Una vez realizadas nuestras historias digitales las presentaremos a los demás y reflexionaremos sobre ellas tanto a nivel personal como en grupo: qué suponen, que nos aportan y aportan a los demás, etc.

Introducción

En esta unidad realizaremos una presentación pública de nuestra historia, reflexionaremos a nivel privado sobre la misma y también en grupo. Pretendemos adentrarnos en el tema de la identidad que se muestra en cada una de las historias.

Para realizar este trabajo nos ayudaremos del blog, que ya conocemos, e introduciremos dos nuevas herramientas, a saber, una Web 2.0 (Google Sites) y un Wiki (Wikispaces). Mediante esas herramientas profundizaremos en la reflexión personal y en el trabajo colaborativo respectivamente.

Ejercicio 1: Presentación del vídeo

En primer lugar prepararemos una presentación de nuestra película que tendrá una duración de cinco minutos. Hemos de realizar un pequeño guión de presentación que compartiremos con el profesor a través de google Docs. En él reflejaremos a modo de presentación lo que queremos decir sobre nuestra película: por qué esa historia, qué hemos aprendido a nivel tecnológico, social personal, etc. Y aquella información que consideremos relevante para presentarla -podemos inspirarnos en las preguntas que consideremos de interés del ejercicio 2-. El objetivo de la presentación es situar al público, crear un vínculo emocional con él -si somos capaces- y en general despertar su interés.

La presentación no debe consistir en contar lo que luego vamos a ver en la película. Al final de la exposición habrá un turno abierto de preguntas del público.

Ejercicio 2: Reflexión individual sobre nuestro relato

Para realizar este ejercicio usaremos Google Sites. A través de esta herramienta aprenderemos a realizar una Web 2.0, en ella organizaremos y publicaremos nuestras reflexiones, compartiéndolas con el profesor.

- + Debemos abrir Google Sites y crear un "Sitio", esto es, una Web online donde subiremos nuestra información.
- + Hemos de poner un nombre al site, puede llamarse "Mi storytelling" y sería conveniente poner el nombre del autor.
- + Nos pedirán una dirección web. Aparecerá "https://sites.google.com/site/...." y deberemos poner un nombre, con eso obtendremos un URL para acceder a la web. Ese nombre podría ser "st-apellido", seguramente esa dirección estará libre.
- + Una vez tengamos la dirección se la mandaremos al profesor para que pueda realizar el seguimiento de la web.
- + Deberíamos explorar "sites" y ver las posibilidades que nos ofrece: cambiarle la piel, subir vídeo, fotos, presentaciones, etc.


Recursos

- [Google Site](#)
- [Web Tutorial de Google Sites](#)
- [Guía rápida de Google Site \(PDF\)](#)
- [Manual tutorial de Google Site \(PDF\)](#)

Calendario Actividades

October 2018						
Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
	1	2	3	4	5	6
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Reloj



ANEXO 13. MOODLE CURSO 2011-2012

Usted se ha identificado como Miguel Herreros (Salir) Español - Internacional (es)

Psicología-Sociología 2011-2012

Página Principal > Cursos > Psicología-Sociología > PsSo-11-12 Activar edición

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Curso actual
 - PsSo-11-12
 - Participantes
 - Insignias
 - General
 - Tema 1
 - Tema 2
 - Tema 3
 - Tema 4
 - Tema 5
 - Tema 6
 - Tema 7
- Cursos

Personas

- Participantes

Administración

- Administración del curso
 - Activar edición
 - Editar ajustes
 - Usuarios
 - Filtros
 - Informes
 - Calificaciones
 - Insignias
 - Copia de seguridad
 - Restaurar
 - Importar
 - Publicar
 - Reiniciar
 - Banco de preguntas
 - Archivos de curso heredados
- Cambiar rol a...
- Ajustes de mi perfil
- Administración del sitio
- Buscar

Actividades

- Consultas
- Encuestas
- Foros
- Recursos

Buscar en los foros

Ir

Búsqueda avanzada

INTRODUCCIÓN AL CURSO

- Presentación del curso
- Consejos para la marcha del curso
- Calendario del curso

FOROS

- Noticias
- Problemas e incidencias
- Foro de presentación de los participantes en el curso

Tema 1

ORGANIZADOR DEL CURSO

- Objetivos de esta unidad
- Direcciones de correo alumnado
- Panel organizador
- Acceso al panel "organizador" del curso (Portal Protopage)
- Crear documentos en PDF

Tema 2

PRIMEROS PASOS: ELEMENTOS WEB 2.0

- Objetivos de esta unidad
- Tareas de este módulo

Darse de alta: correo, blog, Google Docs

- Darse de alta como usuario Google Gmail
- Conocer y usar Google Calendar
- Abrir un blog personal (Blogger o Wordpress)
- Conocer y usar el entorno Google Docs

Tareas en Moodle

- Acceder como usuario a Moodle y matricularse en el curso
- Presentarse en el foro del curso

Trabajar con blogs, Google Docs, Google Reader

- Conocer el blog del curso: "Educación en el siglo XXI"
- Conocer el Google Reader y usarlo

Últimas noticias

Añadir un nuevo tema... (Sin novedades aún)

Eventos próximos

No hay eventos próximos

Ir al calendario... Nuevo evento...

Actividad reciente



Actividad desde sábado, 20 de octubre de 2018, 19:38

Informe completo de la actividad reciente... Sin novedades desde el último acceso

- Psicología
- Lógica cotidiana
- Ética
- Recuperaciones
- Sociología
- Psicología-Sociología
- Trabajo de Investigación
- Digital-Storytelling
- WebQuest
- Bachillerato
- BDSM
- Miscellaneous
- Todos los cursos ...







Tema 3

TRABAJAR EN Y CON LA RED: INFORMACIÓN DIGITAL

-  Objetivos de esta unidad
-  Tareas de este módulo

Trabajar con la información de la red




Buscar información en la red

-  Buscar información en la red
-  Conceptos básicos sobre búsqueda de información en línea
-  Búsqueda de información en Internet
-  Cómo buscar y encontrar información en Internet
-  Encontrar información en el World Wide Web
-  La Odisea: cómo buscar información


Citar las fuentes (referencias bibliográficas)

-  Documentar las fuentes de nuestro trabajo
-  Normas APA para citar fuentes documentales

Trabajar con blogs



-  Elementos que debe contener una entrada en el blog
- Colaboraciones en el blog "Educación para el siglo XXI"**
-  Trabajar con el blog "Educación para el siglo XXI"
- Trabajo con el blog personal**
-  Trabajo con los blogs personales

Metacognición

-  Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta unidad

Tema 4

TRABAJAR COLABORATIVAMENTE CON WIKI: ALGO DE TEORÍA SOCIOLOGICA Y PSICOLÓGICA.


-  Objetivos de esta unidad
-  Tareas de este módulo

Introducción al trabajo en Wiki

-  Trabajo colaborativo en grupo
-  Trabajo en Wiki

Aproximación a la sociología

Libro de referencia y consulta

-  Giner, S. Sociología

Trabajo a realizar

Aproximación a la psicología

Libro de referencia y consulta

-  Butler, G & McManus, F. Introducción a la psicología

Trabajo a realizar



Síntesis

Metacognición





-  Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta unidad

Tema 5

TRABAJAR EL SELF INDIVIDUALMENTE: DIGITAL STORYTELLING

-  Objetivos del Digital storytelling
-  Tareas de este módulo

Aproximación al relato digital




-  Qué es un Digital Storytelling
-  Descripción de los relatos digitales (GREAV)
-  Entrevista a Carme Gregori: relatos digitales
-  Ejemplos de relatos digitales (Sophipolis)
-  Ejemplo de relatos digitales (GREAV UB)

Producción del relato

-  Etapas en la producción de un relato digital

-  Creando nuestro relato digital






Buscar nuestra historia

-  Tema de nuestro relato
-  Recordar una historia
-  Foro sobre el Taller de evocación

Storyline o Guión

-  ¿Qué es un guión o storyline?

Storyboard


-  ¿Qué es el storyboard?
-  Herramientas para componer un storyboard
-  Ejemplos de storyboard con plantilla Word
-  Ejemplos de storyboard con Comic Life (GREAV)
-  Producción del storyboard

Locución

Montaje del video digital

-  Montaje y edición de la película

Licencia Creative Commons


-  Registro de autoría: Creative Commons

Conversión de formato de video

Autorización



-  Autorizaciones para publicar los relatos

Metacognición

-  Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta actividad

Tema 6

IDENTIDADES, REFLEXIÓN SOBRE EL YO A PARTIR DEL DIGITAL STORYTELLING

-  Objetivos de la unidad
-  Tareas de este módulo

Metacognición

Tema 7

ENCUESTAS SOBRE EL CURSO

-  Actividades a realizar en el módulo 4

4.1 ACTIVIDADES

4.1.1. Sondeo de opinión

-  Sondeo de opinión en torno a una pregunta

4.1.2. Encuesta

-  Encuesta sobre el aprendizaje con TIC

4.1.3. Valoración del aprendizaje del curso

-  Foro de valoración del curso

ANEXO 14. MOODLE CURSO 2012-2013

Usted se ha identificado como Miguel Herreros (Salir) Español - Internacional (es)

Psicología-Sociología 2012-2013

Página Principal ▶ Cursos ▶ Psicología-Sociología ▶ PsSo-12-13 Activar edición

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Curso actual
 - PsSo-12-13
 - Participantes
 - Insignias
 - General
 - Tema 1
 - Tema 2
 - Tema 3
 - Tema 4
 - Tema 5
 - Tema 6
 - Tema 7
- Cursos

Personas

- Participantes

Administración

- Administración del curso
 - Activar edición
 - Editar ajustes
- Usuarios
- Filtros
- Informes
- Calificaciones
- Insignias
- Copia de seguridad
- Restaurar
- Importar
- Publicar
- Reiniciar
- Banco de preguntas
- Archivos de curso heredados

Cambiar rol a...

Ajustes de mi perfil

Administración del sitio

Actividades

- Consultas
- Encuestas
- Foros
- Recursos

Buscar en los foros

[Búsqueda avanzada](#)

Categorías

- Filosofía
- Historia de la Filosofía
- Psicología
- Lógica cotidiana
- Ética
- Recuperaciones
- Sociología

Psicología - Sociología

Construcción o reconocimiento del yo (Self) a través de la narrativa digital (Digital Storytelling)

Curso 2012-2013

Autor: Miguel Herreros

INTRODUCCIÓN AL CURSO

- Presentación del curso
- Consejos para la marcha del curso
- Calendario del curso

FOROS

- Novedades
- Problemas e incidencias
- Foro de presentación de los participantes en el curso

Tema 1

ORGANIZADOR DEL CURSO

- Contenido
- Web Recursos 2.0
- Correos y blog del alumnado
- Alumnos matriculados y no matriculados en Moodle
- Algunos recursos del curso

Tema 2

PRIMEROS PASOS: ELEMENTOS WEB 2.0

- Objetivos de esta unidad
- Tareas de este módulo

Crear archivos PDF.

- Enviar los documentos en formato PDF

Darse de alta: correo, blog, Google Docs

- Darse de alta como usuario Google Gmail
- Conocer y usar Google Calendar
- Abrir un blog personal (Blogger o Wordpress)
- Conocer y usar el entorno Google Docs

Tareas en Moodle

- Acceder como usuario a Moodle y matricularse en el curso
- Presentarse en el foro del curso

Trabajar con blogs, Google Docs, Google Reader

- Conocer el blog del curso: "Educación en el siglo XXI"
- Conocer el Google Reader y usarlo

Metacognición

- Reflexión sobre nuestro aprendizaje en este módulo

Últimas noticias

Añadir un nuevo tema...
(Sin novedades aún)

Eventos próximos

No hay eventos próximos
Ir al calendario...
Nuevo evento...


Actividad reciente

Actividad desde sábado, 20 de octubre de 2018, 19:40
Informe completo de la actividad reciente...
Sin novedades desde el último acceso

- Psicología-Sociología
- Trabajo de Investigación
- Digital-Storytelling
- WebQuest
- Bachillerato
- BDSM
- Miscellaneous
- Todos los cursos ...

Tema 3

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y TRABAJO CON BLOGS

 Objetivos de la unidad

 Tareas de este módulo

Trabajar con la información de la red

Buscar información en la red

 Buscar información en la red

 Conceptos básicos sobre búsqueda de información en línea

 Búsqueda de información en Internet

 Cómo buscar y encontrar información en Internet

 Encontrar información en el World Wide Web

 La Odisea: cómo buscar información

Citar las fuentes (referencias bibliográficas)

 Documentar las fuentes de nuestro trabajo

 Normas APA para citar fuentes documentales

Trabajar con blogs

 Elementos que debe contener una entrada en el blog

Colaboraciones en el blog "Educación para el siglo XXI"

 Trabajar con el blog "Educación para el siglo XXI"

Trabajo con el blog personal

 Trabajo con los blogs personales

Qué pensamos sobre el Yo (Self)

Metacognición

 Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta unidad

Tema 4

TRABAJO INDIVIDUAL SOBRE EL YO: DIGITAL STORYTELLING

 Objetivos del Digital storytelling

 Tareas de este módulo

Aproximación al relato digital

 Qué es un Digital Storytelling

 Entrevista a Carme Gregori (CitiLab)

 Entrevista a Carmen Gregory (Congreso de Valencia)

 Entrevista a Robert Robin

 Entrevista a Joe Lambert

 Entrevista a Joe Lambert II

Ejemplos de relatos digitales

 Ejemplos de relatos digitales (Sophipolis)

 Ejemplo de relatos digitales (GREAV UB)

Producción de los elementos del relato

Entrada en el blog personal: aprendizaje y realización del storytelling

Etapas en la producción de un relato digital

 Etapas en la producción de un relato digital

Buscar la historia

 Pensar la historia

 Historia personales que hablen de nosotros mismos.


 Escribir primera versión de la historia

 Elaboración del Esquema de la historia

Hacer el guión literario (Storyline)

 ¿Qué es un guión o storyline?

 Elaboración de los sucesivos guiones

 Taller de evocación de ideas

 Foro sobre el Taller de evocación

Diseñar el guión gráfico (Storyboard)

Qué es un Storyboard

 ¿Qué es el storyboard?

 Ejemplos de storyboard con plantilla Word

 Ejemplos de storyboard con Comic Life (GREAV)

Realizar el Storyboard

 Plantillas para elaborar un storyboard

 Producción del storyboard

 Banco de imágenes gratuitos

Buscar la música y los efectos sonoros

 Uso de los recursos sonoros





 Bancos de efectos sonoros gratuitos

 Bancos de música gratuitos





Narrar el relato (Locución)

 Ayuda: usar Adobe Audition para la locución

Buscar la historia

-  Pensar la historia
-  Historia personales que hablen de nosotros mismos.
-  Escribir primera versión de la historia
-  Elaboración del Esquema de la historia

Hacer el guión literario (Storyline)




-  ¿Qué es un guión o storyline?
-  Elaboración de los sucesivos guiones
-  Taller de evocación de ideas
-  Foro sobre el Taller de evocación

Diseñar el guión gráfico (Storyboard)




Qué es un Storyboard

-  ¿Qué es el storyboard?
-  Ejemplos de storyboard con plantilla Word
-  Ejemplos de storyboard con Comic Life (GREAV)

Realizar el Storyboard

-  Plantillas para elaborar un storyboard
-  Producción del storyboard
-  Banco de imágenes gratuitos


Buscar la música y los efectos sonoros

-  Uso de los recursos sonoros
-  Bancos de efectos sonoros gratuitos
-  Bancos de música gratuitos

Narrar el relato (Locución)

-  Ayuda: usar Adobe Audition para la locución


Producción del relato digital (video)

-  Tarea de producción del relato digital
-  Software para montar el video digital
-  IMPORTANTE: Entorno de trabajo

Montaje de la imagen y los efectos sonoros y añadir la locución

-  Montar imágenes, efectos sonoros y narración

Incorporar los créditos

-  Registrar el video en Creative Commons
-  Incorporar títulos y créditos finales

Incorporar la música

-  Añadir la música

Compartir el video digital con el profesor


Para acabar...

-  Revisar que hemos realizado todo correctamente

Autorización


-  Autorizaciones para publicar los relatos

Metacognición

-  Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta actividad

Tema 5

TRABAJO EN GRUPO SOBRE EL YO: IDENTIDADES




-  Objetivos de la unidad
-  Tareas de este módulo

Presentación del relato a la clase.

Reflexión sobre nuestra presentación.


Reflexión individual sobre otros relatos.

Introducción al trabajo colaborativo en grupo: Wiki, Google Drive.

-  Trabajo colaborativo en grupo
-  Trabajo colaborativo con Wiki
-  Trabajo colaborativo con Google Drive

Reflexión en grupo sobre otros relatos.

Metacognición

-  Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta actividad

Tema 6

EXAMEN DE TERCERA EVALUACIÓN


-  Examen

Lectura

-  parte 1
-  parte 2
-  parte 3
-  parte 4
-  parte 5

Tema 7

ENCUESTAS SOBRE EL CURSO

-  Actividades a realizar en el módulo 4

4.1 ACTIVIDADES

4.1.1. Sondeo de opinión

-  Sondeo de opinión en torno a una pregunta

4.1.2. Encuesta

-  Encuesta sobre el aprendizaje con TIC

4.1.3. Valoración del aprendizaje del curso

-  Foro de valoración del curso

ANEXO 15. MOODLE CURSO 2015-2016

Psicología-Sociología-2015-2016

Usted se ha identificado como Miguel Herreros (Salir) Español - Internacional (es) ↓

Página Principal > Cursos > Psicología-Sociología > PsSo-15-16 Activar edición

Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Mi perfil
- Curso actual
 - PsSo-15-16
 - Participantes
 - Insignias
 - General
 - Tema 1
 - Tema 2
 - Tema 3
 - Tema 4
 - Tema 5
 - Tema 6
 - Tema 7
 - Tema 8
 - Tema 9
 - Tema 10
 - Cursos

Personas

- Participantes

Administración

- Administración del curso
 - Activar edición
 - Editar ajustes
 - Usuarios
 - Filtros
 - Informes
 - Calificaciones
 - Insignias
 - Copia de seguridad
 - Restaurar
 - Importar
 - Publicar
 - Reiniciar
 - Banco de preguntas
 - Archivos de curso heredados
- Cambiar rol a...
- Ajustes de mi perfil
- Administración del sitio

Buscar

Actividades

- Consultas
- Encuestas
- Foros
- Recursos
- Tareas

Categorías

- Filosofía
- Historia de la Filosofía
- Psicología
- Lógica cotidiana
- Ética
- Recuperaciones

Psicología - Sociología

Construcción o reconocimiento del yo (Self) a través de la narrativa digital (Digital Storytelling)

Curso 2015 - 2016

Autor: Miguel Herreros

INTRODUCCIÓN AL CURSO

- Novedades
- Presentación del curso
- Consejos para la marcha del curso
- Calendario del curso

Foros

- Novedades
- Problemas e incidencias

Tema 1

ORGANIZADOR DEL CURSO

- Contenido
- Enlaces a Web de Trabajo**
- Google Gmail y Drive
- Página Protopage Psi-Soc-2015-2016
- Web Recursos Sophipolis
- Blog del profesor

Datos

- Correos y blog del alumnado
- Alumnos matriculados y no matriculados en Moodle

Tema 2

PRIMEROS PASOS: ELEMENTOS WEB 2.0

- Objetivos de esta unidad
- Tareas de este módulo

Crear archivos PDF

- Enviar los documentos en formato PDF

Darse de alta: Gmail, Google Drive, Blog

- Darse de alta como usuario Google Gmail
- Conocer y usar el entorno Google Drive
- Conocer y usar Google Calendar
- Abrir un blog personal (Blogger o Wordpress)

Acceder a Moodle-Sophipolis (Esperar a que lo diga el profesor)

- Acceder como usuario a Moodle y matricularse en el curso
- Presentarse en el foro del curso
- Foro presentación de los participantes en el curso

Conocer el Blogs del curso: Educación s.XIX

- Conocer el blog del curso: "Educación en el siglo XXI"

Recibir información con Google Alertas (Google Reader)

- Conocer el Google Alertas (Reader) y usarlo

Metacognición

- Reflexión sobre nuestro aprendizaje en este módulo

Buscar en los foros

Ir

Búsqueda avanzada ?

Últimas noticias

Añadir un nuevo tema... (Sin novedades aún)

Eventos próximos

No hay eventos próximos

Ir al calendario... Nuevo evento...


Actividad reciente

Actividad desde sábado, 20 de octubre de 2018, 19:46


Informe completo de la actividad reciente... Sin novedades desde el último acceso

Tema 3

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y TRABAJO CON BLOGS

 Objetivos de la unidad

 Tareas de este módulo


 Objetivos de la unidad

 Tareas de este módulo

Trabajar con la información de la red

Búsqueda de información en la red

 Buscar información en la red

 Conceptos básicos sobre búsqueda de información en línea

 Cómo buscar y encontrar información en Internet

 Encontrar información en el World Wide Web

 La Odisea: cómo buscar información

Citar las fuentes (referencias bibliográficas)

 Documentar las fuentes de nuestro trabajo

 Normas APA para citar fuentes documentales

Trabajar con blogs

 Elementos que debe contener una entrada en el blog


Realizar un artículo en el blog personal

 Realizar una entrada en nuestro blog personal

 Realizar una entrada en los blog de nuestros compañeros.

 Realizar una entrada en el blog personal

Colaboraciones en el blog "Educación para el siglo XXI"

 Trabajar con el blog "Educación para el siglo XXI"

 Primera entrada en el blog "Educación siglo XXI"

Trabajo con el blog personal

 Trabajo con los blogs personales

Qué entendemos por "Yo" (Self)


 Qué entendemos por YO (Self)

Metacognición

 Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta unidad

Tema 4

TRABAJO INDIVIDUAL SOBRE EL YO: DIGITAL STORYTELLING

 Objetivos del Digital storytelling

 Tareas de este módulo

Aproximación al relato digital


 Qué es un Digital Storytelling

 Entrevista a Carme Gregori (CitiLab)

 Entrevista a Carmen Gregory (Congreso de Valencia)

 Entrevista a Robert Robin

 Entrevista a Joe Lambert

 Entrevista a Joe Lambert II

Ejemplos de relatos digitales





 Ejemplos de relatos digitales (Sophipolis)

 Ejemplo de relatos digitales (GREAV UB)

PRODUCCIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL RELATO

 Etapas en la producción de un relato digital

Buscar la historia



-  Pensar la historia
-  Historia personales que hablen de nosotros mismos.
-  Escribir primera versión de la historia
-  Compartir la historia

Hacer el guión literario (Storyline)



Qué es un guión literario o Storyline

 ¿Qué es un guión o storyline?




Plantilla del Storyline

-  Elaborar el guión literario (Storyline)
-  Plantilla para elaborar un storyline

Aproximación al guión

-  Elaborar el guión versión 1
-  Elaborar el guión versión 2

Taller de rememoración

-  Taller de evocación de ideas
-  Foro sobre el Taller de evocación
-  Elaborar el guión versión 3

Realizar el guión

 Elaborar el guión versión final

Metacognición

-  Metacognición del guión
-  Cuestionario StoryLine

Hacer el guión gráfico (Storyboard)

Qué es un Storyboard

-  ¿Qué es el storyboard?
-  Ejemplos de storyboard con plantilla Word
-  Ejemplos de storyboard con Comic Life

Plantilla del Storyboard

-  Elaborar el storyboard
-  Plantillas para elaborar un storyboard




Realizar el storyboard I: imágenes

-  Elaborar el storyboard versión 1
-  Elaborar el storyboard versión 2
-  Banco de imágenes gratuitos
-  Producción del relato visual (Sólo imágenes)

Metacognición I: imágenes

-  Metacognición del storyboard: imágenes
-  Cuestionario StoryBoard: imágenes

Realizar el storyboard II: efectos sonoros y música

-  Uso de los recursos sonoros
-  Bancos de efectos sonoros gratuitos
-  Bancos de música gratuitos



Metacognición II: efectos sonoros y música

 Metacognición del storyboard: efectos sonoros y música

Narrar el relato (Locución)




-  Ponerle voz al relato
-  Ayuda: usar Adobe Audition para la locución

Metacognición

-  Metacognición de la locución
-  Cuestionario StoryBoard: sonido

Producción del video relato digital



Orientaciones y ayudas

-  Tarea de producción del relato digital
-  Software para montar el video digital
-  IMPORTANTE: Entorno de trabajo

Montaje de la imagen y los efectos sonoros y añadir la locución

-  Montar imágenes, efectos sonoros y narración

Incorporar los créditos

-  Registrar el video en Creative Commons
-  Incorporar títulos y créditos finales

Incorporar la música

-  Añadir la música



Metacognición

-  Metacognición de la producción

Narrar el relato (Locución)




-  Ponerle voz al relato
-  Ayuda: usar Adobe Audition para la locución

Metacognición

-  Metacognición de la locución
-  Cuestionario StoryBoard: sonido

Producción del video relato digital



Orientaciones y ayudas

-  Tarea de producción del relato digital
-  Software para montar el video digital
-  IMPORTANTE: Entorno de trabajo

Montaje de la imagen y los efectos sonoros y añadir la locución

-  Montar imágenes, efectos sonoros y narración

Incorporar los créditos

-  Registrar el video en Creative Commons
-  Incorporar títulos y créditos finales

Incorporar la música


-  Añadir la música

Metacognición

-  Metacognición de la producción

Tema 5


TRABAJO EN GRUPO SOBRE EL YO: IDENTIDADES

 Objetivos de la unidad

 Tareas de este módulo

Presentación del relato a la clase.

 Síntesis del relato


 Presentación de nuestro relato en clase

Reflexión sobre nuestra presentación

 Reflexión sobre la presentación en clase

 Cuestionario presentación del propio relato

Metacognición presentación de relatos

 Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta actividad

Introducción al trabajo colaborativo: Wiki y Google Drive

 ¿Qué es un trabajo colaborativo en grupo?

 Trabajo colaborativo en Wiki

 Trabajo colaborativo en Google Drive


 Introducción a Google Sites

Reflexión en grupo sobre los relatos de los compañeros

 Reflexión en grupo sobre relatos ajenos

 Cuestionario presentación del relato ajeno

Metacognición análisis de relatos ajenos

 Reflexión sobre nuestro aprendizaje en esta actividad

Tema 6

RECUPERACIONES

 Recuperación

Obra de Sociología:

 Sociología. Parte I

 Sociología. Parte II

 Sociología. Parte III

 Sociología. Parte IV

 Sociología. Parte V

Lectura de Psicología:

 Psicología

Tema 7

ENCUESTAS SOBRE EL CURSO


 Actividades a realizar en el módulo 4

4.1 ACTIVIDADES

4.1.1. Sondeo de opinión

 Sondeo de opinión en torno a una pregunta

4.1.2. Encuesta

 Encuesta sobre el aprendizaje con TIC

4.1.3. Valoración del aprendizaje del curso

 Foro de valoración del curso

ANEXO 16. PÁGINA PROTOPAGE 1: CURSO 2015-2016

The screenshot displays a web browser window with the following elements:

- Browser Address Bar:** Shows the URL `www.protopage.com/ps_2015-2016#Home`.
- Navigation Menu:** Includes links for 'Log in' and 'Help / About'.
- Search Bar:** A search input field with a magnifying glass icon.
- Resource Links:** A horizontal bar containing icons for Amazon, Wikipedia, Maps, YouTube, eBay, Bing, Google Finance, IMDb, and ESPN.
- Digital Clock:** Displays the time as 9:20 PM.
- Calendar:** A Google Calendar for May 2019. The 15th is highlighted in yellow. The calendar shows days from Sunday (28) to Saturday (4).
- Recursos (Resources):** A box listing 'Curso Moodle', 'Blog Profesor', and 'Recursos Web 2.0'.
- Blog de alumnos (Student Blogs):** A box with a grid of social media icons (Blogger, Facebook, Twitter, etc.) and a blurred image.
- Notas y avisos (Notes and notices):** A box containing the text: 'Tenemos la semana Santa para realizar el montaje de la película. Leer el blog del profesor.'
- Footer:** A blue bar at the bottom with the text 'Los eventos se muestran en la zona horaria: Hora de Europa central - Madrid'.

Psicología-Sociología 2015-2016

Log in Help / About

Seguimiento unidades Home Notes

Dictionary Thesaurus

Google amazon WIKIPEDIA Maps YouTube ebay bing

Google finance IMDb Wolfram Alpha ESPN

Seguimiento 5

Se abre el seguimiento del tema 5, debéis compartir el Creative Commons y la película.

Seguimiento 4

El apartado 4b hace referencia al Storyboard y todo lo que vamos a realizar con el guión a partir de ahora..

El apartado comentarios está en vigor durante todo el tiempo que dure la fase del tema 4b.

Seguimiento: 2, 3

Cerrada la corrección de la unidad 2 y 3. Quedá algún alumno con alguna cosa pendiente, deberá de hacerla igual. No se ha cerrado la corrección del artículo, queda una última oportunidad para corregir los errores apuntados, sobre todo las referencias APA.

Corrección unidad 4 (Cerrada)

- [2015-10-24-tema-4](#)
- [2015-11-18-tema 4](#)
- [2015-11-05-tema 4](#)
- [2015-11-19-tema 4](#)
- [2015-11-10](#)
- [2015-11-25-tema 4](#)
- [2015-11-11-tema 4](#)
- [2015-11-30-tema 4](#)
- [2015-11-12-tema 4](#)
- [2015-12-02-tema 4](#)
- [2015-11-12-tema 4](#)
- [2015-12-09-tema 4](#)
- [2015-11-16-tema 4](#)
- [2015-12-10-tema 4](#)
- [2015-11-17-tema 4](#)
- [2015-12-13-tema 4](#)

Corrección Unidad 3 (cerrada)

- [2015-10-03-Tema-3](#)
- [2015-10-06-Tema-3](#)
- [2015-09-15-tema3-cerrando](#)
- [2015-10-21](#)
- [2015-10-26-cerrado](#)

Correcciones. Unidad 2 (Cerrada)

- [2015-09-22](#)
- [2015-09-29-tema 2](#)
- [2015-09-23](#)
- [2015-10-05-tema 2 FP](#)
- [2015-09-24-tema2](#)
- [2015-10-06 Cerrado](#)
- [2015-09-28-tema2](#)

Corrección unidad 5-cerrado

- [Comentarios -tema 5](#)
- [2016-04-07-tema-5](#)
- [2016-03-04-4ma-5](#)
- [2016-04-09-tema-5](#)
- [2016-03-30-tema-5](#)
- [2016-04-10-tema-5](#)
- [2016-03-31-tema-5](#)
- [2016-04-11-tema-5](#)
- [2016-04-01-tema-5](#)
- [2016-04-12-tema-5](#)
- [2016-04-02-tema-5](#)
- [2016-04-23-tema-5](#)
- [2016-04-03-tema-5](#)
- [2016-04-19-tema-5](#)
- [2016-04-04-tema-5](#)
- [2016-04-20-tema-5](#)
- [2016-04-05-tema-5](#)
- [2016-04-25-tema-5](#)
- [2016-04-06-tema-5](#)
- [2016-04-29-tema-5](#)

Corrección 4b (cerrada)

- [comentarios-4](#)
- [2016-03-07-tema-4b](#)
- [2016-01-11-tema-4b](#)
- [2016-03-08-tema-4b](#)
- [2016-01-13-tema4b](#)
- [2016-03-09-tema-4b](#)
- [2016-01-20-tema-4b](#)
- [2016-03-10-tema-4b](#)
- [2016-02-01-tema-4b](#)
- [2016-03-12-tema-4b](#)
- [2016-02-08-tema-4b](#)
- [2016-03-14-tema-4b](#)
- [2016-02-10-tema-4b](#)
- [2016-03-15-tema-4b](#)
- [2016-02-12-tema-4b](#)
- [2016-03-17-tema-4b](#)
- [2016-02-15-tema-4b](#)
- [2016-03-21-tema-4b](#)
- [2016-02-17-tema-4b](#)
- [2016-03-24-temas-4b](#)
- [2016-02-20-tema-4b](#)
- [2016-03-30-temas-4b](#)
- [2016-02-24-tema-4b](#)
- [2016-03-31-temas-4b](#)
- [2016-02-25-tema-4b](#)

ANEXO 18. RECURSOS SOPHIPOLIS WEB 2.0

? Help / About
Log in

Dictionary
Thesaurus

ESPN
William Alpha
IMDb
Google Finance
8
bing
ebay
YouTube
Maps
amazon
WIKIPEDIA

Recursos Sophipolis

Recursos
Bookmarks
Notes

Nota

En esta página encontrarás enlaces a diferentes recursos y tutoriales para trabajar con herramientas TIC.

Digital clock

9:23:31 PM

Calendar

May 2019						
Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat	Sun
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26

Recursos académicos

- [Google Académico](#)
- [W Wikipedia en español](#)
- [W Wikipedia en inglés](#)
- [Diccionario de la RAE](#)
- [Google video](#)
- [Banco imágenes y sonidos \(GREA\)](#)
- [Slidshare\(PPT\)](#)
- [Presentaciones Authorstream \(PPT\)](#)
- [YouTube](#)

Recursos Sophipolis

- [Programas y tutoriales](#)
- [Bancos de Presentaciones](#)
- [Bancos de Vídeos](#)
- [Bancos de imágenes](#)
- [Bancos de sonidos](#)
- [Bancos de música](#)
- [Protopage curso 2013-2014](#)

Programas

- [PDF Creator](#)
- [Gimp](#)
- [Comic Life](#)
- [Movie Maker](#)
- [Audacity](#)
- [Fotosizer](#)
- [Any Video Converter](#)
- [Feedly Reader](#)

Recursos digitales

- [Google Gmail](#)
- [Google Calendar](#)
- [Google Drive](#)
- [Google Alertas](#)
- [Google Sites](#)
- [Google Blogger](#)
- [Wordpress Blog](#)
- [Wiki spaces](#)
- [Servidor Protopage](#)
- [Creative Commons](#)

Tutoriales de programas

- [Tutorial PDF Creator \(pdf\)](#)
- [Crear una cuenta Gmail](#)
- [Tutorial Google Drive \(video\)](#)
- [Manual Google Drive básico \(pdf\)](#)
- [Ayuda Google Drive \(on-line\)](#)
- [Manual tutorial de Google Site \(PDF\)](#)
- [Guía rápida de Google Site \(PDF\)](#)
- [Web Tutorial de Google Sites](#)
- [Qué es Google Alertas](#)
- [Tutorial Calendar Google \(pdf\)](#)
- [Tutorial Calendar Google \(on-line\)](#)
- [Manual de Blogger \(pdf\)](#)
- [Manual de Blogger \(on-line\)](#)
- [Manual de Wordpress \(on-line\)](#)
- [Manual de Wordpress \(pdf\)](#)
- [Tutorial de Gimp \(Web\)](#)
- [Tutorial Gimp](#)
- [FotoSizer \(PDF\)](#)
- [Tutorial Fotosizer \(video\)](#)
- [Tutorial Comic Life \(GREA\)](#)
- [Tutorial Audacity \(GREA\)](#)
- [Tutorial de podcasts](#)
- [Tutorial MovieMaker 6.0 \(GREA\)](#)
- [Tutorial Fotos Narradas 3](#)
- [Tutorial de Wikispaces](#)
- [Manual de uso de Wikispaces](#)
- [Manual de Feedly Reader](#)

ANEXO 19. TABLA DE ALUMNOS Y RELATOS

Alu	Edad	Sex	Nac	Relato	Título
A01	18	H	Mari	RA01	Hogar dulce hogar
A02	17	M	Esp	RA02	Lo que pudo ser y no fue
A03	17	H	Esp	RA03	Un cambio de infarto
A04	17	H	Esp	RA04	Deporte y naturaleza como modo de vida
A05	17	M	Esp	RA05	Noches de pesadilla
A06	18	H	Esp	RA06	Amarga victoria
A07	19	H	Ven	RA07	Un viaje añoroso
A08	17	M	Esp	RA08	Mi gran alegría
A09	18	H	Esp	RA09	La operación
A10	17	M	Es/Su	RA10	Mi mentira
A11	16	M	Esp	RA11	Un antes y un después
A12	17	M	Esp	RA12	Mi ex mejor amiga
A13	17	H	Esp	RA13	Un pequeño gran cambio
A15	17	H	Esp	RA15	El día que me cortaron las alas
A16	17	M	Esp	RA16	El corazón de mi madre
A17	17	M	Esp	RA17	¿Algún culpable?
A18	17	M	Esp	RA18	Una decisión vital
A19	17	M	Esp	RA19	Demasiado pequeña para esto
A20	17	M	Esp	RA20	El verdadero amor no duele
A21	17	M	Esp	RA21	Inocencia

ANEXO 20. RELATO RA01

Autor: **A01**

Título: ***Hogar dulce hogar***

(Idioma: Español ; Palabras: 457; Tiempo duración de vídeo: 2:51 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Soy una chica de 18 años de origen marroquí, he nacido, me he criado en España pero sin olvidar de quién soy y de dónde vengo. Pero a pesar de ser española, tengo un sentimiento extraño, me siento extranjera.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Como cada verano, viajo de Barcelona hasta Algeciras, a unos pocos kilómetros de allí está Tánger, no es sólo otra ciudad, es otro mundo. Mientras me aproximo en barco al otro lado del estrecho puedo observar cómo su luz se enciende poco a poco, y siento que en pocas horas estaré en casa.

Llego a casa y una de las primeras cosas que hago es vestirme como realmente me apetece, sin tener que dar ninguna explicación ni sentirme extraña, ni bajo la mirada de los demás, siendo una más, una de ellos y siendo yo misma.

Una vez allí me gusta compartir el tiempo con mis abuelos, compartir alegrías y penas, sé que con cada año se hacen mayores, y que desgraciadamente no puedo disfrutar de ellos todo lo que quisiera.

Intento disfrutarlo disfrutar los días al máximo dando paseos por la playa en camello, pasando las noches dentro de la medina, desayunando con un buen té en el Haffa, la parte más alta de Tánger, mientras disfruto de unas buenas vistas marítimas y veo a lo lejos España, algo que me recuerda que cada vez me queda menos para alejarme de los míos, dejar de ser una más entre la multitud, y volver a una tierra donde me siento una extraña.

Hasta que llega el momento de volver a donde nací, vivo y me eduqué

Y una vez en Barcelona vuelvo a esperar el verano para volver a respirar esa mezcla de aromas, escuchar hablar árabe por todos los rincones, comer cucús con ese sabor diferente en compañía de los míos.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Son pequeñas las cosas que me hacen sentirme grande, sentirme una más, las cosas que me hacen sentirme cómoda. Y también es simple lo que me hace sentirme diferente, incomprendida. Es la diferencia entre sentirme en mi hogar y sentirme extraña.

Es difícil vivir en un lugar al que no puedes llamar hogar. Donde por mucho que quieras integrarte siempre estarás etiquetada como la diferente, simplemente por tener unas creencias, una vestimenta y una cultura diferente a la de ellos.

Y el problema no es que no compartan mi cultura, sino que no lo comprenden y a veces, algunos , no la llegan a respetar.

A veces me plantean que si siento esto por qué no me planteo volver a vivir allí. Para nadie es fácil abandonar lo suyo, pero a veces se ha de abandonar tu tierra empujado por las necesidades y en busca de oportunidades, y llega un momento en que no puedes retroceder.

ANEXO 21. RELATO RA02

Autor: **A02**

Título: ***Lo que pudo ser y no fue***

(Idioma: Español ; Palabras: 484; Tiempo duración de vídeo: 2:55 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Perdí a mis abuelos siendo tan sólo una niña. Con dos y cinco años la enfermedad del cáncer se llevó parte de mí. Por esa razón, es una enfermedad a la que le tememos en la familia.

Una mañana, cuando tenía catorce años, al levantarme me encontré un bulto en el pecho izquierdo.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Me dirigí a la habitación de mis padres mientras pensaba si ese bulto sería cáncer. Cuando se lo dije, mi madre se puso blanca, y mi padre apenas articuló palabra, se vistió en cuestión de segundos, igual hice yo y fuimos hacia el hospital. En un par de ocasiones mi padre me miró a los ojos y me dijo que no tenía que ser eso, ¿y si es? pensaba yo.

Tenía tanta posibilidad de tener esa enfermedad como cualquier persona, o quizá más. Podría haber heredado lo que mató a mis abuelos.

En la sala de espera, cada minuto era un poco más largo. Lo tengo, ya está, se acabó, ha llegado a mí.

Tengo un bulto en el pecho, y temo que sea cáncer, le dije al médico.

El médico me exploró y me dio cita para dentro de dos días. Dos días insoportables, tenía miedo. Días donde mi mente se dividía en dos. Una parte de ella era muy negativa y decía que era eso. Otra, en muy pequeña proporción, me decía que no, que sería cualquier tontería pero que mi vida no cambiaría por que no era cáncer. El apoyo que más me aportó fue el de mi hermano, ya que me daba seguridad. Digamos que desde siempre ha tenido ese papel en mi vida, el de ayudarme y protegerme. Mi madre, inconscientemente me metió más miedo del que tenía, ya que ella no disimulaba el miedo que le daba la situación.

El día de la ecografía, lo recuerdo bien. Me puso el líquido de la ecografía en el pecho, y miré la pantalla. Me asusté, y vi que el bulto era más grande de lo que pensaba. ¿Cómo puede ser? ¿Tan grande?

Me dieron unas pastillas por si era un bulto de grasa. Todos confiaban en que esas pastillas acabaran con la pesadilla, pero yo realmente nunca confíé.

Después de días tomándolas, notaba que el bulto iba disminuyendo, y al acabarlas tuve que volver para hacer otra ecografía.

La pantalla, reflejaba un bulto de muchísimo menos volumen. El médico sonrió, y me dijo que todo había ido bien, que no era lo que pensábamos.

Se acabó, por fin. Todo ha sido un susto, pensé.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

A pesar de que todo quedó en un susto, está muy presente en mi día a día.

Sentir lo que sentí, me hizo madurar en cierto modo, ya que tuve miedo de perder lo que tenía.

Mi vida ha cambiado en la forma de verla y de vivirla, ya que puede sonar un poco brutal, pero nunca sabes lo que puede pasar mañana.

ANEXO 22. RELATO RA03

Autor: **A03**

Título: *Un cambio de infarto*

(Idioma: Español ; Palabras: 499; Tiempo duración de vídeo: 2:34 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Volví a mi casa pasada la media noche, llegué y me extrañó ver todas las luces encendidas porque normalmente mis padres ya están durmiendo. Al entrar vi que ninguno de los dos estaba, mi hermano grande sí se encontraba en casa, le pregunté por ellos y entonces él fue el encargado de darme la mala noticia, a mi padre le acababa de dar un infarto y estaba en el hospital.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

A partir de aquel momento tuve que ocuparme de la casa. Mi hermano grande no solía estar en casa ya sea por estudios o actividades que hacía , aunque recibí mucha ayuda de él. Poco a poco mi hermano y yo nos compenetramos mejor al paso de las semanas y todo fue más fácil.

Mi hermano pequeño no podía ir solo, y para todo tenía que ocuparme, tener la casa recogida ya que no pasábamos mucho tiempo en casa, ya fuera por el deporte o por actividades extraescolares, eso me hizo ver todo lo que hacían nuestros padres por nosotros y todo el tiempo que sacan. Ese tiempo se me hizo bastante largo porque no estaba acostumbrado a llevar todo el peso junto a mi hermano, pero una vez fue pasando el tiempo fue cambiando mi forma de ver toda aquella situación.

El estar tan centrado en tener todo controlado afectó el tiempo que podía dedicar a mis amigos. Durante la semana no solía verlos y el fin de semana, alguien tenía que estar en casa mi hermano no podía quedarse mucho tiempo solo en casa, por lo tanto eran ratos en los que podía estar con mis amigos. Por suerte , tuve tiempo de poder seguir haciendo lo que me gustaba que era el fútbol, era lo que me ayudaba a dejar de pensar en esa situación. El fútbol era la actividad que me ayudaba a olvidarlo ,por mucho que me gustara no lo disfrutaba igual. Al poco de estar en casa mi padre tuvo una recaída , todo se volvió a reproducir., volví a la misma rutina. Fue ahí donde me di cuenta de todo lo aprendido en aquellos momentos en cómo actuar en situaciones difíciles ,creo que esa experiencia me hizo ver todo el esfuerzo que conlleva dirigir una familia .Con el tiempo todo ya empezó a ser como siempre mi padre volvió al trabajo y nosotros seguimos nuestra misma rutina pero sabía que algo dentro mío maduró.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Toda aquella situación no fue de mi agrado ojalá no hubiera ocurrido, pero al final por una parte tengo que agradecer por cómo me ha formado un poco más como persona. Aprendí a actuar en las situaciones difíciles. Incluso me sirvió para ayudar a alguien muy cercano que vivió una situación muy parecida , me sentí bien.

Y ahora después del tiempo que ha pasado me siento bien conmigo por cómo llevé toda aquella situación, como mejoré en según qué aspectos y sobretodo ahora con mi hermano solemos tener una relación más buena y más comunicación entre nosotros.

ANEXO 23. RELATO RA04

Autor: **A04**

Título: ***Deporte y naturaleza como modo de vida***

(Idioma: Español ; Palabras: 494; Tiempo duración de vídeo: 2:56 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

En mi vida he practicado muchos deportes, pero mis inicios no los considero muy importantes. Todo empezó cuando me apunté a fútbol a petición de mis amigos del colegio. Eso supuso un gran cambio, ya que ahí arrancó seriamente mi vida deportiva. Disfruté jugando a fútbol durante siete años y aprendí muchas cosas, tanto del deporte como de mí mismo.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Después de tantas buenas experiencias en el fútbol, llegó un momento en el que empecé a sentirme mal, ya que algunos compañeros se quejaban por mis errores y me criticaban. También lo pasaba mal antes de los partidos debido a algunos mareos que me impedían jugar con normalidad. Todo ello me afectaba mucho y empecé a dejar de tener ganas de jugar a fútbol, hasta que decidí dejarlo.

Estuve unos meses sin hacer deporte y noté que algo me faltaba. Todo cambió un día en el que un amigo me propuso practicar BTT. Al principio no estaba muy seguro, pero fui yendo en bicicleta por la montaña y me sentí muy bien. Este deporte lo combinaba con correr, en general, y luego me centré exclusivamente en correr por la montaña. En ella he pasado grandes momentos y para mí es muy especial. También recuerdo buenas salidas, como una de 100 km por la Serra de Marina y otra de 125 km hasta Platja d'Aro. La más especial fue la del Turó de l'Home, donde batimos nuestro récord como grupo. Fue impresionante llegar a la cima después de un esfuerzo sobrehumano. Me sentí genial, muy libre y disfruté mucho del paisaje. No se puede explicar con palabras. Fue entonces cuando me di cuenta que amaba la montaña, y que sin ella, estos deportes no tendrían tanto sentido.

Hoy en día, disfruto de estos dos deportes, que conllevan mucho esfuerzo y sacrificio, pero siempre vale la pena. Estoy muy feliz porque sigo disfrutando como el primer día, conozco nuevos paisajes e intento superarme. Por todos esos motivos pienso seguir haciendo estos magníficos deportes, acompañado de mis amigos y de la montaña.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

De mi etapa jugando a fútbol aprendí muchísimas cosas y me ayudó a conocerme más a mí mismo. No soporto la presión, por eso el fútbol no pegaba con mi forma de ser. Cuando cometía un error, además de comentarios ajenos, me sentía mal conmigo mismo y no quería que los demás pagaran las consecuencias. Por eso, los deportes que practico actualmente son ideales para mí, ya que solo dependo de mi actuación.

El BTT y el *trailrunning*, hoy en día, forman parte de mi vida. El deporte por la montaña es una excusa para pensar, para estar solo y para alejarme de la sociedad cuando las cosas no van bien. Con el tiempo, me he dado cuenta que dejé el fútbol por la montaña para huir de las cosas que me rodeaban y me hacían sentir mal. Ahora me siento muchísimo mejor y disfruto de nuevas experiencias, nuevos lugares, nuevos paisajes y nuevos retos.

ANEXO 24. RELATO RA05

Autor: **A05**

Título: ***Noches de pesadilla***

(Idioma: Español ; Palabras: 481; Tiempo duración de vídeo: 2:57 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Recuerdo que la época en la que más pesadillas sufrí fue a los diez/once años. Tenía pesadillas casi cada noche e incluso algunos días más de una. No podía dormir bien y a medida que caía la noche y llegaba la hora de irse a la cama se me empezaba a formar un nudo en el estómago. Cenaba sin ganas, muchos días al borde de las lágrimas debido a la ansiedad que me producía el tener que irme a la cama. Tenía realmente pánico de meterme bajo las sábanas con todas las luces apagadas, esperando a dormirme y que de nuevo apareciera alguna pesadilla.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Pero no eran solo las pesadillas lo que me atormentaba, sino estar sola en la cama, indefensa, expuesta a que alguien pudiera venir y hacerme algo malo mientras dormía. Muchas veces acababa durmiendo en la cama de mi padre -ya que con él me sentía segura, como si nada malo me pudiera pasar a su lado-, hasta que al final un día se cansó; ya estaba empezando a ser mayor y no podía dormir con mi padre como si fuera un bebé. Ahí fue cuando realmente empecé a pasarlo mal de verdad. Me sentaba en el suelo de la habitación de mi padre mientras él dormía y me ponía a sollozar suplicándole que por favor me dejara dormir con él. Al final o acababa accediendo, cansado de que mis llantos no le dejaran dormir, o se levantaba furioso y me llevaba a rastras a mi cama.

Uno de mis tíos es masajista y le gusta mucho el tema relacionado con la herbolaria. Debido a eso trabaja con gotas hechas con diferentes tipos de plantas que sirven para una gran variedad de cosas. Al enterarse de mi problema con las pesadillas decidió hacerme un frasco de gotas personalizado y quizá fue sugestión, no lo sé, pero tomándome esas gotas naturales diariamente me sentía más segura, como si gracias a eso supiera que no iba a tener pesadillas al llegar la noche.

No hubo un día concreto en el que el miedo y las pesadillas cesaron, simplemente fui creciendo y gracias a esas gotas “mágicas” y a mi fuerza de voluntad, a día de hoy apenas sueño y puedo estar perfectamente a oscuras sin temerle a nada.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Honestamente, creo que la ayuda de mi tío, con quien siempre he tenido una estrecha relación, me sirvió de gran ayuda, ya que estaba cansada de vivir con ese miedo constante. Desde luego, esto ha supuesto una mejora en mi calidad de vida, ya que puedo dormir tranquilamente y del tirón, cosa que durante una época me fue imposible.

A raíz de esa experiencia, ahora sé que las pesadillas son solo algo psicológico que derivan de algún temor y ya no me da miedo la oscuridad, ni dormir sola; por lo tanto me ha ayudado a madurar y a ser más independiente.

ANEXO 25. RELATO RA06

Autor: **A06**

Título: ***Amarga victoria***

(Idioma: Español ; Palabras: 498; Tiempo duración de vídeo: 2:46 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Prácticamente desde que tengo conciencia, mi abuelo ha tenido Alzheimer. Mi último recuerdo con él en el que estuviera bien fue cuando tenía unos ocho años. Pero él estaba siempre presente en casa en las conversaciones de mi abuela y de toda mi familia.

Desde pequeño cuando le veía sentía, y no sé por qué, tenía una sensación extraña, una sensación de conexión, Sentía que era con el que más cosas en común tenía, pero que nunca pude profundizar esa conexión.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Siempre que estaba con él me lo pasaba bien, pero a medida que crecí la relación fue a peor y menos podíamos compartir. Todo lo que le decía, no sé si lo comprendía, aunque tenía la esperanza de que lo entendiera.

Por eso cuando mi madre me levantó temprano aquella fría mañana de sábado y me dijo que mi abuelo no se encontraba muy bien supe que a mi abuelo no le quedaba mucho tiempo. Así que me vestí y me dispuse ir al hospital. Me acuerdo como si fuera ayer. Subí dos pisos de escaleras, después un largo pasillo a mano derecha, estaba la habitación de mi abuelo. Hacía mucho tiempo que no le veía. Al entrar constaté que su alzhéimer estaba muy avanzado, lo vi muy diferente a cuando era niño.

Lo vi y estuve hablando un poco con él. No fue mucha cosa, más bien un cómo estás y poco más, ya que por lo avanzado de su enfermedad pocos temas de conversación había.

Apenas estuve diez minutos con él, pero fueron importantes, disfruté cada momento, pero un “Hola Joel” en aquel momento hubiera significado mucho más que todos los minutos hablando de cosas insignificantes. Pero eso no se produjo.

Al irme, sabía que probablemente sería nuestra última conversación.

Era uno de esos momentos en los que te planteas si en su estado merecía la pena mantenerlo con vida sufriendo o dejarle ir en paz. Pensé que el egoísmo de los familiares, de no querer perderlo, era lo que lo mantenía vivo. Nadie quería que se fuera pero todos sabían que estaría mejor cuando se fuera, que así dejaría de sufrir y podría descansar en paz.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Finalmente, el murió, y entonces un montón de cosas se me pasaron por la cabeza. Estaba contrariado. Por una parte estaba feliz porque todo se había acabado y ya no sufría, y por otra parte estaba triste porque se había ido, por no haber podido compartir más cosas con él a causa de su enfermedad. Por no haber podido profundizar esa sensación de conexión que me unía a él. Pero sobretodo por mi abuela, a la que quiero muchísimo y a la que me dolía mucho ver sufrir. Creo que esa fue la mayor razón por la que esta historia influyó en mí, creo que fue el ver a mi abuela destrozada lo que me marcó. Porque la muerte de mi abuelo me dolió pero creo que me dolió más saber el sufrimiento que sentía mi abuela.

ANEXO 26. RELATO RA07

Autor: **A07**

Título: **Un viaje añoroso**

(Idioma: Español ; Palabras: 495; Tiempo duración de vídeo: 2:41 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Este verano fui con un amigo a su país, Bulgaria. Al principio a mi madre no la hacía gracia, y hasta yo me sentía un poco extraño porque nunca había viajado sin ningún familiar, estaba algo asustado, pero a la vez tranquilo por la compañía, Así que fui.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Al llegar a Bulgaria su familia me aceptó desde el principio como uno más, pero a pesar de ese cariño, y que mi amigo era para mí como un hermano mayor, me sentía un poco apartado, ya que sentía que no pertenecía allí, los primeros días echaba en falta cosas que antes no tenía en cuenta y lo mismo me pasaba con mi familia con la que sólo me podía comunicar mediante el ordenador, sentía que me faltaba algo importante, la echaba de menos. Y esa sensación iba en aumento. Cuando más los añoraba era cuando me sentaba en la mesa a comer o a cenar, sentía que esa no era mi familia,

Cada día hacíamos cosas, íbamos a conciertos, fiestas, conocí a sus amigos y a sus familiares. Y fue su prima la que se convirtió en una persona realmente importante para mí, era como una prima pequeña, y cada vez que salíamos a algún sitio siempre convencía a mi amigo para que su prima viniese con nosotros. Pero mi familia me escribía mensajes por el Facebook durante el día, mensajes que sólo podía leer durante el día, lo cual me hacía sentir mal, así que por la noche, con cobertura, me conectaba para leerlos con la esperanza de poder hablar con algún familiar y contarle qué había hecho y lo que haría al día siguiente.

Todo se acaba y llegó el momento de volver a Barcelona, y de separarme de mi amigo y de su prima, eso me entristeció.

Al llegar a casa me sentía extraño pero la sensación que tenía en Bulgaria añorando a mi familia se esfumó cuando volví a verlos, me sentía diferente, me alegró poder abrazarla y besarla, les conté todo lo que había hecho y lo que había pasado, les hablé de la prima de mi amigo, de la gente que conocí, sabía que iba a añorarlos por la forma en que fueron conmigo.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Realmente mi amigo y su prima fueron los pilares más importantes para mí en Bulgaria, ellos sustituyeron a mi familia durante mi estancia allí, el haber estado en Bulgaria hizo que nuestra amistad creciera, e incluso cuando había venido de vacaciones a Barcelona su prima, se presentó mi amigo con ella en mi casa y me dieron una gran sorpresa.

Con esta experiencia he aprendido a valorar las pequeñas cosas que tengo en casa y que no siempre se valoran cuando se tiene, supe lo que de verdad valía mi familia y me di cuenta que tengo que valorar más a mi familia ya que cuando toda mi familia me falte o simplemente esté alejado de ellos sé que tendré un vacío que nadie podrá llenar.

ANEXO 27. RELATO RA08

Autor: **A08**

Título: ***Mi mayor alegría***

(Idioma: Español ; Palabras: 498; Tiempo duración de vídeo: 3:12 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Todo empezó en una bonita tarde de primavera, al enterarme de que mi hermana estaba embarazada, y de que iba a ser tía. Me entró una alegría muy grande al saber esa gran noticia ya que me encantaban los niños, y tener una sobrina me suponía una gran felicidad y muchos nervios de que todo saliera bien y de poder verla ya. Llegó el día tan esperado de que mi hermana diera a luz, el 10 de septiembre de 2009, sentía un nerviosismo extremo mientras esperaba en la sala de espera. Mis ojos se iluminaron al verlas salir y ver lo preciosas que estaban las dos.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Me pasé un mes de julio entero madrugando para ir a llevarla a la guardería, ya que mi hermana tenía que trabajar, y luego también iba a recogerla. El primer día que fui a llevarla estaba muy ilusionada de verla como se relacionaba con sus compañeros y sus profesoras. Cuando pasaron unos cuantos días se me hacía un poco pesado, ya que cada día era lo mismo, pero al final me acabé dando cuenta de que por ella lo hacía todo y con ella se me hacen más amenos los días. Casi todas las mañanas me pedía que mientras íbamos de camino a la guardería, le cantara alguna canción. Pero todo ese esfuerzo no me suponía tanto como yo pensaba, ya que cuando veía su mirada me recompensaba. Su presencia representaba para mí una gran alegría ya que todo con ella eran cosas buenas y me daba muchas lecciones de vida. Para mí pasar esos ratos con ella me suponía mucha felicidad, ya que siempre tenía una sonrisa en la cara.

Y por fin un día dijo mi nombre, que era una cosa que llevaba mucho tiempo esperando. Aún recuerdo como si fuera ayer cuando empezó a correr hacia mí, y me gritó “tata”. No podía creérmelo, pero era verdad.

Día a día, Noa va haciéndose mayor, y todo va cambiando. Poco a poco va aprendiendo a hacer cosas nuevas, como escribir, vestirse sola, y yo siempre estoy ahí para ayudarla y darle sus caprichos, ya que como siempre se lo consiento todo. Todo esto me ha hecho cambiar ya que gracias a ella he madurado muchísimo, tengo otra visión de la vida, ya que he vivido como una segunda infancia a su lado.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Ella me lo aporta todo en esta vida, y la verdad es que sin ella hoy por hoy, no sabría vivir, ya que pasamos la mayoría del tiempo juntas y eso es lo que más feliz me hace.

Me identifico mucho con ella, ya que por el parecido que nos tenemos veo que en un futuro puede ser una mini yo, y eso me encanta.

Espero poder seguir disfrutando de ella y poder enseñarle y aprender muchas más cosas de ella.

Me he dado cuenta de que gracias a Noa, he sentido sensaciones extremas que en ningún otra ocasión he sentido. Y junto a ella se vive mejor.

ANEXO 28. RELATO RA09

Autor: **A09**

Título: ***La Operación***

(Idioma: Español ; Palabras: 501; Tiempo duración de vídeo: 3:08 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Desde pequeño mi pasión siempre ha sido el fútbol y ha sido un método de escape para afrontar mis problemas. Siempre he jugado en la calle pero lo que yo quería era jugar con otros niños en un equipo e ir a jugar los fines de semana, pero me diagnosticaron un problema de crecimiento en la pierna derecha y suponía que poco a poco hubiera un pequeño desnivel entre ambas y mi madre tenía miedo y no quería apuntarme a un equipo.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

A los 13 años mi madre después de insistirle decidió apuntarme, estaba contento porque por fin podía jugar con un equipo y disfrutar aún más del fútbol, pero ya era tarde. La diferencia entre ambas piernas había aumentado a 9 cm y el médico decidió operarme para remediar el problema.

En ese instante me preguntaba si la operación saldría bien, si me recuperaré pronto o qué sensaciones se tienen en el momento que vas a operarte. Pero principalmente pensé en si volvería a jugar al fútbol ya que había empezado hace poco tiempo.

Cuando desperté estaba un poco dormido por la anestesia y lo primero que hice fue mirarme la pierna, quedé impresionado al ver dos aros con válvulas y seis tornillos para aguantar los aros, al mirarme con los aparatos puestos regresé al pasado y intenté imaginarme cómo era la pierna antes de la operación. Estuve 5 meses con los aparatos puestos y durante ese periodo lo pasé mal ya que dos meses estuve en un hospital encerrado sin salir.

Cuando me dieron el alta estaba feliz de poder descansar en casa. Allí mis amigos me recibieron y gracias a ellos estaba más distraído pero el momento de curarme la pierna, el dolor era inaguantable. Salir a la calle me daba miedo cómo me podía ver la gente por llevar los aparatos

Estuve 5 meses aproximadamente yendo a rehabilitación. Mientras hacía rehabilitación era inevitable no pensar en el fútbol, cada día quedaba menos para volver a tocar balón y regresar a los terrenos de juego.

Un día jugaba mi equipo y me dieron una grata sorpresa, se pusieron unas camisetas de apoyo antes de salir al partido y al finalizar me dedicaron el triunfo, estaba muy contento porque en ningún momento me apartaron de ellos. Cuando ya estaba recuperado totalmente pude volver a integrarme en el equipo y el primer entreno estaba muy contento, participativo y con ganas de tocar balón.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Hubo un antes y un después en mi operación, al principio suponía un problema ya que no podía jugar al fútbol, si no me hubiese operado la diferencia seguiría aumentando y no podría jugar al fútbol, me he dado cuenta que soy capaz de aguantar momentos difíciles. Mi familia, amigos y compañeros de equipo me dieron fuerzas para seguir adelante volver al fútbol y me da igual lo que piense la gente de mí. La operación no fue agradable pero saqué muchas experiencias y me he dado cuenta de que mucha gente está a mi lado.

ANEXO 29. RELATO RA10

Autor: **A10**

Título: ***Mi mentira***

(Idioma: Español ; Palabras: 475; Tiempo duración de vídeo: 3:23 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Durante mi infancia he tenido que ver cómo mis amigas vivían con sus padres y sus hermanos, eran el típico prototipo de familia feliz. Mientras que mi vida era totalmente lo contrario. Mi padre vivía en Barcelona y mi madre y yo en Santa Perpetua. Solamente pasábamos juntos los fines de semana, sin embargo esa era mi realidad, aunque pudiera ser compleja. Por eso cuando mi madre me dijo “Tu padre y yo nos vamos a separar” sentí dolor, no supe a quién culpar y tampoco quise aceptarlo.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Algo dentro de mí esperaba que todo volviera a ser normal. Que volvieran esos fines de semana descubriendo pequeños rincones repletos de grandes árboles, los paseos a lo largo del paseo marítimo, las bromas que juntos compartíamos y las fotos que jugando a ser fotógrafa hacía. Pero no sucedió. Con el tiempo tuve que enfrentarme a que otras personas ocuparan su lugar y confirmaran así, la separación.

Recuerdo que un viernes por la tarde mi madre me dijo que un amigo vendría a cenar. La relación con él tardó años en ser buena, ya que no estaba dispuesta a compartir la relación tan estrecha que tenía con mi madre con alguien más.

Unas semanas después ese mismo momento llegó con mi padre, fuimos a cenar a uno de los que por entonces era mi restaurante favorito. Me dijo que nos acompañaría una persona muy especial para él. Estaba tan nerviosa. El coche paró en el chaflán de la que ahora sé que es casa de mi padre y subió una mujer de pelo negro con una colonia que rápidamente se volvió familiar. La relación con ella fue buena desde un primer momento.

Años más tarde supe que aquella mujer de pelo negro había sido su pareja mucho antes de que yo naciera. Poco a poco fui descubriendo la realidad de toda la historia, sentí rencor hacia mi padre, había encontrado el culpable de esas palabras que un día pronunció mi madre. No entendía cómo se podía hacer daño a personas que tanto querías.

Entendí que me dolía tener que compartir a mi madre porque nunca había tenido que compartirla con terceras personas. En cambio, con mi padre nunca había tenido ese apego, por eso conocer a su pareja no supuso un gran cambio.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Nueve años después aunque intento no darle demasiadas vueltas, en el fondo es un tema que me duele. Supongo que si mi padre me hubiera dado respuestas a las mil preguntas que no las tienen o hubiera mostrado una pizca de arrepentimiento, todo sería más fácil. Si algo me ha enseñado esta historia es que con el tiempo todo se descubre, incluso las mentiras más ocultas, pero que al final todo se vuelven enseñanzas: no mentir, no hacer daño a persona que te quieren y sobretodo dar siempre la cara y reconocer tus errores.

ANEXO 30. RELATO RA11

Autor: **A11**

Título: *Un antes y un después*

(Idioma: Español ; Palabras: 498; Tiempo duración de vídeo: 3:00 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Desde pequeña he tenido una estrecha relación con mi madre, ha sido mi confidente y siempre ha estado ahí para apoyarme. Cuando empecé en el instituto adquirí más responsabilidades y más libertades, en ese momento dejé un poco de lado lo que siempre me había caracterizado, una gran debilidad por ella.

Un día en clase de educación física teníamos que saltar al potro, llevándolo a cabo caí y tuve que estar un largo tiempo de reposo. Ir al colegio era mi rutina diaria, y tener que dejarla a un lado, me hacía darme cuenta de la gravedad de la situación.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Estos días en los que me encontraba en casa me sentía muy frágil e insegura, recuerdo que necesitaba ayuda de mis muletas y en muchos casos a alguien para poder hacer cualquier actividad básica.

Siempre he sido una persona muy independiente y encontrarme en esa situación me hacía tener en la cabeza preguntas como: ¿Porque salté el potro aquel día? ¿Cuánto tiempo estaré así? ¿Se alargará mucho mi recuperación? ¿Y ahora qué pasará?...

A pesar de ser una persona bastante activa mi lesión me obligaba a estar todo el día en la cama o en el sofá guardando reposo, en esos días mi aburrimiento era notable.

Mientras me encontraba en ese estado recibí muchas visitas, sobre todo de familiares y conocidos.

Por otro lado echaba de menos a mis amigos de clase, mi relación con ellos era muy buena y les tenía un gran aprecio, y a pesar de que hablaba a diario con ellos ya fuera por WhatsApp o por teléfono, rompieron la promesa de poder venir a verme a menudo, yo esperaba más de ellos y recuerdo que siempre me preguntaba: ¿Qué estarán haciendo tan importante para no poder venir a verme? ¿Tan poco les importo? ¿De verdad son mis amigos?

En estos momentos en los que me sentía muy sola encontré la compañía de mi padre y mi hermano, pero sobretodo la comprensión de mi madre.

Ella estaba ahí conmigo siempre que los demás no lo estaban, recuerdo que siempre descargaba películas para ver juntas, siempre me decía -mañana estarás mejor ya verás-, en conclusión supo qué hacer para que el tiempo de recuperación se me pasara más rápido.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Mi lesión fue desapareciendo lentamente y por fin conseguí estar bien. Ahora no soy frágil y puedo valerme por mí misma, pero a pesar de eso sé que cuento con el apoyo incondicional de mi madre.

Por otro lado la relación con mis amigos se enfrió un poco después de la gran decepción que me hicieron llevarme, ya no confiaba tanto en ellos ni valoraba tanto sus promesas.

Encontrarme en esa situación me ha hecho darme cuenta de que no puedo abarcar siempre todo, que al fin y al cabo no siempre puedo hacer todo lo que quiero, que no todos los amigos lo son tanto como dicen ser y que muchas veces no valoramos aquello que tenemos más cerca, en mi caso, a mi madre.

ANEXO 31. RELATO RA12

Autor: **A12**

Título: ***Mi ex mejor amiga***

(Idioma: Español ; Palabras: 481; Tiempo duración de vídeo: 3:13 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Cuando empecé el instituto, no conocía a nadie. Conforme iban pasando los días conocí a una chica porque nos hicieron sentar juntas. Nos hicimos muy amigas teníamos muchas cosas en común y no podíamos estar la una sin la otra, tenía la sensación de que íbamos a estar juntas siempre.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Íbamos juntas a clase de baile, nos imaginábamos el futuro juntas y compartía con ella los momentos más felices pero también las malas rachas. Ella para mí era un gran apoyo. Tenía clarísimo que había encontrado a mi mejor amiga.

En el viaje de final de curso fue cuando me di cuenta que toda nuestra relación podría acabarse. Disfruté ese viaje como nunca.

Ninguna de las dos hablamos de que después, posiblemente, nada sería igual, yo nunca sabré si ella lo pensó en algún momento, y creo que ese fue uno de los grandes errores que cometí.

Cuando empezamos el bachillerato seguimos teniendo contacto y nos veíamos a menudo, pero las cosas no eran como antes.

Con el paso de los meses ambas hicimos nuevas amigas y fui notando una cierta distancia. Pero no le conté nada, ni a ella ni a nadie, quería tener la sensación de que eso no estaba pasando. Al principio cuando me fui dando cuenta de que nos estábamos distanciando, me dolía que me preguntaran como le iba porque yo no sabía nada. Me sentía vacía por dentro porque sabía que no iba a encontrar a alguien como ella.

Había veces que no me apetecía ni hablar con ella, todo lo que me contaba era increíble y yo podía estar viviendo todo eso.

Ahora en estos momentos no tenemos relación, nos saludamos, y cuando podemos hablamos de algo, incluso nos proponemos de quedar pero todo eso queda en el aire.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Estoy enfadada por perderla sin saber cómo, seguramente parte de las causas fueron las múltiples ocupaciones que la vida nos trajo.

Ninguna de las dos hemos luchado por hacer que toda nuestra amistad no se acabara. Tengo miedo de que no podamos arreglar las cosas y que al final no sea un para siempre. Me da miedo hablarlo con ella, sé la respuesta que me dará, me querrá convencer de que no ha pasado nada y que todo sigue igual. Uno de los fallos fue no explicarle cómo me estaba sintiendo, puede ser que ella pensara lo mismo y si nos hubiéramos explicado no hubiera acabado.

He conocido a nuevas amigas, pero sé que nunca encontraré a nadie como ella, porque ella era diferente, era especial. Era la típica que dejaba todo lo que estaba haciendo a un lado con tal de ayudarte, y eso nunca lo ha hecho nadie por mí, y no lo harán de la misma forma. Pero al fin y al cabo, no sé qué nos deparará el futuro pero espero y estoy segura de que todo volverá a ser como antes.

ANEXO 32. RELATO RA13

Autor: **A13**

Título: *Un pequeño gran cambio*

(Idioma: Español ; Palabras: 474; Tiempo duración de vídeo: 3:04 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Era el primer parto de un familiar cercano. Sentía mucha ilusión por ver cómo sería una persona tan cercana a mí. Cuando nació, las visitas se concentraron en los primeros días, yo no quería agobiar a pesar de la ilusión que tenía y esperaba que llegara mi momento. Actué pacientemente, sabía que con el tiempo estaría conmigo y mis padres porque viven en el mismo bloque que nosotros.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Pasaron dos años y llegaba el verano. Mis tíos me pidieron que me hiciera cargo de ella. Yo les dije que sí sin pensarlo. No obstante era una responsabilidad muy grande.

Entonces llegó el primer día y simplemente me limité a bajar puntual y a tumbarme en la cama. El problema vino cuando me despertó. Entonces la vi mirándome asombrada al ver que era yo. Luego nos levantamos y nos pusimos a jugar y le hice el desayuno hasta que llegó su padre. Ese día cumplí el expediente, pero a partir de ese día todos los demás cambiaron.

El segundo me desperté tranquilo y seguro, nos reíamos todo el rato y ella estaba supercómoda. Yo tenía que probar mi autonomía. Empecé a ver cómo era capaz de hacerle el desayuno a la vez entreterla, la sentaba en la silla y mientras ella desayunaba yo iba recogiendo todo para que cuando llegaran estuviera limpio. Me di cuenta de que soy capaz de ser una persona eficiente y muy válida para todo aquello que me proponga.

Una vez acabamos el desayuno la vestía y cuando comprobaba que todo estaba en orden bajábamos al parque, porque ella tanto rato en casa se agobiaba. Y ya cuando me di cuenta de lo apto que era para cualquier situación que me propusiera sin la necesidad de pedir ayuda ni tener el apoyo de nadie, fue cuando me vi recorriendo toda el pueblo³⁵⁶ con ella en un brazo y en el otro la moto con la que solo jugaba 5 minutos pero que era imprescindible. Es entonces cuando caí en la cuenta de que ya no era un niño como antes, al que le daban todo hecho, sino que había crecido ya que mis responsabilidades habían aumentado y mi vida estaba cambiando gracias a ella. Con ella había adquirido nuevas responsabilidades y eso ya no tenía vuelta atrás.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Gracias a que ella ha necesitado de mí, he podido comprender que la vida es un ciclo, he dejado únicamente de depender de los mayores y me he hecho mayor al depender, en ocasiones, mi prima de mí.

Con ella he sentido que mi vida ha evolucionado y he tomado conciencia de que cada día es un capítulo nuevo. La vida es un ciclo en el que se evoluciona progresivamente para ir asumiendo el papel de protagonista de los diferentes capítulos de mi vida, teniendo que enfrentar todos los obstáculos que se me presenten.

³⁵⁶ Se ha sustituido el nombre propio del pueblo por el sustantivo “pueblo”.

ANEXO 33. RELATO RA15

Autor: **A15**

Título: ***El día que me cortaron las alas***

(Idioma: Español ; Palabras:501; Tiempo duración de vídeo: 2:59 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Una noche de viernes estaba con mis amigos en un banco del parque del pueblo charlando tranquilamente, un vecino nos llamó la atención por hacer demasiado ruido, primero de manera calmada, le ignoramos y se fue. Al poco apareció, estaba enfadado, hablaba despectivamente e insultándonos, un amigo le contestó con una peñeta y mandándole callar.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Al poco apareció en el parque, sentí una pequeña impresión por dentro al verlo venir, se le podía ver que no andaba con bromas, aun así, no me alteré, esperaba una simple broca y poco más. Ni me moví, se situó delante nuestro, justamente enfrente mío. Empezó a hablar y sacó un gran machete. En aquel momento sufrí una fuerte impresión, noté como el corazón me doblaba las pulsaciones, no creía lo que veía, me causó un gran shock, estaba a menos de un metro del arma, todos mis pensamientos giraban alrededor de cómo conseguir que se fuera, y cuanto antes mejor, pensé que lo mejor era mantenerme tranquilo y no hacer ninguna tontería.

Tenía miedo, de que me agrediera, sobre todo miedo a morir. Estuvo alrededor de unos eternos diez minutos hablando, puedo recordar todo lo que nos dijo, dijo cosas como que podría apuñalar a cualquiera de nosotros si quisiera. En esa situación nosotros no podíamos hacer nada y éramos títeres suyos. Lo que más me inquietaba era su actitud, estaba muy tranquilo, como si aquello fuera algo común y no ocurriera nada extraño. Comprendía su enfado pero aun así no me lo podía creer. Aunque en el fondo estaba tranquilo, sabía que se iría y aquello acabaría. Acabó de hablar y se fue tal como vino, sentí una inmensa tranquilidad y alivio. Nos fuimos de ahí sin dudarlo, todavía no he vuelto a ese parque porque tampoco se ha dado la situación, pero aun así prefiero no ir. Mientras caminábamos, hablamos de lo que pasó, realmente nos costaba creer que nos pasara algo así en nuestro pueblo.

Seguimos quedando las noches de los fin de semana, pero con mayor prudencia, nos juntamos en otros lugares, ahí donde no se puedan dar situaciones similares.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Dos días después, le conté a mi hermano mayor lo que pasó, me dijo que no debería darle más vueltas y que para la próxima vez aprendiera a no buscarme problemas, que si hubiésemos callado o nos hubiésemos ido nada habría ocurrido, le quitó importancia.

Pero desde entonces temo volver a encontrarme en una situación similar. Después de eso algo cambió en mí, un sentimiento de desconfianza hacia la gente que no conozco, antes me resultaba más fácil entablar relaciones con alguien desconocido, ahora es diferente, aunque lo intente, por dentro sé que algo puede pasar y siento una gran desconfianza aunque esa persona no la merezca.

Me he dado cuenta que he de vigilar más y no pasarse de listillo, ya que después pueden haber consecuencias, también aprendí a saber mantenerse al margen, ser capaz de observar, valorar y a partir de una reflexión, aprender sobre lo visto.

ANEXO 34. RELATO RA16

Autor: **A16**

Título: ***El corazón de mi madre***

(Idioma: Español ; Palabras: 484; Tiempo duración de vídeo: 2:54 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Mi madre y yo somos uñas y carne. Siempre hemos estado muy unidas, y desde bien pequeña he sabido que ella padece una enfermedad crónica grave, aunque no era muy consciente de qué era lo que verdaderamente pasaba. A veces, mi padres me intentaban explicar en qué consistía, y yo me ponía un poco nerviosa, pero verdaderamente no le daba mucha importancia.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

En diciembre del año pasado, en su visita anual el cardiólogo le recetó Sintrom a mi madre, un medicamento que previene infartos e ictus. Cuando por la noche me lo explicó sentí miedo. Un sentimiento de angustia y de terror se apoderó de mí. Verla llorar, cuando siempre había sido una persona tan fuerte, me rompió el corazón. De golpe comprendí que su enfermedad era más grave de lo que yo había creído.

Viví los días de su adaptación al medicamento de forma angustiada. No podía dormir, me despertaba por las noches, lloraba preocupada por ella. Pensaba que cualquier momento podría pasar algo, o me ponía nerviosa si no escuchaba que se movía o algo.

Pasé a estar pendiente de ella, pensaba que desperdiciaba el tiempo si no estaba a su lado y estarlo me hacía sentir mejor, pensaba que la protegía y que nada podía pasarle. Procuraba que no hiciera esfuerzos, le acompañaba al médico.

Cada vez que le daba una arritmia me ponía alerta al instante. Me sudaban las manos y el estómago se me revolvía, cosas que aún me pasan. No soporto el sonido de su tos, porque me hace pensar cosas muy malas. Sé que en ese momento necesita espacio y estar tranquila, pero siempre intento pegarme lo más que puedo a ella, por el miedo que me da.

A la vez sentí que me estresaba, no soportaba oír hablar sobre enfermedades, menos sobre enfermedades cardíacas, eso me hacía llorar. Empecé a buscar información sobre ellas y a preocuparme cuando descubrí que era una enfermedad común de personas mayores de 50 años.

Por suerte, en su última visita al cardiólogo le dijeron que todo estaba muy bien y que se veían en dos años.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

No soporto la idea de perder a mi madre, pensar que un día puede faltarme me hace tener una sensación de vacío, no quiero ni imaginarme su ausencia, y a pesar que trato de alejar esa idea, aparece repetidamente en mi mente.

A veces me gustaría por un momento poder olvidarme de todo esto y ser como mis amigas de diecisiete años, una chica despreocupada que se atreverme a salir una semana entera sin miedo a abandonar a mis seres queridos. Pero cuando explico esto, muchas veces creen que exagero o no lo entienden, ya que ellas dan por hecho que sus padres estarán ahí siempre. Por eso intento, además, que no se peleen con ellos y que aprendan a valorarlos.

Ahora sé que lo más importante son mis seres queridos y su salud.

ANEXO 35. RELATO RA17

Autor: **A17**

Título: *¿Algún culpable?*

(Idioma: Español ; Palabras: 434; Tiempo duración de vídeo: 2:50 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

El verano de 2010, a mis 12 años, me fui a Málaga con mis abuelos. Un fin de semana, en vez de cuidar de ellos me fui con mi tía, con la mala suerte que mi abuelo ingresó de urgencia para operarse ya que la vena artificial que llevaba dejó de funcionar. Me omitieron la noticia, y cuando al día siguiente me enteré no reaccioné bien, me sentía engañada y nerviosa. Estaba asustada, aunque la amputación de una pierna no supone mucho riesgo, la preocupación se instaló en mí.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Mi familia vino desde Barcelona para la operación, y cuando estuvo todo bien retornaron, quedándome yo en Málaga, con mi abuela y una prima. Estaba asustada, con muchas ganas de llorar y deseando que mi abuelo mejorara.

Aproximadamente una semana después de la operación mi abuelo tuvo una infección generalizada que hizo que tuvieran que desplazarse todos los familiares al hospital. Yo me quedaba esa noche en casa de unos vecinos del pueblo, en vela, reflexionando sobre lo ocurrido y deseando que mi abuelo no muriera. Pensé que estando a todas horas con ellos esto no habría pasado, pero sabía que el momento llegaría, después de más de 20 años de enfermedad.

Mi abuelo había muerto y mi madre llegada desde Barcelona, con una sonrisa triste me lo comunicó. De manera surrealista, reí a carcajadas, hasta que asimilé lo que estaba pasando y me desmoroné. Así estuve muchos días, no acudí ni al velatorio ni al entierro, porque, aunque me sentía sola, no me veía con corazón suficiente para hacerlo.

Llegó la rutina en Barcelona, los días eran duros sin mi abuelo, pero sucedió algo que aún no he podido olvidar, ya que reflexiono sobre ello en muchas ocasiones.

Un ser querido, me acusó de ser la culpable de la muerte de mi abuelo.

En el momento, no le di importancia, simplemente contesté que no. Al tiempo comencé a pensar en si realmente era mi culpa, ya que fui yo la que me fui al pueblo con ellos y debía cuidarlos. Pensé mucho sobre ello, hasta que le pregunté a mi madre si realmente era mi culpa. La contestación fue que no, que mi abuelo sufrió mucho durante su vida y que esto era de esperar. No debía creerme las palabras que me habían dicho, que nadie es responsable de la muerte del yayo.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Después de la charla con mi madre, entendí que realmente no era mi culpa. A día de hoy sigo pensando en ello. No me siento responsable directa, aunque a veces reflexiono de cómo hubieran sido las cosas si no hubiéramos viajado.

ANEXO 36. RELATO RA18

Autor: **A18**

Título: ***Una decisión vital***

(Idioma: Español ; Palabras: 500; Tiempo duración de vídeo: 4:20 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Con catorce años tenía un novio de 17, tras hablar con mi madre se vino desde Extremadura a vivir con nosotras, a los cinco meses tuvo que volver a su pueblo para arreglar unos asuntos, y justo en ese periodo descubrí un retraso que señalaba embarazo. Se lo conté por teléfono y me dijo que hablara con mi madre inmediatamente.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Me sentía asustada, no sabía cómo explicárselo a mi madre. Rompí a llorar y cuando me calmé fui a comprar un test de embarazo. Al ver el positivo me quedé helada, no me lo quería creer. Al contárselo, él quería tener el bebé sin que afectara a mis estudios.

Fui al médico, estaba de un mes y medio, imaginé la vida creciendo dentro de mí, si seguía creciendo no sería capaz de rechazarlo. Me toqué la barriga, y de camino a casa no dejaba de darle vueltas, quería tenerlo pero sabía que no sería fácil.

Entonces se lo conté a mi madre, lloramos. Ella me había tenido y sacado adelante con 16 años y comprendía que yo podría hacer lo mismo con mi criatura. Me abrazó fuerte, ya no estaba sola sabía que me apoyaría en todo y me sentí más segura.

Volvió mi pareja y me ingresaron por unos problemas que afectaban al embarazo, sentía que debía proteger aquello que era mío. Al darme de alta y volver a casa empezaron las discusiones con mi pareja, él ponía la vida del bebé por medio, eso me machacaba y me hacía dudar de si tenerlo. Le expliqué a mi madre delante de mi pareja lo mal que me sentía, y me hizo entender que estaba a tiempo de abortar y que no era la única que lo hacía, que aunque ya quería esa criatura estaba muy insegura.

Fui a la clínica a abortar, me hicieron unas preguntas y al contestarlas me di cuenta que quería tenerlo, pero me sentía obligada a abortar por el bien del niño. Me hicieron una ecografía y al verlo moviendo sus manos y sus pies, sabiendo que era mío y que después no sería nada, me sentí una asesina y quise salir de allí. Pero el médico me tumbó, me relajó, me durmió y ya no hubo vuelta atrás. Desperté, mi madre y mi pareja estaban esperándome. Me puse a llorar pero ya no podía cambiar nada.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

A mi pareja le cogí manía durante un tiempo porque si él no me hubiera machacado hubiera podido tener esa criatura que no merecía perder su vida, pero al final se mejoraron las cosas.

Me costó mucho salir adelante y estuve mucho tiempo sin salir, recordando día a día aquel momento, no podía ver nada relacionado con bebés. Por suerte todavía me queda mucho por vivir, y tendré tiempo de tener a esa criatura que en esos momentos no pude tener.

Pienso que muchas personas no saben lo que se llega a sentir al perder una vida. Yo me siento valiente porque creo que ya lo he superado.

ANEXO 37. RELATO RA19

Autor: **A19**

Título: ***Demasiado pequeña para esto***

(Idioma: Español ; Palabras: 487; Tiempo duración de vídeo: 2:36 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

Sinceramente siempre he sentido la responsabilidad de cuidar de mis padres e intentar que nada que yo hiciera les pudiera perjudicar en nada o incluso molestar. En cambio, mi hermano no pensaba lo mismo, ya que él solo pensaba en sí mismo y no en la familia.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Al pararme a recordar, a mi cabeza solo viene una imagen: mi madre en el suelo con mi padre abrazado a su lado. ¿Mi hermano? En la calle, él no importa ahora mismo. Corro hacia mi madre e intento abrazarla mientras se pregunta si de verdad merece todo esto.

Cuando pienso en ese momento lo único que me viene a la mente es la impotencia que sentí al verla así. Solo tenía ganas de ir con ella a abrazarla para así poder protegerla y aliviar poco a poco la tensión que se sentía en ese momento.

Al ser pequeña no podía lograr entender lo que estaba sucediendo en ese momento, no podía creer que mi hermano fuera capaz de crear todo ese ambiente de un momento a otro. Así que hice lo que siempre hacía en momentos así, fui directamente a mi habitación y me senté detrás de la puerta para así evitar que la abrieran. Como pude llegué a alcanzar mi móvil, donde apenas tenía tres o cuatro canciones, y me puse a escuchar a Justin. En esos momentos era lo único que me relajaba.

Aquello ayudo a apaciguar los chillidos y golpes procedentes de los que intentaban abrir mi puerta. Aquellos chillidos se mezclaban en mi cabeza con mi llanto y la música que provenía de mi teléfono.

La sensación de ver de nuevo a mi hermano en casa fue muy dura, no le quería ni ver. Lo único que me producía verlo era rencor, que aunque ha pasado mucho tiempo, hoy en día sigue ahí. Cada vez que le hablo veo a aquel niño que derrumbó a mi familia esa noche, a aquel orgulloso que solo pensó en él y no paró a pensar en el dolor que estaba ocasionándole tanto a mi madre o a mi padre como a mí.

Después mi madre dejó de contestarle, evitaba cualquier discusión con él dándole lo que pidiera. Desde mi punto de vista, le concedía todo lo que pedía por miedo a que aquel niño le volviera a provocar aquella depresión de la que le está costando salir. Por otro lado, mi padre sigue teniendo la misma relación con él ya que siempre ha sido nuestro apoyo en todo momento.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Por mi parte nuestra relación es casi nula, muchas veces creo que intenta arreglar todo aquello que aquel día destruyó, pero no lo puede conseguir de una forma tan sencilla. Me dolió tanto lo que vi aquella noche que no se me va de la cabeza ni del corazón. Por mucho que sepa que en algún momento lo solucionaremos, siento que ahora no tengo fuerzas ni ganas para ello.

ANEXO 38. RELATO RA20

Autor: **A20**

Título: ***El verdadero amor no duele***

(Idioma: Español ; Palabras: 499; Tiempo duración de vídeo: 3:36 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

A los catorce años tenía ganas de conocer a gente, conocí a un chico. A los pocos días su pareja lo dejó, lo apoyé en esos momentos. Creamos una relación especial y acabamos siendo pareja.

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Al principio estaba ilusionada. Pero al poco tiempo empezamos a discutir, el motivo, tenía celos de mis amigas, dejé de verlos. Y mi relación con mis amigas se fue enfriando, tenía que elegir entre ellas o él. Un día, tras una discusión por celos llegó el primer insulto y así sucesivamente cuando se enfadaba. Sus inseguridades me mataban.

Me sentí confusa y con miedo, cómo reaccionaría al verme, me lo volvería a decir delante de mis amigas al venir a buscarme cada día a la salida del colegio. Pero tras estos incidentes me pedía disculpas, y de una manera u otra, acaba convenciéndome para perdonarle.

Mi madre le prohibió que me viera entre semana porque me distraía en mis estudios, y me quitó el móvil para que no me localizara, pero él seguía viniendo a escondidas a la puerta del colegio como muestra de su amor. Una de esas tardes, tras una discusión del día anterior, me dejó, empecé a llorar desesperadamente me sentía sola sin él, mi mundo se derrumbaba.

Tras un tiempo, empezó el control. Un día en casa de una amiga estudiando dejé el móvil durante 3 horas. Cuando acabé vi que tenía muchísimos mensajes suyos, no se creía que estuviera estudiando. Me sentí extraña y me chocó lo que me decía ,quiso hablar con ella para preguntarle si verdaderamente estaba en su casa o si mentía. Tuvimos una discusión en la que yo misma me culpaba de no haberle contestado. sí es que se convirtió en una obligación el estar pendiente del móvil cuando quedaba con mis amigas, lo que antes era un juego se había ido convirtiendo en una exigencia. Sentía que algo empezaba a cambiar...

Mis amigas me aconsejaron que le dejara, sabía que tenían razón pero no quería verlo porque lo que yo sentía era amor y lo que me pasaba podía pasar en cualquier relación.

Llegó el momento en que ya no le veía con los mismos ojos, me sentía controlada con sus continuos mensajes y visitas. Quería salir de aquel laberinto pero me faltaba valor, tenía miedo a la soledad y mis amigas ya no estaban para apoyarme.

Finalmente decidí acabar con ello. Sentía miedo de su reacción y de pensar en no recibir un mensaje cada cinco minutos, que no tendría apoyo incondicional. Pero no quería sufrir más, no me hacía ningún bien. Al finalizar la relación me encontré con todo el apoyo y cariño de mi abuela.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Así es que tras dejar la relación, me sentía libre ya no tenía la tentación de volver otra vez con él, y por fin disfrutaba de la vida que me tocaba vivir con amigas que decidieron apoyarme, entonces, en ese momento sentí que el verdadero amor no duele, no controla. Y si duele, no es amor.

ANEXO 39. RELATO RA21

Autor: **A21**

Título: ***Inocencia***

(Idioma: Español ; Palabras: 500; Tiempo duración de vídeo: 3:17 min.)

(INTRODUCCIÓN / PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA SITUACIÓN).

No recuerdo el día exacto en que supe que mi tía estaba enferma, pero no lo olvidaré. Sinceramente no pude llegar a ver la gravedad del problema en ese momento, pero lo era, y yo no era consciente. Cuando eres pequeña no te das cuenta de las cosas importantes de la vida, como el tiempo que puedes pasar con una persona que no sabes qué puedes perder de un día a otro. Somos tan inocentes, tan inconscientes...

(DESARROLLO O PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA).

Cuando tenía 12 años me contaron que mi tía estaba enferma, pero yo no me di cuenta de la gravedad de eso en el momento. El año que cumplía 12 años era un año muy emocionante para mí, el último curso de primaria, iba a ser un año especial. Y lo fue, pero no como yo esperaba. Ese año le diagnosticaron a mi tía una enfermedad genética y nos recomendaron a los familiares que nos hiciéramos pruebas para descartar que nosotros la pudiéramos tener.

Cuando me dijeron que tenía que hacerme las pruebas me dio a pensar en todo lo que estaba sucediendo: mi tía estaba enferma y posiblemente yo también estaba enferma. Me aterraba el hecho de estar enferma porque yo era muy pequeña, porque nunca había estado enferma de tal modo de estar ingresada en un hospital, porque no sabía qué me iban a hacer, y sobretodo porque no quería sufrir ni tener dolor de ningún tipo.

Pasaron dos semanas desde que me dieron los resultados de las pruebas. Dos semanas interminables para mí, porque no quería ni imaginarme el hecho de estar enferma. Pensaba en el futuro, en qué pasaría con mi vida, con mi familia, con mis amigos. Tenía miedo a estar enferma porque tenía miedo al cambio. ¿Cómo le iba a afectar a mi madre que su niña de 12 años estuviera enferma? ¿Y mis amigos? ¿Les iba a perder? No sabía qué iba a pasar con mi futuro, pero poco a poco todo se desmoronaba cada vez más. Entré en la sala y el médico con una buena sonrisa me dijo que no tenía la enfermedad y que no me preocupase. Suspiré tan fuerte que saqué todo el miedo que tenía dentro.

Por desgracia, a mi padre sí que le diagnosticaron esa enfermedad. Los médicos nos dijeron que no iba a avanzar. Aunque constantemente mi madre y yo pedimos que le hagan pruebas a mi madre, por miedo a que avance.

(DESENLACE, SOLUCIÓN DEL PROBLEMA, CIERRE, CONCLUSIÓN).

Tenemos que aprender a convivir con las enfermedades, porque estas nos acompañan durante toda la vida. Y ya que las tenemos que llevar a costas, intentemos hacer un poco más fácil el viaje.

Cuando pienso en la enfermedad, pienso en el futuro. Sí, tengo miedo a que mis hijos puedan nacer con esta enfermedad y sé que queda mucho aún para eso, pero es inevitable pensarlo. Por suerte aún queda mucho para eso, y de momento quiero pensar en el presente, en vivir, en que todos estamos bien y eso es lo que me importa ahora.

ANEXO 40. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA
PRESENTACIÓN DEL RELATO EN CLASE

RELAT	ALUMNOS QUE PARTICIPARON EN CLASE														
RA01	A01	A02							A13	A15-2		A17	A19		
RA02	A01										A16	A17			
RA03									A13			A17	A19		
RA04	A01								A13	A15-2			A19		A21
RA05										A15	A16-2	A17	A19		
RA06			A05						A13		A16		A19		
RA07	A01											A17			
RA08	A01	A02					A11			A15-2		A17	A19-2		
RA09															
RA10		A02	A05				A11	A12				A17	A19		
RA11	A01			A08	A09						A16-2	A17	A19		
RA12	A01	A02		A08		A10				A15		A17			
RA13	A01-2	A02	A05	A08								A17-2			
RA15	A01								A13			A17		A20	
RA16	A01	A02							A13			A17			A21
RA17		A02											A19	A20	A21
RA18															
RA19					A09							A17-2			
RA20			A05	A08-2				A12	A13			A17			A21
RA21		A02						A12			A16	A17	A19		
	10	8	4	4	2	2	2	3	7	5	5		10	2	4

ANEXO 41. APRENDIZAJE QUE APORTA EL ANÁLISIS DE LOS RELATOS EN GRUPO

Alu	Aprendizaje de sí	Aprendizaje de otros	Condición del relato	Metodología
A01	Situarse en el lugar de los compañeros y pensar sobre sí mismo.	Conoce mejor a los demás.	Califica de íntimo lo que se comparte en los relatos.	
A02	Aprendido cosas que no había pensado, por los cuestionarios se ha preguntado cosas en las que había pensado.	Aprender que con sus compañeros comparten mucha cosas.		Ha reflexionado más que con el visionado.
A03	Plantearse cuestiones que no lo hubiera hecho de ser en grupo.	Que tienen muchas cosas en común con sus compañeros.		
A04	Reflexionar, pensar y vivir sensaciones diferentes y aprender de las experiencias ajenas. Al compartir esas historias se ha enriquecido personalmente, ayudan mucho.	Comprender mejor a sus compañeros. Que todos tenemos cosas íntimas.		El análisis en grupo a potenciado la reflexión y el aprendizaje.
A05	Ha pensado sobre cosas parecidas que le han pasado, y crecido como persona.	Ha Aprendido cosas sobre sus compañeros		El análisis ha potenciado una reflexión más profunda.
A06		Conocer mejor a los compañeros.		
A07	Reflexionar sobre su propio relato.	Conocer mejor a los compañeros.		
A08		Conocer el sentimiento de algunos compañeros.		
A09		Conocer mejor a los compañeros.		
A10	Empatiza y se identifica. Reflexiona sobre sí mismo, su pasado, presente y futuro, lo que ha hecho o podría haber hecho.			Buen método para conocerse a sí mismo a través de los otros.

A11	Le ha hecho plantearse cómo se sentiría en la situación de sus compañeros.			El análisis en grupo le ha parecido interesante pues lleva a la reflexión conjunta.
A12	A pesar de no identificarse con muchos relatos, se puso en el lugar del protagonista para pensarse en esas situaciones.	La presentación de su relato y el feedback con los compañeros cambió su situación.		
A13	Plantearse a sí mismos a partir de los otros como espejos para pensarse. comparte con sus compañeros una base de experiencias parecidas.	Ve que pueden haber diferentes puntos de vista y de reflexión sobre lo mismo.		
A15	Plantearse reflexiones cómo fue la separación de sus padres. Crecer significa ir asumiendo responsabilidades, obligaciones, tomar decisiones.			Conocimiento de sus compañeros más profundo de lo que muestran (intimidad).
A16	El análisis en grupo a potenciado que se den cuenta que piensa bastante parecido que sus compañeros.	Conocer mejor a sus compañeros.		El análisis en grupo y escribirlo ha potenciado que piensen las cosas mejor.
A17				El análisis en grupo les ha hecho profundizar en aspectos de sí que no había percibido. Trabajar en grupo ayuda al análisis y lleva aun conocimiento más amplio de los relatos.
A18				
A19	Se proyectó en las situaciones que analizaba y las vivió con el protagonista la historia. Contar la historia de cada uno puede ayudar a otros, pues todos pasamos por problemas parecidos.	Aprendió detalles de la personalidad de sus compañeros.		Responder a las cuestiones les hizo aprender mucho de sí mismo. El análisis en grupo con el cuestionario da una visión más profunda de los relatos.
A20	Se ha identificado con la protagonista y proyectado en las historias analizadas, viviéndolas en primera	Todos tenemos una experiencia que no ha marcado y hecho madurar, y ha forjado	Las historias muestran una parte íntima de nosotros.	

	<p>persona.</p> <p>Conocer las historias de los compañeros y explicar su historia le ha hecho sacar una parte oculta de ellos y tirar adelante.</p>	<p>parte de nuestro carácter.</p>		
A21	<p>Se ha identificado con muchas historias y ha experimentado cosas similares a ellas.</p> <p>No es tan diferente a los demás, todos son muy iguales.</p> <p>Conocimiento a fondo de sí misma</p>	<p>Conocimiento mejor de sus compañeros.</p>		<p>El análisis en grupo ha potenciado la reflexión y el aprendizaje.</p>

ANEXO 42. CUADRO DE LO ÍNTIMO Y LO PRIVADO

Alu	PRIVADO/INTIMO
A01	<p>Me ha resultado difícil presentar el relato a la clase A01. “Mucho, jamás he representado nada de mi vida a nadie, nunca expreso sentimientos ya que me cuesta y me hace sentirme inferior a los demás” (A01, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital :pregunta 2).</p> <p>Presentar mi relato a la clase ha supuesto A01. “Básicamente mi forma de ser, el hecho de hacerme la fuerte cuando realmente el único que me pasa es que no quiero expresar ningún tipo de sentimiento, ni dejo que nadie sepa nada de mí. El hecho de no saber quién y de dónde eres, básicamente porque sabes que eres una de ellos y no entienden el porqué de tus creencias o maneras de pensar, y esto hace que tengas que luchar de manera diaria para poder integrarte y no dejar que nadie conozca se tus sentimientos, simplemente para que no los utilicen en contra ya que sabes perfectamente que no llegarás a ser una de ellos” (A01, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 14)</p> <p>En la presentación del video a la clase el alumno manifiesta “No ha contado nada de ella nunca, y ahora con el relato lo hace, lo cual justifica su relato” (A01, presentación de su relato a la clase: video)</p> <p>El conocimiento que aportan los relatos “El hecho de volver a ver los relatos, de analizar bien lo que decía, las imágenes, y todo en conjunto, me ha hecho ver una imagen diferente que tenía de mis compañeros y comprender algunas reacciones de ellos. ... el hecho de analizar, es una manera de poder comprender a los demás, saber el porque de muchas de sus reacciones y tener en cuenta una parte de sus vidas que personalmente desconocía totalmente” (A01, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p> <p>Opinión sobre los relatos analizados (RA10, RA16) “Me parecen muy fuertes y con un gran valor poder compartir sus relatos y contar algo tan íntimo” (A01, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p> <p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, y he puesto algunas porque A01. “Algunas las he utilizado porque creía que eran correctas para mostrar el mensaje, pero otras no por el hecho de saber que no iban a ser comprendidas como yo las siento y comprendo que iban a ser las típicas fotos “raras” del mundo Árabe para el occidente. Quiero añadir que esto no significa que me avergüence de ellas, al contrario” (A01, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p>
A02	<p>Al compartir mi historia me he sentido. A02. “Bien, quería que conocieran más de mí” (A02, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>En la presentación del video a la clase el alumno manifiesta “he contado lo más personal que me ha pasado”(A02, presentación de su relato a la clase: video).</p> <p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, Pero las he puesto porque A02. “En este caso, las imágenes de las ecografías me dieron reparo y mucha emoción, pero las metí porque tenía mucho significado” (A02, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p>
A03	<p>Mi intención en esta parte de la asignatura era que mis compañeros vieran una faceta de mi que no conocían y hacerles reflexionar sobre algo que a lo mejor ellos no hayan vivido y lo valoren. (A03, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase)</p>
A04	<p>El conocimiento que aportan los relatos “entender un poco más la faceta oculta de algunos de mis compañeros”. (A04, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p> <p>La visión y análisis de los relatos se ha hecho darse cuenta de “eso me ha enseñado que todos tenemos una cara invisible, algo que nos resignamos a contar..., a entender un poco más la faceta oculta de algunos de mis compañeros” (A04, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p>

A05	<p>Me ha resultado difícil presentar el relato a la clase A05. “Si, pero no demasiado, porque soy tímida y me daba vergüenza exponer mi historia delante de todos mis compañeros” (A05, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital :pregunta 2).</p> <p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, y no las he puesto porque A05. “Porque salía muy fea” (A05, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p>
A06	<p>Su historia no contiene ninguna imagen personal, usa imágenes libre A06. ”Porque expresaban mejor algunas cosas de lo que lo haría con imágenes personales” (A06, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 7).</p>
A07	<p>Su historia no contiene ninguna imagen personal, usa imágenes libres A07. “Porque no quería usar las imágenes personales que tenía sobre esta historia” (A07, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 7).</p> <p>No me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard porque A07. “No he seleccionado ninguna foto personal, ya que prefiero no enseñarlas porque son bastante personales” (A07, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p>
A08	<p>Al compartir mi historia me he sentido. A08. “Feliz, aunque la mayoría ya sabían esa parte de mi. Pero me he sentido muy orgulloso” (A08, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>No me ha resultado difícil presentar el relato a la clase A08. Porque no era una historia complicada de que la viera la clase” (A08, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital :pregunta 2).</p> <p>he podido mostrar mis verdaderos sentimientos delante de la historia de mi sobrina. (A08, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase</p>
A09	<p>Me ha resultado difícil presentar el relato a la clase A09. “Porque me sentía extraño al presentar el video donde expreso mis sentimientos ya que no es una cosa normal” (A09, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital :pregunta 2).</p> <p>Has aprendido algo al realizar el guion A09. “Que no actúo con tanta libertad soy una persona que no exterioriza sus sentimientos y nunca cuenta cosas sobre su vida y me he dado cuenta de que exteriorizar los sentimientos no es malo” (A09, Cuestionario sobre el guion literario, Storyline: pregunta 23).</p>
A10	<p>Al compartir mi historia me he sentido. A10. “Por una parte bien ya que así me conocen más y es una forma de, de alguna manera, quitarnos nuestros miedos, pero, por otra, bastante expuesta y nerviosa por el “qué dirán” (A10, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>Me ha resultado difícil presentar el relato a la clase A10. “Porque aunque nadie me obligó a explicar esa historia es tan personal que si ya habitualmente soy vergonzosa, teniendo que explicar algo así a tanta gente pues aún más” (A10, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital :pregunta 2).</p> <p>Presentar mi relato a la clase ha supuesto A10. “No creo que me haya aportado nada más que no haya dicho ya. En general creo que me ha ayudado a contar algo que desde el inicio de esta historia me había “afectado” de alguna manera y que por fin he podido como soltarlo. Creo que contar según que cosas a otras personas ayuda aunque si que es cierto que no es lo mismo con personas que tienes confianza total a otras con las que no tanta” (A10, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 14)</p> <p>“jamás supe que cada uno de ellos tenía una historia en su vida tan intensa que contar, y eso que nos conocemos de muchos años. (A01, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase)</p> <p>y hemos conocido otra parte de nosotros. La parte que más escondemos algunos por miedo o por dolor, (A10, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase)</p>
A11	<p>Al compartir mi historia me he sentido. A11. “Muy bien ya que de esta forma saben más sobre mí y conocen aspectos de mi vida de los cuales no sabían nada” (A11, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, Pero las he puesto porque A11. “Me daba reparo porque eran más personales pero las he acabado usando para dar</p>

	<p>realidad y para que la gente pudiera ponerse en mi situación” (A11, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p> <p>”Estaba nerviosa porque me daba un poco de vergüenza que todos vieran mi historia, ya que la historia era bastante normal y todos la conocían, pero poca gente sabía todo lo que había detrás. Después de reproducir mi película me sentí bastante satisfecha ya que podría decir que me quité un peso de encima” (A11, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p>
A12	me parecía muy difícil explicar mis sentimientos y emociones, pero (A12, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase)
A13	Para mí supone la parte más importante del proceso porque es exponer delante de tus compañeros esa parte de ti entre muchas otras que siempre has tenido para ti y que los demás nunca sabia o se habían dado cuenta. (A13, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase)
A15	La historia que narro es común A15. “Porque lo considero una anécdota de la que aprendí cosas” (A15, Cuestionario sobre el relato digital, Storytelling: pregunta 8)
A16	Usa imágenes propias para hacer su relato, y las combina con imágenes libre cuando hay cosas de las que no tiene fotos. (7.2.1.2.b).
A17	<p>Al compartir mi historia me he sentido A17. “Bien, aunque rara ya que conocen algo más íntimo de mí” (A17, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, y no las he puesto porque A17. “Hay algunas que no, ya que la época en la que sucedió había pocas fotos que se adaptaran en gran porcentaje las que he usado son las que más se adaptan” (A17, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p>
A18	<p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, Pero las he puesto porque A18. “Al principio me daba cosa ponerlas por lo que pensarán los demás cuando las viesen, por ejemplo la ecografía de 3 meses, que es la de mi madre cuando estaba embarazada, pero hace referencia a mi hijo, como si fuera la mía” (A18, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p> <p>“Lo he interpretado de una manera más suave y sin dejar a mi madre como mala, cuando en realidad hubieron más cosas y no era todo tanto apoyo como he explicado en el relato” (A18, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 20 bis).</p>
A19	<p>Al compartir mi historia me he sentido A19. “Por una parte miedo al ver su respuesta y por otra liberación, ya que amigas mías ya saben más sobre mí” (A19, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>Me ha resultado difícil presentar el relato a la clase A19. “Porque he dejado ver una parte de mi vida que ha estado oculta durante mucho tiempo” (A19, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital :pregunta 2).</p> <p>En la presentación del video a la clase el alumno manifiesta “Es un problema de familia que hace público. (A19, presentación de su relato a la clase: video).</p> <p>El conocimiento que aportan los relatos “el relato en sí enseñaba muchísimo más de lo que pensaba desde un inicio. Enseñaba detalles de la personalidad del autor que ni siquiera sabía, mostraba momentos de la vida de nuestro compañero que no sabíamos” (A19, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p> <p>me tocó exponer el mío. Cuando el momento llegó, sentí mucho miedo ya que iba a exponer una parte de mí que nunca había expuesto. (A19, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase)</p> <p>Y esa misma idea aparece en el alumno A19, cuando afirma que los relatos mostraban “momentos de la vida de nuestro compañero que no sabíamos” (A19, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p> <p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, y no las he puesto porque A19. “Porque no consideraba que todos mis compañeros de clase no deben ver ciertas partes de mí, ya que no tengo la suficiente confianza con ellos” (A19, Cuestionario sobre el guion gráfico,</p>

	Storyboard: pregunta 40).
A20	<p>La historia que narro es singular A20. “Porque no es algo que se de en muchos casos o al menos no se deja ver” (A20, Cuestionario sobre el relato digital, Storytelling: pregunta 8)</p> <p>Presentar mi relato a la clase ha supuesto A20. “Libertad puesto que es algo que sólo le gente cercana a mi sabía y al haberlo explicado quizá me he liberado de ello y haya podido ayudar a alguien” (A20, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 14)</p> <p>Opinión sobre los relatos analizados (RA10, RA16) “considero que elaborar este trabajo ha sido mostrar una parte íntima de nosotros y quizás para algunos, algo dura” (A20, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p> <p>me ha sorprendido que cada uno tras esa apariencia que dejan ver, haya algo que les ha marcado, ya (A20, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Me he encontrado con imágenes que me daba reparo poner en el storyboard, Pero las he puesto porque A20. Lo que más me ha costado ha sido el hecho de tener la duda de si poner fotos personales del pasado o no” A20:“He decidido usarlas debido a que creo que le dan un aspecto más realista a la historia y que forman parte de ella” (A20, Cuestionario sobre el guion gráfico, Storyboard: pregunta 40).</p>
A21	<p>“Ha sido de gran utilidad este proyecto, así que dar las gracias a mis compañeros por sacar el valor de explicar cada una de sus historias y al profesor por hacer sacar una parte oculta dentro de nosotros, que quizás nos haya ayudado a tirar hacía adelante y a comprender lo que la gente opina al respecto” (A21, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p>

ANEXO 43. CUADRO DE EMPODERAMIENTO

Alu	EMPODERAMIENTO/MIEDOS / VERGÜENZA /TIMIDEX /MIEDO A SER JUZGADO
A01	<p>“Comprender más el porqué soy así y ponerse en mi lugar” (A01, Cuestionario sobre el relato digital: pregunta 9).</p> <p>A01. “He podido aprender que llegando el mensaje te podrán comprender” (A01, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 9).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Mucho mejor de lo que esperaba, ya que creía que mi historia no iba a ser comprendida pero al parecer muchos de mis compañeros les ha llegado y comprendido” (A01, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>“Lo más sorprendente ha sido: “El cómo les ha llegado la historia y mucho más de lo que yo esperaba, la manera en cómo comentaban era algo que no me lo esperaba ya que creía que iba a ser una historia incomprendida” (A01, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 5).</p> <p>He aprendido “Que puedo transmitir sentimientos sin parecer débil y no me cuesta como yo creía, no soy tan fuerte como aparente y que los demás me pueden entender y comprender y sobre todo que expresarse es algo muy bueno” (A01, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 6).</p>
A02	<p>“Estoy muy orgullosa de haber explicado esta historia y no otra, y estoy contenta de que todos conozcan una pizca más de mi. (A02, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Fue un momento bastante duro. Mi historia la conocían las amigas más cercanas y explicárselo a todos era algo que me daba miedo. Miedo de que podían pensar, miedo de que se dieran cuenta de la enorme inocencia que abunda en mi. Miedo a que me juzgaran. Fue duro para mí y rompí a llorar, salió bien” (A02, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al compartir mi historia me he sentido. “Bien, quería que conocieran más de mi” (A02, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p>
A03	<p>“Mi intención en esta parte de la asignatura era que mis compañeros vieran una faceta de mí que no conocían y hacerles reflexionar sobre algo que a lo mejor ellos no hayan vivido y lo valoren” (A03, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Bien, porque también ha podido hacer reflexionar alguno de ellos” (A03, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p>
A04	<p>“Al final me sentí muy bien por poder expresar todo lo que quería. Tanto sentimientos como vivencias personales. Creo que compartir estas cosas, al fin y al cabo, vale le pena, porque puedes ver la opinión de tus compañeros y estos te pueden ayudar mucho” (A04, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Al principio no quería mostrar el relato a mis compañeros porque me daba un poco de vergüenza pero después no me importó, porque todos debían hacerlo y eso fue algo que me ayudó a superar la timidez” (A04, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Al contar el relato en público sintió: “Al principio un poco raro, con incertidumbre por saber que pensarían, pero después me ha parecido muy bien” (A04, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>“Lo más sorprendente ha sido: “Me ha llamado la atención su buena comprensión y su gran capacidad de empatizar con otra persona porque eso no es fácil y ellos lo han hecho con naturalidad” (A04, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 5).</p>
A05	<p>“Me ha resultado difícil presentar el relato a la clase “Si, pero no demasiado, porque soy tímida y me daba vergüenza exponer mi historia delante de todos mis compañeros” (A05, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital :pregunta 2).</p> <p>“He podido quitarme un poco la vergüenza y he aprendido a hablar mejor delante de mis compañeros” (A05, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p>

A06	<p>“No fue muy agradable haber de presentar el relato delante de todos los compañeros, pero todos tuvieron que presentar el relato y eso me tranquilizó. Además, esa presentación me permitió expresar mejor mi historia” (A06, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Al contar el relato en público sintió: “Bien, me ha permitido compartirlos” A06, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p>
A07	<p>“He conseguido presentar mi vídeo y transmitir lo que quería transmitir” (A07, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Y estoy contento con lo que he hecho” (A07, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p>
A08	<p>Al compartir mi historia me he sentido. “Feliz, aunque la mayoría ya sabían esa parte de mi. Pero me he sentido muy orgulloso” (A08, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>“He podido mostrar mis verdaderos sentimientos delante de la historia de mi sobrina” (A08, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Lo más sorprendente ha sido: “Que se dieron cuenta del vínculo entre mi sobrina y yo” (A08, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 5).</p>
A09	<p>“Siempre me ha costado expresarme y sacar hacia el exterior mis sentimientos o alguna cosa personal que es importante para mí y gracias a esto he logrado sacarlo y compartirlo con los compañeros” (A09, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Has aprendido algo al realizar el guion “Que no actuó con tanta libertad soy una persona que no exterioriza sus sentimientos y nunca cuenta cosas sobre su vida y me he dado cuenta de que exteriorizar los sentimientos no es malo” (A09, Cuestionario sobre el guion literario, Storyline: pregunta 23).</p>
A10	<p>Al compartir mi historia me he sentido. “Por una parte bien ya que así me conocen más y es una forma de, de alguna manera, quitarnos nuestros miedos, pero, por otra, bastante expuesta y nerviosa por el “qué dirán” (A10, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>Presentar mi relato a la clase ha supuesto “No creo que me haya aportado nada más que no haya dicho ya. En general creo que me ha ayudado a contar algo que desde el inicio de esta historia me había “afectado” de alguna manera y que por fin he podido como soltarlo. Creo que contar según que cosas a otras personas ayuda aunque sí que es cierto que no es lo mismo con personas que tienes confianza total a otras con las que no tanta” (A10, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 14).</p> <p>“he superado (a medias) uno de mis mayores miedos que es el explicar algo en público y en este caso algo tan personal como fue la separación de mis padres, el hecho de que pudieran juzgarme a mí o a mis padres era algo que me aterraba,” (A10, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Hemos conocido otra parte de nosotros. La parte que más escondemos algunos por miedo o por dolor” (A10, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Por una parte bien ya que así me conocen más y es una forma de, de alguna manera, quitarnos nuestros miedos, pero, por otra, bastante expuesta y nerviosa por el “qué dirán” (A10, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>He aprendido “Referente a la respuesta anterior, he conocido una parte positiva de mí, y es que en lugar de darle la espalda a mi padre, he sabido perdonar y no guardar rencor como otras personas hubieran hecho, creo que es algo que nunca me había planteado” (A10, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 6).</p>
A11	<p>”Estaba nerviosa porque me daba un poco de vergüenza que todos vieran mi historia, ya que la historia era bastante normal y todos la conocían, pero poca gente sabía todo lo que había detrás. Después de reproducir mi película me sentí bastante satisfecha ya que podría decir que me quité un peso de encima” (A11, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al compartir mi historia me he sentido. “Muy bien ya que de esta forma saben más sobre mí y</p>

	conocen aspectos de mi vida de los cuales no sabían nada” (A11, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).
A12	<p>“Me parecía muy difícil explicar mis sentimientos y emociones” (A12, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Aliviada porque me han entendido y me han dado consejos” (A12, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>“Me ha hecho pensar que ahora que ya no tengo tanta relación, he encontrado a nuevas amigas” (A12, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 21).</p> <p>“Me ha hecho pensar que los amigos en esta edad muchos vienen y se van, y no se necesita aferrarse a nadie” (A12, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 22).</p> <p>“Ser más segura de mi misma y no aferrarme a nadie” (A12, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 22b).</p> <p>“Gracias a este trabajo he aprendido a sobrellevarlo” (A12, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 2).</p> <p>“Me ha supuesto un poco de inseguridad, ya que no sabía que pensarían ellos” (A12, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 14).</p> <p>“En todos, porque han llegado a entender lo que estaba explicando” (A12, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 4).</p>
A13	<p>Al contar el relato en público sintió: “Orgulloso y bien al abrirme en cierta manera con mis compañeros” (A13, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>“Porque no hicieron, hubo poca participación” (A13, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 4).</p> <p>“Que no fueron más allá en mi relato, no pensaron más de la cuenta” A13, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 5).</p>
A15	<p>“La exposición de mi relato me sentí raro” (A15, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Extraño y satisfecho por haber acabado y haberme quitado la presión” (A15, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>“Que debo ser más cauteloso para evitar problemas innecesarios, además de saber afrontar estos problemas sino soy capaz de lo anterior. Además de ese caso del que hablé antes” (A15, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 23).</p>
A16	<p>“El momento de mi exposición fue un poco incómodo. Primeramente, soy una persona bastante tímida, con lo cual me daba un poco de vergüenza exponer mi relato en clase, por lo que pudieran pensar mis compañeros. Conforme iba avanzando mi exposición me iba sintiendo cada vez más cómoda” (A16, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>A16. “Me ha supuesto un poco de inseguridad, ya que no sabía que pensarían ellos”(A16, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 14).</p> <p>“En parte también algo extraña al ver que mi relato emocionó a algunos de mis compañeros. (A16, Bog personal; metacognición presentación relato a la clase)</p>
A17	<p>Al compartir mi historia me he sentido “Bien, aunque rara ya que conocen algo más íntimo de mí” (A17, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>“Me he abierto con algo que antes no lo había hecho y es algo reconfortante puesto que ellos ahora saben algo más de mí” (A17, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Bien, aunque rara ya que conocen algo más íntimo de mí” (A17, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>“Soy muy sincera pero no me gusta expresar emociones ni cosas personales y aquí lo he hecho” (A17, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 9).</p>

	<p>“que te ha aportado la intervención de tus compañeros “Que ellos piensan actualmente como yo, no encuentran sentido a lo que pasó” (A17, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 5).</p>
A18	<p>“Si volviese a ese momento, ahora mismo lo tendría, y me hace pensar en cómo era antes y cómo soy ahora” (A18, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 20).</p>
A19	<p>Al compartir mi historia me he sentido “Por una parte miedo al ver su respuesta y por otra liberación, ya que amigas mías ya saben más sobre mí” (A19, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 3).</p> <p>“El mero hecho de exponer esta parte de mi para mí fue una experiencia muy positiva. Esta experiencia fue una vivencia muy positiva para replantearse el modo de vida y las relaciones que tenemos, a mi por lo menos me ha hecho hacerlo” (A19, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Aprendizaje de la presentación en clase “Ya que al dejar ver esta parte de mí me he dado cuenta de que soy más fuerte de lo que pensaba” (A19, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 12).</p>
A20	<p>Presentar mi relato a la clase ha supuesto “Libertad puesto que es algo que sólo le gente cercana a mi sabía y al haberlo explicado quizá me he liberado de ello y haya podido ayudar a alguien” (A20, Cuestionario sobre la presentación pública del relato digital: pregunta 14).</p> <p>“Que es un proyecto de gran ayuda ya que a la hora de contar tu relato te sientes liberada, sientes la libertad de que otra gente te de su punto de vista sobre la misma historia ya sea vista desde dentro o vista desde fuera, así, puedes saber que hubiesen hecho ellos en tu lugar y si consideran que lo que hiciste fue lo adecuado o quizás no” (A20, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Algo nerviosa por lo que he dicho anteriormente” (A20, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p> <p>Ha aprendido a “Si, ha tener más valor y ser algo más segura y menos inocente” (A20, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 23).</p> <p>Ha sido difícil presentar el relato “En parte si porque algunas personas y poca gente lo sabía y presentarlo delante de gente que no tienes 100% confianza se hace extraño, pero a la vez te sientes mejor” (A20, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 2).</p> <p>Te reconoces en la historia “Porque ahora viéndolo desde fuera todo se ve mucho más nítido y te sientes reflejado” (A20, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 4).</p>
A21	<p>“Ha sido de gran utilidad este proyecto, así que dar las gracias a mis compañeros por sacar el valor de explicar cada una de sus historias y al profesor por hacer sacar una parte oculta dentro de nosotros, que quizás nos haya ayudado a tirar hacia adelante y a comprender lo que la gente opina al respecto” (A21, blog personal: metacognición análisis relato en grupo).</p> <p>“Creo que temas como este habría que tratarlos más para llevar mejor dinámica a la hora de trabajar en grupo y para que haya mejor compañerismo. Estoy satisfecha con el trabajo que he dado ya que he dado un paso adelante en el aspecto de la confianza” (A21, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“He podido aprender a expresarme tal y como soy delante de otras personas. Este tema me ha costado mucho ya que me cuesta abrirme a los demás, por miedo a que me conozcan” (A21, Blog personal; metacognición presentación relato a la clase).</p> <p>“Al hablar con mi profesor descubrí que tenía más miedo del que pensaba” (A21, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 9).</p> <p>Al contar el relato en público sintió: “Cómoda” (A21, Cuestionario sobre la presentación del relato en la clase: pregunta 3).</p>

ANEXO 44 . PRESENCIA SUSTANTIVOS, PRONOMBRES Y ADJETIVOS EN LOS RELATOS

RA01

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	64	14.35%	chica años origen sentimiento verano kilómetros ciudad mundo barco lado estrecho luz horas casa casa cosas explicación mirada vez tiempo abuelos alegrías penas año días paseos playa camello noches medina té parte vistas vez multitud tierra momento vez verano mezcla aromas árabe rincones cucús saber cosas cosas cómoda diferencia hogar lugar hogar creencias vestimenta cultura problema cultura veces veces veces tierra necesidades oportunidades momento
Adjetivos	26	5.83%	marroquí española extraño extranjera primeras extraña misma mayores máximo buen alta buenas marítimas extraña vivo diferente pequeñas grande simple diferente incomprendida extraña difícil diferente diferente fácil
Verbos	104	23.32%	soy he nacido he criado olvidar soy vengo ser tengo siento viajo está es es aproximado puedo observar enciende siento estaré llego hago es vestir apetece tener dar sentir siendo siendo gusta compartir compartir sé hacen puedo disfrutar quisiera intento disfrutar disfrutar dando pasando desayunando disfruto veo recuerda queda alejar dejar ser volver siento llega volver nació educé vuelvo esperar volver respirar escuchar hablar comer son hacen sentir sentir hacen sentir es hace sentir es sentir sentir es vivir puedes llamar quieras integrar estarás etiquetada tener es compartan comprenden llegan respetar plantean siento planteo volver vivir es abandonar ha abandonar empujado llega puedes retroceder

Pronombres	58	13%	me quién dónde me me cómo se que me me me demás ellos yo me se ellos lo que lo algo que me me me míos una donde me que me míos que me me me que me me que me me me me que te ellos lo algunos la me esto qué me nadie suyo se que
Nombres propios	9	2.02%	España Barcelona Algeciras Tánger Haffa Tánger España Y Barcelona

RA02

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	85	18.01%	abuelos niña años enfermedad cáncer parte razón enfermedad familia mañana años bulto pecho habitación padres bulto cáncer madre padre palabra segundos hospital par ocasiones padre ojos posibilidad enfermedad persona abuelos sala espera minuto bulto pecho cáncer médico médico cita días días miedo mente parte proporción tontería vida cáncer apoyo hermano seguridad papel vida madre miedo miedo situación día ecografía líquido ecografía pecho pantalla bulto pastillas bulto grasa pastillas pesadilla días bulto ecografía pantalla bulto volumen médico fin susto susto día día miedo vida forma mañana
Adjetivos	10	2.12%	izquierdo blanca largo insoportables negativa pequeña grande grande presente brutal
Verbos	113	23.94%	perdí siendo llevó es tememos tenía levantar encontré dirigí pensaba sería dije puso articuló vistió hice fuimos miró dijo tenía ser es pensaba tenía tener podría haber heredado mató era tengo está acabó ha llegado tengo temo sea dije exploró dio tenía dividía era decía era decía sería cambiaría era aportó fue daba digamos ha tenido ayudar proteger metió tenía disimulaba

			daba recuerdo puso miré asusté vi era pensaba puede ser dieron era confiaban acabaran confié tomando notaba iba disminuyendo acabar tuve volver hacer reflejaba sonrió dijo había ido era pensábamos acabó ha sido pensé quedó está sentir sentí hizo madurar tuve perder tenía ha cambiado ver vivir puede sonar sabes puede pasar
Pronombres	64	13.56%	se mí que le me me me se lo se se yo me me eso yo que poco lo se mí le me me donde se ella eso otra me que me me me me me que ella que le lo me me que cómo me todos yo las las muchísimo me todo que se todo todo que me que la la poco que
Nombres propios	1	0.21%	Días

RA03

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	80	16.53%	casa noche luces padres hermano casa encargado noticia padre infarto hospital momento casa hermano casa estudios actividades ayuda hermano paso semanas hermano casa tiempo casa deporte actividades padres tiempo tiempo peso hermano vez tiempo forma situación tiempo amigos semana fin semana casa hermano tiempo casa ratos amigos suerte tiempo fútbol situación fútbol actividad casa padre recaída rutina momentos situaciones experiencia esfuerzo familia tiempo padre trabajo rutina situación agrado final parte persona situaciones situación tiempo situación aspectos sobretodo hermano relación comunicación
Adjetivos	17	3.51%	media grande mala grande mejor fácil pequeño solo extraescolares solo igual misma difíciles misma difíciles cercano

			buena
Verbos	118	24.38%	volví pasada llegué extrañó ver encendidas están durmiendo entrar vi estaba encontraba pregunté fue dar acababa dar estaba tuve ocupar solía estar sea hacía recibí compenetramos fue podía ir tenía ocupar tener recogida pasábamos fuera hizo_ver hacían sacan hizo estaba acostumbrado llevar fue pasando fue cambiando ver estar centrado tener controlado afectó podía dedicar solía ver tenía estar podía quedar eran podía estar tuve poder seguir haciendo gustaba era era ayudaba dejar pensar era ayudaba olvidar gustara disfrutaba estar tuvo volvió reproducir volví fue di_cuenta aprendido actuar creo hizo_ver conlleva dirigir empezó ser volvió seguimos sabía maduró fue hubiera ocurrido tengo agradecer ha formado aprendí actuar sirvió ayudar vivió parecida sentí ha pasado siento llevé mejoré solemos tener
Pronombres	63	13.02%	me ninguno se le ellos él me le me que él yo nos todo todo me eso me todo que nosotros que se me que los alguien se que que me lo que me que me lo me lo todo se donde me todo cómo me que todo nosotros algo mío cómo me poco me alguien que me que me conmigo cómo nosotros
Nombres propios	0	0%	

RA04

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	85	17.82%	vida deportes inicios fútbol amigos colegio cambio vida fútbol años cosas deporte experiencias fútbol momento compañeros errores partidos mareos normalidad ganas fútbol meses deporte

			día amigo principio bicicleta montaña deporte montaña momentos salidas km km d l récord grupo cima esfuerzo paisaje palabras montaña deportes sentido día deportes esfuerzo sacrificio pena día paisajes intento motivos deportes amigos montaña etapa futbol cosas presión futbol forma error comentarios consecuencias deportes actuación trailrunning día vida deporte montaña excusa sociedad cosas tiempo futbol montaña cosas experiencias lugares paisajes retos
Adjetivos	29	6.08%	importantes gran deportiva mismo buenas seguro general grandes especial buenas especial impresionante sobrehumano genial libre feliz primer nuevos magníficos mismo ajenos mismo ideales solo mejor nuevas nuevos nuevos nuevos
Verbos	97	20.34%	he practicado considero empezó apunté supuso arrancó disfruté jugando aprendí llegó empecé sentir quejaban criticaban pasaba impedían jugar afectaba empecé dejar tener jugar decidí dejar estuve hacer noté faltaba cambió propuso practicar estaba fui yendo sentí combinaba correr centré correr he pasado es recuerdo fue batimos fue llegar sentí disfruté puede explicar fue di_cuenta amaba tendrían disfruto conllevan vale estoy sigo disfrutando conozco superarme pienso seguir haciendo acompañado jugando aprendí ayudó conocer soporto pegaba ser cometía sentía quería pagaran practico son dependo forman_parte es pensar estar alejar van he dado_cuenta dejé huir rodeaban hacían sentir siento disfruto
Pronombres	50	10.48%	los todo me eso mí que me se me lo que me ello me que lo algo me todo que me me lo me ella mí otra donde me se me ella que me me mí eso me conmigo demás eso que mí me me que que me

			me me
Nombres propios	7	1.47%	BTT Serra_de_Marina Platja Aro Turó Home BTT

A05

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	78	16.49%	época pesadillas años pesadillas noche días noche hora cama nudo estómago ganas días borde lágrimas ansiedad cama sábanas luces pesadilla pesadillas cama veces cama padre lado final día padre bebé verdad suelo habitación padre final llantos cama tíos masajista tema herbolaria gotas tipos plantas variedad cosas problema pesadillas frasco gotas sugestión gotas pesadillas noche día miedo pesadillas gotas fuerza voluntad día sueño ayuda tío relación ayuda miedo mejora calidad vida tirón cosa época experiencia pesadillas temor miedo oscuridad
Adjetivos	25	5.29%	pánico nuevo solo sola indefensa malo segura malo mayor furioso diferentes gran naturales segura concreto mágicas oscuras estrecha gran constante imposible solo psicológico sola independiente
Verbos	104	21.99%	recuerdo sufrí fue tenía podía dormir caía llegaba ir empezaba formar cenaba producía tener ir tenía meter apagadas esperando dormir apareciera eran atormentaba estar expuesta pudiera venir hacer dormía acababa durmiendo sentía pudiera pasar cansó estaba empezando ser podía dormir fuera fue empecé pasar sentaba dormía ponía sollozar suplicando dejara dormir acababa accediendo cansado dejaran dormir levantaba llevaba es gusta relacionado trabaja hechas sirven enterar decidió hacer personalizado fue

			sé tomando sentía supiera iba tener llegar hubo cesaron fui creciendo puedo estar temer creo he tenido sirvió estaba cansada vivir ha supuesto puedo dormir fue sé son derivan da dormir ha ayudado madurar ser
Pronombres	50	10.57%	que se se me que me me me me que me alguien me algo él me nada me se lo me él me le me él le se me uno le eso que se me lo me me eso que le nada quien me esto que me que me me
Nombres propios	0	0%	

RA06

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	65	13.46%	conciencia abuelo recuerdo años casa conversaciones abuela familia sensación sensación conexión cosas conexión relación esperanza madre mañana abuelo abuelo tiempo hospital pisos escaleras pasillo mano habitación abuelo tiempo niño cosa enfermedad temas conversación minutos momento momento minutos cosas conversación momentos estado pena vida paz egoísmo familiares paz montón cosas cabeza parte parte cosas enfermedad sensación conexión sobretodo abuela razón historia abuela muerte abuelo sufrimiento abuela
Adjetivos	19	3.93%	último presente pequeño extraña común peor fría largo derecha diferente importantes insignificantes última vivo mejor feliz triste muchísimo mayor
Verbos	120	24.84%	tengo ha tenido estuviera fue tenía estaba veía sentía sé tenía era tenía pude profundizar estaba pasaba crecí fue podíamos compartir decía sé

			comprendía tenía entendiera levantó dijo encontraba supe quedaba vestí dispuse ir acuerdo fuera subí estaba hacia veía entrar constaté alzhéimer estaba avanzado vi era vi estuve hablando fue estás avanzado había estuve fueron disfruté hubiera significado hablando produjo ir sabía sería era planteas merecía mantener sufriendo dejar ir pensé querer perder era mantenía quería fuera sabían estaría fuera dejaría sufrir podría descansar murió pasaron estaba contrariado estaba había acabado sufría estaba había ido haber podido compartir haber podido profundizar unía quiero dolía ver sufrir creo fue influyó creo fue ver destrozada marcó dolió creo dolió saber sentía
Pronombres	71	14.7%	que él que él le qué que que él me lo lo que le lo que lo eso me me se le me me me que le lo lo poco él cómo lo él eso se me uno que te lo le lo lo que lo nadie se todos se que se me todo se se él que me él que que me esa que mí que me me me que
Nombres propios	4	0.83%	Alzheimer Sentía Hola_JA0 Por

RA07

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	72	14.63%	verano amigo país principio madre gracia compañía familia principio cariño amigo hermano días falta cosas familia ordenador sensación aumento mesa familia día cosas conciertos fiestas amigos familiares prima persona prima vez sitio amigo prima familia mensajes día mensajes día noche cobertura esperanza día momento amigo prima casa sensación familia prima amigo gente forma amigo prima pilares familia estancia amistad vacaciones prima

			amigo casa sorpresa experiencia cosas casa verdad familia familia familia vacío
Adjetivos	16	3.25%	extraño familiar tranquilo mayor primeros mismo importante importante pequeña familiar siguiente extraño diferente importantes gran pequeñas
Verbos	109	22.15%	fui hacía sentía había viajado estaba asustado fui llegar aceptó era sentía apartado sentía pertenecía echaba tenía_en_cuenta pasaba podía comunicar sentía faltaba echaba iba añoraba era sentaba comer cenar sentía era hacíamos íbamos conocí fue convirtió era salíamos convencía viniese escribía podía leer hacía sentir conectaba leer poder hablar contar había hecho haría acaba llegó volver separar entristeció llegar sentía tenía añorando esfumó volví ver sentía alegró poder abrazar besar conté había hecho había pasado hablé conocí sabía iba añorar fueron fueron sustituyeron haber estado hizo creciera había venido presentó dieron he aprendido valorar tengo valoran tiene supe valía di_cuenta tengo valorar falte esté alejado sé tendré podrá llenar
Pronombres	66	13.41%	la yo me que me uno mí me que me que me me algo la me que se mí que nosotros me que cual me me los le qué que todo se me eso me me que se los me me la la les todo que que les que los que conmigo mí ellos se ella me que se se lo me me ellos que nadie
Nombres propios	10	2.03%	Bulgaria Así Bulgaria Cada Facebook Barcelona Bulgaria Bulgaria Bulgaria Barcelona

RA08

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	66	13.55%	tarde primavera hermana tía alegría noticia niños sobrina felicidad nervios día hermana luz nerviosismo sala espera ojos guardería hermana día compañeros profesoras cuantos días día final días mañanas camino guardería canción esfuerzo mirada presencia alegría cosas lecciones vida ratos felicidad sonrisa cara fin día nombre cosa tiempo tata verdad día día cosas caprichos visión vida infancia lado vida verdad mayoría tiempo parecido futuro cosas sensaciones ocasión
Adjetivos	21	4.31%	bonita grande gran gran extremo preciosas entero primer mismo amenos gran buenas mayor nuevas sola segunda juntas feliz mini extremas mejor
Verbos	119	24.44%	empezó enterar estaba embarazada iba ser entró saber encantaban tener suponía saliera poder ver llegó esperado diera sentía esperaba iluminaron ver salir ver estaban pasé madrugando ir llevar tenía trabajar iba recoger fui llevar estaba ilusionada ver relacionaba pasaron hacía pesado era acabé dando_cuenta hacía hacen pedía íbamos cantara suponía pensaba veía recompensaba representaba eran daba pasar suponía tenía dijo era llevaba esperando recuerdo fuera empezó correr gritó podía creer era va haciendo va cambiando va aprendiendo hacer escribir vestir estoy ayudar dar consiento ha hecho cambiar he madurado tengo he vivido aporta es sabría vivir pasamos es hace identifico tenemos veo puede ser encanta espero poder seguir disfrutando poder enseñar aprender he dado_cuenta he sentido he sentido vive
Pronombres	81	16.63%	todo me que me me me todo la se las que me la la que la la se se me me ella lo todo ella se me me le todo me yo me mí

			todo ella me mí ella me que que mí me me lo se todo se yo la le se lo todo esto me ella muchísimo ella me lo todo ella eso que me me ella que nos yo eso me ella le ella me que ella se
Nombres propios	2	0.41%	Noa Noa

RA09

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	93	18.75%	pasión fútbol método escape problemas calle niños equipo fines semana problema crecimiento pierna desnivel madre miedo equipo años madre fin equipo fútbol diferencia piernas cm médico problema instante operación sensaciones momento fútbol tiempo anestesia pierna aros válvulas tornillos aros aparatos pasado pierna operación meses aparatos periodo meses hospital casa amigos momento pierna dolor calle miedo gente meses rehabilitación rehabilitación fútbol día balón terrenos juego día equipo sorpresa camisetas apoyo partido triunfo momento equipo ganas balón operación principio problema fútbol diferencia fútbol momentos familia amigos compañeros equipo fuerzas fútbol gente operación experiencias gente lado
Adjetivos	17	3.43%	pequeño derecha pequeño contento primero alta feliz inaguantable inevitable grata contento primer contenido participativo capaz difíciles agradable
Verbos	128	25.81%	ha sido ha sido afrontar he jugado quería era jugar ir jugar diagnosticaron suponía hubiera tenía quería apuntar insistir decidió apuntar estaba podía jugar disfrutar era había aumentado decidió operar remediar preguntaba saldría recuperaré tienen vas operar

			<p>pensé volvería jugar había empezado hace desperté estaba dormido hice fue mirar quedé impresionado ver aguantar mirar puestos regresé intenté imaginar era estuve puestos pasé estuve encerrado salir dieron estaba poder descansar recibieron estaba distraído curar era salir daba podía ver llevar aparatos estuve yendo hacía era pensar quedaba volver tocar regresar jugaba dieron pusieron salir finalizar dedicaron estaba apartaron estaba recuperado pude volver integrar entreno estaba tocar hubo suponía podía jugar hubiese operado seguiría aumentando podría jugar he dado_cuenta soy aguantar dieron seguir volver da piense fue saqué he dado_cuenta está</p>
Pronombres	39	7.86%	<p>que yo me ambas me le me me me me se que te que me me me cómo lo me me ellos me me cómo me me se me me ellos me me me me me que mí me</p>
Nombres propios	0	0%	

RA10

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	90	19.65%	<p>infancia amigas padres hermanos prototipo familia vida contrario padre madre fines semana embargo realidad madre padre dolor fines semana rincones árboles paseos paseo bromas fotos fotografía tiempo personas lugar separación madre amigo relación años relación madre semanas momento padre restaurante persona coche chaflán casa padre mujer pelo colonia relación momento mujer pelo pareja realidad historia rencor padre culpable palabras día madre daño personas madre personas cambio padre apego pareja cambio años intento vueltas fondo tema</p>

			padre respuestas preguntas pizca arrepentimiento historia tiempo mentiras final enseñanzas daño persona sobretudo cara errores
Adjetivos	26	5.68%	típico feliz juntos compleja normal pequeños repletos grandes largo marítimo juntos buena estrecha mismo favorito especial nerviosa negro familiar buena primer negro terceras gran fácil ocultas
Verbos	101	22.05%	he tenido ver vivían eran era vivía pasábamos era pudiera ser dijo vamos separar sentí supe culpar quise aceptar esperaba volviera ser volvieran descubriendo compartíamos jugando ser hacia sucedió tuve enfrentar ocuparan confirmaran recuerdo dijo vendría cenar tardó ser estaba dispuesta compartir tenía llegó fuimos cenar era dijo acompañaría estaba paró sé es subió volvió fue supe había sido naciera fui descubriendo sentí había encontrado pronunció entendía podía hacer querías entendí dolía tener compartir había tenido compartir había tenido conocer supuso dar es duele supongo hubiera dado tienen hubiera mostrado sería ha enseñado es descubre vuelven mentir hacer quieren dar reconocer
Pronombres	49	10.7%	cómo yo esa eso me yo nos quién lo algo mí todo que me me él que alguien uno que me nos él que que se ella yo cómo se que me la eso le que me me que las todo algo me todo se todo se que te
Nombres propios	3	0.66%	Barcelona Santa_Perpetua Años

RA11

Categoría	Número	Proporción	Lista
-----------	--------	------------	-------

Sustantivos	82	17.08%	relación madre confidente instituto responsabilidades libertades momento lado debilidad día clase educación potro caí tiempo reposo colegio rutina lado gravedad situación días casa recuerdo ayuda muletas casos actividad persona situación cabeza preguntas potro día tiempo recuperación persona lesión día cama sofá reposo días aburrimiento estado visitas amigos clase relación aprecio teléfono promesa menudo recuerdo verdad amigos momentos compañía padre hermano sobretodo comprensión madre recuerdo películas juntas conclusión tiempo recuperación lesión fin apoyo madre relación amigos decepción promesas situación amigos veces caso madre
Adjetivos	23	4.79%	pequeña estrecha gran física largo diaria frágil insegura básica independiente activa notable familiares buena gran importante sola mejor rápido frágil misma incondicional gran
Verbos	102	21.25%	he tenido ha sido ha estado apoyar empecé adquirí dejé había caracterizado teníamos saltar llevándolo_a_cabo tuve estar ir era tener dejar hacía darme_cuenta encontraba sentía necesitaba poder hacer he sido encontrar hacía tener salté estaré alargará pasará ser obligaba estar guardando era encontraba recibí conocidos echaba era tenía hablaba rompieron poder venir ver esperaba preguntaba estarán haciendo poder venir ver importo son sentía encontré estaba estaban descargaba ver decía estarás verás supo hacer pasara fue desapareciendo conseguí estar soy puedo valer sé cuento enfrió hicieron llevar confiaba valoraba encontrar ha hecho darme_cuenta puedo abarcar puedo hacer quiero son dicen ser valoramos tenemos
Pronombres	59	12.29%	me poco que me ella la me que me me

			que alguien me me se qué me me todo ellos les que ellos me yo ellos que me qué me les que me ella conmigo demás lo que me qué se me me mí eso se poco que me me ellos me me todo todo que lo aquello que
Nombres propios	1	0.21%	WhatsApp

RA12

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	49	10.63%	instituto días chica cosas sensación juntas clase baile futuro momentos rachas apoyo amiga viaje final curso relación viaje momento errores bachillerato contacto menudo cosas paso meses amigas distancia sensación principio veces momentos relación aire parte causas ocupaciones vida amistad miedo cosas final miedo respuesta fallos amigas lado forma futuro
Adjetivos	25	5.42%	juntas amigas común juntas juntas felices malas gran clarísimo mejor igual grandes nuevas cierta vacía increíble múltiples igual mismo nuevas diferente especial típica misma segura
Verbos	127	27.55%	empecé conocía iban pasando conocí hicieron sentar hicimos teníamos podíamos estar tenía íbamos estar Íbamos imaginábamos compartía era tenía había encontrado fue di_cuenta podría acabar disfruté hablamos sería sabré pensó creo fue cometí empezamos seguimos teniendo veíamos eran hicimos fui notando conté quería tener estaba pasando fui dando_cuenta estábamos distanciando dolía preguntaran iba sabía sentía sabía iba encontrar había apetecía hablar contaba era podía estar viviendo tenemos saludamos podemos hablamos

			proponemos quedar queda estoy enfadada perder saber fueron trajo hemos luchado hacer acabara tengo podamos arreglar sea da hablar sé dará querrá convencer ha pasado sigue fue explicar estaba sintiendo puede ser pensara hubiéramos explicado hubiera acabado he conocido sé encontraré era era era dejaba estaba haciendo ayudar ha hecho harán sé deparará espero estoy volverá ser
Pronombres	85	18.44%	nadie nos nos otra que nos ella ella mí que me se ninguna nada yo ella lo ese uno que nos ambas le nada ella nadie eso me nos me me le yo nada me alguien ella que me ella lo que me yo eso nos algo nos eso la cómo que nos ninguna se que me lo ella que me me nada que todo uno le cómo me ella nos nadie ella ella que que te eso lo nadie mí lo qué nos todo
Nombres propios	0	0%	

RA13

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	64	13.82%	parto ilusión persona visitas días ilusión momento tiempo padres bloque años verano tíos responsabilidad día cama problema desayuno padre día expediente día rato autonomía desayuno silla persona vez desayuno orden parque rato casa apto situación necesidad ayuda apoyo brazo moto minutos caí cuenta niño hecho responsabilidades vida responsabilidades vuelta vida ciclo ocasiones prima vida conciencia día capítulo vida ciclo papel protagonista capítulos vida obstáculos
Adjetivos	25	5.4%	primer familiar cercano cercana primeros mismo grande primer puntual

			segundo tranquilo seguro supercómoda capaz limpio capaz eficiente válida solo imprescindible nuevas mayores mayor nuevo diferentes
Verbos	114	24.62%	era sentía ver sería nació concentraron quería agobiar tenía esperaba llegara actué sabía estaría viven pasaron llegaba pidieron hiciera_cargo dije pensar era llegó limité bajar tumbar vino despertó vi mirando asombrada ver era levantamos pusimos jugar hice llegó cumplí cambiaron desperté reíamos estaba tenía probar empecé ver era hacer entretener sentaba desayunaba iba recogiendo llegaran estuviera di_cuenta soy ser proponga acabamos vestía comprobaba estaba bajábamos agobiaba di_cuenta era propusiera pedir tener fue vi recorriendo jugaba era es era daban había crecido habían aumentado estaba cambiando había adquirido tenía ha necesitado he podido comprender es he dejado depender he hecho depender he sentido ha evolucionado he tomado es es evoluciona ir asumiendo teniendo enfrentar presenten
Pronombres	68	14.69%	cómo mí se yo que conmigo que nosotros me me ella yo les lo me me me la me yo nos nos le que demás me nos ella yo cómo le la la ella yo todo me aquello me la todo ella se me que que me nadie me ella otro que que que le ella ella eso ella mí me mí ella que se que se me
Nombres propios	1	0.22%	El pueblo

RA15

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	62	12.65%	noche amigos banco parque pueblo vecino atención ruido manera amigo

			<p>peineta parque impresión bromas broca machete momento impresión corazón pulsaciones shock metro arma pensamientos tontería miedo miedo minutos cosas situación títeres actitud enfado fondo vino tranquilidad alivio parque situación pueblo noches fin semana prudencia lugares situaciones días hermano vez problemas importancia situación sentimiento desconfianza gente relaciones desconfianza persona listillo consecuencias margen reflexión</p>
Adjetivos	23	4.69%	<p>pequeña simple gran fuerte gran mejor mejor tranquilo eternos tranquilo común extraño tranquilo inmensa mayor similares mayor próxima similar fácil diferente gran capaz</p>
Verbos	138	28.16%	<p>estaba charlando llamó hacer calmada ignoramos fue apareció estaba enfadado hablaba insultando contestó mandando callar apareció sentí ver venir podía ver andaba alteré esperaba moví situó empezó hablar sacó sufrí noté doblaba creía veía causó estaba giraban conseguir fuera pensé era mantener hacer tenía agrediera morir estuvo hablando puedo recordar dijo dijo podría apuñalar quisiera podíamos hacer éramos inquietaba era estaba fuera ocurriera comprendía podía creer estaba sabía iría acabaría acabó hablar fue sentí fuimos dudar he vuelto ha dado prefiero ir caminábamos hablamos pasó costaba creer pasara seguimos quedando juntamos puedan dar conté pasó dijo debería dar vueltas aprendiera buscar hubiésemos callado hubiésemos ido habría ocurrido quitó temo volver encontrar cambió conozco resultaba entablar desconocido es intente sé puede pasar siento merezca he dado_cuenta he vigilar pasar pueden haber aprendí saber mantener ser observar valorar aprender visto</p>

Pronombres	76	15.51%	nos le se poco nos le le poco lo se le me poco me se nuestro mío me que me cómo se me que me lo que nos que cualquiera nosotros nosotros nada suyos que me aquello nada me lo se aquello se nos lo se que nos nos algo nos donde se le que me le me nos nada le me eso algo mí que me alguien lo algo la me que se se lo
Nombres propios	0	0%	

RA16

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	78	16.25%	madre ñas carne enfermedad veces padres importancia año visita cardiólogo madre medicamento infartos ictus noche miedo sentimiento angustia terror persona corazón golpe enfermedad días adaptación medicamento forma noches momento tiempo lado esfuerzos médico vez arritmia instante manos estómago cosas sonido tos cosas momento espacio miedo enfermedades enfermedades información enfermedad personas años suerte visita cardiólogo años idea madre día sensación vacío ausencia trato idea mente veces momento amigas años chica semana miedo seres veces hecho padres intento seres salud
Adjetivos	20	4.17%	pequeña crónica grave consciente nerviosa anual fuerte grave angustiosa nerviosa pendiente mejor malas tranquila cardíacas común mayores última entera importante
Verbos	120	25%	somos hemos estado unidas he sabido padece era era pasaba intentaban explicar consistía ponía daba pasado recetó previene explicó sentí apoderó ver llorar había sido rompió comprendí

			era había creído viví podía dormir despertaba lloraba preocupada pensaba podría pasar ponía escuchaba movía pasé estar pensaba desperdiciaba estaba estar hacía sentir pensaba protegía podía pasar procuraba hiciera acompañaba daba ponía sudaban revolvía pasan soporto hace pensar sé necesita estar intento pegar puedo da sentí estresaba soportaba oír hablar hacía llorar empecé buscar preocupar descubrí era dijeron estaba veían soporto perder pensar puede faltar hace tener quiero imaginar pesar alejar aparece gustaría poder olvidar ser despreocupada atrever salir abandonar queridos explico creen exagero entienden dan estarán peleen aprendan valorar sé son queridos
Pronombres	74	15.42%	yo que ella qué que me qué yo me poco le le que me lo se mí la me que yo me ella algo me se algo ella lo me la que nada le le que le me me se me que me me me que ella que me me eso me ellas me le todo que se me me me me me esto que se me esto lo ellas eso se ellos los
Nombres propios	1	0.21%	Sintrom

A17

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	72	17.1%	verano años abuelos fin semana tía suerte abuelo urgencia vena noticia día amputación pierna riesgo preocupación familia operación abuela prima ganas abuelo semana operación abuelo infección familiares hospital noche casa vecinos pueblo vela abuelo momento años enfermedad abuelo madre sonrisa manera carcajadas días velatorio entierro corazón rutina días abuelo ocasiones muerte abuelo momento importancia

			tiempo culpa pueblo madre culpa contestación abuelo vida palabras muerte yayo charla madre culpa día responsable veces cosas
Adjetivos	12	2.85%	mala artificial siguiente nerviosa triste surrealista sola suficiente duros culpable responsable directa
Verbos	98	23.28%	fui cuidar fui ingresó operar llevaba dejó funcionar omitieron enteré reaccioné sentía engañada estaba asustada supone instaló vino estuvo retornaron quedando estaba asustada llorar deseando mejorara tuvo generalizada hizo tuvieron desplazar quedaba reflexionando ocurrido deseando muriera pensé estando habría pasado sabía llegaría había muerto llegada comunicó reí asimilé estaba pasando desmoroné estuve acudí sentía veía hacer llegó eran sucedió he podido olvidar reflexiono ser querido acusó ser di contesté comencé pensar era fui fui debía cuidar pensé pregunté era fue sufrió era esperar debía creer habían dicho es entendí era sigo pensando siento reflexiono hubieran sido hubiéramos viajado
Pronombres	49	11.64%	me ellos me se que me me me se mí todo me yo que se yo me ellos esto me lo que que me me me lo algo que ello me le yo que me ellos los ello que le esto me que me que nadie ello me cómo
Nombres propios	5	1.19%	Málaga Barcelona Málaga Barcelona Barcelona

RA18

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	71	14.23%	años novio madre meses pueblo asuntos periodo retraso embarazo teléfono

			<p>madre madre test embarazo positivo bebé estudios médico mes medio vida barriga camino casa madre años criatura pareja problemas embarazo casa discusiones pareja vida bebé medio madre pareja mal tiempo criatura clínica preguntas bien niño ecografía manos pies asesina médico vuelta madre pareja pareja manía tiempo criatura vida final cosas tiempo día día momento bebés suerte tiempo criatura momentos personas vida</p>
Adjetivos	9	1.8%	<p>capaz fácil mismo fuerte sola segura única insegura valiente</p>
Verbos	145	29.06%	<p>tenía hablar vino vivir tuvo volver arreglar descubrí señalaba conté dijo hablara sentía asustada sabía explicar rompí llorar calmé fui comprar ver quedé helada quería creer contar quería tener afectara fui estaba imaginé creciendo seguía creciendo sería rechazar toqué dejaba dar vueltas quería tener sabía sería conté lloremos había tenido sacado comprendía podría hacer abrazó estaba sabía apoyaría sentí volvió ingresaron afectaban sentía debía proteger era volver empezaron ponía machacaba hacía dudar tener expliqué sentía hizo entender estaba abortar era hacía quería estaba fui abortar hicieron contestar di_cuenta quería tener sentía obligada abortar hicieron ver moviendo sabiendo era sería sentí quise salir tumbó relajó durmió hubo desperté estaban esperando puse llorar podía cambiar cogí hubiera machacado hubiera podido tener merecía perder mejoraron costó salir estuve salir recordando podía ver relacionado queda vivir tendré tener pude tener pienso saben llega sentir perder siento creo he superado</p>
Pronombres	77	15.43%	<p>se nosotras que se lo me me cómo se lo me me me lo se lo él mí lo me le lo se lo ella me yo me me todo me me que</p>

			aquello que mío él eso me me lo le que me me que lo me las me lo me me lo mío nada me me me me me me nada le él me que se me nada me que que se yo me lo
Nombres propios	1	0.2%	Extremadura

RA19

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	77	16.08%	responsabilidad padres cambio hermano familia cabeza imagen madre suelo padre lado hermano calle madre intento verdad momento mente impotencia ganas poder tensión momento momento hermano ambiente momento momentos habitación puerta móvil canciones momentos chillidos golpes puerta chillidos cabeza llanto música teléfono sensación hermano casa rencor tiempo día vez niño familia noche orgulloso dolor madre padre madre discusión punto vista miedo niño depresión padre relación apoyo momento parte relación veces día forma noche cabeza corazón momento fuerzas ganas
Adjetivos	17	3.55%	mismo solo mismo solo mismo único pequeña capaz único procedentes nuevo dura único solo misma nula sencilla
Verbos	106	22.13%	he sentido cuidar intentar hiciera pudiera perjudicar molestar pensaba pensaba parar recordar viene abrazado importa abrazar pregunta merece pienso viene es sentí ver tenía ir abrazar proteger aliviar sentía ser podía lograr entender estaba sucediendo podía creer crear hice hacía fui senté evitar abrieran pude llegue alcanzar tenía puse escuchar era relajaba ayuda apaciguar intentaban abrir mezclaban provenía ver fue quería ver producía ver era ha pasado sigue

			hablo veo derrumbó pensó paró pensar estaba ocasionando dejó contestar evitaba dando pidiera concedía pedía volviera provocar está costando salir sigue teniendo ha sido es creo intenta arreglar destruyó puede conseguir dolió vi va sepa solucionaremos siento tengo
Pronombres	67	13.99%	nada que yo les nada él sí me él la se esto que me que la ella la la que se que otro que me la donde me que me aquello que se que le que me lo que que le que que él que le mí le él le que le todo que le que le él aquello lo me que que se me lo ello
Nombres propios	2	0.42%	Corro Justin

RA20

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	88	17.67%	años ganas gente chico días pareja momentos relación pareja principio tiempo motivo celos amigos relación amigas día discusión celos insulto inseguridades miedo verme amigas día salida colegio incidentes disculpas manera madre semana estudios móvil puerta colegio amor tardes discusión día mundo tiempo control día casa amiga móvil horas mensajes casa discusión obligación móvil amigas juego exigencia amigas razón amor relación momento ojos mensajes visitas laberinto valor miedo soledad amigos miedo reacción mensaje minutos apoyo bien relación apoyo cariño abuela relación tentación vez fin vida amigas momento amor amor

Adjetivos	13	2.61%	especial primer confusa anterior sola extraña misma pendiente mismos continuos incondicional libre verdadero
Verbos	124	24.9%	tenía conocer conocí dejó apoyé creamos acabamos siendo estaba ilusionada empezamos discutir tenía dejé ver fue enfriando tenía elegir llegó enfadaba mataban sentí reaccionaría volvería decir venir buscar pedía acaba convenciendo perdonar prohibió viera distrería quitó localizara seguía viniendo muestra dejó empecé llorar sentía derrumbaba empezó estudiando dejé acabé vi tenía creía estuviera estudiando sentí chocó decía quiso hablar preguntar estaba mentía tuvimos culpaba haber contestado es convirtió estar quedaba era había ido convirtiendo sentía empezaba cambiar aconsejaron dejara sabía tenían quería ver sentía era pasaba podía pasar llegó veía sentía controlada quería salir faltaba tenía estaban apoyar decidí acabar sentía pensar recibir tendría quería sufrir hacía finalizar encontré es dejar sentía tenía volver disfrutaba tocaba vivir decidieron apoyar sentí duele controla duele es
Pronombres	65	13.05%	lo lo los se ellas él se me me cómo me lo me me otra me le le me me me me él me me él se suyos se me me lo me ella le que yo me le sí se que se algo me le lo que yo que me que le me me me ello me me me él que me que me
Nombres propios	0	0%	

RA21

Categoría	Número	Proporción	Lista
Sustantivos	76	15.97%	día tía gravedad problema momento cosas vida tiempo persona años tía

			<p>gravedad momento año años año curso año año tía enfermedad familiares pruebas pruebas tía hecho modo hospital sobretodo dolor tipo semanas resultados pruebas semanas hecho futuro vida familia amigos miedo miedo cambio madre niña años enferma amigos futuro vez sala médico sonrisa enfermedad miedo desgracia padre enfermedad médicos madre pruebas madre miedo avance enfermedades vida cuestas viaje enfermedad futuro miedo hijos enfermedad suerte momento presente</p>
Adjetivos	25	5.25%	<p>exacto enferma consciente pequeña importantes inocentes inconscientes enferma emocionante último primaria especial genética enferma enferma enferma pequeña enferma interminables enferma enferma buena fuerte fácil inevitable</p>
Verbos	111	23.32%	<p>recuerdo supe estaba olvidaré pude llegar ver era era eres das_cuenta puedes pasar sabes puedes perder somos tenía contaron estaba di_cuenta cumplía era iba ser fue esperaba diagnosticaron recomendaron hiciéramos descartar pudiéramos tener dijeron tenía hacer dio pensar estaba sucediendo estaba estaba aterraba estar era había estado estar ingresada sabía iban hacer quería sufrir tener pasaron dieron quería imaginar estar pensaba pasaría tenía estar tenía iba afectar estuviera iba perder sabía iba pasar desmoronaba entré dijo tenía preocupase suspiré saqué tenía diagnosticaron dijeron iba avanzar pedimos hagan tenemos aprender convivir acompañan tenemos llevar intentemos hacer pienso pienso tengo puedan nacer sé queda es pensar queda quiero pensar vivir estamos es importa</p>
Pronombres	63	13.24%	<p>que lo lo yo te que que qué me yo me eso que mí lo yo le nos que nos nosotros la me me me todo que yo me</p>

			yo qué me que me mí me qué cómo le les qué todo se me me que que le nos yo le que estas nos las poco eso lo eso todos eso que me
Nombres propios	2	0.42%	Cuando Aunque



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**



La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling
by Miguel Herreros Navarro
is licensed under a

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Las primeras palabras de esta tesis se escribieron en Barcelona
y su punto y final se puso en Córdoba,
punto inicial para una nueva historia.