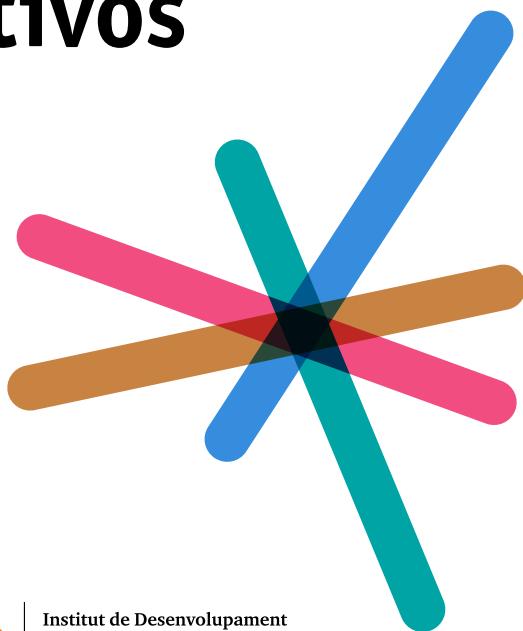


Cristina Galván Fernández (coord.)

Relatos personales como objetos de frontera en contextos educativos



La colección Educación Universitaria contribuye a la difusión de experiencias significativas y buenas prácticas de innovación y mejora docente en el ámbito de la educación superior, y a intentar dar respuestas adecuadas a los retos que plantean tanto las actuales tendencias sobre el proceso de docencia-aprendizaje como la construcción de nuevos espacios para la educación superior.

Compuesta por libros de alta divulgación sobre temas de enseñanza y aprendizaje universitarios, va dirigida especialmente a los profesores universitarios y futuros docentes en fase de formación; también a los responsables de la gestión universitaria, al alumnado de estudios superiores y a todas las personas que se interesan por el mundo de la docencia en la universidad.

En la serie «Educación superior comparada e internacional», de orientación diferenciada y propia, se publican obras que presentan los resultados de destacadas investigaciones internacionales sobre temas relacionados con la educación superior desde una perspectiva comparada.

Esta colección también presenta ediciones digitales de todos los libros y, además, de aquellos documentos que, por su naturaleza o por la extensión y amplitud de sus planteamientos, exceden las posibilidades de ediciones en formatos tradicionales.

Relatos personales como objetos de frontera en contextos educativos

COLECCIÓN
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA





CONSEJO EDITORIAL IDP, UB-OCTAEDRO

Dirección

Núria Serrano Plana (Jefa de la Sección Universidad, IDP, Facultad de Química,
Universidad de Barcelona)

Coordinación

David Bueno Torrens (Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editores

Manuel León (director de la Editorial Octaedro) y Juan León (editor de Octaedro)

Comité de expertos

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación,
Universidad de Zaragoza)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología y
Comunicación, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrández García (Facultad de
Psicología, Universidad de Murcia)

Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación,
Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rada (Escuela de Educación,
Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de
Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación,
Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad
de Óptica y Optometría, Universidad
Politécnica de Cataluña)

Mireia Riberà Turró (Facultad de Matemática
e Informática, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología,
Universidad de Las Palmas de Gran
Canaria)

Francisco Javier Hoyuelos Álvaro (Facultad de
Química de la Universidad de Burgos)

Max Turull Rubinat (Facultad de Derecho,
Universidad de Barcelona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP, Universidad de Barcelona), Paula Estalayo Bielsa (Ed. Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

**Cristina Galván Fernández
(coord.)**

Relatos personales como objetos de frontera en contextos educativos

OCTAEDRO - IDP, UB

Colección Educación universitaria

Título: *Relatos personales como objetos de frontera en contextos educativos*

Primera edición: diciembre de 2025

© Cristina Galván Fernández (coord.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional (IDP)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
www.ub.edu/idp/web/
idp.ice@ub.edu



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-268-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

SUMARIO

Introducción	9
— CRISTINA GALVÁN FERNÁNDEZ	
1. Las narraciones personales como objetos en el cambio de contextos educativos	13
— JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA	
2. Borrar las fronteras entre la universidad y el lugar de trabajo mediante la construcción de objetos	29
— MARIA BEATRICE LIGORIO	
3. El <i>self</i> y los contextos histórico-educativos	53
— MIGUEL HERREROS-NAVARRO	
4. La posición del <i>self</i> en los relatos personales como objetos de frontera en contextos de cambio educativo	71
— FRANCESC MARTÍNEZ-OLMO, CRISTINA GALVÁN, MARIA JOSÉ RUBIO-HURTADO, NÚRIA MOLAS-CASTELLS, ELENA BARBERÀ, TOMÁS PERALTA, RAÚL ARANGO, MARC FUERTES-ALPISTE	
5. Objetos de frontera en cambios de contexto dentro del ámbito socioeducativo	79
— FRANCESC MARTÍNEZ-OLMO, MARIA JOSÉ RUBIO-HURTADO, NÚRIA MOLAS-CASTELLS, MARC FUERTES-ALPISTE	

6. Objetos de frontera en cambios de contexto de educación formal	91
— CRISTINA GALVÁN, ELENA BARBERÀ, TOMÁS PERALTA, RAÚL ARANGO	
7. ¿Los relatos personales pueden ser objetos de frontera?	107
— NÚRIA MOLAS-CASTELLS, ELENA BARBERÀ, CRISTINA GALVÁN, MARÍA JOSÉ RUBIO-HURTADO, FRANCESC MARTÍNEZ-OLMO, TOMÁS PERALTA, RAÚL ARANGO, MARC FUERTES-ALPISTE	
8. Currículuo, narrativa digital y objetos de frontera en un contexto educativo en tiempos de pandemia cuando se retoman las actividades presenciales	111
— MARÍA ELIZABETH BIANCONCINI DE ALMEIDA	
9. Relatos digitales promoviendo diálogos entre escenarios de formación e investigación	125
— ALESSANDRA RODRIGUES	
10. Trayecto del relato digital personal educativo y perspectivas de uso con criterios de sostenibilidad	143
— GLORIA LONDOÑO-MONROY	
Índice	171

INTRODUCCIÓN

— Cristina Galván Fernández

Este libro se dirige a los profesores y formadores que tienen especial interés en trabajar con sus estudiantes lo que son las narrativas personales, ya sean escritas o multimediales. Como cualquier narrativa, la historia de este libro también tiene un inicio, un desarrollo y un continuarán, o eso trataremos de hacer. Hace ya un tiempo que en el Grup de Recerca en Ensenyament i Aprendentatge Virtual se inició una nueva temática: los relatos digitales personales. Varios de los miembros y colaboradores del grupo se han sumado a la iniciativa de trabajarlos desde diferentes perspectivas y lugares: algunos en la misma Barcelona y provincia, otros en Córdoba, Italia, Brasil, Chile... Todos ellos profundizan en los relatos personales como textos escritos o multimediales en los que el participante, en primera persona, narra, relata una historia propia, algo que, quizás, pueda derivar a un aprendizaje, a una nueva vivencia.

La lectura y el visionado de los relatos personales desde un *marco intertextual*, en términos de Derrida (1984), lleva a repensar los relatos desde un contexto o desde el paso de un contexto a otro, algo que puede darse una y otra vez. Recordamos que el concepto de *contexto, co-n-texto*, con todo su sentido etimológico proviene de esa red que se genera entre las raíces, los tejidos (*texere*) y la urdimbre, lo cual hace que el propio contexto pueda conformar su propio relato. De ahí que pensemos en el concepto de *contexto* como un objeto de frontera para los relatos. Este concepto se desarrolla, principalmente, en el primer capítulo Las narraciones personales como objetos en el cambio de

contextos educativos escrito por José Luis Rodríguez y se trabaja de manera empírica en el siguiente capítulo.

Hay ciertos momentos en la vida que son detonadores para que otras situaciones acontezcan y cristalicen la experiencia (Walters y Gardner, 1993). El recuerdo de estos momentos en un contexto formativo deriva a una gran responsabilidad pedagógica para ser abarcada con la mayor delicadeza posible. En algunos capítulos del libro, veremos cómo gran parte de los relatos personales se desarrollan con una metodología pedagógica tras un proceso de vínculo con el grupo-clase. Las historias de vida suelen mostrar la multiplicidad de la experiencia personal a través de las relaciones dialécticas (p. ej.: el control y el caos) y esto nos lleva a otro concepto expuesto a lo largo del libro: la teoría del *yo* y, en especial, la teoría del *self* de Hermans (1996). La coherencia del *yo* desde la multiplicidad del *yo* es un modelo alternativo para entender cómo algunas personas gestionan las dimensiones y posiciones de uno mismo, pues los varios *yo* pueden aflorar en la intensidad del conflicto.

Si en algo coinciden todos los autores de este libro, es en el hecho de que los protagonistas de los relatos siempre relatan cambios, situaciones, elementos de superación y de sustentación en nuevos contextos. Quizás es de suponer, porque en el clímax de las historias siempre hay algo que desenlazar como si fuera el nudo que se forma en las madejas. A veces solo se presenta un problema, pero bien se sabe que en cada historia se presentan núcleos a resolver en cada paso desarrollando un diálogo entre la narración y la personalidad o identidad del relator. A lo largo del proceso metodológico, se da sentido a las experiencias que quiebran las ideas y concepciones del *yo* sobre su relación con el lugar y con los otros (Bruner, 1991). Hoy en día, con el apogeo de las redes sociales y otros medios, estamos acostumbrados a leer y «ver» relatos desde la subjetividad y el *yo* como autobiografías, memorias, diarios... en cuyos textos hay partes *reales*, otras partes pueden ser algo más ficticias y otras partes dan valor a lo irracional, lo inconsciente y lo personal (Girard, 1963).

El libro presenta una introducción a los objetos de frontera en cambios de contexto educativo, una idea iniciada por José Luis Rodríguez Illera en varias de sus publicaciones y que da origen al proyecto de investigación *Objetos narrativos en contextos de cambio educativo* (PID2019-108924GB-I00), liderado por él mismo.

Seguidamente, ampliamos la visión de los objetos de frontera y las narrativas para cambios conceptuales y de identidad con la aportación de dos investigadores externos (Dra. Beatrice Ligorio y Dr. Miguel Herreros). Estos dos capítulos también son una previa a lo que se discutirá en el siguiente capítulo. El equipo de investigación del proyecto «Objetos narrativos en contextos de cambio educativo» presenta los resultados obtenidos tras analizar los relatos personales como objetos de frontera y las diferentes posiciones del *yo*. La investigación se ha llevado a cabo en el ámbito formal y no formal, por lo cual, dadas las características de ambos contextos, se presentarán los resultados por separado terminando con una conclusión final común.

En la última parte del libro se presenta una mirada nueva de los relatos digitales personales con experiencias en Brasil desde el ámbito curricular con las profesoras Beth Almeida y Alessandra Rodriguez. Cerramos el libro con el capítulo «Trayecto del relato digital personal educativo y perspectivas de uso con criterios de sostenibilidad», de la profesora Gloria Londoño, en el que se explica la trayectoria de los relatos digitales personales con los principales referentes y propuestas formativas.

Referencias

- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Derrida, J. (1984). Deconstruction and the Other: An Interview with Jacques Derrida. En: R. Kearney (ed.). *Dialogue with Contemporary Continental Thinkers* (pp. 105-113). Manchester University Press.
- Girard, A. (1963). *Le journal intime*. PUF Philosophie Contemporaine.

- Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Walters, J. y Gardner, H. (1984). *The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift*. Harvard Project Zero.

1. LAS NARRACIONES PERSONALES COMO OBJETOS EN EL CAMBIO DE CONTEXTOS EDUCATIVOS

— José Luis Rodríguez Illera
Universitat de Barcelona

1. Introducción

Este capítulo presenta el espacio de discusión del volumen mediante la articulación de tres conceptos: los *contextos educativos*, entendidos a un nivel organizativo superior al de la interacción (como, por ejemplo, las escuelas, las familias, el puesto de trabajo, etc.); en segundo lugar, los *objetos de frontera (boundary objects)*, un tipo de artefactos que facilitan la comunicación entre dos o más interlocutores sobre aspectos interpretativos de una situación determinada. Los *objetos de frontera* son un concepto que proviene de la antropología y que pensamos tiene aplicación en la educación, como el caso en que las personas cambian de contexto (p. ej.: de educación primaria a secundaria) y tienen que cambiar algunas de sus formas de aprender y su propia manera de relacionarse con compañeros y profesores. Y, en tercer lugar, los *relatos personales*, escritos en primera persona, como una expresión de un punto de vista subjetivo del narrador, una especie de historia de vida en miniatura, que en muchos casos utiliza tecnologías digitales para contarla.

Los cambios sociales de los últimos cincuenta años, la economía, la sociedad digital, la globalización han cambiado muchos aspectos de la idea de educación y de aprendizaje, hasta hablar ahora de *ecología del aprendizaje* para enfatizar las formas y escenarios en los que se produce –algo que antes era mucho más restringido a la escuela–.

La terminología sobre la educación, el aprendizaje, y las tecnologías, también han cambiado mucho, de manera que ahora es más habitual comprender esos escenarios en los que sucede el aprendizaje, así como el paso entre ellos (Bliss, Säljö y Light, eds., 1999), aunque suponga casi siempre pensarlos con una metáfora espacial, como de tránsito entre «lugares» distintos. *Lugares, escenarios, situaciones, contextos...* son siempre palabras algo o muy inexactas para lo que queremos nombrar y acabar de pensar –Edwards, Biesta y Thorpe (eds., 2009)–.

De manera más tradicional, estos pasos entre contextos educativos se han teorizado desde hace mucho bajo la rúbrica de *transiciones* (Figuera, ed., 2019), en especial la de secundaria a universidad. Preocupados por el abandono, también llamado *deserción*, de estudiantes ya en el primer año de la universidad, estos estudios enfatizan el análisis cuantitativo incluyendo en él los cambios de carrera universitaria y los abandonos propiamente dichos. También se incluyen la transición al mundo del trabajo (Tuomi-Gröhn y Engeström, eds., 2003) y los que se suceden a lo largo de la vida, fuera ya de la institución escolar (Ecclestone, Biesta y Hughes, eds., 2010). Hay distintas formas de analizar estas transiciones, pero la mayoría de las clásicas se centran en análisis externos, conductuales, de tipo *etic*, según la distinción de Kenneth Pike. Por el contrario, pocos de estos análisis son realizados atendiendo a la significación que tiene para los sujetos que cambian de contexto, estos pasos de uno a otro y todas las consecuencias que tiene para ellos (con excepciones notables, desde luego, como el caso de Erstad (2013), por ejemplo).

A diferencia de los enfoques clásicos de transiciones, queremos retomar estos cambios de contexto también de una manera más *emic*, que contemple el punto de vista y la significación que tiene para la persona que realiza ese cambio.¹ Para ello, propondremos una metodología que consideramos innovadora y que explicitaremos más ade-

1. No se puede equiparar *etic* con conductual y *emic* con mental, como ya señalara Marvin Harris en una discusión clásica (Headland, Pike y Harris, eds., 1990). Lo dejamos aquí sin desarrollar por no ser nuestro objetivo, a pesar de que es un tema importante tanto metodológica como teóricamente.

lante. Pero, antes, es necesario resituar la noción de *contexto*, que está en la base de este tipo de aproximaciones «ecológicas» del aprendizaje.

2. Contextos educativos

De hecho, el papel del contexto (social, educativo) suele estar poco definido, o implícito pero mal analizado, como algo natural que existe, como existen otros tipos de objetos. Es decir, en muchas ocasiones se habla del contexto como de un objeto natural, de algo que nos permite interpretar la acción observada, pero poco más. «Pasar» de un contexto a otro es una metáfora, algo así como cruzar una línea, subir unas escaleras, o cruzar una calle, un desplazamiento en el espacio en el que de un lado está el contexto de partida y de otro el de llegada. Cuando no es espacial, puede ser temporal, como la distinción entre ocio y trabajo, mañanas y tardes, o las unidas al calendario y sus ciclos (o incluso pequeños rituales familiares como el descrito por Albert y Jones (1977) al contar un cuento a los niños en el momento de acostarlos). En fin, se trata siempre de una atribución (en el sentido de Durkheim y Mauss (1996), sobre las clasificaciones de la realidad y su origen social) a una situación que la clasifica como un tipo de contexto, al menos como un contexto propuesto (o en ocasiones impuesto) socialmente, pero que tiene que ser asumido por los sujetos que participan. Si bien, como nos recuerda Ramón y Cajal en sus *Memorias* (capítulo VIII), esas clasificaciones no siempre son seguidas por los participantes:

Mi cuerpo ocupaba un lugar en las aulas, pero mi alma vagaba continuamente por los espacios imaginarios. En vano los enérgicos apóstrofes del profesor, acompañados de algún furibundo correazo, me llamaban a la realidad y pugnaban por arrancarme a mis distracciones; los golpes sonaban en mi cabeza como aldabonazo en casa desierta.

En una misma situación pueden coexistir varios contextos, incluso contextos de amplitud o tamaño diferente, al estilo de los sistemas de

Bronfenbrenner (1987), o con versiones *emic* y *etic* opuestas, como nos señala la cita de Cajal, pero la idea misma de contexto supone que el significado de la actividad (y del habla) que se da en él depende de una consideración del tipo figura/fondo, en la que el valor de la primera depende en gran medida del fondo o contexto contra el que se define. Lo que se podría denominar *contextualismo* es una aproximación muy general que intenta demostrar cómo todas las acciones sociales, o la construcción de conocimiento, o la comunicación en general, están siempre referidas a un contexto que las dota de sentido. En el caso del aprendizaje y la educación está representado, en especial, por los enfoques *anclados* y *situados*, que siempre toman en consideración cómo, cuándo y dónde han acontecido los procesos de aprendizaje (Sfard, 1998; Nardi, 1996, para una revisión de enfoques).

En términos más amplios, hay corrientes filosóficas que también se pueden considerar cercanas, aunque con otros objetivos y presupuestos, como la fenomenología de la construcción social de la realidad (Schultz, 2003/1945) cuando habla de *ámbitos finitos de sentido* en su terminología. También Bourdieu (1980), cuando teoriza sobre el *habitus*, se acerca al contextualismo, aunque con esa idea de predisposiciones a actuar de una manera concreta, si bien la determinación social del *habitus* es muy fuerte o completa, a diferencia de Schultz, que ve los ámbitos finitos de sentido como una manera personal de reaccionar a la experiencia de diferentes momentos o situaciones sociales (Dreber, 2019, para una exposición sobre ambos sociólogos).

Hay autores que han analizado esa línea que separa los contextos de los elementos que los componen, en un proceso interactivo en el que esos elementos también crean o reajustan el contexto (Van Oers, 1998). Estas clasificaciones nos permiten distinguir el espacio, el tiempo, pero también enmarcan lo que queremos considerar como perteneciente al contexto y lo que no. Los antropólogos que iniciaron esas distinciones fueron Bateson (1954) y Goffman (1974), el primero introduciendo la noción de *marcadores de contexto* (que, por ejemplo, permite separar una actividad de enfrentamiento real de un simple juego de lucha) y el segundo construyendo una amplia teoría sobre los marcos o *frames* que delimitan la forma en que se interpreta lo

que sucede «dentro» del marco y lo que se considera que está fuera de él, focalizando nuestra atención sobre lo que es importante y excluyendo otros aspectos de la misma acción (Zerubavel, 1991). La teoría de los marcos de Goffman es quizá la teoría más detallada que tenemos. A pesar de haber sido formulada hace ya cincuenta años, ha generado un gran número de exploraciones, algunas críticas desde luego (Widmer, 1992), y fue posteriormente ampliada por el propio Goffman en su libro *Forms of Talk* (sobre este y otras publicaciones, Joseph, Castel y Cosnier, eds., 1998). Se podría decir que es una teoría «de abajo hacia arriba», en el sentido de que su problema central es comprender la interacción cara a cara, ver si hay un orden que la configure, siendo el contexto, en parte, una construcción a partir de la interacción (también Van Oers, 1998). En este sentido, buscar el orden de la interacción en casi cualquier encuentro social, comprender sus reglas o pautas se acerca mucho a una amplia corriente como es el interaccionismo simbólico.

Goffman también es el primero que señala cómo los contextos ayudan a determinar la identidad de los participantes, ya en su clásico (1959) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. La obra de Goffman se hace con la base de la sociología de la escuela de Chicago, que introdujo el interés por comprender las acciones sociales. Así, cuando uno de sus fundadores como Thomas intenta «definir» cómo los participantes comprenden una situación (o, para nosotros, contexto), dice: «If men define situations as real, they are real in their consequences», aunque luego añade: «Pero el niño viene al mundo en un grupo que ya ha definido los grandes tipos de situación susceptibles de presentarse, y que ya ha elaborado las reglas de conducta apropiadas» (Thomas 2004/1923, p. 80, y McHugh, 1998, para una revisión conceptual e histórica de la idea de situación en ciencias sociales).

Los contextos, pues, también están determinados socialmente, por la tradición, por el poder, y no son solo algo *emic-subjetivo*. Esto ocurre con muchos contextos educativos formales y quizá algo menos con algunos contextos informales que son más cambiantes. Pero, si la idea de ecología del aprendizaje tiene sentido, unos y otros, rígidos o laxos, bien delimitados y aislados o, por el contrario, de límites inciertos o

líquidos, su comprensión es completamente necesaria para entender qué y cómo se aprende y, sobre todo, cómo interrelacionan entre ellos.

En fin, los contextos son una manera de aproximarse a comprender la acción y el aprendizaje, poco estudiados por las disciplinas pedagógicas que, en muchas ocasiones, los han dado por supuestos, pero que, en general, no los han analizado con detalle (Rodríguez Illera, 2015). Se ha pensado más en la idea de «estar» en un contexto que en la de «pasar» de uno a otro, a veces de manera fácil e inmediata, otra con adaptaciones más complicadas, en muchas ocasiones pensados de manera institucional, otras como fruto de los matices y cambios de la interacción cara a cara, o virtual.

3. Objetos de frontera

Hay distintas teorías para comprender ese paso *entre* contextos al que nos referíamos. No se pueden revisar todas, dado que son muy heterogéneas entre sí, pero, al menos, podemos explicar la elección que hemos efectuado en este proyecto, así como algunas relaciones con otras. Vamos a enumerar las más conocidas, señalando su autor/a principal,² para luego centrarnos en una de ellas.

Hemos escogido la que pensamos se ajusta mejor a los objetivos de este proyecto, el de los objetos de frontera (*boundary objects*), desarrollado por Susan Leigh Star (Star, 1988, 2010; Star y Griesemer, 1989) y con un gran impacto en diversos campos. No hemos de creer que este concepto de *límite* o de *frontera* entre dos objetos sea algo claro y pensado de la misma forma por distintos autores. Al contrario, la filosofía nos muestra muchas de sus dificultades: por ejemplo, la

2. La lista no es exhaustiva, desde luego, ni todos estos marcos teóricos se plantean estudiar los cambios de contexto, aunque creemos que todos (y alguno más) pueden utilizarse para ello. En la época de Google y otros buscadores, el lector interesado podrá encontrar referencias rápidamente: *Continuidad o discontinuidad entre contextos formales y no-escolares y «congruencia» de los aprendizajes* (S. Akkerman); *Los contextos y los medios en el tiempo* (H. Jenkins). *Reglas de reconocimiento y reglas de realización* (B. Bernstein); *Zona de contacto* (M. L. Pratt); *Objetos de límite o frontera* (S. L. Star); *Objetos transicionales* (D. Winnicott); *Ritos de paso y liminariedad* (A. van Gennep y V. Turner); *Hipertextualidad y metalepsis* (G. Genette), o *Sistemas de actividad y transiciones* (Y. Engeström).

frontera entre una mancha de tinta y el papel blanco sobre el que está, dónde acaba una y empieza el otro, o entre objetos cualesquiera como una fruta, o un mueble, o un animal, y sus entornos. Cuando se mira lo extremadamente pequeño, la idea de frontera es ambigua, incluso para el mundo físico. No digamos para el mundo socialmente inventado: por qué una frontera entre países, dónde empieza y dónde acaba, qué partes de una encrucijada pertenecen a una calle y cuáles a la otra. Es un tema amplio (una revisión de su historia filosófica en Varzi, 2023), que implica distinciones teóricas, pero también dar un lugar central a la percepción que acaba determinando dónde empiezan y acaban los objetos, algo que la fenomenología ya planteó (y que ha retomado en una versión más cognitivista y naturalística). Lo mismo ocurre con la idea de contextos y sus límites. A diferencia de los objetos del «mundo natural», los contextos son, si cabe, más ambiguos.

Star era una socióloga y antropóloga ya conocida, y particularmente interesada en comprender el papel de la tecnología y de la materialidad (infraestructura) en la construcción de las redes persona-entorno, las clasificaciones generadas, los estándares en su utilización e, incluso, las formas de pensamiento, todo muy en línea con los trabajos de Latour y la *actor-network-theory*, y de los enfoques de la teoría fundamentada (*grounded theory*) de Glaser y Strauss –de quien era discípula, al igual que Goffman–, llegando a publicar sobre esta última (Star, 1998).

En una contribución hoy famosa (1988) propone un concepto nuevo, los *objetos de frontera*, para repensar una cuestión sobre las soluciones a los problemas poco formalizables o mal estructurados, dándole un giro conceptual: la coordinación de puntos de vista diferentes, los acuerdos que se pueden alcanzar, requieren un enfoque social y dialógico apoyado en algún tipo de objeto sobre el que hablar (como, por ejemplo, un mapa, un portafolios), que permite objetivar los argumentos y razonamientos entre distintos interlocutores. Así, un problema «mal estructurado» no tiene una solución solo heurística, algo así como «rehacerlo» y estructurarlo mejor de manera que sea resoluble. De acuerdo con Star, pasa por lo que hoy denominaríamos una *solución dialógica* en la que se encuentra el reconocimiento

del carácter social y muchas veces intersubjetivo de un problema no mecánico. Los objetos son artefactos que ya existen o que se construyen para ayudar a comparar diferentes modos de ver un problema, o simplemente una cuestión compleja. Su importancia es que son «externalizables», no un estado mental, sino algo que tiene una existencia independiente de los interlocutores, que de alguna manera se convierte en un espacio de discusión propio.

Estos objetos de frontera fueron rápidamente incluidos en muy distintos ámbitos (Akkerman y Bakker, 2011; Terlouw et al., 2022) y utilizados y repensados los años siguientes, hasta el punto de que la propia Leigh Star (2010) publicó un artículo para distanciarse de utilizaciones poco rigurosas de su idea. En ese tiempo, tanto las aplicaciones como las aportaciones de ella y de otros autores a otros temas fueron ampliándose (Bowker y Star, 1999; Bowker, Timmermans, Clarke y Balka (eds., 2015); Amenduni y Ligorio, 2017; Carlile, 2002; Wenger, 1998).

4. Las narraciones personales como objetos

En el caso que nos interesa, el paso de un contexto educativo a otro, buscamos algún tipo de objeto de frontera que pudiera servirnos para desencadenar un intercambio de puntos de vista, o simplemente la expresión de las vivencias de la(s) persona(s) que están cambiando de un contexto a otro. Es decir, estábamos buscando no un único objeto de frontera, puesto que los contenidos, formas y condiciones de paso entre contextos pueden ser muy variadas, sino, más bien, una opción metodológica para poder estudiar las transiciones *émicamente*, como habíamos dicho, tan interesados en las vivencias y significación subjetiva de quien cambia de contexto como en los valores estadísticos a los que pertenece.

La respuesta se ha podido concretar reformulando los denominados *relatos personales*. Es un tema al cual nos hemos dedicado muchos años, con énfasis mayor en sus aspectos digitales, pero siempre valorando en primer lugar su carácter personal. Este tipo de narraciones

(los *digital storytelling* en su original inglés) provienen de una iniciativa de un grupo de artistas y activistas norteamericanos, interesados en expandir algunas técnicas teatrales, las más expresivas, en el mundo digital. Con un enfoque simple pero muy efectivo crearon un nuevo formato para contar historias personales, cercano a las historias de vida, pero mucho más condensado, unos cinco minutos o menos, y el añadido de que utilizasen medios digitales (vídeo, audio digital, fotografía, música) de manera que consiguieran un impacto mucho mayor. Estos relatos no tienen que ser hechos de manera profesional, como si sus creadores fueran técnicos audiovisuales, sino que su centro es la historia personal que se relata –incluso con acabados técnicamente sencillos–. Eso sí, es preciso que se cuenten con la voz de cada persona y que se trate de una historia que tenga valor para ella.

El grupo americano creó un Centro para los Relatos Digitales, más adelante, simplemente, StoryCenter, y han permanecido ofreciendo talleres de acompañamiento desde mediados de los años noventa (Lambert, 2013). Tanto tiempo responde a características propias de la cultura norteamericana, así como a un abanico de temas renovado y ampliado de manera constante. En nuestro caso,³ nos centramos exclusivamente en educación (hacia 2004), iniciando con estudiantes de la franja 12-16, y pasando luego a bachillerato, universidad, incluso fuera del sistema reglado, jóvenes tutelados, prisiones, inmigrantes, congresos y seminarios (Londoño Monroy y Rodríguez Illera, 2017; Annacontini y Rodríguez Illera, eds., 2018), así como con varios proyectos de investigación, tesis doctorales (Londoño, 2013; Herreros, 2019) y otras publicaciones.

Para este proyecto, hemos desarrollado una variante de los relatos personales, basada en parte en Lundby (2008), pero quitando del foco a los medios digitales, y ya parcialmente expuesta en trabajos previos (Rodríguez Illera, 2014, 2020). Los relatos se piensan como «objetos» que son creados intencionalmente para servir como objetos

3. El grupo que ha trabajado en relatos personales es muy amplio, contando, entre otros, con Victoria Martín, Gloria Londoño, Jordi Quintana, María José Rubio, Marc Fuertes, Cristina Galván, Núria Molas, Miguel Herreros, Francesc Martínez, además de colegas italianos (U. de Lecce/Salento; U. de Foggia) y brasileños (Católica U. Sao Paulo).

de frontera en el paso de un contexto educativo a otro. Los *contextos* son definidos como contextos institucionales, a pesar de que la pretensión última es que estos relatos/objetos pudieran utilizarse en otros contextos educativos que no fueran formales. A diferencia de los relatos personales, que son fruto del interés y la motivación de sus creadores, estos «relatos como objetos» son un producto diseñado para comprender mejor ese paso de contexto, inducidos por los agentes educativos para que la persona que transite entre dos contextos cuente sus expectativas y, más adelante, pueda valorarlas. Creemos que es un diseño muy general y complementario a otros enfoques de transiciones.

En síntesis, podríamos decir que, para comprender mejor émicamente la transición entre dos contextos educativos, se necesitaría: dos relatos personales, realizados (a ser posible) en dos momentos diferenciados, uno en el contexto inicial antes de realizar ningún cambio, y otro en el contexto final incluso pasado un tiempo de adaptación al mismo. Ambos relatos son «diseñados», en el sentido de sugerir algún tipo de cuestión relevante, y requieren que el relato producido sea usado como un objeto de frontera entre la persona que hace la transición y la agente educativa que ha diseñado las preguntas o cuestiones o sugerencias que guían el relato. Los relatos también pueden compararse entre sí, las expectativas antes del cambio y la valoración de este después de haberse producido.

5. Discusión

Hemos expuesto el marco más general del proyecto, que conlleva muchas decisiones y es una cierta construcción entre varios elementos heterogéneos –y a lo largo del libro se podrán ver algunos resultados, así como más detalles sobre el diseño de los relatos personales-. Pero, en términos generales, esta es una propuesta que debería poder recoger bastantes datos empíricos antes de ser evaluada. La idea de rehacer los relatos personales, en una de sus formas, como objetos de frontera parece poder tener un recorrido largo y diverso, no solo en el enfoque de Star, sino también como generadores de artefactos dialógicos para

la educación, pasando de considerarlos como la expresión de una persona, de su «voz» como a veces se dice, con su pleno carácter expresivo y de fuerte carga emocional, a pensarlos también como «objetos» que facilitan la discusión y, potencialmente, el entendimiento.

Es cierto que nos hemos centrado en el cambio de contexto, a pesar de que la propia idea de frontera indica, más bien, un lugar o un espacio que no es de nadie, ni de un contexto ni de otro, y probablemente puede ser tratada mejor con otros enfoques mencionados (nota al pie 2); pero también puede ser utilizada para un único contexto si queremos aprovecharnos de su potencialidad dialógica. Los pasos de contexto conllevan un cierto cambio de identidad,⁴ por más que esta terminología sea casi siempre ambigua, como mínimo en el sentido de reorganizar las prioridades y expectativas de quien cambia, y, sobre todo, sus prácticas en una nueva situación con diferentes valores y reglas que tiene que seguir. Ese es el trasfondo de las transiciones entre contextos educativos, tal y como se ha planteado en esta investigación, de manera complementaria a estudiar las transiciones en términos de variables independientes. Por otro lado, esos cambios de identidad no siempre se producen, o no lo hacen, con la misma intensidad en función de muchos parámetros, como la separación mayor o menor entre los contextos, o las características individuales de la persona que hace la transición, el tipo de contexto de llegada, o la edad de la persona (p. ej.: en lo pasos del sistema educativo al mundo laboral).

Hay muchos temas y preguntas para un camino que apenas empieza. Seguro que puede emparentarse con otras investigaciones anteriores y en otros campos más o menos cercanos. O con otros enfoques en los que se ha intentado analizar el momento o el proceso del cambio, la frontera, si se quiere, como un espesor que requiere un tiempo de transición: hay quien, al cambiar, es acogido como un novato/a en el nuevo contexto; en otros casos el cambio «imprime» un estatus nuevo que puede ser inmediatamente reconocido –como aquellos casos que

4. El debate sobre la identidad no ha sido central en Pedagogía, aunque haya habido muy notables excepciones (Gee, 2001; Wenger, 1998; Sfard y Prusak, 2005), pero lejos de lo que ha ocurrido en psicología, filosofía o estudios culturales (Hall y du Gay, eds., 1996). Por otra parte, es un tema recurrente en los autores posmodernos.

incrementan el capital cultural por la obtención de un título, o por la finalización de un ritual que da acceso a la integración en nuevos grupos de edad o de otra categoría-. Pero, siempre, el paso de un contexto de aprendizaje, o social, a otro va a requerir comprender cómo lo vive la persona que cambia y no solo constatar que lo ha hecho.

6. Referencias

- Akkermann, S. y Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Albert, S. y Jones, W. (1977). The Temporal Transition from Being Together to Being Alone: The Significance and Structure of Children's Bedtime Stories. En: Gorman, B. S. y Wessman, A. E. (eds.) (pp. 112-132). *The Personal Experience of Time*. Plenum Press.
- Amenduni, F. y Ligorio, M. B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplace. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 89-104.
- Annacontini, G. y Rodríguez Illera, J. L. (eds.) (2018). *La mossa del gambero. Teoria, metodi e contesti di pratica narrativa*. Mimesis.
- Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. En: G. Bateson. *Steps to an Ecology of Mind* (pp. 177-193). Ballantine [original de 1954].
- Bliss, J., Säljö, R. y Light, P. (eds.) (1999). *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Pergamon.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bowker, G. y Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out. Classification and its Consequences*. MIT Press.
- Bowker, G., Timmermans, S., Clarke, A. y Balka, E. (eds.) (2015). *Boundary Objects and Beyond. Working with Leigh Star*. MIT Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Carlile, P. R. (2002). A Pragmatic View of Knowledge and Boundaries: Boundary Objects in New Product Development. *Organization Science*, 13(4), 442-455.

- Dreber, J. (2019). Oblivion of power? The Social Construction of Reality and the (counter)-critique of Pierre Bourdieu. En: M. Pfadenhauer y H. Knoblauch (eds.). *Social Constructivism as Paradigm?* (pp. 235-250). Routledge.
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación. En: E. Durkheim. *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva)*. Ariel [original de 1902/3].
- Ecclestone, K., Biesta, G. y Hughes, M. (eds.) (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. Routledge.
- Edwards, R., Biesta, G. y Thorpe, M. (eds.) (2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching: Communities, Activities, and Networks*. Routledge.
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives*. Peter Lang.
- Figuera Gazo, P. (ed., 2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giffin, H. (1984). The Coordination of Meaning in the Creation of a Shared Make-Believe Reality. En: I. Bretherton (ed.). *Symbolic Play* (pp. 73-100) Academic Press.
- Goffman, E. (2005). *Frame Analysis. Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas [original de 1974].
- Hall S. y Du Gay, P. (eds. 1996). *Questions of cultural identity*. Sage.
- Headland, T., Pike, K. y Harris, M. (eds.) (1990). *Emics and Etics. The Insider/Outsider debate*. Sage.
- Herreros, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Joseph, I., Castel, R. y Cosnier, J. (eds.) (1998). *Le parler-frais d'Erving Goffman*. Minuit.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4.^a ed.). Routledge.
- Londoño Monroy, G. (2013). *Los relatos digitales personales en educación* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

- Londoño Monroy, G. y Rodríguez Illera, J. L. (eds.) (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160
- Lundby, K. (ed, 2008). *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. Peter Lang.
- McHugh, P. (1968). *Defining the Situation. The Organization of Meaning in Social Interaction*. The Bobbs-Merrill Company.
- Nardi, B. (1996). Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. En: B. Nardi (ed.). *Context and Consciousness* (pp. 69-102). MIT Press.
- Rodríguez Illera, J. L. (2014). Personal storytelling in the digital society. En: C. Gregori-Signes y A. M. Brígido Corachán (eds.). *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts* (pp. 41-58). Publicacions de la Universitat de València.
- Rodríguez Illera, J. L. (2015). Los contextos y sus aprendizajes. *Temps d'Educació*, 48, 287-304.
- Rodríguez Illera, J. L. (2020). Los relatos digitales personales en revisión. En: J. L. Rodríguez Illera y N. Molas Castells (eds.). *El presente y el futuro de los relatos digitales* (pp. 26-38). Universitat de Barcelona.
- Schultz, A. (2003). Sobre las realidades múltiples. En: A. Schultz. *El problema de la realidad social* (pp. 197-238). Amorrortu [original, 1945].
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4) 14-22.
- Star, S. (1988). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving. En: L. Gasser y M. N. Huhns (eds.). *Distributed Artificial Intelligence, II* (pp. 37-54). Pitman.
- Star, S. (1998). Grounded Classification: Grounded Theory and Faceted Classification. In *Library Trends*, 47(2), 218-232.
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: reflections on the origin of a concept. *Science, Technology and Human Values*, 35(5), 601-617.

- Star, S. L. y Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, «translations» and boundary objects: amateurs and Professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology. 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>.
- Terlouw G., Kuipers D., Veldmeijer L., Van't Veer J., Prins J. y Pierie J. P. (2022). Boundary Objects as Dialogical Learning Accelerators for Social Change in Design for Health: Systematic Review. *JMIR Human Factors*, 9(1).
- Thomas, W. (2004). Définir la situation. En: I. Joseph y Y. Grafmeyer (eds.). *L'école de Chicago* (pp. 79-82). Flammarion [original de 1923].
- Tuomi-Gröhn, T. y Engeström, Y. (eds.) (2003). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon.
- Van Oers, B. (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.
- Varzi, A. (2023). Boundary. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (ed. de otoño). En: E. N. Zalta y U. Nodelman (eds.). <https://plato.stanford.edu/entries/boundary>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Widmer, J. (1992). Goffman et Garfinkel: cadres et organisation de l'expérience. *Langage et société*, 59, 13-46.
- Zerubavel, E. (1991). *The Fine Line: Making Distinctions in Everyday Life*. University of Chicago Press.

2. BORRAR LAS FRONTERAS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL LUGAR DE TRABAJO MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS

— **Maria Beatrice Ligorio**
Universidad de Bari, Italia

1. Introducción

A pesar de las diversas propuestas para innovar la enseñanza universitaria (Sivarajah et al., 2019), todavía la clase magistral parece ser la estrategia más común. La llegada de la tecnología no siempre dio el giro deseado (Stukalenko et al., 2016) ni siquiera después de la adopción forzada de la tecnología impuesta con la enseñanza a distancia durante la emergencia de la COVID-19 (Tarc, 2020). ¿Por qué esta resistencia al cambio en la enseñanza en el contexto académico, donde la investigación goza de buena reputación y donde la innovación y el cambio deberían ser consignas? Como señalan algunos estudios (Watty et al., 2016), una de las principales razones de esta situación es la resistencia de los educadores a adoptar las nuevas tecnologías. Esta resistencia se debe, principalmente, a su falta de preparación técnica y de un modelo de aceptación de las tecnologías educativas. Davis (1986, 1989) desarrolló el llamado *modelo de aceptación de la tecnología* (TAM) para predecir el uso de la tecnología. El fundamento de este modelo es que «la aceptación y el uso de la tecnología pueden explicarse en términos de creencias, actitudes e intenciones internas del usuario» (Turner et al., 2010, p. 464). Las variables clave relacionadas con el TAM son facilidad de uso percibida, utilidad percibida, actitud hacia el uso e intención de uso. Esas variables influyen no solo en la aceptación de la tecnología en general, sino también

precisamente en la aceptación de la educación a distancia en los profesores universitarios (Cacciamani et al., 2022). Una forma de aumentar las posibilidades de que los profesores universitarios incluyan las tecnologías en su enseñanza es ofrecerles ejemplos positivos y reproducibles, ya que, como afirmó Teo (2011), no es sorprendente que se haya comprobado que la adopción y el uso satisfactorio de la tecnología dependen de las actitudes de los profesores y del uso que hagan de ella.

En este capítulo se ilustrará un modelo denominado *blended collaborative and constructive participation* (BCCP), que ha sido desarrollado a propósito para la enseñanza académica con el objetivo de poner la tecnología al servicio de una enseñanza profesionalizante.

2. El modelo mixto de colaboración y participación constructiva (BCCP)

La universidad debe estar más interconectada con el mundo laboral. No se trata solo de utilizar más tecnología, sino de emplearla para profesionalizar la enseñanza universitaria. El BCCP ha sido desarrollado en la Universidad de Bari (Italia) y se aplica desde hace más de una década en diversos contextos (Amenduni y Ligorio, 2022; Ligorio y Sansone, 2009; Ligorio et al., 2013). Este modelo se ha diseñado a propósito para potenciar un uso concreto de la tecnología como forma de apoyar una enseñanza menos tradicional en la que, sin embargo, no se excluye por completo la lección frontal.

3. Marco teórico

El BCCP se guía por varios supuestos teóricos, todos ellos interconectados. Un buen modelo global es el del enfoque trialógico del aprendizaje (EAL, o TLA por sus siglas en inglés) (Paavola y Hakkarainen, 2014; Sansone et al., 2016) que incluye una visión específica del proceso de aprendizaje, la relevancia de la dimensión social y, al

mismo tiempo, el énfasis en el desarrollo individual; y, por último, se asigna una gran relevancia a la tecnología.

Dentro del TLA, la visión del aprendizaje se toma prestada del enfoque constructivista en el que los alumnos ya no son receptores pasivos, sino constructores activos de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 2006, 2010). El aprendizaje ya no se refiere a información y conceptos predefinidos por el profesor o por expertos y ofrecidos a los alumnos como listos para ser tomados. No se trata solo de una cuestión de elaboración personal, sino de utilizar los conocimientos disponibles para construir algo nuevo, nuevo al menos para los alumnos. La idea es que, cuando los alumnos participan, tanto personalmente como en grupo, en la elaboración de algo nuevo puede producirse un aprendizaje más profundo. Se trata de un paso adelante respecto al aprendizaje tradicional, concebido como una transferencia de información de una fuente experta (el profesor o el libro) a quienes desconocen esa información. El TLA retoma esta idea y la desarrolla de forma más sistemática. La definición de *trialógico* se propone como una evolución de lo que los autores denominan *monológico* y *dialógico* (Hakkarainen y Paavola, 2007). Monológica es la enseñanza frontal tradicional, la lección frontal que no se repudia del todo, sino que se considera como una de las posibles estrategias de enseñanza, a menudo un punto de partida para interactuar en el aula con algo ya familiar para los alumnos. La consecuencia práctica de esta postura es que el TLA recomienda comenzar la enseñanza siempre con una lección frontal. La dimensión «dialógica» está representada por las interacciones sociales necesarias cuando se utiliza el aprendizaje colaborativo. Esta dimensión es necesaria por muchas razones. En primer lugar, la construcción del conocimiento es una tarea tan compleja que es más fácil realizarla en colaboración con otros, ya sean compañeros, expertos o menos competentes (Hmelo-Silver y Barrows, 2008; Stahl, 2013). En general, cuanto mayor sea la diferencia entre los participantes en términos de conocimientos previos, orientaciones y experiencia, más eficaz será el proceso de construcción del conocimiento. El uso del término *dialógico* en lugar de *aprendizaje colaborativo* es intencionado. *Dialógico* permite no restringir los efectos de la

interacción social solo al aprendizaje, sino también al desarrollo de la identidad (Hermans, 2001). Mientras se construye el conocimiento, inevitablemente la identidad del constructor también experimenta un proceso de construcción que se basa en la interacción con el conocimiento, con diferentes puntos de vista y con sus propias habilidades y capacidades puestas a prueba, desafiadas y desarrolladas durante el proceso de construcción (Ligorio, 2010). Aquí el concepto de *zona de desarrollo próximo* (Chaiklin, 2003; Vygotsky, 1978) se enriquece con la idea de un diálogo polifónico (Bajtin, 2014) compuesto por voces interiorizadas, capaces de ofrecer nuevos escenarios identitarios, en constante cambio y fuertemente dependientes de la dimensión social. Además, a través de las acciones colectivas, son posibles nuevas zonas de desarrollo próximo no solo para los participantes, sino también para la propia actividad, que se desarrolla constantemente (Engeström, 2000).

El TLA integra los enfoques monológico y dialógico del aprendizaje mediante la introducción de un tercer elemento: Los procesos intencionales implicados en la producción colaborativa de objetos significativos y útiles. La construcción de objetos ya se utiliza ampliamente en la educación; por lo tanto, no se trata de una verdadera novedad (Adams, 2015). Lo realmente innovador en la visión de TLA es la idea de que el objeto construido sea consensuado, planificado e implementado con una comunidad de usuarios diferente –al menos parcialmente– de la que lo construye. Esto confiere al objeto un nuevo matiz: ahora es un objeto fronterizo que permite pasar de la comunidad de constructores a la de usuarios potenciales; en otras palabras, se trata de objetos que cruzan fronteras (Akkerman y Bakker, 2011).

Para poner en práctica el TLA, se han esbozado seis principios de diseño (PD) (Paavola et al., 2011):

- DP 1. Identificar un objeto que se diseñará y construirá mediante actividades de colaboración. El objeto tiene que ser reconocido como importante y destinado a la práctica real por usuarios ajenos a la comunidad de la construcción.

- DP 2. Apoyar la interacción entre los niveles individual y social. Las iniciativas individuales y colectivas deben orquestarse de modo que se combinen las actividades individuales con el trabajo en grupo.
- DP 3. Promover procesos de avance del conocimiento a largo plazo. Este principio se consigue tanto retrospectivamente, utilizando habilidades y conocimientos previos, como prospectivamente, pensando en cómo evolucionarán los objetos construidos en el futuro, en función de su uso práctico.
- PD 4. Desarrollar la reflexividad y la creatividad. Esta AD puede ponerse en práctica de dos maneras: a) transformando el contenido de un formato a otro; por ejemplo, de un formato más estrictamente teórico a otro más práctico o de un formato textual a un mapa conceptual; b) compartiendo y comentando los productos intermedios y los borradores; en este caso, debe organizarse una forma de recoger las reacciones sistemáticas y dichas reacciones deben tenerse en cuenta en el trabajo posterior.
- DP 5. Llevar a cabo una hibridación de las prácticas de conocimiento dentro de las comunidades e instituciones. Aquí se subraya la importancia de crear conexiones con otros contextos. El contexto externo debe ser el interesado en utilizar el objeto en construcción.
- AD 6. Proporcionar herramientas flexibles y tecnologías adecuadas. No tienen por qué ser las herramientas más sofisticadas o actualizadas. En realidad, es importante tener en cuenta las tecnologías que ya están en manos de los alumnos para no centrarse demasiado en los aspectos instructivos y técnicos. Seleccionando herramientas con las que los alumnos ya estén familiarizados –o que se encuentren en su zona de desarrollo próximo–, los alumnos podrían añadir un uso educativo a su modelo actual de interacción con la tecnología.

En la práctica, adoptar el TLA implica concebir la enseñanza como un conjunto de estrategias didácticas y mediante una reflexión cuidadosa del profesor identificar cuál es la más adecuada en función

del momento. Se recomienda comenzar con una lección frontal en la que se prevea que la información entregada se utilizará posteriormente para realizar alguna actividad práctica. Se pueden planificar más lecciones frontales (p. ej.: a petición de los alumnos) sobre temas que no estén perfectamente claros. Las demás estrategias de enseñanza se describirán en la sección siguiente y siempre deben finalizar en que los alumnos participen en algún tipo de construcción activa del conocimiento que requiera actividades de colaboración y encuentros con distintas comunidades, interesadas en el objeto en construcción. Todas las actividades serán apoyadas por cualquier tipo de tecnología. Es importante subrayar que, desde un punto de vista teórico, el TLA no se contrapone al enfoque monológico y dialógico. Más bien, el TLA propone un continuo que comienza con el monológico y continúa con el dialógico. Los procesos trialógicos, de hecho, incluyen tanto lo monológico como lo dialógico, al introducir conceptos como la *multivocalidad*, el *intercambio* y la *negociación de significados*, la *comunicación efectiva* y el trabajo con palabras y conceptos para crear artefactos conceptuales y representaciones externas de estos.

4. De la teoría a la práctica

La instanciación del BCCP se experimentó, principalmente, en un curso titulado Psicología de la Educación y E-learning, incluido en un programa de máster reservado a psicólogos del trabajo, celebrado en la Universidad de Bari (IT). La primera implementación tuvo lugar en el año académico 2013-2014. De acuerdo con el enfoque de diseño participativo (Spinuzzi, 2005), en cada instancia el modelo se fue mejorando sobre la base de la retroalimentación recibida de los distintos participantes, aunque permaneciendo inalterado en sus aspectos fundamentales.

El contenido del curso combina elementos de psicología educativa con la historia del *e-learning*, partiendo de los modelos de formación a distancia hasta los avances tecnológicos más recientes como la inteligencia artificial, la robótica, los juegos serios y la realidad aumentada.

El objetivo general del curso es formar expertos capaces de utilizar tecnologías avanzadas para implementar modelos de formación adecuados a diferentes contextos de aplicación, desde los educativos hasta los profesionales. La coincidencia –al menos parcial– entre el contenido del curso y el énfasis en la tecnología es un aspecto positivo, pero no imprescindible. De hecho, el modelo puede aplicarse con diferentes tipos de contenido; por ejemplo, para formar a osteópatas (Sansone et al., 2016), futuros profesores (Sansone et al., 2021), estudiantes de ingeniería y de ciencias del comportamiento (Lakkala et al., 2012), y siempre que el objetivo sea facilitar la generación de ideas (Vasileva et al., 2009) o entrenar habilidades laborales (Karlsgren et al., 2020; Ligorio et al., 2020; Sansone et al., 2020).

El número de estudiantes que participan en el curso varía cada año: desde un mínimo de 30 hasta un máximo de 60 (edad media: 24 años). Se les puede pedir que准备n productos individuales, como informes o carpetas electrónicas personales, o que participen en actividades colectivas, que se describirán más adelante en detalle.

La primera recomendación del modelo BCCL es estructurar el curso en módulos. A pesar de que empezamos con un número elevado de módulos (unos 10), la última versión del modelo BCCP incluye solo dos módulos, lo que simplifica enormemente la gestión de todo el curso. El profesor puede decidir el número total de módulos en función del número de alumnos y del calendario. De hecho, la estructura interna de los módulos sigue siendo siempre la misma, aunque varíen los contenidos y los objetivos. Por ejemplo, cada módulo alterna actividades individuales, en grupo y colectivas, y siempre deben tener como objetivo la construcción de un objeto. También adoptamos el principio de una complejidad gradual, intentando proponer el primer módulo como una versión simplificada del siguiente, para que los alumnos puedan familiarizarse progresivamente con las peticiones del modelo.

El primer módulo está dedicado a la adquisición de conocimientos esenciales; por consiguiente, se caracteriza por un mayor número de lecciones frontales –en comparación con el módulo 2– con el objetivo general de proporcionar los fundamentos teóricos y los conocimientos

esenciales del curso. La estructura de los dos módulos es muy similar, ya que el módulo 1 proporciona un modelado inicial del enfoque trialógico para que los alumnos lleguen preparados al módulo 2. El segundo módulo pretende que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en el módulo 1 explotando al máximo los principios del TLA. De hecho, los objetos a construir en el primer módulo tienen un carácter más didáctico; puede tratarse de un mapa conceptual o de un resumen del contenido. En el segundo módulo, los estudiantes deben construir objetos junto con agencias externas, explotando al máximo la hibridación de prácticas. En este caso, el objeto construido tiene una naturaleza transfronteriza.

Para implantar el modelo BCCP, se sugieren los cinco pasos siguientes. No se enumeran en el orden temporal, pero todos representan pasos cruciales para garantizar el éxito del modelo.

Etapa 1. Creación del entorno digital

Este paso incluía la definición del número de módulos, el contenido de cada uno de ellos y la identificación del material educativo adecuado para su uso en línea, es decir, artículos en línea, vídeos relevantes y sitios web. En este paso, se selecciona una plataforma digital –como Teams o Moodle– y se personaliza para el curso insertando logotipos, publicando el material educativo y proporcionando a los estudiantes el soporte técnico necesario para acceder a él. También se recomienda proponer diversas herramientas tecnológicas, como Padlet (una *webapp* que utiliza la metáfora del muro en el que los usuarios pueden escribir y colgar fotos e imágenes); Google Drive para compartir documentos; apps como WhatsApp para organizar debates en grupo; redes sociales como LinkedIn, TikTok o similares, para difundir información relevante y comprobar las reacciones de un público más amplio. En el módulo 2, las empresas participantes propondrán programas informáticos específicos adecuados para crear los objetos transfronterizos. También se sugiere compartir un calendario con todas las tareas intermedias y los plazos propuestos a los estudiantes, para que puedan tener una visión general de su compromiso.

Etapa 2. Contactos preliminares con organismos externos

Si bien son fundamentales para el módulo 2, es importante identificar inmediatamente las agencias para las que y con las que se construyen los objetos. En nuestro caso, las agencias externas son empresas de *e-learning* activas en el mercado de la formación y los productos digitales. Los primeros contactos también son útiles para que el profesor pueda prever los conocimientos y las competencias que las empresas esperan que tengan los alumnos, para incluirlos en el módulo 1. Se invita a un representante de cada empresa –una empresa tutora– para que presente a la empresa y seleccione, entre sus actividades actuales, un producto en cuya construcción podrían participar los alumnos del curso. Como se ha demostrado recientemente (Amenduni et al., 2021), el papel del tutor de la empresa es crucial; será responsable de presentar a los estudiantes todas las actividades necesarias para construir el objeto transfronterizo y de acompañarlos en la finalización de su tarea.

Paso 3. Formación de tutores académicos

Los tutores de empresa cuentan con el apoyo de tutores académicos encargados de supervisar la participación individual y el trabajo en grupo. Los tutores académicos ofrecen apoyo técnico, ilustrando cómo acceder y utilizar las herramientas tecnológicas disponibles, así como apoyo social, cognitivo y emocional, proporcionando explicaciones, tranquilidad y modelado continuo de su actividad (Annese y Ligorio, en prensa). Por lo tanto, es esencial que los tutores académicos reciban una formación adecuada antes de comenzar el curso. Los tutores suelen ser estudiantes de ediciones anteriores que se ofrecen voluntarios para cubrir este papel por diferentes motivos, por ejemplo, porque están escribiendo una tesis relacionada con el curso o quieren adquirir cierta experiencia para incluirla en su CV o como prácticas o *stage* formal. El haber participado como alumnos en ediciones anteriores convierte a estos voluntarios en tutores perfectos, porque ya conocen la estructura del curso, los objetivos formativos que se persiguen y las actividades a realizar.

Etapa 4. Las actividades

Durante el curso, las actividades individuales y de grupo se alternan e integran. Una de las actividades individuales más estimulantes es la construcción y el mantenimiento individual del portafolios digital por parte de cada estudiante. Los estudiantes podrían colgar en ellas información personal que quieran compartir, sus expectativas y reflexiones sobre el curso y, al final de cada módulo, la selección de productos que hayan creado y que ellos mismos consideren los mejores junto con la lista de competencias que creen haber adquirido. El análisis del material publicado en el portafolios digital puede revelar información importante no solo sobre los progresos de los estudiantes en términos de resultados de aprendizaje, sino también sobre el desarrollo de su identidad y la emoción que sintieron durante el curso (Crescenzo et al., 2023; Impedovo et al., 2013).

Los profesores pueden diseñar más actividades individuales. Por ejemplo, el profesor puede asignar informes o revisiones individuales por motivos de evaluación; del mismo modo, pueden proponerse actividades individuales –como tomar notas durante la clase y compararlas con los alumnos que no asisten a ella– para comprobar lo que se ha comprendido durante la clase, pero también porque son útiles para los que no asisten a ella.

Otras actividades tienen un carácter más social. Por ejemplo, se exige a los alumnos que cubran roles específicos asignados individualmente, pero funcionales al trabajo en grupo. Como afirmó Hare (1994), el rol es un sistema de funciones que las personas asumen en un grupo, que guían el comportamiento individual y regulan las interacciones entre los miembros de ese grupo. Asimismo, cuando el curso es en modalidad BL, se pueden proponer roles específicos para apoyar la participación en la interacción en línea y asegurar una especie de bisagra entre *online* y *offline* (Cesareni et al., 2016). Desempeñar un rol promueve la responsabilidad individual, la interdependencia positiva entre los miembros, la cohesión del grupo y valora la contribución individual (Strijbos et al., 2004; Strijbos y Weinberger, 2010). Se pueden proponer muchas funciones diferentes. Aquí me

limitaré a enumerar las que considero más cruciales para el éxito del modelo BCCP y se describirán tal y como se pusieron en práctica.

- El *Líder*, el estudiante que desempeñe esta función deberá coordinar los debates y las actividades de colaboración dentro de su grupo, estimulando la participación de los compañeros y supervisando las entregas y los plazos. El Líder debe tener una representación clara de los objetivos de las actividades del grupo y estrategias de comunicación adecuadas, para estimular al grupo a ser realmente colaborativo;
- El *Investigador*, cuyo objetivo es integrar el material propuesto por el profesor mediante la búsqueda de documentos y fuentes de aprendizaje relacionados con el tema tratado. De hecho, a menudo ocurre que, utilizando estrategias didácticas orientadas a la construcción del conocimiento, el material didáctico propuesto por el profesor no cubre todas las cuestiones y, por ello, pueden generarse peticiones de profundización. El investigador tiene exactamente la tarea de satisfacer las necesidades y curiosidades que surgieron durante la discusión. Dado que esta tarea se lleva a cabo, principalmente, a través de la búsqueda de materiales e información en línea, este papel promueve la capacidad de discriminar la validez de las fuentes digitales y seleccionarlas a través del desarrollo de habilidades de lectura crítica;
- El *Observador*, que analiza y resume la dinámica de discusión del grupo del que forma parte. Se trata de un rol de carácter metacognitivo, ya que fomenta la competencia para analizar y describir las dinámicas de discusión, independientemente de su contenido. Quien ejerce este rol tiene que observar cómo intervienen los compañeros e informar a los tutores o al profesor si hay alguna ambigüedad o problema en la discusión. El Observador también debe dar indicaciones al grupo o al Líder sobre cómo mejorar la discusión. Las competencias que se adquieren al desempeñar este papel se refieren al seguimiento atento y crítico de la discusión, así como a la gestión, incluso sobre la marcha, de los diversos aspectos que pueden influir en la discusión;

- El *Gestor de producto*, un rol extremadamente útil cuando las discusiones en grupo tienen como objetivo la construcción de un producto colaborativo, como, por ejemplo, un objeto transfronterizo. Este rol se encarga de coordinar la contribución de cada participante al desarrollo del producto final, desde el punto de vista de los contenidos y las ideas aportadas. De hecho, asumir este rol estimula las habilidades de coordinación de un grupo de trabajo comprometido con la construcción de un producto colaborativo.

La mayoría de las veces, los roles se asignan de forma aleatoria o voluntaria. En algunos casos, los roles pueden proponerse en función de las características individuales de los alumnos. Por ejemplo, el papel de Líder podría asignarse a un alumno tímido que nunca interviene, obligándolo, así, a ser más activo. Por el contrario, a los alumnos que intervienen demasiado se les puede asignar el papel de Observador para obligarlos a mirar al grupo desde una perspectiva externa/externa. En cualquier caso, asumir un rol es una especie de estructura para los estudiantes que les permite entender mejor qué hacer y cómo moverse en un curso cuya estructura, en la mayoría de los casos, representa algo nuevo y, por lo tanto, podría generar una confusión inicial. Para los alumnos, asumir un papel significa adoptar una perspectiva diferente y probar nuevas formas de participar. En cualquier caso, es aconsejable rotar los papeles para ofrecer más oportunidades de experimentar con diferentes roles. También es interesante activar debates colectivos sobre lo que significa desempeñar un determinado papel. Pueden iniciarse debates específicos para que quienes acaban de dejar el rol puedan aportar impresiones y consejos útiles a sus «sucesores».

También es aconsejable crear nuevos roles en función de las necesidades y objetivos específicos del curso. En general, las funciones que de alguna manera se asemejan a las que los estudiantes tendrán que desempeñar en su futura vida profesional son bienvenidas y están en sintonía con los objetivos generales de esta actividad.

Además, hay un rol que considero muy especial y que se diseñó específicamente para el BCCP: el denominado *Amigo de la zona de*

desarrollo próximo. Claramente inspirado en Vygotsky (1978), este rol requiere que cada alumno elija a un compañero de clase que le guste especialmente o en el que confíe. El elegido debe comprometerse en un andamiaje destinado a promover nuevas áreas de desarrollo del alumno que lo eligió. Habiendo experimentado este rol con estudiantes de psicología, el uso de una etiqueta que se refiere claramente a Vygotsky los ayuda a comprender el rol, pero, si este rol se adopta con estudiantes de cursos no psicológicos, puede renombrarse fácilmente con etiquetas más comprensibles, como *Promotor* o, simplemente, *Amigo*. Para elegir a quién confiar este delicado papel, los estudiantes pueden basarse en las impresiones recibidas de las interacciones durante el curso y visitando el portafolios digital compartido en línea. La acción de andamiaje se realiza siguiendo las diversas actividades del «Amigo» y compartiendo consejos, comentarios, observaciones en un espacio especial creado dentro del portafolios digital. La inclusión de este rol ha producido avances significativos en el desarrollo de los estudiantes; en particular, los estudiantes pasaron de una visión de sí mismos estrictamente como aprendices a una visión que incluye también sus expectativas y competencias profesionales (Impedovo et al., 2018).

En cuanto a las actividades en grupo, estas se basan fundamentalmente en el debate y requieren un entorno de chat (p. ej.: WhatsApp) o de foro, junto con un calendario específico y unos objetivos claros. En el módulo 1, por ejemplo, se discute cómo construir el mapa conceptual a partir de lo que cada uno ha aprendido durante el estudio individual. En el módulo 2, los estudiantes discuten en grupos con el tutor de la empresa las actividades relacionadas con el objeto transfronterizo. Al mismo tiempo, inspirándose en la metodología Jigsaw (Aronson, 1978), existen grupos formados por miembros de los distintos grupos de empresa que comparten el trabajo realizado con las empresas. Así, cada alumno participa en diferentes grupos de discusión: los que analizan el material didáctico y construyen mapas conceptuales en el módulo 1; los que trabajan con las empresas; los que socializan lo aprendido durante el trabajo con las empresas; los que analizan los roles; y, por último, las diádicas con el Amigo de la

zona de desarrollo próximo. Esta variedad de grupos evita la participación pasiva y ofrece a todos diferentes oportunidades de participación.

Etapa 5. Evaluación

La dinámica de evaluación debe reflejar necesariamente las diversas actividades que se les pide a los estudiantes que realicen dentro de un modelo de BCCP. Se puede organizar un protocolo detallado, que enumere todas las actividades realizadas por cada estudiante para hacer visibles todos los elementos evaluados y todos los criterios utilizados (Sansone y Ligorio, 2015). El protocolo puede compartirse en línea y los tutores pueden contribuir a llenarlo, basándose en su experiencia de supervisión. Las actividades de grupo se evalúan en función de la eficacia de cada grupo en términos de adherencia a las instrucciones y dinámica de participación.

Incluso los tutores de las empresas participan en la evaluación de los objetos transfronterizos. Se les pide que esbocen y compartan sus criterios de evaluación, que pueden inspirarse en gran medida en los criterios utilizados para evaluar productos comerciales. Estos criterios se comparten y debaten ya al principio de la actividad, para que los estudiantes también participen en el proceso de evaluación. Cuando el objeto está listo, se invita al tutor de la empresa a evaluarlo siguiendo los criterios compartidos. Esto se combinará con la evaluación general proporcionada por los profesores y los tutores académicos.

Asimismo, la eficacia general del curso puede evaluarse comprobando cómo se ha aplicado cada uno de los Principios de Diseño (PD) (Sansone y Grion, 2022). En este caso, la evaluación del profesor puede tener en cuenta los comentarios de los estudiantes sobre los PD. En realidad, el *peer-feedback* puede utilizarse de forma más amplia preparando formularios específicos para garantizar su calidad. Valorar la retroalimentación entre iguales es especialmente apropiado cuando se establecen presentaciones plenarias de productos intermedios. En este caso, las retroalimentaciones entre iguales desencadenan un proceso de comprensión más profunda de lo que se ha hecho y el

profesor debería animar a tenerlas muy en cuenta cuando se elaboren los borradores para finalizar el producto (Sansone et al., 2023).

5. Ejemplos de objetos transfronterizos

En más de una década de aplicación del modelo BCCP, se han creado unos sesenta objetos transfronterizos. Seleccionar solo un par de ellos es una tarea compleja. Los dos casos que se describen a continuación se seleccionaron porque se caracterizaban por algún efecto inesperado, del cual se informará junto con la descripción del objeto.

5.1. Un curso sobre gestión de conflictos

Un grupo de seis estudiantes fue asignado a una empresa de *e-learning* que les propuso desarrollar un curso en línea dirigido a directivos sobre gestión de conflictos. Los estudiantes estaban muy contentos de participar en este proyecto, porque consideraban que conocían bien el tema, ya que es uno de los más estudiados en psicología laboral. Se les pidió que desarrollaran algunos escenarios profesionales en los que pudieran surgir situaciones conflictivas y que propusieran formas alternativas de resolver los conflictos. Los alumnos se familiarizaron con el *storyboard*; una herramienta utilizada para describir las situaciones conflictivas y, al mismo tiempo, útil para dar instrucciones al informático para crear escenarios digitales. Para desarrollar los escenarios, el grupo tuvo que estudiar la mentalidad de los directivos, analizar situaciones conflictivas prototípicas en contextos profesionales y pensar en diferentes vías de solución posibles. También tuvieron que inventar Personas –avatares– que personificaran a los personajes de las escenas. Entre el material proporcionado por la empresa, recibieron también bibliografía sobre la gestión de conflictos. Los alumnos comprendieron rápidamente que el material proporcionado estaba desfasado, con modelos de resolución de conflictos anticuados. A los estudiantes les daba vergüenza señalárselo a la empresa, pero tras recibir un estímulo considerable para tomar la iniciativa, ser creativos y reflexivos, se

armaron de valor, señalaron los puntos críticos y propusieron algunos modelos alternativos y más actualizados. Este cambio de posición de los estudiantes –de simples usuarios de información a agentes críticos y proactivos– fue muy apreciado por la empresa; tanto, que en la edición posterior este caso fue citado por la empresa como modelo ideal de interacción universidad-empresa. Para los estudiantes, esto fue casi chocante; en su posición tradicional de estudiantes nunca habrían soñado con proponerles material de estudio. En cambio, este caso fue para ellos un vivo ejemplo de que tienen que ser activos y proactivos. Empezar a serlo en un contexto de aprendizaje les ayuda a prepararse para transferir esta habilidad más adelante en contextos profesionales.

5.2. Un museo digital

El segundo caso se refería a una asociación ampliada:

- Una empresa que ha desarrollado una plataforma capaz de procesar información para producir automáticamente «nubes» que muestren conexiones mutuas entre palabras clave.
- Una fundación cuyo objetivo es la recuperación y conservación de un pueblo, llamado Paraloup,¹ en la zona de Cuneo, que durante la Segunda Guerra Mundial ha sido refugio de una brigada de partisans. En la actualidad, el pueblo está perfectamente restaurado y alberga un centro cultural que ofrece servicios sociales y turísticos, incluido un museo digital.
- Tres centros de enseñanza secundaria inferior situados en la misma zona. En concreto, los profesores de historia estaban interesados en organizar para sus alumnos una visita verdaderamente educativa al pueblo.

En este caso, se pidió a los universitarios que contribuyeran a la digitalización del material para el museo y que sugirieran a los profesores cómo alcanzar mejor sus objetivos. Los universitarios se

1. paraloup.it

interesaron rápidamente por el proyecto gracias al contacto directo con fuentes históricas de primera mano. De hecho, los estudiantes tuvieron que digitalizar la correspondencia entre los soldados en el frente y sus familias en casa; fotos antiguas que testimoniaban las actividades cotidianas, la vida en el frente y la vida de los partisanos en Paraloup; grabaciones de audio de entrevistas realizadas por un partisano superviviente con algunas familias de soldados que nunca volvieron del frente. En la organización de este material, los alumnos propusieron identificar preguntas orientativas que se colocarían a lo largo de una línea de tiempo para que los que visiten el museo puedan disfrutar de una visita guiada y, al mismo tiempo, tener una experiencia interactiva, ya que pueden elegir una fecha precisa y una de las preguntas orientativas que se muestran a lo largo de la línea de tiempo. El objeto transfronterizo, en este caso, era el contenido del museo digital dirigido a los estudiantes universitarios y a un público más general. Al construirlo, los universitarios pudieron comprender cómo las aplicaciones de la tecnología pueden afectar a distintos ámbitos de la vida social y cultural. Las nuevas aplicaciones tecnológicas –como la utilizada para crear el contenido del museo– pueden ser herramientas útiles para difundir y compartir información, pero también para conocer a personas del pasado y reflexionar colectivamente sobre temas de extrema relevancia cultural, como la guerra y sus implicaciones.

A título informativo, a continuación, figura una breve lista de otros objetos transfronterizos construidos durante las distintas ediciones:

- Un libro electrónico para gestores de medios sociales que se ocupan de la comunicación mediada por los medios sociales (Facebook, Twitter) entre los ciudadanos y la administración pública.
- Una *app* de inserción laboral destinada a estudiantes universitarios.
- Un juego serio sobre la Constitución italiana dedicado a los alumnos de primer ciclo de secundaria titulado «¿Quién quiere ser Presidente?».
- Un juego serio para que los conductores que han perdido puntos del carné se preparen para el examen de recuperación de puntos.

- Un MOOC sobre pensamiento crítico dirigido a estudiantes y profesores interesados en el tema.
- Un MOOC sobre la evaluación de cursos en línea, destinado a profesores de secundaria.
- Un objeto de aprendizaje dirigido a directivos de empresas para el desarrollo de habilidades de liderazgo.
- Un objeto de aprendizaje dirigido a directivos de empresas para desarrollar estrategias de comunicación eficaces.

Como puede verse, se trata de un amplio abanico de objetos que tienen en común la capacidad de acompañar a los estudiantes a cruzar las fronteras de su territorio educativo para adentrarse en diversos contextos profesionales y formativos.

6. Conclusiones

Para muchos, el modelo BCCP es complejo y pesado de aplicar. Y de hecho lo es, para los profesores, los alumnos y los tutores implicados. Pero ¿es esta una buena razón para no intentarlo? La verdadera innovación no puede ser algo sencillo. Si realmente queremos activar procesos de aprendizaje constructivos y participativos, tenemos que repensar la estructura de los cursos desde sus cimientos. Y esto implica mucho trabajo de diseño, ensayo y error, capacidad de supervisión permanente. Significa salir de la zona de confort para probar nuevas actividades y experimentar con metodologías innovadoras. A cambio, las ventajas del modelo aquí presentado son muchas. En primer lugar, es un modelo ampliamente probado, como demuestran los trabajos citados durante su descripción. Además, se relaciona con enfoques bien establecidos como TLA, BL, Jigsaw. Por último, es un modelo flexible, que puede adaptarse a las necesidades y potencialidades de cada curso. Por ejemplo, el número de módulos puede modificarse, aunque se requieran, al menos, dos. La estructura tecnológica puede adaptarse a las competencias digitales que ya posean los alumnos. El número de roles asignados, el número de discusiones en grupo y

la cantidad de productos/objetos a crear pueden hacerse a medida. Llegados a este punto, esperamos que los lectores de este capítulo se sientan inspirados y quieran intentar utilizar el modelo BCCP, definiendo su propia versión personal de este.

7. Referencias

- Adams, K. M. (2015). Back to the future? Emergent visions for object-based teaching in and beyond the classroom. *Museum Anthropology*, 38(2), 88-95.
- Akkerman, S. F. y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Amenduni, F., Annese, S., Candido, V., McLay, K. y Ligorio, M. B. (2021). Blending academic and Professional learning in a university course for future E-learning specialists: The perspective of company tutors. *Education Sciences*, 11(8), 415.
- Amenduni, F. y Ligorio, M. B. (2022). Blended learning and teaching in higher education: An international perspective. *Education Sciences*, 12(2), 129.
- Annese, S., Amenduni, F., Candido, V., McLay, K. F. y Ligorio, M. B. (2022). Tutor's role in WhatsApp learning groups: A quali-quantitative methodological approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 799456.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Bakhtin, M. (2014). Polyphonic discourse in the novel. En: J. Angermuller, D. Maingueneau y R. Wodak (eds.). *The Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis* (pp. 27-35). John Benjamins Publishing Company.
- Cacciamani, S., Cesareni, D., Buglass, S. L. y Ligorio, M. B. (2022). The acceptance of distance education by Italian university teachers during the Covid-19 lockdown. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(1), 11-27.
- Cesareni, D., Cacciamani, S. y Fujita, N. (2016). Role taking and knowledge building in a blended university course. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(1), 9-39.

- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 1(2), 39-64.
- Crescenzo, P., Ritella, G., Sansone, N., Bulut, S., Annese, S. y Ligorio, M. B. (2023). Students' Emotions in Socio-constructivist Approaches: Comparing Experiences at Different Italian School Levels. *Human Arenas*, 1-23.
- Damşa, C. (2013). *Knowledge Co-construction and Object-oriented Collaboration. A Study of Learning through Collaborative Construction of Knowledge Objects in Higher Education* [tesis doctoral, Universitetet I Oslo]. Institutt for pedagogikk. <http://hdl.handle.net/10852/46009>
- Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: theory and results* [tesis doctoral, MIT Sloan School of Management]. MIT Theses. <http://hdl.handle.net/1721.1/15192>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. DOI: 10.2307/249008
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Hakkarainen, K. y Paavola, S. (2007). From monological and dialogical to trialogical approaches to learning. En: *International Workshop Guided Construction of Knowledge in Classrooms*, 5-8 de febrero. Hebrew University.
- Hare, A. P. (1994). Types of roles in small groups: A bit of history and a current perspective. *Small Group Research*, 25, 443-448.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hmelo-Silver, C. E. y Barrows, H. S. (2008). Facilitating collaborative knowledge building. *Cognition and instruction*, 26(1), 48-94.
- Impedovo, M. A., Ligorio, M. B. y McLay, K. F. (2018). The «friend of zone of proximal development» role: ePortfolios as boundary objects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 753-761.

- Impedovo, M. A., Ritella, G. y Ligorio, M. B. (2013). Developing Code-books as a New Tool to Analyze Students' ePortfolios. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 161-176.
- Karlsgren, K., Paavola, S. y Ligorio, M. B. (2020). Introduction: what are knowledge work practices in education? How can we study and promote them? *Research Papers in Education*, 35(1), 1-7.
- Lai, M. y Law, N. (2006). Peer scaffolding of knowledge building through collaborative groups with differential learning experiences. *Journal of Educational Computing Research*, 35(2), 123-144.
- Lakkala, M., Ilomäki, L., Paavola, S., Kosonen, K. y Muukkonen, H. (2012). Using trialogical design principles to assess pedagogical practices in two higher education courses. En: A. Moen, A. I. Mørch y S. Paavola (eds.). *Collaborative knowledge creation* (pp. 141-161). Brill.
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107.
- Ligorio, M. B., Amenduni, F., Sansone, N. y McLay, K. (2020). Designing blended university courses for transaction from academic learning to Professional competences. En: M. G. Di Gesù y M. F. González (eds.). *Cultural views on online learning in higher education: A seemingly borderless class* (pp. 67-86). Springer.
- Ligorio, M. B., Loperfido, F. F. y Sansone, N. (2013). Dialogical positions as a method of understanding identity trajectories in a collaborative blended university course. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8, 351-367.
- Ligorio, M. B. y Sansone, N. (2009). Structure of a blended university course: applying constructivist principles to blended teaching. En: *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 216-230). Igi Global.
- Paavola, S. y Hakkarainen, K. (2014). Tria logical approach for knowledge creation. En: Tan, S., So, H., Yeo, J. (eds.). *Knowledge creation in education* (pp. 53-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-047-6_4
- Paavola, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Kosonen, K. y Karlsgren, K. (2011). The roles and uses of design principles for developing the

- trialogical approach on learning research. *Learning Technology*, 19(3), 233-246.
- Sansone, N., Bortolotti, I. y Fabbri, M. (2023). Collaborative peer-feedback practices in hybrid learning environments. *Education Sciences & Society - Open Access*, 14(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa15283>
- Sansone, N., Cesareni, D., Bortolotti, I. y McLay, K. F. (2021). The designing and re-designing of a blended university course based on the trialogical learning approach. *Education Sciences*, 11(10), 591.
- Sansone, N., Cesareni, D. y Ligorio, M. (2016). The trialogical learning approach to innovate teaching. *Italian Journal of Educational Technology*, 24(2), 82-82.
- Sansone, N., Cesareni, D., Ligorio, M. B., Bortolotti, I. y Buglass, S. L. (2020). Developing knowledge work skills in a university course. *Research Papers in Education*, 35(1), 23-42.
- Sansone, N. y Grion, V. (2022). The «Trialogical Learning & Assessment Approach»: Design principles for higher education. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 17(2), 10-28.
- Sansone, N. y Ligorio, M. B. (2015). A protocol for multidimensional assessment in university online courses. *REM*, 7(1), 1-8.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2006). Knowledge building. *The Cambridge*.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36(1).
- Sivarajah, R. T., Curci, N. E., Johnson, E. M., Lam, D. L., Lee, J. T. y Richardson, M. L. (2019). A review of innovative teaching methods. *Academic radiology*, 26(1), 101-113.
- Spinuzzi, C. (2005). The methodology of participatory design. *Technical communication*, 52(2), 163-174.
- Stahl, G. (2013, abril). A model of collaborative knowledge-building. En: B. Fishman y S. O'Connor-Divelbiss (eds.). *4th International conference of the learning sciences* (pp. 70-77). Psychology Press.

- Strijbos, J. W., Martens, R., Jochems, W. M. G. y Broers, N. J. (2004). The effect of functional roles on group efficiency: Using multilevel modeling and content analysis to investigate computer-supported collaboration in small groups. *Small Group Research*, 35(2), 195-229.
- Strijbos, J. W. y Weinberger, A. (2010). Emerging and scripted roles in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 491-494.
- Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Kukubaeva, A. K., Smagulova, N. K. y Kazhibaeva, G. K. (2016). Studying innovation technologies in modern education. *International journal of environmental and science education*, 11(15), 7297-7308.
- Tarc, P. (2020). Education post-«Covid-19»: Re-visioning the face-to-face classroom. *Current Issues in Comparative Education*, 22(1).
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440
- Turner, M., Kitchenham, B., Brereton, P., Charters, S. y Budgen, D. (2010). Does the technology acceptance model predict actual use? A systematic literature review. *Information and Software Technology*, 52(5), 463-479.
- Vasileva, T., Furnadzhiev, I., Tchoumatchenko, V., Lakkala, M. y Bauters, M. (2009). Tools for Facilitating Idea Generation in Knowledge Practices Environment. En: *Proceedings of ICEST* (pp. 421-444).
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). En: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Harvard University Press.
- Wartofsky, M. W. (1973). *Models*. D. Reidel.
- Watty, K., McKay, J. y Ngo, L. (2016). Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. *Journal of Accounting Education*, 36, 1-15.

3. EL *SELF* Y LOS CONTEXTOS HISTÓRICO-EDUCATIVOS

— Miguel Herreros-Navarro

Miembro colaborador del Grup de Recerca en Ensenyament i Aprendentatge Virtual,
Universitat de Barcelona

1. Introducción

La idea que vertebría este capítulo es que el programa educativo de un contexto histórico-cultural está estrechamente relacionado con la concepción que se tenga del hombre en cada época. Cada uno de esos programas busca que el hombre se desarrolle plenamente y alcance aquellos objetivos que lo hacen humano que, por supuesto, pueden ser diferentes para cada concepción antropológica.

En la edad antigua Aristóteles entiende al hombre como animal social (*zoon politikon*) y como ser racional; en la edad media Tomás de Aquino presenta al hombre como «creatura divina»; en la edad moderna Kant concibe al hombre como un ser racional de razón universal; y cada uno de ellos presenta una pedagogía que pretende que el hombre se realice en lo que se considera su esencia.

Igual que el *self* de la modernidad industrial influyó en los objetivos educativos de su época, la concepción que se tenga del *self* en la tardomodernidad determinará los programas de la suya. Cabe esperar, como defienden algunos autores, que los programas educativos de la modernidad no puedan ser asumidos en la tardomodernidad, en la que se deberán crear unos que sean acordes con su nueva concepción del *self*.

2. Aproximación a los conceptos de *self*, *yo* e *identidad personal*

La concepción de *self*, *yo* e *identidad personal* cambia en función de la época y la corriente desde la que se estudie, por lo cual se hace difícil dar una definición precisa de esos conceptos. Hay quien considera que no debe hacerse distinción entre *yo* e *identidad* (Breakwell, 1987); otros consideran que son dos términos diferentes (Soenes y Vansteenkiste, 2012).

Siguiendo a Erikson, entendemos el concepto de *yo* como «experiencia que el individuo tiene de sí mismo» (Bégin, 2006, p. 17). Esa concepción del *yo* 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 (Herreros, 2019, p. 40). Por eso, consideramos que el concepto de *yo* es asimilable al de *identidad personal*.

3. La idea de *self* y la educación en los contextos preindustriales

3.1. Edad Antigua, *self* y educación en la Grecia Clásica: Aristóteles (s. IV a. C.)

Para Aristóteles, el hombre es un ser viviente y, como tal, compuesto de cuerpo (*materia*) y alma (*forma*), que compone una unidad sustancial. El hombre es un animal, pero es superior al resto, porque solo él está dotado de *logos* ('razón', 'palabra'), es un animal racional; el hombre dispone de inteligencia racional y es el único animal capaz de guiarse por la razón. Considera el lenguaje como expresión externa de la inteligencia racional. La inteligencia y la racionalidad del hombre son lo que fundamentan su sociabilidad; por ello, también define al hombre como animal político (*zoon politikon*).

La educación tiene una dimensión privada y otra pública. A la primera pertenece la existencia particular, está relacionada con la mejor

vida individual, su contenido es lo «conveniente» para cada individuo; la segunda se sitúa en el ámbito de la comunidad, y entiende al individuo como parte de un todo social, su contenido es «lo que interesa en general». Para Aristóteles, lo individual está supeditado a lo social, el Estado se impone a los ciudadanos, pero estos se realizan en la *polis*. La ciencia política ha de ocuparse de la formación de los ciudadanos, de lo «que los ciudadanos deben aprender y hasta qué grado deben poseer las buenas acciones (Aristóteles, 1981, 1094a, pp., 26-28).

La función esencial del Estado es poner los medios para que el hombre se realice como ser humano. Así, ha de establecer unos vínculos políticos que permitan la asociación defensiva, la división del trabajo, la solidaridad económica y la creación de una autoridad que sancione los compromisos y tratados y establezca la justicia entre los miembros de la comunidad. Aristóteles entiende la *polis* como una unidad orgánica con distintas clases, donde cada uno realiza una tarea en función de su edad, y donde la educación de los ciudadanos será uniforme para todos y se dirigirá a prepararlos para la guerra, a la que podrá dedicarse si es necesario en su juventud; para la política (magistrados), es decir, para asumir a largo plazo –en la madurez– las posiciones de liderazgo en las tareas de Estado y de la sociedad; y, finalmente, para la filosofía (vida contemplativa).

Por un lado, la educación hacia referencia a la virtud moral, al dominio de sí mismo que se logra mediante el ejercicio y el hábito; la educación debe potenciar y desarrollar todas las virtudes y hábitos para permitir una integración del individuo en la vida del Estado. Por otro, hace referencia a la virtud dianoética, que realiza al sujeto como hombre, ya que lo conduce a la perfección suprema o Felicidad: la vida contemplativa o sabiduría; la *polis* permite al hombre disponer de «ocio» suficiente para dedicarse a las actividades superiores (intelectuales).

3.2. Edad Media, *selfy* educación en la escolástica: Tomás de Aquino (s. XIII)

Para Tomás de Aquino, Dios ha creado el mundo a partir de la nada (*ex nihilo*), y el hombre también es una criatura divina, pero el hombre se encuentra por encima de las demás criaturas porque, a diferencia de ellas, su comportamiento no está determinado por la providencia divina, él es libre, es responsable de sus acciones. El hombre puede regular su comportamiento para poder alcanzar su fin supremo, la vida eterna, y lo hace a tres niveles: en cuanto *creatura divina*, dispone de la ley divina o revelada que ha sido dada a los hombres de forma sobrenatural para llegar a la bienaventuranza; en cuanto *ser racional*, dispone en su interior de la ley natural que ha sido puesta por Dios para permitirle orientar su comportamiento hacia Él; y en cuanto *ser social*, dispone de la ley humana o positiva que debe orientar a la comunidad hacia el bien común, pero las leyes del Estado deben subordinarse a la Iglesia.

La educación debe conseguir la perfección de las esencias humanas, y ha de atender a la persona en su completitud. La finalidad del magisterio es la perfección del «hombre total», del hombre como organismo corporal y espiritual. La educación debe contribuir al obrar virtuoso del hombre; debe promover y favorecer el perfeccionamiento de las facultades personales (lo moral-práctico), las facultades intelectuales (lo intelecto-teórico), y las facultades espirituales (lo espiritual-teológico).

En el plano de la educación moral, se educa en la disciplina de las cuestiones prácticas, la adquisición de buenos hábitos, y se basa en el ejercicio; esta educación promueve la adquisición de una serie de virtudes (prudencia, justicia, templanza y fortaleza) que forman parte de la vivencia individual y libre del sujeto, y que han de regir sus decisiones en sus relaciones concretas y particulares.

La educación intelectual implica el ejercicio de la inteligencia teórica, el alma racional, y cinco son las virtudes que persigue el entendimiento, tres teóricas (sabiduría, ciencia e inteligencia), y dos prácticas (arte y prudencia).

La educación también persigue que el hombre desarrolle las virtudes teológicas (fe, esperanza y caridad). Estas son infundidas por Dios al hombre, dadas por la gracia, están asociadas al Espíritu Santo. A través de las virtudes teológicas el hombre establece una relación íntima con Dios.

La educación en Tomás de Aquino es un acto que promueve y favorece el perfeccionamiento de las facultades morales, intelectuales y espirituales del hombre. Ha de ayudar al hombre a ser persona de virtud y alcanzar la Felicidad que reside en la vida beatífica.

3.3. Edad Moderna, *selfy* educación en la ilustración alemana: Kant (s. XVIII)

Para Kant, el hombre es esencialmente libre y ha de ser soberano de su vida, decidir qué es lo que es bueno para él, que a la vez ha de ser útil a los demás.

El hombre es un ser complejo compuesto de toda una serie de opuestas (cuerpo-mente, solitario-social, insociable-sociable, impotente-poderoso, ignorante-conocedor, egoísta-confiado, medio-fin, etc.). Está situado entre esas disposiciones opuestas, no puede prescindir de ninguna de ellas, todas son humanas, pero ha de establecer una jerarquía entre ellas para decidir, y ha de dar cuenta de las razones de su elección. Mediante la educación puede conciliar los intereses privados (subjetivos) con los fines universales que exige el Estado y la humanidad.

Para Kant, el hombre es lo que la educación hace de él. El hombre ha de salir de «la minoría de edad», tiene el deber de educarse, de perfeccionarse, perfección que le ha de llevar a ser libre y dueño de sí mismo. El único querer común a todos los hombres debería ser querer su propia libertad. La forma humana y racional del querer supone que quieran lo que quieran los hombres, deben quererlo de tal manera que no esclavicen su libertad, que no generen dependencias hacia otros hombres, desigualdades de dominantes y dominados. La educación no ha de limitarse a disciplina e instrucción, sino que debe alcanzar la educación moral, única que puede conducir al hombre a la *filantrropía*,

interesándose en realizar acciones en beneficio de la humanidad. El programa educativo no consiste en formar a un individuo, sino en promover la igualdad y hacer posible una educación que promueva el progreso de todos los seres humanos. No obstante, Kant señala que ese programa debe contemplar la obediencia, el acatamiento de la voluntad de quien dirige (uso privado de la razón), y de la voluntad de la razón (uso público de la razón).

4. *Selfy* educación en los contextos industriales modernos

4.1. Características de la modernidad industrial

Se distingue entre una primera revolución industrial (1760-1840) y una segunda (1870-1914). Para entender los cambios sociales y económicos que dominaron el siglo XX, hemos de tener presente esta segunda revolución industrial que supuso la aceleración del proceso de industrialización: «producción en serie» o «en cadena», aumento de la productividad; el uso de nuevas fuentes de energía (petróleo, electricidad); el desarrollo del transporte (trenes, embarcaciones, automóvil, avión); la transformación de los medios de comunicación (teléfono, radio, fonógrafo, cinematógrafo, televisión).

Como señalan Meijers y Hermans (2018, pp. 2-5), las oportunidades del individuo estaban ligadas a su formación: la educación era central para el estatus y la movilidad social, motivo por el que en todos los niveles socioeconómicos se incrementará la demanda de educación. El desarrollo económico irá ligado a la Educación, que cualificará a los estudiantes para el mercado laboral.

4.2. La educación en la modernidad

Afirman Meijers y Hermans (2018, pp. 2-5), que en la época moderna el aprendizaje se da en instituciones educativas. La cultura escolar establecía relaciones de poder claras para el control y la rendición de cuentas respecto a los procesos de aprendizaje en el entorno escolar.

Se daba un aprendizaje reproductivo (memorístico) el cual suponía la capacidad de reproducir lo estudiado. El conocimiento no era discutido, se aprendía aun sin ser entendido; el aprendizaje se basaba en el conocimiento objetivo y aplicable, y se daba a través de las interacciones entre docentes y alumnos en las cuales había poco espacio para la emoción. La educación de la modernidad creó dos rutas de cualificación laboral: una académica, que tenía mayor estatus, y otra práctica, aunque la verdadera cualificación laboral sucedía después de los estudios.

La educación se veía como un intercambio de conocimiento y orden (Willis, 1997): el alumno debía adherirse a los comportamientos y reglas de la escuela y las prácticas educativas se centraban en la instrucción estandarizada.

Para Bruner (2006), el aprendizaje era visto como un proceso cognitivo individual con el que las personas producían información.

4.3. El *self* en la modernidad

En la época moderna la vida de los individuos era estable, el mundo ofrecía un marco estable, una serie de tradiciones, de hábitos de una duración larga, la vida se desarrollaba prácticamente en el mismo círculo personal y de conocimiento, y los roles que el sujeto adoptaba solían ser de por vida, todo lo cual favorecía que los sujetos se percibieran como estables (Jedlowski, 2008, pp. 79-90).

Durante la modernidad, el *self* era algo único, permanente: «El «yo moderno», entiende la identidad personal como «identidad permanente», haciendo 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 lo que permanece por debajo de los cambios que se dan en el tiempo. Ese *yo* permanente representa la «verdadera naturaleza» del sujeto» (Herreros, 2019, p. 42).

5. *Selfy* educación en los contextos de la tardomodernidad

5.1. Características de la tardomodernidad

En la época de la tardomodernidad se impone la economía del conocimiento y de los servicios (Meijers y Hermans, 2018, p. 3): el mercado se orienta hacia la demanda, se impone la funcionalidad y facilidad de uso a la «calidad absoluta»; el mundo se vuelve cada vez más globalizado, se produce la deslocalización y una competencia a nivel global, se vuelve importante el tiempo de entrega; la sociedad cada vez se hace más dinámica, la tecnología envejece pronto, el mercado cambia continuamente (los deseos del consumidor cambian), se han de introducir nuevos productos en el mercado. Todo ello conlleva cambios que afectan a la sociedad y al individuo. Por un lado, las empresas, para poder sobrevivir, deben trabajar con equipos multidisciplinares e innovar continuamente; por otro, se flexibilizan las relaciones laborales, es decir, el empleo depende más de la adaptabilidad, la flexibilidad y la resiliencia que de la cualificación profesional del trabajador y, con ello, los trabajadores cambian de trabajo y profesión con regularidad (Lengelle, Meijers y Van de Heijden, 2017).

Como afirma Jedlowski (2008, pp. 107-117), con la tardomodernidad el mundo se vuelve cambiante, la experiencia se enmarca en la metrópoli a la vez que se multiplica, y el mundo está sometido a cambios constantes que afectan la propia vida de los individuos, incluso a nivel personal (relaciones, profesión).

Según Meijers y Hermans (2018, pp. 4-6), el sistema educativo de la era industrial no responde a las necesidades de la época posmoderna, pues muchos estudiantes que titulan no consiguen empleo, con lo que los individuos y la sociedad se enfrentan a desarrollos desintegradores. De ahí que Ligorio (2014, p. 439) afirme que los enfoques tradicionales de aprendizaje se muestran insuficientes para explicar muchos fenómenos educativos, el enfoque cognitivo de la época moderna no puede explicar el fracaso escolar, ni el agotamiento de los profesores, ni las dificultades de gestión de aula.

5.2. La educación en la tardomodernidad

En la tardomodernidad se ha de producir, en cambio, en el contexto educativo: «No se ha de educar para la escuela, sino para la vida» (Séneca, 1955).

Para Meijers y Hermans (2018, p. 5), la educación ha de dejar de ser «una fábrica de diplomas» y contribuir al desarrollo personal, la educación postindustrial debe atender a la construcción y desarrollo de competencias personales y debe desarrollar e implementar nuevas prácticas didácticas, aumentando la optatividad para los estudiantes. Asimismo, señalan Meijers y Lengelle (2015) que, para que los entornos de aprendizaje hagan posible la construcción del co-conocimiento significativo y el desarrollo de habilidades personales, estos deben basarse en la práctica (vida real) en vez de en la teoría, deben ser de naturaleza dialógica (diálogo con los demás), y deben dar voz a los alumnos para tomar decisiones (aprendizaje, contenidos).

Para Ligorio (2014, pp. 443-444), el cambio del contexto educativo supone el desarrollo de la identidad del alumnado: cómo y qué aprenden las personas impacta en su percepción del *yo* como aprendices y, a largo plazo, como personas (Ligorio, 2013, p. xv). El aprendizaje no se limita a las estrategias de estudio o a los resultados del conocimiento. Aprender no solo es adquirir conocimientos, sino mejores habilidades de pensamiento (más crítico, más profundo), y también diferente. Aprender más que «saber algo» supone «convertirse en alguien»: una parte importante de la educación es el desarrollo individual.

Para Ligorio (2014, p. 443), el contexto educativo puede apoyar a la evolución y desarrollo del *yo*, los elementos de la vida escolar tienen una función clave en la formación de la identidad del estudiante: la retroalimentación con los profesores y compañeros, la participación en la vida social del aula.

Así, afirma Ligorio (2013, p. xv) que es necesaria la participación de los estudiantes en el contexto educativo para que se formen como individuos. El aprendizaje se concibe como un encuentro con «otros» (estudiantes, maestros) donde se confluyen diferentes perspectivas

(diálogo). En esos diálogos se lleva a cabo la negociación de significados, de conocimiento y del sentido del mundo del *yo*.

Ligorio (2009, 2010, 2014) ha investigado cómo organizar el contexto educativo a fin de ofrecer oportunidades para que los estudiantes se apropien y elaboren nuevas posiciones del *yo*. Señala que las escuelas han de ser lugares con un alto nivel de interacción (con profesores, compañeros, padres, otros adultos...), y en ellas los estudiantes han de estar expuestos a un gran número de voces. El aula es un poderoso contexto dialógico, ya que alumnos y profesores internalizan recíprocamente la «voz» del otro y se hacen una representación de cómo se debe aprender el contenido educativo. Así, las posiciones del *yo* influyen la interacción entre los participantes del proceso educativo.

5.3. El *self* en la tardomodernidad

En la tardomodernidad se produce una erosión del concepto del *yo* como esencia. Las relaciones de las personas se vuelven cada vez más anónimas..., y 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 (Jedlowski, 2008, p. 117).

Herreros (2019, pp. 43-44) expone que en la tardomodernidad se producen diferentes concepciones del *yo*. Hay quien lo concibe como una entidad relacional: Bakhtin (2003), lo concibe como una identidad dialógica; Bruni y Gherardi (2001), como una adquisición cultural enraizada en las prácticas materiales y simbólicas de los individuos de la sociedad; Meyer (1986) Butler (1990) y Czaniawska (2000), como una institución social, situada en el tiempo y el espacio, fruto de la repetición de prácticas colectivas; G. Mead (1999), como una identidad transaccional. Otros autores llegan a cuestionarse la propia existencia del *yo*: para Gergen (2010), el *yo* se fragmenta en múltiples identidades, él habla del *yo saturado*; Bauman (2002) habla de *identidad líquida*; Berger, Berger y Kellner (1974) son los primeros en hablar de «crisis de la identidad permanente del hombre moderno»; para ellos, el hombre posmoderno no admite más que afirmaciones

parciales, pequeños relatos, parclos propósitos, «pensamiento débil», en palabras de Vattimo y Rovatti; solo quedan realidades cambiantes efímeras que hay que disfrutar en un devenir insustancial.

Para Vignoles *et al.*, (2012, p. 6), en la posmodernidad, la identidad del individuo se vuelve multifacética, en el sentido que una persona puede describirse a sí mismo de múltiples formas (madre, músico, australiana). La mayoría de las propuestas presentan un *yo* múltiple», que, por un lado, es «flexible» (adaptable a una sociedad compleja y cambiante) y, por otro, está «fragmentado», condición natural de la experiencia.

6. La problemática existencial del concepto de *identidad* de la tardomodernidad

6.1. La problemática conceptual de la identidad

Como expone Herreros (2019, p. 45), la concepción del *yo* se enfrenta a una primera paradoja que, en términos de Ricoeur (1999), consiste en hacer referencia a una «identidad» que remite, por un lado, a una idea de una sustancia estable en el tiempo, y que, a la vez, se «descubre» de naturaleza múltiple, fragmentada, en constante evolución en el tiempo.

Esta paradoja plantea una primera cuestión teórico-conceptual, que hace referencia a la definición de la *identidad*, a saber: ¿se debe hablar de *identidad* o de *identidades de un individuo*? Las múltiples formas del *yo*, ¿están separadas o son componentes de una única identidad? Si varias partes de la identidad de un individuo se experimentan como incompatibles, ¿se puede hablar de *conflicto* de una misma identidad? (Herreros, 2019, pp. 45-46).

6.2. La problemática existencial de la identidad

La segunda paradoja de la identidad en la tardomodernidad, como señala Herreros (2019, p. 45), es cuestión de carácter psicológico-

existencial y hace referencia a la necesidad práctica de las personas de tener un sentido unitario de su identidad, es decir, el sujeto debe pensar el *yo* como múltiple, pero, a la vez, anhela tener un sentido unitario de su identidad. Lo que para Baudrillard (1988) genera el profundo malestar del sujeto de nuestra era.

6.3. Propuestas teóricas para afrontar las paradojas de la identidad

Para hacer frente a la escisión del sujeto, han surgido una serie de propuestas teóricas que se articulan a partir de las dimensiones en que se mueve el *yo*. Entre ellas están la teoría de la identidad narrativa y la teoría dialógica del *yo*.

6.3.1. La identidad narrativa

Hay concepciones del *self* que consideran que los relatos de vida ponen de manifiesto una identidad integradora y unificadora de las experiencias de la vida. Estas defienden que los relatos son representaciones de la identidad del sujeto y reconocen que la narrativa tiene la potencialidad de proporcionar al sujeto una coherencia psicológica mediante la actividad performativa del lenguaje (Slater, 2001, p. 3).

La cuestión de la identidad desde una perspectiva narrativa ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Así, por ejemplo, desde la filosofía ha sido abordada por Hannah Arendt (2005), Paul Ricoeur (1995a, 1995b, 1995c, 1996, 1999), Alasdair MacIntyre (1987), Charles Taylor (2006, 1996); y desde la psicología por autores como Theodore R. Sarbin (1986b), Donald Polkinghorne (1988), Dan P. McAdams (1985, 1993; McAdams, Josselson y Lieblich, 2006) o Jerome Bruner (2006, 1997, 2003).

Todos estos autores han contribuido a crear un fundamento conceptual y epistemológico que ha dado a la «narratividad» el estatus de forma primaria de comprensión y dadora de sentido de la experiencia humana.

Frente a la concepción de la identidad narrativa, encontramos concepciones que consideran el *yo* como múltiple, y que ponen bajo sospecha la noción de un relato psicológico que tenga el poder de

integrar las vidas humanas, con lo que la identidad se hace efímera y no integra toda la vida en una unidad (Gergen, 2010; Thorne, 2000).

6.3.2. La teoría dialógica del yo

La teoría dialógica del yo concibe la identidad como una multiplicidad dinámica de posiciones del yo que cambian con el tiempo y el espacio (Hermans, 1996; 2001).

El diálogo entre esas posiciones hace posible la narrativa sobre lo que somos.

Cada posición está dotada de una o más «voz», por lo que el diálogo se vuelve polifónico, y esa polifonía puede generar nuevas posiciones.

Se establece una doble relación entre posición y voz: las posiciones pueden tener una voz de diferente fuerza, el diálogo entre voces genera nuevas posiciones, proporcionadas por una nueva voz.

Los posicionamientos del yo mantienen una relación dialógica entre ellos, el diálogo interno, entre las diferentes posiciones del yo; el diálogo externo, entre las posiciones del yo y los «otros».

Si analizamos la teoría de la identidad narrativa y la teoría dialógica del yo desde la perspectiva de los contextos educativos, hay que decir que la primera no hace especial mención de ellos, mientras que la segunda contempla los contextos educativos para trabajar el *yo*.

7. Conclusión

Hay una estrecha relación entre identidad y aprendizaje. Por un lado, la cultura y la historia configuran el concepto dominante en cada época, y los procesos psicológicos y las capacidades que se asocian a él. Por otro, ligado a la concepción del *self*, se desarrolla el programa educativo de una época, donde las interacciones entre el aprendizaje y la identidad son encarnadas, se encarnan en objetos físicos y materiales, y en las herramientas que los estudiantes usan en su rutina diaria, incluidos los objetos usados formalmente en la escuela y también los objetos introducidos en ella de manera informal, como parte

de la vida extraescolar. Por último, será el entorno de aprendizaje en el que esté inmerso el sujeto el que haga posible el desarrollo de unas determinadas habilidades personales u otras.

El desarrollo de los programas educativos de los diferentes contextos históricos está ligado al concepto de *self* de cada época, pero el desarrollo del *self* de los estudiantes también está ligado a los contextos educativos, dado que estos promueven procesos de enseñanza-aprendizaje que potencian el desarrollo de unas determinadas capacidades en el individuo.

8. Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Aristóteles (1981). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human development*, 47, 366-369.
- Bakhtin, M. (2003). *Problemática de la poética de Dostoievski*. FCE.
- Baudrillard, J. (1988). *The ecstasy of communication*. Semiotext(e).
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bégin, L. (2006). *La identidad del yo*. Siglo XXI.
- Belk, Russell W. (1988). Possessions and the extended self. *Journal of Consumer Research*, 15, 139-168.
- Berger, P., Berger, B. y Kellner, H. (1974). *The Homeless Mind*. Pelican Books.
- Breakwell, G. M. (1987). Identity. En: H. Beloff y A. Coleman. *Psychology Survey n.º 6* (pp. 94-114). British Psychological Society.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. FCE.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruni, A. y Gherardi, S. (2001). Omega's Story: the heterogeneous engineering of a gendered Professional self. En: M. Dent; S. Whitehead. *Managing Professional identity: knowledge, performativity and the ¿New? Professional* (pp. 174-198). Routledge.

- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cote J. E. y Levine, Ch. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Czarniawska, B. (2000). Identity lost or identity found? Celebration and lamentation over the postmodern view of identity in Social science and fiction. En: M. Schulltz, M. J. Hatch y M. H. Larsen. *The expressive organization. Linking identity, reputation and the corporate Brand* (pp. 271-283). Oxford University Press.
- De Fina, A. (2007). «Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice». *Language in Society*, 36, 371-392.
- Gergen, K. J. (2010). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Herreros Navarro, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling: el Digital Storytelling como herramienta para trabajar la identidad (self) en Bachillerato* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza*. Carocci.
- Kerpelman, J. L., Pitman, J. F. y Lamke, L. K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development. An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12, 325-246.
- Lafuente, M. I. (2009). El proyecto educativo-ilustrado de Kant. *Rhela*, 13, 241-264.
- Lengelle, R., Meijers, F. y Van der Heijden, B. (2017). The foundations of career resilience. En: K. Maree (ed.). *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 29-47). Springer.
- Ligorio, B. (2009). Identity as a product of knowledge building: the role of mediated dialogue. *QWERTY. Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione*, 4(1), 33-46.

- Ligorio, B. (2010). Dialogical Relationship between Identity and Learning. *Culture and Psychology*, 16(1), 93-107.
- Ligorio, B. (2013). Dialogical Learning and Dialogical Self Two stories and Many Interplays». En: B. Ligorio y M. César. *Interplays between Dialogical Learning and Dialogical Self*(pp. XIII-xi). IAP.
- Ligorio, B. (2014). The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. En: H. J. Hermans y Th. Gieser. *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 439-452). University Press.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Markova, I. (1987). Knowledge of the self through interaction. En: K. Yardley y T. Honess. *Self and identity: psychosocial perspectives* (pp. 65-80). Wiley.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: personological inquiries into identity*. Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal Myths and the Making of the Self*. The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2006). *The redemptive self: stories Americans live by*. Oxford University Press.
- McAdams, D. P., Josselson, R. y Lieblich, A. (2006). *Identity And story: Creating Self in Narrative*. American Psychological Association.
- Mead, G. H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Meijers, F. y Hermans, H. (2018). *The Dialogical Self Theory in Education, Cultural Psychology of Education*. Springer International Publishing.
- Meijers, F. y Lengelle, R. (2015). Career learning: qualitative career assessment as a learning process in the construction of a narrative identity. En: M. McMahon y M. Watson (ed.). *Career assessment: qualitative approaches* (pp. 41-49). Sense.
- Meyer, J. W. (1986). Myths of socialization and Personality. En: T. Heller, M. Sosna y D. E. Wellbery. *Reconstructing individualism, autonomy, individuality and the Self in Western Thought* (pp. 212-225). Stanford University Press.
- Mittal, B. (2006). I, me, and mine –how products become consumers' extended selves. *Journal of Consumer Research*, 5, 550-562.

- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Prat, J. (2007). *Los sentidos de la vida. La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad*. Bellaterra.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. y Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.
- Reyes, J. R. (2016). Educación integral en Santo Tomás de Aquino. *RAM*, 7.1, 53-67.
- Ricoeur, P. (1995a). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995b). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995c). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Sarbin, Th. R. (1986b). The narrative as a root metaphor for psychology. En: T. R. Sarbin. *Narrative psychology: the storied nature of human conduct* (pp. 3-21). Praeger.
- Séneca, L. A. (1955). *Cartas a Lucilio*. Ibérica.
- Sclater, S. D. (March 2001.). *What is the subject* [artículo presentado en el Narrative in Psychology Symposium]. British Psychological Society Centenary Conference, Glasgow.
- Soenes, B. y Vansteekiste, M. (2012). When is identity congruent with the self? A self-determination theory perspective. En: S. J. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 381-402). Springer.
- Swann, W. B. Jr (2005). The self and identity negotiation. *Interaction Studies*, 6, 69-83.
- Tajfel, H. y Turner, John C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En: S. Worchell, W. G. Austin. *The Psychology of Intergroup Behavior* (pp. 7-24). Nelson Hall.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.

- Taylor, Ch. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de filosofía política*, 7, 10-19.
- Thorne, A. (2000). Personal memory telling and personality development. *Personality and social psychology Review*, 4, 45-56.
- Vignoles, V., Schwartz, S. J. y Luyckx, K. (2012). Toward an Integrative view of identity. En: S. J. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 1-23). Springer.
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Development Review*, 19, 591-621.
- Waterman, A. S. (2012). Eudaimonic identity theory: identity as self-discovery. En: S. J. Schwartz, K. y Luyckx, V. Vignoles. *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer.
- Willis (1997). *Learning to labour: how working-class kids get working class jobs*. Saxon House.

4. LA POSICIÓN DEL *SELF* EN LOS RELATOS PERSONALES COMO OBJETOS DE FRONTERA EN CONTEXTOS DE CAMBIO EDUCATIVO

— Francesc Martínez-Olmo, Cristina Galván,
Maria José Rubio-Hurtado, Núria Molas-Castells, Elena Barberà*,
Tomás Peralta, Raúl Arango, Marc Fuertes-Alpiste
Universitat de Barcelona, *Universitat Oberta de Catalunya

1. Introducción

Objetos narrativos en contextos de cambio educativo es un proyecto de investigación llevado a cabo en los últimos cuatro años. El equipo de investigación ha tratado de analizar parte de las cuestiones planteadas en el capítulo anterior por el profesor José Luis Rodríguez Illeira, quien ha sido el investigador principal del proyecto. En concreto, nos centramos en la idea de que los objetos de frontera intencionados pueden ayudar a la persona en el paso de un contexto a otro. Fruto de la experiencia de varios años en proyectos centrados en las narrativas digitales personales, abordamos el relato personal como un objeto de frontera. En el presente capítulo veremos si, en los contextos analizados, se ha dado así.

La categoría *contexto*, más allá de su visión de contenedor, es una fórmula útil para entender los cambios o cruces que suceden en la vida de las personas: en el lugar de residencia, en las relaciones personales, en el trabajo o cambios educativos. Hablar de *contexto* y de *cambio de contexto* nos ayuda a identificar momentos cruciales en la vida y a entender puntos de vista diferentes que se pueden tener de una misma situación e identificar aquellos procesos de aprendizaje que ocurren en el cruce de un contexto a otro (Akkerman y Bakker, 2011). La transición entre dos contextos diferenciados implica la *entrada* a un lugar que no es familiar para la persona que realiza el cambio. Este

cruce de frontera, que conocemos como *boundary crossing* (Akkerman y Bakker, 2011), permite poner atención en las intersecciones, negociaciones y desafíos que se producen entre dos sistemas de actividad, y que pueden implicar conflictos en las creencias o expectativas de los protagonistas (Amenduni y Ligorio, 2017). Esta idea toma especial interés en los cambios de contexto educativo, por ejemplo, al referirnos a la entrada de los estudiantes al mundo laboral, al paso de los estudios obligatorios a la universidad o a la consecución de aprendizajes o competencias que nos acrediten para acceder a nuevos ámbitos laborales o sociales.

Acogiendo el concepto original y revisitado de Susan Leigh Star de *objeto de frontera* (Star, 1989, 2010), para referirse a artefactos que pueden enlazar o unir prácticas que se cruzan en la transición entre contextos, utilizamos los *relatos*, entendidos como objetos narrativos que permitan comprender las transiciones entre contextos. A través de estos relatos, analizamos la influencia del cambio de contexto en la percepción o identidad de las personas tomando como referencia la teoría del *self*. Esta perspectiva es trabajada en Herreros (2019) y en el capítulo anterior del libro. En el estudio que presentamos nos centramos, en la teoría del *self* dialógico o DST (*dialogical self-theory*) de Hermans (2001), aportando la perspectiva del *yo* como generador dialógico entre los dos contextos, del que se viene y al que se pasa considerando también el paso de uno a otro. De esta forma, se desarrolla una comprensión conceptual del *self* como un fenómeno dinámico, influenciado por diálogos internos y externos, permitiendo la comprensión de la identidad propia como una extensión conectada con los contextos y las personas que rodean al sujeto (Hermans, 2013). Adoptar esta teoría lleva a reconocer y apreciar las diversas posiciones del *yo* coexistentes, entrando en un diálogo activo con el *yo* extendido hacia los demás y desarrollando una serie de posiciones del *yo*, conocidas como *I-positions*.

En situaciones de cambios de contexto, las personas se expresan desde el *yo* de cada situación, de aquí que el *self* y el contexto sean situados. En estos cambios cada persona se enfrenta a su posición monológica, de tipo interno, mientras se interactúa con los demás,

considerando, así, las posiciones dialógicas, de tipo externo. En este sentido, la posición interna-monológica y la posición externa-dialógica son conceptos referenciales que guían la interpretación de los datos recopilados. El paso puede ser visto como una «reactualización» de la persona comprendiéndose en el cambio de contexto, lo cual lleva a una nueva pertenencia, identidad o formas de aprendizaje (Annacontini y Rodríguez-Illera, 2018) considerando el contexto y las personas de alrededor. Concepciones similares se han trabajado anteriormente como *learning lives* (Erstad, 2013) y *lifelong learning* (Alheit, 2009).

La parte empírica del proyecto ha consistido en recoger relatos personales de colectivos que se encontraban en contextos nuevos de aprendizaje. De manera dirigida mediante preguntas previas, se ha evocado a la reflexión y los participantes han elaborado su propio relato. En estos se captura su subjetividad en relación con su proceso de cambio. Esto, a su vez, abre nuevas perspectivas que permiten concebir los relatos personales como objetos narrativos que actúan en la frontera entre distintos contextos.

2. Método

El enfoque metodológico de los estudios realizados es cualitativo y de corte interpretativo (Bolívar et al., 2001; Sabariego Puig et al., 2012; Sandín, 2003). Las entidades escenario del estudio se han seleccionado por conveniencia y accesibilidad por parte del equipo investigador.

El protocolo para la recogida de datos del proyecto Objetos narrativos en contextos de cambio educativo se llevó a cabo en varias fases:

1. Contacto con la persona responsable de la formación/contexto educativo que se ha percibido como un contexto previo a un nuevo cambio o bien es ya un contexto nuevo para los participantes y explicación de la investigación para valorar su viabilidad (en asignaturas de educación superior y en centro socioformativo de educación no formal).
2. Obtención de los relatos iniciales: en papel o digital.

3. Desarrollo de la formación prevista en cada contexto –momento en el que se dan y se experimentan las acciones del nuevo contexto–.
4. Obtención de los relatos finales.

La técnica de obtención de información (relato) se diseñó *ad hoc* y el guion se ha validado por los miembros del proyecto tras varias reuniones de discusión sobre la adecuación de su redactado en función del marco teórico, los objetivos propuestos y los destinatarios.

El análisis de datos se ha ejecutado con el programa Atlas-Ti (versión 23) a través de consultas de matrices (*cross tabulation*) para facilitar la interpretación de las dimensiones escogidas –las cuales son: la posición interna (*monológica*) y la posición externa (*dialógica*), en función de las categorías que se muestran en la tabla 1, tanto antes de la realización del curso como después–, y para explorar posibles comparaciones en función del sexo (hombre y mujer) de los participantes.

Todo el estudio se llevó a cabo siguiendo las orientaciones del código de integridad en la investigación de la Universitat de Barcelona (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020). Los participantes fueron debidamente informados sobre los detalles del estudio, las condiciones de su colaboración y se obtuvo su consentimiento.

Para el análisis de los datos, se ha utilizado una adaptación de las posiciones descritas por Hermans (2013). La tabla 1 presenta las categorías presentes en el análisis hecho de relatos como objetos de frontera.

Como objeto de frontera, se han planteado relatos narrados en primera persona y de forma breve, a partir de un enunciado que ha inducido la temática y la reflexión centrada en la transición educativa. En la figura 1 se esquematiza este proceso de cambio de contexto socioeducativo, donde se elaboran dos objetos de frontera, uno antes del cambio de contexto y otro al finalizarlo.

Tabla 1. Categorías de análisis de los relatos

Dimensión <i>I-position</i>	Categorías
Posición monológica	Personal position
	Professional position
	Past position
	Present position
	Future position
	Meta-positioning
	Promoter position
Posición dialógica	Peer otherness
	Teacher-tutor otherness
	Professionals otherness
	Family otherness
	Peer otherness
	Promoter-in
	Promoter-out

Figura 1 Esquema del proceso de cambio de contexto educativo



3. Contextos de cambio

Considerando el marco teórico y metodológico, se presenta el análisis de los relatos personales como objetos de frontera mediante experiencias de cambio educativo.

Durante el proyecto se han recogido datos en varias situaciones: estudiantes que cambian de etapa y centro (de primaria a la secundaria, de postobligatoria a universidad, de la etapa laboral a la universidad y de la etapa laboral a un centro socioeducativo (educación no formal). Por la envergadura de cada uno de los casos, a continuación presentamos los resultados y discusión de dos experiencias.

La primera experiencia (véase capítulo 5) tiene lugar con personas adultas en un centro socioeducativo donde ofrecen cursos no reglados (Casal dels Infants del Raval). La segunda experiencia (véase capítulo 6) escogida tiene lugar en contexto universitario. Aquí, en concreto, se ha analizado con dos pasos distintos: el paso preuniversitario a la universidad y el paso de la formación académica a las prácticas (Universitat de Barcelona).

4. Referencias

- Akkerman, S. F. y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169. <https://doi.org/0.3102/0034654311404435>
- Alheit, P. (2009). Biographical learning within the new lifelong learning discourse. En: K. Illeris. *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists - In Their Own Words* (pp. 116-128). Routledge.
- Amenduni, F. y Ligorio, M. B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplace. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 89-10. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130109>
- Annacontini, G. y Rodríguez Illera, J. L. (eds.) (2018). *La mossa del gambero. Teoria, metodi e contesti di pratica narrativa*. Mimesis.

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Erstad, O. (2013). *Digital Learning Lives*. Peter Lang.
- Hermans H. J. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89. <https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>
- Herreros, M. (2019). *La auto-representación del Yo (Self) a través del Digital Storytelling* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. y Dorio Alcaraz, I. (2012). Métodos de investigación cualitativa. En: R. Bisquerra Alzina (ed.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Star, S. L. (1989). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving. En: L. Gasser y M. N. Huhns (eds.). *Distributed Artificial Intelligence* (vol II, pp. 37-54). Pitman.
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601-617.
- Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona (2020). *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona [Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona / The University of Barcelona's code of conduct for research integrity]*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/166917>

5. OBJETOS DE FRONTERA EN CAMBIOS DE CONTEXTO DENTRO DEL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO

— **Francesc Martínez-Olmo, María José Rubio-Hurtado,
Núria Molas-Castells, Marc Fuertes-Alpiste**
Universitat de Barcelona

1. Introducción

La investigación que se describe aquí se ha centrado en los cambios de situación en un contexto socioeducativo. Se han analizado relatos personales como objetos de frontera para comprender el cambio de contexto educativo de un grupo de personas adultas de origen inmigrante, participantes en un curso de alfabetización digital inicial de un centro social de Barcelona.

Con la finalidad de crear y mostrar ejemplos de situaciones de cambio educativo en los cuales los relatos actúen potencialmente como objetos de frontera, se accedió a este contexto de tipo socioeducativo en el cual se planteó un protocolo de creación de relatos que permitió la comparación de dichos objetos antes y después del cambio educativo. El escenario de recogida de información se enmarca en el ámbito socioeducativo no formal, concretamente en un curso de formación de adultos sobre competencia digital básica, impulsado por la entidad Casal dels Infants del Raval. Dicho curso, que llevaba por título «Veïnatge digital» (Vecindad digital), tuvo una duración de dos meses, en los cuales los participantes recibieron formación sobre el uso básico de PC (ordenador personal) y móvil. Posteriormente a la elaboración de los relatos por parte de cada participante, antes y después de la formación, también se creó un espacio de diálogo reflexivo compartido entre todos los participantes como estrategia de metarreflexión.

Aquí, el cambio de contexto educativo parte de un punto de partida de falta de competencias digitales o de alfabetización digital (contexto 1), para pasar a un contexto de alfabetización digital básica (contexto 2). En esta experiencia, los relatos que se objetivan en forma de artefactos (objetos) narrativos pueden informar sobre estas experiencias de cambio de contexto y, también, de aprendizaje y de situaciones de exclusión social, pudiendo ser útiles incluso para la toma de decisiones desde instancias de la Administración (Gubrium et al., 2014) y dar argumentos para combatir estas situaciones (Rolón-Dow, 2011).

El objetivo general del estudio de esta experiencia es analizar el cambio de contexto educativo de un grupo de personas adultas de origen inmigrante que hacen un curso de alfabetización digital inicial –uso básico del ordenador y del teléfono móvil– en un centro social de un barrio de nivel socioeconómico bajo del centro de Barcelona. Como objetivos específicos, se han planteado los siguientes:

- Analizar las posiciones monológica y dialógica del grupo entero antes y después del curso.
- Explorar diferencias por género en ambas dimensiones.

La metodología de investigación ha sido cualitativa, siguiendo una estrategia general de estudio de casos (el centro social Casal dels Infants) y un diseño pre-post, que compara los relatos antes y después del curso. El instrumento de obtención de información ha sido el relato, el cual se ha analizado cualitativamente a partir de las categorías de Hermans (2013). La muestra de relatos analizados fue de 20 en total, 15 recogidos antes de empezar el curso y 5 después de su finalización. De los 15 iniciales, 11 pertenecen a mujeres y 4 a hombres.

2. Análisis de las dimensiones monológicas y dialógicas

A continuación, se muestra una síntesis de los principales resultados del estudio, primero mostrando las diferencias respecto a la posición interna del yo (monológica) inicial y final, y luego mostrando las

diferencias respecto a la posición externa (dialógica) inicial y final. También se incluye la interpretación de los resultados en función de las diferencias halladas respecto al género.

2.1. Dimensión monológica global

Las categorías de la dimensión monológica que destacan al inicio (pre) son *Future position*, *Present position*, *Personal position* y *Professional position* (gráfico 1). Esto se concreta en que la persona se posiciona al inicio hablando de su punto de partida y visionando el cambio que puede producir en su vida la realización del curso. El proceso de cambio es percibido al inicio con perspectivas para el futuro de mejora tanto personal como profesional.

En cambio, al final (post), las categorías mayormente representadas son *Past position* y *Personal position*. Tal como podemos ver en las narrativas de algunas personas participantes (tabla 1), una vez finalizado el curso, se perciben sentimientos positivos personales sobre el proceso o experiencia de cambio vivido, y también sentimientos positivos sobre cómo se siente ahora la persona.

Gráfico 1. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías monológicas

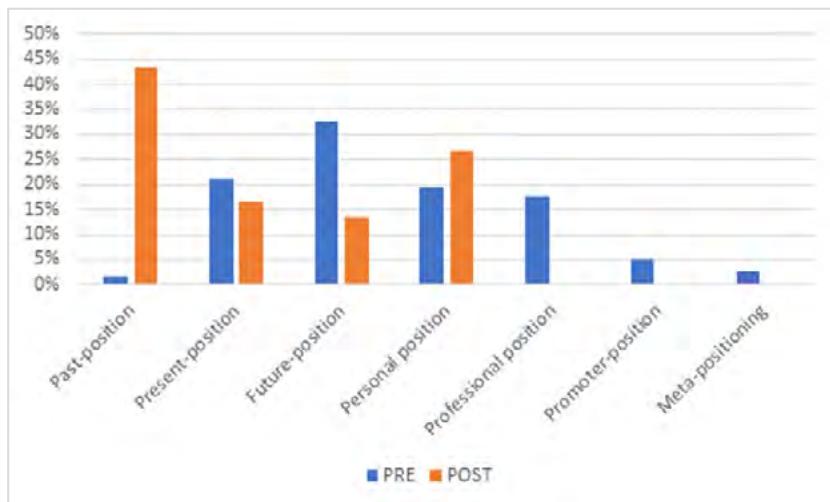


Tabla 1. Extractos codificados en categorías monológicas

Categoría	Inicio (pre)	Final (post)
Past	<i>en otros momentos me era imposible poder hacerlos ya sea por pago o por falta de experiencia,</i> 36:8 ¶ 8 in 102022114M-S.txt	<i>cumplí mis expectativas que tuve al principio.</i> 48:1 ¶ 6 in 108222214M37S.txt <i>Me he sentido bien a lo largo del curso</i> 51:7 ¶ 10 in 108522214V43S.txt
Present	<i>Ahora mismo me siento inútil por no saber de cómo funciona internet.</i> 38:11 ¶ 10 in 102222114M-S.txt <i>estoy muy entusiasmada con estos cursos que estoy aprendiendo, porque el aprender es muy necesario para un crecimiento.</i> 36:1 ¶ 6 in 102022114M-S.txt	<i>Me he sentido mejor</i> 50:2 ¶ 10 in 108422214M59S.txt <i>Me motiva aprender</i> 52:6 ¶ 9 in 108622214M43S.txt
Future	<i>Cuando acabe el curso podré buscar trabajo, tendré más opciones para encontrarlo porque usaré internet</i> 34:7 ¶ 9 in 101822114V-S.txt <i>superarme tanto en un nuevo trabajo</i> 36:4 ¶ 7 in 102022114M-S.txt	<i>tengo mucho interés en de seguir aprendiendo para mejorar y poner en práctica todo lo aprendido.</i> 48:4 ¶ 8 in 108222214M37S.txt
Personal	<i>Estoy contento por aprender y poder tener más opciones. Es un reto para mí.</i> 34:8 ¶ 10 in 101822114V-S.txt	<i>Me he sentido mejor</i> 50:2 ¶ 10 in 108422214M59S.txt
Professional	<i>tengo que conseguir un trabajo.</i> 43:2 ¶ 9 in 102722114M-0.txt	
Promoter	<i>Con la informática podré ayudar en casa.</i> 42:5 ¶ 6 in 102622114V-S.txt	

2.2. Dimensión dialógica global

Al inicio (pre), por lo que respecta a la dimensión dialógica, destacan las siguientes categorías: *Teacher position*, *Promoter in*, *Peer*, *Family* (gráfico 2). Antes de iniciarse el curso, las personas participantes tienen la percepción de que habrá varios agentes que intervendrán ayudando o recibiendo ayuda durante el proceso de cambio (el docente, la familia, el propio yo, los compañeros/as...).

Al final (post) se destacan nuevamente las mismas categorías, pero tiene un mayor peso la *Teacher position*, de forma que el docente ha sido el principal agente que ha ayudado en la transición

o proceso de cambio. Las narrativas (tabla 2) también muestran que los compañeros/as han colaborado a sentirse bien y, en este sentido, han sido una ayuda.

Gráfico 2. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías dialógicas

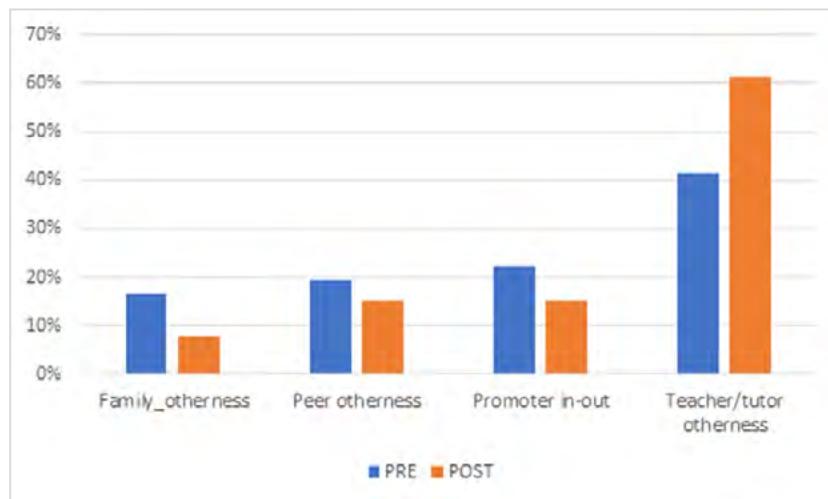


Tabla 2. Extractos codificados en categorías dialógicas

	PRE	POST
Family otherness	<i>Pienso que la informática es importante y con ella también poder ayudar a mis hijos con tareas escolares.</i> 38:3 ¶ 6 in 102222114M-S.txt	<i>sobre todo por mi hija y poder ayudarla en sus deberes.</i> 52:7 ¶ 9 in 108622214M43S.txt
Peer otherness	<i>Entre todos podemos aprender, podemos ayudar si sabemos.</i> 34:4 ¶ 7 in 1018222114V-S.txt	<i>Me sentí acogida con mis compañeros.</i> 48:8 ¶ 10 in 108222214M37S.txt
Promoter in-out	<i>Yo puedo ayudar si se.</i> 46:4 ¶ 7 in 1030222114V40S.txt	<i>Me encanta para ayudar sobre informática.</i> 51:2 ¶ 6 in 108522214V43S.txt
Teacher/tutor otherness	<i>Pienso que quien me ayudará en este proceso es mi educador Marc.</i> 35:2 ¶ 7 in 1019222114M-S.txt <i>Creo que podré conseguirlo gracias al profesor.</i> 40:4 ¶ 7 in 1024222114M80S.txt	<i>Tenía a Marc que me ayudaba a resolver mis dudas,</i> 48:3 ¶ 8 in 108222214M37S.txt

2.3. Análisis por género

2.3.1. Dimensión monológica

Se compararon los resultados por género al inicio (pre) solamente, debido a la baja muestra de relatos de hombres obtenidos al final. Las frecuencias observadas en todas las categorías monológicas son similares entre hombres y mujeres (gráfico 3): ambos destacan posiciones personales, presentes de partida (escasa alfabetización digital, vulnerabilidad personal y sociolaboral) y de futuro (las aspiraciones personales y profesionales que tienen con el curso).

Pero hallamos diferencias en los significados que cada género atribuye dentro de la categoría en su conjunto (tabla 3). En las narrativas de las mujeres se proyecta empoderamiento con el cambio de contexto. Las mujeres sienten que podrán tener menos inseguridades con relación a la realización de diferentes tareas, que no dependerán de nadie, se sentirán seguras o más fuertes. Y los hombres muestran una proyección profesional: el curso puede fortalecer las posibilidades de buscar y encontrar trabajo.

Gráfico 3. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías monológicas en función del sexo

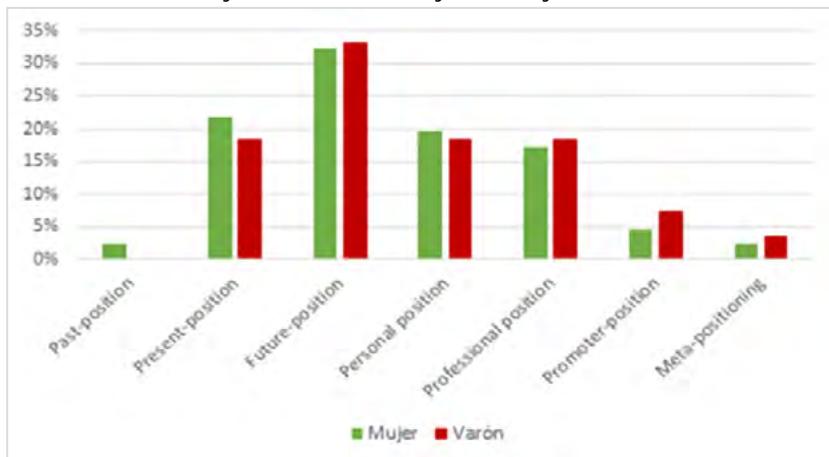


Tabla 3. Extractos codificados en categorías monológicas en función del sexo

Categoría	Mujer	Varón
Past	<i>en otros momentos me era imposible poder hacerlos ya sea por pago o por falta de experiencia,</i> 36:8 ¶ 8 in 102022114M-S.txt	
Present	<i>Me siento una mujer más fuerte, más contenta.</i> 33:6 ¶ 14 in 103222E14M-S.txt <i>mucho interés en aprender tecnología</i> 40:1 ¶ 6 in 102422114M80S.txt <i>Me genera duda al no saber cómo desenvolverme sola por eso necesito aprender más.</i> 39:6 ¶ 8 in 102322114M-S.txt	<i>No tengo dudas.</i> 37:2 ¶ 9 in 102122114V70S.txt <i>Me siento muy bien, el ambiente es muy agradable</i> 37:4 ¶ 11 in 102122114V70S.txt
Future	<i>Poder desarrollar otras tareas de superación</i> 36:5 ¶ 7 in 102022114M-S.txt <i>porque me interesa para poder hacer trámites</i> 38:1 ¶ 6 in 102222114M-S.txt <i>Me gustaría aprender a manejarlo para no estar dependiendo de nadie</i> 41:3 ¶ 9 in 102522114M50S.txt	<i>Cuando acabe el curso podré buscar trabajo, tendré más opciones para encontrarlo porque usaré internet</i> 34:7 ¶ 9 in 101822114V-S.txt <i>Aprender informática me ayudara a encontrar un trabajo</i> 46:9 ¶ 9 in 103022114V40S.txt
Personal	 38:9 ¶ 9 in 102222114M-S.txt <i>Me siento emocionada y feliz por estar aprendiendo en este proceso.</i> 44:5 ¶ 10 in 102822114M-S.txt	<i>Me hace sentir bien i tener ganas de mejorar.</i> 46:10 ¶ 9 in 103022114V40S.txt
Professional	<i>Para mí es un logro más en ese proceso antes de tener permiso de trabajo.</i> 39:2 ¶ 6 in 102322114M-S.txt <i>«tengo que conseguir un trabajo.»</i> 43:2 ¶ 9 in 102722114M-0.txt	<i>hacer currículum y buscar trabajo.</i> 42:6 ¶ 6 in 102622114V-S.txt «También quiero trabajar, buscar trabajo en internet, currículum. Me gustaría encontrar trabajo de cocinero.» 34:2 ¶ 6 in 101822114V-S.txt
Promoter	<i>Sí claro, una persona con capacidad para saber puede aprender. Y yo necesito aprender. Por eso yo estoy aquí para aprender</i> 33:5 ¶ 13 in 103222E14M-S.txt	<i>Con la informática podré ayudar a casa, porque podré hacer currículum y buscar trabajo.</i> 42:5 ¶ 6 in 102622114V-S.txt

2.3.2. Dimensión dialógica

En la dimensión dialógica se observan diferencias tanto en las dimensiones con más frecuencia (gráfico 4) como en las narrativas (tabla 4). En las mujeres destacan las categorías familia y docente y en los hombres la categoría compañeros/as. Los dos géneros se perciben como promotores en el proceso de cambio (ellos podrán colaborar también a que este proceso sea exitoso).

Las mujeres perciben de forma más importante que será el docente el principal agente que las ayudará en el proceso, mientras que los hombres perciben que serán sus iguales, los compañeros del curso.

Las mujeres también destacan más a la familia, pero, en su caso, no como agente que las ayudará, sino como personas a las cuales ellas podrán ayudar (a sus hijos con los deberes).

Gráfico 4. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías dialógicas en función del sexo

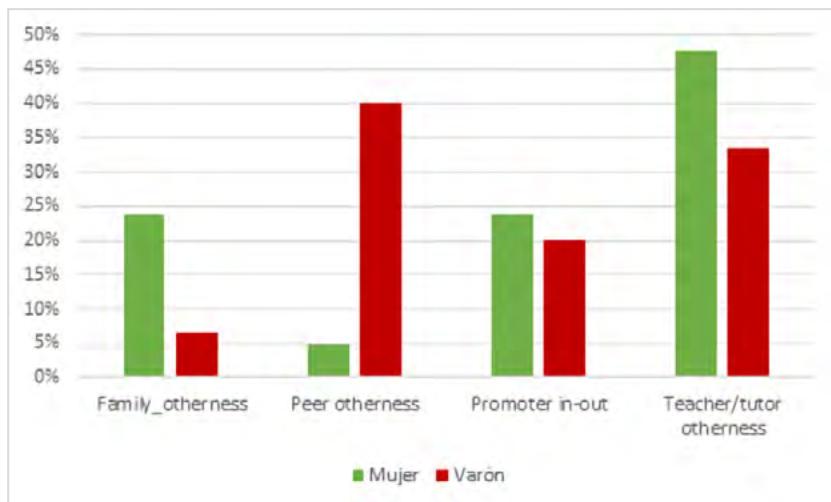


Tabla 4. Extractos codificados en categorías dialógicas en función del sexo

Categoría	Mujer	Varón
Family otherness	<i>Me preocupa de no saber de cómo ayudar a mis hijos hacer los deberes escolares</i> 38:5 ¶ 8 in 10222114M-S.txt	<i>Quiero hacer informática porque quiero ayudar a mi padre y mi madre, ese es el punto.</i> 42:4 ¶ 6 in 102622114V-S.txt
Peer otherness	<i>La relación dentro del curso es como una familia</i> 43:5 ¶ 10 in 102722114M-0.txt	<i>Practicaré con los compañeros de clase, y escuchando.</i> 42:9 ¶ 7 in 102622114V-S.txt
Promoter in-out	<i>ayudar con los deberes a mi hija</i> 44:1 ¶ 7 in 102822114M-S.txt	<i>Yo puedo ayudar si se.</i> 46:4 ¶ 7 in 103022114V40S.txt
Teacher/tutor otherness	<i>Mi profesor. Es muy buen señor buena persona.</i> <i>El me ayuda y todo.</i> 33:3 ¶ 11 in 103222E14M-S.txt	<i>también el profesor podrá ayudar a aprender a usar ordenador.</i> 34:5 ¶ 7 in 101822114V-S.txt

3. Discusión

De forma general, el proceso de cambio es percibido en su dimensión monológica como una oportunidad de mejora. En la posición dialógica, el docente es percibido como el principal agente que ha ayudado en la transición. Aprender se ha mostrado como un proceso de modificación cognitiva, pero también social (gracias agentes de apoyo) y personal (identidad): al inicio se visiona un cambio percibido como mejora personal y profesional, acompañado por agentes de apoyo (docentes, familia, compañeros, etc.) y, al final, se perciben sentimientos positivos personales sobre el cambio y sobre la nueva situación de la persona y gana relevancia el reconocimiento del docente como principal agente de ayuda, aparte de los compañeros/as. El rol de los iguales destaca especialmente como apoyo en los hombres, mientras que las mujeres se perciben a sí mismas como agentes de ayuda a su familia tras el cambio.

Por género, los resultados muestran algunas diferencias: mientras que los relatos de las mujeres proyectan empoderamiento y seguridad personal con el cambio de contexto, los de los hombres muestran una proyección profesional. Y, mientras que los relatos de los hombres en su dimensión dialógica destacan el apoyo de los iguales, en las mujeres destaca el apoyo docente.

Estos resultados son congruentes con las categorías usadas por Amenduni y Ligorio (2017), ya que aparecen categorías monológicas y dialógicas, aunque con algunas diferencias importantes. Por un lado, en la posición monológica no solo se habla de emociones y de actitudes, sino también de habilidades, de aspectos que van más allá del curso de alfabetización digital en cuestión o del ámbito laboral. Por otro, en la posición dialógica aparecen referencias a familia (*family otherness*) y a amistades (*friend otherness*), que, si bien son personas ajena al proceso del curso de alfabetización digital tienen un rol importante para sus participantes. Sobre la posición dialógica de promotor, si bien en la investigación de Amenduni y Ligorio (2017) solamente se refería a cómo los demás ayudan a uno mismo, en la presente investigación aparece la distinción de la posición de promotor como *promoter-in* (de uno mismo a los demás) y *promoter-out* (de los demás hacia uno mismo). En el análisis por género, los resultados muestran, como en otros estudios, la percepción de las mujeres como personas que necesitan más ayuda en temas tecnológicos, valoran la seguridad y empoderamiento en este ámbito y sienten que deben ayudar a su familia.

Esta diferencia en las categorías identificadas se explica porque la identificación de las características del contexto –social, cultural y material– es parte de la ecuación del aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018), donde todo comportamiento humano debe entenderse en relación con el lugar en el que ocurre (Cole, 1996) y que las características de cada contexto condicionan el aprendizaje, el cual está situado y permite a las personas construir significados en relación con las situaciones sociales y culturales de las que forman parte (Mattar, 2018).

Los relatos personales resultantes funcionan como objetos de frontera al identificar los cambios percibidos del yo al pasar de un contexto a otro. Permiten que los participantes verbalicen y reflexionen sobre aspectos de su vida, como un medio de expresión de su voz desde la subjetividad y la interpretación personal de diferentes hechos vitales (Annacontini y Rodríguez Illera, 2019). Estas experiencias informan no solamente de cambio de contexto, sino también del aprendizaje, así como de situaciones de exclusión social, pudiendo ser útiles inclu-

so para la toma de decisiones desde instancias de la Administración socioeducativa (Gubrium et al., 2014) y para dar argumentos que puedan hacer frente a estas situaciones (Rolón-Dow, 2011).

4. Referencias

- Amenduni, F. y Ligorio, M. B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplace. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 89-10. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130109>
- Annacontini, G. y Rodríguez Illera, J. L. (eds.) (2018). *La mossa del gambero. Teoria, metodi e contesti di pratica narrativa*. Mimesis.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gubrium, A. C., Krause, E. L. y Jernigan, K. (2014). Strategic authenticity and voice: New ways of seeing and being seen as young mothers through digital storytelling. *Sex Res Soc Policy*, 11, 337-347. DOI 10.1007/s13178-014-0161-x.
- Jornet, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://10.1344/der.2018.33.1.25>
- Mattar, J. (2018). Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active, Situated, Authentic, Experiential, and Anchored Learning. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21, 201-217.
- Rolón-Dow, R. (2011). Race(ing) stories: digital storytelling as a tool for critical race scholarship. *Race Ethnicity and Education*, 14(2), 159-173. DOI: 10.1080/ 13613324.2010.519975

6. OBJETOS DE FRONTERA EN CAMBIOS DE CONTEXTO DE EDUCACIÓN FORMAL

— Cristina Galván, Elena Barberà, Tomás Peralta, Raúl Arango

Universitat de Barcelona

1. Introducción

En el presente capítulo mostramos y reflexionamos sobre los resultados obtenidos del análisis de los distintos relatos realizados por un grupo de estudiantes universitarios del grado de Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Los estudiantes tienen la oportunidad de manifestar cómo perciben y sienten el cambio de contexto formal preuniversitario al contexto universitario y, posteriormente, del contexto universitario al contexto laboral.

El estudio nos ayuda a entender y comprender la percepción de los estudiantes en dos momentos fundamentales de su carrera académica: la transición de contextos formales preuniversitarios a universitarios, y la transición de contextos educativos a laborales, específicamente en el contexto de las prácticas profesionales.

Los análisis realizados en el presente capítulo quedan enmarcados dentro del ámbito formal. La muestra incluye un total de 263 relatos, recopilados de los grados de Pedagogía y Educación Social en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. A continuación, detallaremos con más detalle.

En el grado de Pedagogía, se realizaron un total de 174 relatos. De estos, 60 fueron de estudiantes de primer curso (con una recogida

pre-post) y 114 relatos fueron de estudiantes de último curso en periodo de prácticas externas finalizadas.

En el grado de Educación Social, se obtuvieron un total de 89 relatos, de los cuales 65 fueron previos al inicio del curso y 24 al finalizar el curso.

2. Resultados

2.1. Grado de Pedagogía: estudiantes de primer curso

Bajo la premisa teórica y analítica mencionada de Hermans (2001), en los relatos realizados por los estudiantes al comienzo y la finalización del primer curso (60), se han identificado las diferencias que exponemos a continuación. Antes, mostramos la frecuencia de las codificaciones monológicas y dialógicas (gráficos 1 y 2) y algunos extractos de las narrativas a modo de ejemplo (tablas 1 y 2):

Gráfico 1. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías monológicas

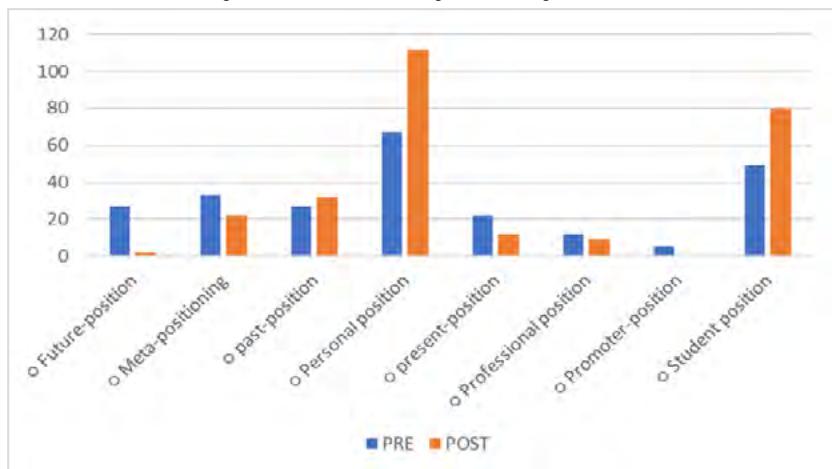


Tabla 1. Extractos codificados en categorías monológicas

Categoría	Inicio (pre)	Final (post)
Past	<i>Vinc d'un Cicle Superior d'Educació Infantil, que relament m'ha ajudat moltíssim, ja no només a nivell acadèmic, sinó poder valorar el que tinc i saber si realment m'agrada el món de l'Educació o canviar-me de branca.</i> ¶ 142:2 p 1	<i>Em va costar començar aquesta carrera, ja que no tenia al cap acabar fent Pedagogia</i> 175:1 ¶
Present	<i>Finalment, puc dir que actualment estic amb ganes de seguir i que potser el meu camí per al món Educatiu és aquest.</i> ¶ 142:13 p	<i>Ara em sento més segura, m'ubico millor, i és una cosa que, de veritat, m'ha sobtat molt, i només estem a gener de 2023!</i> 205:3 ¶ 1
Future	<i>no podré fer gaire vida social amb les persones que ja tenia a priori d'entrar a la carrera i sè que em farà distanciar-me una mica més d'elles</i> ¶ 159:5 p 1	
Personal	<i>Durant aquest any espero (com la majoria de gent aquí fent la carrera de pedagogia), que m'agradí la carrera, les assignatures d'aquest del primer curs, fer amics i amistats que es quedin al meu costat durant tota aquesta experiència, i ja que estem que durin tota la vida.</i> 173:2 ¶ 1	<i>També en pensava que això de tardes no seria lo meu perquè sempre he sigut una noia que ha matinat, que prefereix fer les coses d'hora, i a la tarda deixar-ho estar.</i> 205:8 ¶ 3
Student	-	-
Professional	<i>Cuando terminé el ciclo, los dos años siguientes estuve probando las Oposiciones de Mossos d'Esquadra y en las últimas, al quedarme en las puertas, me planteé seriamente estudiar para ser profesor, y entonces hice la selectividad el año pasado y la aprobé con la nota que necesitaba para entrar a Educación Primaria, pero aprobé las PAP en la recuperación y ya no había plazas. Me tuve que esperar hasta este año 2022 para hacer la preinscripción y la nota de Ed. Primaria subió y no me llegaba, y como segunda preferencia entré a Pedagogía.</i> 167:6 ¶ 1	<i>También me llevo inspiración y conocimientos sobre diferentes educadores y pedagogos y los podrá aplicar en mi futuro laboral y en la vida.</i> 179:10 ¶ 3
Promoter	<i>coneixeré a molta gent que em farà veure-ho tot des d'un altre punt de vista i m'ajudaran a formar-me amb noves experiències i vivències</i> ¶ 159:3 p 1	<i>El hecho de trabajar en grupo y, además, hacerlo en el ambiente que he descrito antes, para mí ha sido gratificante.</i> 202:8 ¶ 4
Meta-positioning		

Gráfico 2. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías dialógicas

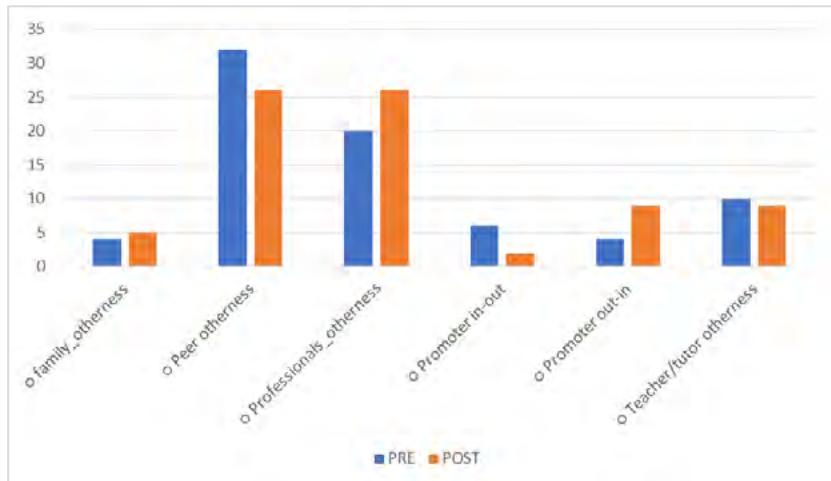


Tabla 2. Extractos codificados en categorías dialógicas

Categoría	Inicio (pre)	Final (post)
Family otherness	<i>Estalviar, currar-m'ho i mostrar-li a la família (sobretot a la mare) que «yo lo valgo» i que puc amb tot.</i> 172:3 ¶ 1	<i>El meu pare ha sigut una gran ajuda per a mi.</i> 180:3 ¶ 1
Peer otherness	<i>A part d'estar sempre amb la mateixa gent, també ens coneixíem entre tots els alumnes de totes les classes, menors o majors a les nostres, a més, el estar tants anys.</i> 156:3 ¶ 4	<i>Durant la Universitat he fet amics i amigues, espero que segueixi així i que això només sigui el començament!!</i> 205:15 ¶ 5
Professionals-otherness	<i>A nivel de profesores, me los imagino muy estrictos y serios y a la vez más distantes, (puede ser porque durante mi etapa de escolarización, no han sido muy buenos).</i> 143:3 ¶ 1	<i>Llavors aquests coneixements que potser molts dels meus companys ja havien treballat jo no els havia treballat, llavors m'ha semblat molt útil i que agrairé de cara al futur, ja que són molt importants.</i> 194:5 ¶ 1
Promoter in-out	<i>Poder entender nens i personnes amb diversitats funcionals i poder-les incloure en una mateixa aula, que se sentin inclosos i respectades pels altres com un igual.</i> 164:8 ¶ 1	<i>me ha hecho ver la importancia e influencia que también tenemos con nuestra actitud en las demás personas y en cómo podemos ayudar-las muchas veces también en su duelo.</i> 193:7 ¶ 1

Categoría	Inicio (pre)	Final (post)
Promoter out-in	coneixeré a molta gent que em farà veure-ho tot des d'un altre punt de vista i m'ajudaran a formar-me amb noves experiències i vivències 159:3 ¶ 1	tengo un grupo increíble de compañeros de clase que nos ayudamos tanto académicamente como fuera de la universidad. 199:6 ¶ 2
Teacher/tutor otherness	I els professors de la universitat no van perseguida a darrere teu per entregar una tasca. 191:5 ¶ 1	L'assignatura m'ha agrat molt, m'ha semblat molt interessant i molt útil per un futur, cosa que no crec que sigui donada totalment pel nom de l'assignatura, sinó pel docent que la dirigeix i com la dirigeix. 182:12 ¶ 4

En primer lugar, en este contexto se ha destacado la prevalencia de las posiciones monológicas en comparación de las dialógicas. Esta situación sugiere una tendencia de los estudiantes hacia una introspección autocentrada y categorizada bajo la posición personal donde los estudiantes expresan sus ideas, emociones y actitudes.

Asimismo, se observa notablemente el uso de la posición *Student position* representada en los relatos donde los estudiantes narran los desafíos y logros experimentados desde una perspectiva académica, así como las expectativas que se generan respecto al curso académico.

Otro aspecto relevante es la constante interacción con las subcategorías *Past-Present-Future position* para expresar y desarrollar la narrativa. Concretando, en las narrativas elaboradas antes del inicio del curso, los estudiantes tienden a utilizar con frecuencia los tiempos presente y futuro explicando las motivaciones e intereses que los llevaron a elegir el grado de Pedagogía, así como las expectativas a medio y largo plazo generadas en ese momento. En las narrativas realizadas *a posteriori* al inicio del curso, el pasado se convierte en el tiempo más empleado, seguido por el presente. En este contexto, los estudiantes suelen aludir a las expectativas y objetivos iniciales para hacer contraste y reflexionar sobre lo que se ha alcanzado y lo que no.

En el ámbito de las posiciones monológicas de las narrativas, es fundamental tener en cuenta la subcategoría de posición *Meta-positioning*. Aquí, algunos de los estudiantes adoptan un enfoque donde trasciende lo individual, transmitiendo pensamientos holísticos desde una perspectiva periférica, mostrando la capacidad de extraerse de sí mismo.

Esta posición revela la riqueza y complejidad de las narrativas en el contexto educativo, proporcionando una comprensión más profunda de las experiencias y reflexiones de los estudiantes a lo largo del curso.

Por último, en cuanto a los alumnos que cursan primer de grado de carrera, tanto en las narrativas *pre* como en las *post*, nos encontramos con que el valor de la familia, representada en la posición *Family otherness*, es fundamental. En general, se percibe cómo, para los estudiantes, la familia es un soporte y un eje multidimensional para el desarrollo de los alumnos.

2.2. Grado de Pedagogía: estudiantes en el periodo de prácticas

En los 114 relatos realizados por los estudiantes en cuanto al periodo de prácticas, se han identificado los siguientes patrones que aluden cuestiones y aspectos que están relacionadas con su evolución, aprendizaje y desarrollo durante esta fase fundamental de su formación profesional. Antes expondremos la frecuencia de las codificaciones (gráficos 3 y 4) y algunos extractos narrativos en modo de ejemplo (tablas 3 y 4):

Gráfico 3. Frecuencia de las codificaciones monológicas

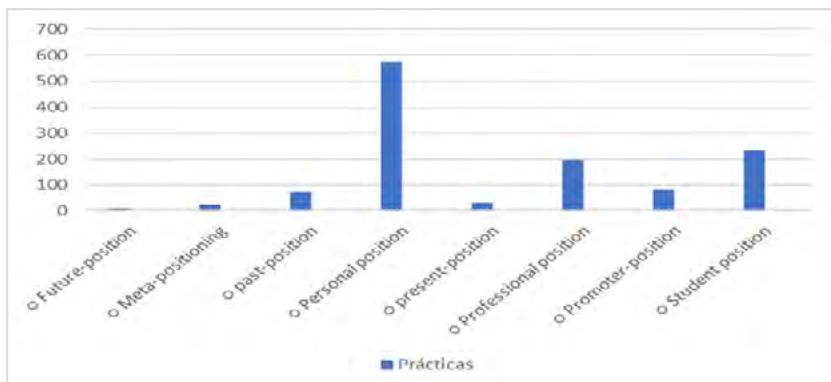


Tabla 3. Extractos codificados en categorías monológicas

Categoría	Prácticas
Past	<i>He pogut intervenir, en diferents espais de ensenyament aprenentatge durant les meves pràctiques: he pogut veure des de dins com orienten i ajuden als joves que tenen dificultats en el seu procés d'aprenentatges o tenen necessitats educatives especials en la aula oberta, en l'aula ordiaria, en l'aula de la SIEI i en l'equip d'orientació de l'escola.</i> 218:4 ¶ 1
Present	<i>el centre és petit però compte amb diferents materials pedagògics molt innovadors.</i> 227:7 ¶ 1
Future	<i>Un cop finalitzades, tinc clar que és el camí que vull seguir.</i> 278:9 ¶ 1
Personal	<i>A més, tenint en compte que es tractava de centres amb alta complexitat, m'he trobat davant situacions ètiques, morals i socioeconòmiques, que he hagut de gestionar i m'ha ajudat molt a entendre noves cultures i pensaments.</i> 278:4 ¶ 1
Student	
Professional	<i>Deixant de banda aquests fets els quals no m'han permès créixer Professionalment ni agafar confiança en mi mateixa per aprendre el màxim possible, la feina amb els infants i les estones amb aquests les valoro positivament i no canviaria el sector el qual m'han tocat les pràctiques, però sí el centre.</i> 231:14 ¶ 1
Promoter	<i>Això ha anat incrementan durant les mesos, ja que molts d'ells eres inseguers i teniéndotelas dificultat per poder relacionar-se amb la resta i poder comunicar les seres inquietuds.</i> 213:8 ¶ 1
Meta-positioning	

Gráfico 4. Frecuencia de las codificaciones dialógicas

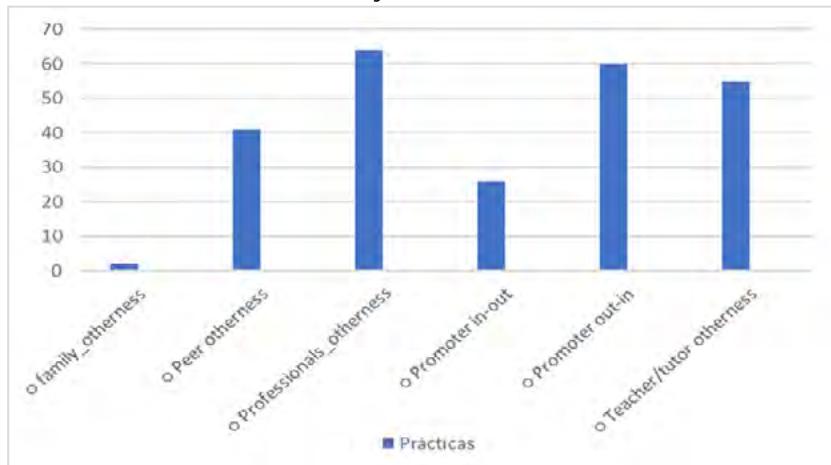


Tabla 4. Extractos codificados en categorías dialógicas

Categoría	Prácticas
Family otherness	<i>En aquest procés m'han ajudat la meva família i sobretot tot el personal que treballa en el centre.</i> 298:4 ¶ 1
Peer otherness	<i>Veig molta aplicabilitat de la pedagogia en escoles del tipus tot i que comparant-ho amb altres companyes no ho sabria dir tant perquè no han tingut la mateixa bona experiència que jo.</i> 318:5 ¶ 1
Professionals-otherness	<i>a me llevo las relaciones que he podido formar en el centro y el buen ambiente de trabajo que me he encontrado durante estos meses. Ha sido fácil coger confianza con las personas que componen el equipo del Servicio Educativo y con mi tutora Laura.</i> 211:13 ¶ 1
Promoter in-out	<i>per tal d'afavorir al seu procés d'esenyament-aprenentatge, és a dir, poder realitzar estratègies i metodologies i poder veure com influeix en el receptor i de quina manera.</i> 213:10 ¶ 1
Promoter out-in	<i>L'acollida i la companyia dins el centre per part de tots els Professionals, tal com he comentat anteriorment ha estat primordial perquè el meu aprenentatge hagi sigut cada vegada més gratificant.</i> 234:3 ¶ 1
Teacher/tutor otherness	<i>A més, la tutora sempre s'ha preocupat perquè els aprenentatges siguin significatius i que siguin relacionats amb el món de la pedagogia, per tal de trobar el rol de pedagoga en la institució.</i> 268:3 ¶ 1

En el contexto de las prácticas educativas, las posiciones monológicas y dialógicas se manifiestan de manera más equilibrada en comparación con las narrativas elaboradas durante el primer curso, donde la predominancia era monológica. Este cambio sugiere una evolución en la forma en que los estudiantes abordan y articulan sus experiencias, evidenciando la necesidad de una mayor apertura al trabajo colaborativo y de equipo por lo que se destaca el papel de las relaciones educativas con los tutores, compañeros y profesionales de los centros educativos. También se ensalza la importancia de generar experiencias compartidas con otras personas profesionales en el entorno educativo y cómo ello contribuye al estudiante a enriquecer su perspectiva, fomentando la apertura a diferentes puntos de vista y estilos pedagógicos y psicológicos.

Merece la pena subrayar que, dentro de la posición dialógica, esto se vincula como parte fundamental para las posiciones de *Teacher/Tutor otherness* y *Profesional otherness*. Estos profesionales son aludidos

con frecuencia en las narrativas de los estudiantes, desempeñando roles que quedan determinados por la ayuda, apoyo y atención de las necesidades. En algunos casos, se destaca su contribución en aspectos más personales, mientras que, en otros, se enfatiza su papel en cuestiones más educativas. La distinción refleja la diversidad de las relaciones que los estudiantes establecen durante sus prácticas, reconociendo tanto el apoyo emocional como la orientación psicológica y pedagógica recibida.

Las posiciones *Student*, *Professional* y *Personal* de la vertiente monológica cobran importancia y proporcionan una visión más completa de la experiencia estudiantil. Desde la perspectiva del estudiante, se percibe el valor que se da al aprendizaje continuo y la adquisición de nuevos conocimientos en un entorno donde a veces la experiencia es limitada. Desde la perspectiva profesional, se observa la necesidad de los estudiantes de aprovechar la oportunidad de poder aplicar algunos de los aprendizajes teóricos obtenidos en el grado en un entorno práctico y laboral. En cuanto a las posiciones personales, afloran las dimensiones psicológicas y emocionales en la relación a los desafíos que los estudiantes se encuentran. Este enfoque que se da en la posición monológica ofrece una perspectiva integral y reflexiva sobre el desarrollo estudiantil en las prácticas educativas.

3. Discusión

En los relatos elaborados por los estudiantes, tanto los del primer curso como los del periodo de prácticas, observamos patrones significativos en las percepciones de los estudiantes durante ambos cambios de contexto. Se destaca la importancia de las pautas de elaboración del relato, ya que tiene un papel crucial en la comprensión de los procesos internos y externos que influyeron en la construcción del *self*.

En la transición preuniversitaria a universitaria, se observan procesos de adaptación, desafíos académicos y el surgimiento de nuevas identidades académicas. En la transición estudiantil a laboral, a través del periodo de prácticas, se destacan aspectos relacionados con la apli-

cación práctica de conocimientos, la interacción con profesionales del campo y el inicio de la consolidación de la identidad profesional. En el conjunto de estas posiciones, se subraya la interconexión de aspectos académicos, profesionales y personales, evidenciando la complejidad inherente al proceso de formación pedagógica.

Se destaca que la aplicación de la teoría del *self* dialógico de Hermans (2001) proporciona una perspectiva sobre cómo los estudiantes perciben y experimentan el cambio de contextos educativos. Las narrativas personales ofrecen una ventana a los diálogos internos y externos que influyen en la construcción del *self* en estos momentos clave. Estos hallazgos pueden tener implicaciones significativas para las instituciones educativas en su diseño de programas educativos, y también en la preparación de los estudiantes para enfrentar transiciones educativas y profesionales. Asimismo, permite al estudiantado comprender e identificar algunas claves que se dan entre transiciones educativas y profesionales. Ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el desarrollo y crecimiento a lo largo del tiempo, identificando cambios en habilidades personales, sociales y académicas. Además, posibilita revelar expectativas y percepciones, permitiendo ajustar metas futuras. En última instancia, los relatos personales pueden promover en los estudiantes competencias como la autorreflexión y el autoconocimiento, dirigidos al desarrollo personal y profesional, y, en cuanto a las instituciones y profesionales del mundo educativo, hacia transiciones más exitosas generando relaciones educativas de calidad para las generaciones futuras.

En conclusión, este estudio puede favorecer la comprensión de los procesos pedagógicos, psicológicos y sociales involucrados en el cambio de contextos educativos, destacando la importancia de considerar tanto los aspectos internos como los externos en la experiencia educativa, profesional y personal del estudiante.

Siguiendo la categorización ofrecida en el modelo de Hermans (2001), se han recopilado y analizado un total de 89 relatos redactados por estudiantes de primer curso del Grado en Educación Social. Los relatos son divididos según su temporalidad, analizando tanto

de los primeros días de curso (64) como de final de curso (24). En primer lugar, presentaremos la frecuencia relativa de la aparición de las codificaciones de carácter monológico y dialógico (gráficos 5 y 6) y algunos extractos de las narrativas en modo de ejemplo (tablas 5 y 6).

3.1. Dimensión monológica

Las codificaciones recogidas dentro de la dimensión monológica son las que aparecen con mayor frecuencia en los relatos de este contexto.

En lo que respecta a la perspectiva temporal, los relatos analizados nos muestran que los estudiantes de primer curso del Grado en Educación Social hacen mayor referencia al futuro (*Future position*) en los primeros días, y a final de curso la mayor relevancia es otorgada al pasado (*Past position*). La *Present position* es referenciada de manera equivalente en menos momentos, pero con menos frecuencia que las otras posiciones temporales. Este hecho podría responder a las inquietudes y expectativas propias de los primeros días de enfrentamiento a una nueva etapa, y a la reflexión sobre las vivencias y el propio proceso de aprendizaje, algo más común en los últimos días de curso.

La dimensión del *yo* no reporta grandes cambios en los relatos recogidos a principio y final de curso. En ambos casos, hay una superioridad notable de las alusiones a su posición como estudiantes (*Student position*), hecho comprensible, puesto que se trata de una nueva etapa de su camino estudiantil. Sin embargo, también tiene mucho peso la dimensión personal (*Personal position*), elemento que se podría relacionar con los procesos personales que implican un cambio de contexto como el acceso a un grado. La *Professional position* se menciona con menor frecuencia, hasta el punto de prácticamente no aparecer en los relatos *post*. Pese a que la presencia de *Meta-positions* y *Promoter-positions* sea ciertamente minoritaria, cabe destacar que en ambos casos se duplica la presencia en los relatos *post* respecto a los relatos *pre*.

Gráfico 5. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías monológicas

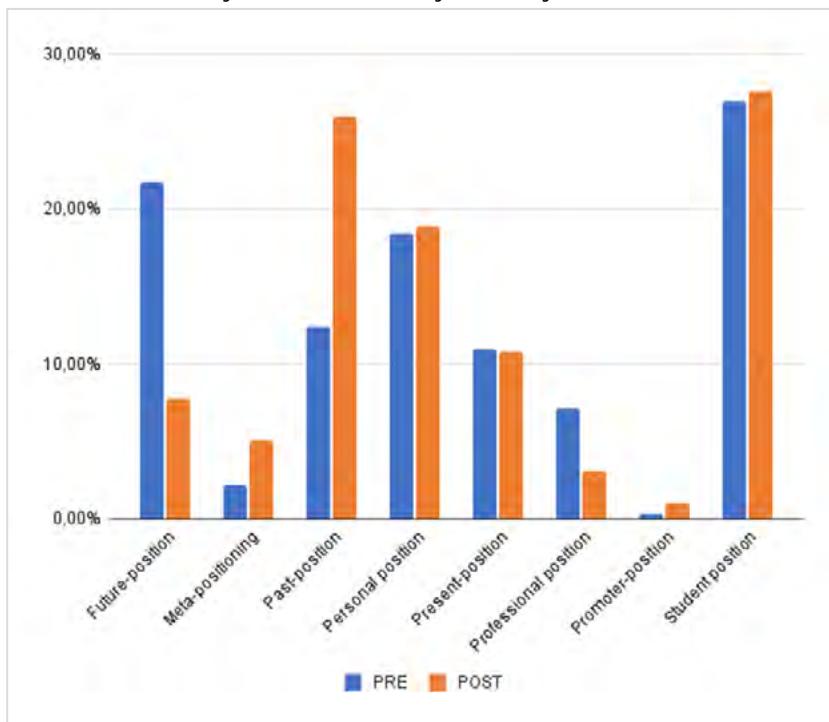


Tabla 5. Extractos codificados en categorías monológicas

Categoría	Inicio (pre)	Final (post)
Past	He estado dos años disfrutando estudiando, puesto que estudiaba lo que me gustaba (integración social) 69:2 ¶ 6 en 108721112M20T.txt	el primer dia d'universitat estava molt nerviosa 82:4 ¶ 7 en Cambi vida uni
Present	estic estudiant el que realment vull, tinc un interès molt més gran 123:10 ¶ 4 en La meva experiència a la universitat	«Trobo a faltar el contacte amb els professors i tenir un seguiment per saber si vaig fer bé les coses.» 112:3 ¶ 1 en La nova experiència a la Universitat (final de semestre)
Future	«En aquest primer any, sé que serà un any de pujades i baixades emocionals, com una muntanya russa pel canvi que és» 131:5 ¶ 10 en LA NOVA EXPERIÈNCIA A LA UNIVERSITAT	«Malgrat que m'hagi desmotivat una mica, vull continuar seguint la carrera, ja que ser educadora social és una professió que em sembla molt interessant i enriquidora i a la qual em veig, però no descarto la possibilitat de canviar de camí en algun moment.» 114:6 p ¶ en La nova experiència a la Universitat _
Personal	«estoy muy motivada, con muchas ganas de aprender y conocer un nuevo ambiente con todas sus ventajas.» 75:3 ¶ 8 en 109321112M20T.txt	«En general crec que el procés de creixement personal en la universitat, està sent positiu» 118:8 ¶ 1 en _ lamevaexperienciaenlauniversitat
Student	«Al venir del CFGS de integración social y de un año sin estudiar» 68:3 ¶ 7 en 108121112M21T.txt	«I moltes vegades he hagut de deixar de banda el meu descans o la meva vida social per atendre els estudis.» 78:13 ¶ 1 en act_projecte_reerca_
Professional	«em permetran ser una millor professional en el futur.» 124:13 ¶ 1 en LA NOVA EXPERIÈNCIA A LA UNIVERSITAT (INICI DE SEMESTRE)	«ara podré fer-ne us per al meu desenvolupament personal i professional.» 83:10 ¶ 3 en Com ha estat la nova experiència en aquest primer semestre a la universitat
Promoter	«Perquè jo vull aconseguir ser educadora social, però per aconseguir-ho m'ho he de treballar» 113:7 ¶ 1 en LA NOVA EXPERIÈNCIA A LA UNIVERSITAT (final semestre 1)	«aprender de los otros y de mí misma,» 67:3 ¶ 7 en 108121112M18T.txt
Meta-positioning	«Fins que vaig buscar en el meu jo més profund, aquest em deia que jo m'havia de dedicar a ajudar a les persones ja que això es el que m'agrada i el que he estat fent tota la meva vida, ajudar i escoltar a la resta, així mateix dues característiques destacables de la meva personalitat son la empatia i la solidaritat, a més de tot això, sempre he tingut un interès i una inclinació cap a les problemàtiques socials i els grups més vulnerables.» 126:6 ¶ 1 en La nova experiència a la Universitat (2)	«És a dir, tu has de procurar anar al dia, ja que la teva nota depèn completament de la teva implicació a la universitat. I si, potser no passa res perquè no hi vagis, no tens conseqüències com a tal, però si després no hi fas treball constant al final tot s'acumula i això potser és el que m'ha passat a mi.» 80:2 ¶ 1 en Activitat projecte de recerca final de curs

3.2. Dimensión dialógica

La lectura de las categorías dialógicas se puede abordar desde el colectivo al cual se hace referencia: compañeros (*Peer otherness*), familiares (*Family otherness*), profesores/tutores (*Teacher/Tutor otherness*) u otros profesionales (*Professional otherness*). De mismo modo, el modelo aplicado nos ha permitido analizar si la percepción de apoyo y/o promoción hace referencia al narrador como emisor (*promoter in-out*) o como receptor (*promoter out-in*).

Los colectivos más referenciados en los relatos analizados son los compañeros de clase (*Peer otherness*) y los profesores (*Teacher/Tutor otherness*). Tanto a principio como a final de curso, los compañeros de clase son los mencionados con mayor frecuencia, aunque se detecta una mayor presencia en los relatos *pre* que en los *post*. Este resultado podría estar relacionado con la generalizada expectativa de hacer amigos y conocer gente nueva en la nueva etapa universitaria. En el caso de las alusiones a profesores, sucede más bien al contrario, puesto que aumenta la frecuencia en los relatos *post*, hecho que se podría deber a la reacción de los estudiantes al contraste de la figura del profesor universitario respecto a los modelos de profesorado que conocían previamente y a los que estaban acostumbrados, y al siguiente cambio en la relación educativa. En lo que respecta a otros profesionales (*Professional otherness*) y familia (*Family otherness*), estos fueron mencionados muy puntualmente.

Los estudiantes de primer curso del Grado en Educación Social reconocen ocasionalmente la importancia de la alteridad como agente promotor de su desarrollo (*Promoter out-in*). La frecuencia de aparición de esta categoría en los relatos es equivalente tanto en los recopilados los primeros días de cursos como en los recogidos al final del mismo. Paralelamente, los estudiantes no se perciben como agentes promotores (*Promoter in-out*), salvo en algún caso puntual, resultado que se manifiesta de manera semejante en los relatos *pre* y *post*.

Gráfico 6. Frecuencia de fragmentos codificados en categorías dialógicas

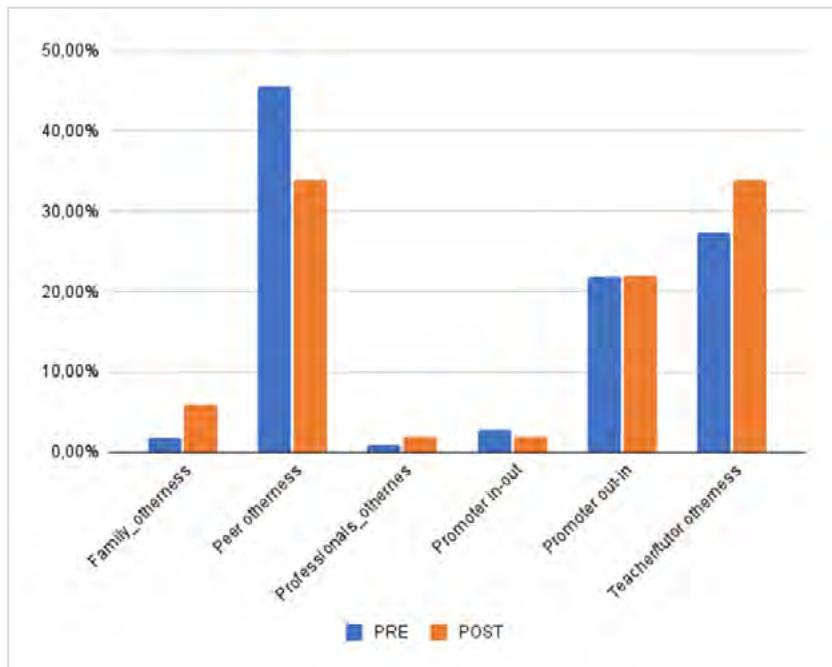


Tabla 6. Extractos codificados en categorías dialógicas

Categoría	Inicio (pre)	Final (post)
Family otherness	«tant la meva mare com el meu pare, ho són» 102:8 ¶ 8 en PREGUNTAS D'USOS DE LES TECNOLOGIES	«la meva àvia, que per mi és el més gran del món» 108:9 ¶ 1 en Documento sin título (1)
Peer otherness	«me gustaría poder conocer a gente con la que compartir este camino y darnos apoyo mutuo en las dificultades.» 53:4 ¶ 6 en 109521112M-S.txt	«lo que más me ha gustado de esta nueva experiencia es conocer gente, personas que han vivido o que les gusta hacer las mismas cosas que a mí o personas que no tienen que ver nada conmigo, pero que a la vez tienen tantas historias interesantes por contar...» 88:4 ¶ 1 en RELATO EXPERIENCIA PRIMER SEMESTRE-1
Professionals-otherness	«no solo busco aprender de las asignaturas, sino también aprender de la gente que me rodea, ya sean profesores, trabajadores de la facultad o mis compañeros.» 91:3 ¶ 1 en Acticidad proyecto de investigación	
Promoter in-out	«A més a més aniré coneixent a nous àngels de la guarda, que ens ajudem entre nosaltres i guiar-nos en el camí, em refereixo a aquelles personnes que no només són personnes, sinó que es converteixen en grans amistats i companys» 132:4 ¶ 1 en La nova experiència a la Universitat	«ya que he tenido la oportunidad de escuchar admirables experiencias de mis compañeros, de que ellos escuchen las mías y de aprender cosas que realmente creo que serán útiles tanto para mi futuro profesional como para crecer personalmente.» 116:3 ¶ 1 en mi experiencia en la universidad
Promoter out-in	«Finalment amb els companys farem una convivència de quatre anys i sé que podré aprendre molt d'ells.» 128:8 ¶ 1 en LA NOVA EXPERIÈNCIA A LA UNIVERSITAT (3)	«amb l'ajuda dels companys i professors tot ha estat molt més fàcil.» 79:10 ¶ 1 en ACTIVITAT PROJECTE DE RECERCA (2)
Teacher/tutor otherness	«un gran canvi pel que fa al professorat» 123:13 ¶ 4 en La meva experiència a la universitat	«Trobo a faltar el contacte amb els professors» 112:4 ¶ 1 en La nova experiència a la Universitat (final de semestre)

7. ¿LOS RELATOS PERSONALES PUEDEN SER OBJETOS DE FRONTERA?

— Núria Molas-Castells, Elena Barberà, Cristina Galván, María José Rubio-Hurtado, Francesc Martínez-Olmo, Tomás Peralta, Raúl Arango, Marc Fuertes-Alpiste
Universitat de Barcelona

1. Descripción de la investigación

Se ha presentado una investigación de corte cualitativo, basada en la elaboración de relatos personales como objeto de frontera (Star, 2010) en un contexto de cambio educativo. Para el análisis, se ha efectuado una adaptación del sistema utilizado por Amenduni y Ligorio (2017) a partir de la teoría del *self* dialógico de Hermans (2001, 2013) que incluye diferentes posiciones del *self*, monológicas y dialógicas.

En consonancia con la perspectiva original de Star (1989), los relatos actúan como un objeto de frontera, al situarse y hacer referencia a dos contextos, siendo al menos uno de ellos, de aprendizaje. En cualquiera de los casos, siendo contextos más similares o con mayores diferencias para los participantes (como en el caso de quien acude a un centro socioeducativo), se asumen cambios en las formas de aprender y, quizás, las formas de relacionarse con compañeros, profesores y otros agentes del contexto. Una primera conclusión es que el análisis de los relatos ha permitido detectar, mediante indicadores de la subjetividad del autor/a (*I-positions*), cambios en la identidad narrativa de las personas, producidos por el cambio de contexto de actividad, tal y como apuntan las investigaciones previas y el marco teórico utilizado.

Los cambios personales (*I-positions*) en este contexto están muy determinados por los perfiles de las personas y el contexto socioeducativo en el que se han recogido los relatos (expectativas de ayuda a

la familia, de incorporación al mercado laboral o la influencia y relevancia de los agentes de apoyo entre iguales). En otros contextos, la influencia de las posiciones monológicas de *Promoter* o dialógicas de interacciones con otros podrían ser diferentes. Este hecho, junto con el reducido tamaño de la muestra, puede considerarse una limitación del estudio a la hora de extrapolar los resultados más allá del contexto estudiado. Así, futuras investigaciones deberían corroborar las tendencias observadas. En ambos contextos (socioeducativo y formal) se coincide en cuanto a las expectativas y formas de relacionarse con los compañeros, tutores y profesores, lo que nos hace considerar que atribución social de encontrar ayuda en otras personas –en el sentido de Durkheim y Mauss (1996)– se mantiene como eje coordinador entre los dos contextos. En esta cuestión, se ha percibido algunas partes del relato como marcadores de contexto, aquellos aspectos que dan definición o interpretación a los contextos, tanto previamente como durante la experiencia de cambio. Esto hace que se pueda identificar aspectos concretos del contexto y, por ende, aspectos marcadores de cada contexto como tener presente la actividad principal y buscar unas pautas y guías para actuar en esos contextos (Rodríguez-Illera, 2015; Säljö y Wyndhamm, 1993).

El hecho de que los relatos no sean espontáneos, sino inducidos a través de preguntas al inicio y al final de la experiencia educativa, tiene una serie de implicaciones educativas para su aplicación. Por ejemplo, su inducción tiene que adaptarse a los perfiles concretos de los participantes. Se ha de tener en cuenta la capacidad de comprensión y de expresión escrita en el idioma, su formación previa, el tiempo que se da para reflexionar..., para, de este modo, poder realmente recoger de manera adecuada la voz de los participantes (Burgess, 2007) y posibilitar la comprensión del cambio en una situación significante (Tuomi-Gröhn y Engström, 2003).

En definitiva, el relato generado puede lograr identificar las posiciones monológicas y dialógicas del *self*, desempeñando un papel crucial como tercer actor, esto es, como un tercer espacio que facilita el desarrollo de una metaposición reflexiva.

2. Referencias

- Amenduni, F. y Ligorio, M. B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplace. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 89-10. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130109>
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1996). Sobre algunas formas primitivas de clasificación. En: E. Durkheim. *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva)*. Ariel [original de 1902/3].
- Hermans, H. J. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, 7. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans H. J. (2013). The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89. <https://doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>
- Rodríguez-Illera, J. L. (2015). Los contextos y sus aprendizajes. *Temps d'Educació*, 48, 287-304.
- Säljö, R. y Wyndhamm, J. (1993). Solving everyday problems in the formal setting: An empirical study of the school as context for thought. En: J. L. Seth Chalklin (eds.). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context* (pp. 327-342). Cambridge University Press.
- Star, S. L. (1989). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving. En: L. Gasser y M. N. Huhns (eds.). *Distributed Artificial Intelligence* (vol II, p. 37-54). Pitman.
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: reflections on the origin of a concept. *Science, Technology and Human Values*, 35(5), 601-617.
- Tuomi-Gröhn, T. y Engeström, Y. (eds.) (2003). *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Pergamon.

8. CURRÍCULO, NARRATIVA DIGITAL Y OBJETOS DE FRONTERA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA CUANDO SE RETOMAN LAS ACTIVIDADES PRESENCIALES

— Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Pontifícia Universidad Católica de São Paulo, Brasil

1. Introducción

Durante la pandemia, las tecnologías digitales ocuparon un lugar central en la enseñanza, a través de clases y reuniones en línea, conferencias web, *lives*, distribución de materiales didácticos y ayudaron a evidenciar formas plurales de ejercer la docencia y desarrollar el currículo. Los centros educativos estuvieron cerrados por largo periodo seguido de una reapertura gradual y acentuando los grados de desigualdades sociales, económicas, culturales, sanitarias y educativas, especialmente en los países del hemisferio sur.

Hasta la fecha, no es posible medir el alcance de los impactos del periodo de aislamiento social y de la educación remota de emergencia, que influyen en las prácticas sociales, las relaciones humanas, el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo curricular, en las diferentes etapas y modalidades de educación. Por ello, es relevante examinar con rigor científico las experiencias realizadas para comprender el legado de la pandemia, identificando alternativas para una educación más humana, solidaria, democrática, respetuosa de la diversidad y explorando el potencial de las tecnologías digitales con miras a una justicia social y curricular.

Ante esta realidad, este capítulo analiza las actividades planificadas y realizadas en una disciplina de un programa de posgrado con cursos de maestría y doctorado, con el fin de comprender el currículo

desarrollado e identificar los objetos de frontera movilizados, a través del análisis de narrativas digitales expresadas en agendas de clases y producciones de estudiantes que también son docentes en los diferentes niveles educativos.

2. Fundamentos teóricos: currículum, narrativa digital y objetos de frontera

Tratar el currículo, la narrativa digital y los objetos de frontera requiere aclarar los significados de estos conceptos. *Currículo* es un concepto polisémico derivado de disputas educativas (Apple, 2017) y epistemológicas, de enfrentamientos entre contextos de teorización y prácticas. Este estudio se alinea con los fundamentos históricos, sociales y culturales del currículo, que abarca el conocimiento y el aprendizaje, la práctica y el sistema de prácticas, sin limitarse a demarcar una disciplina específica. Para abarcar la diversidad de sistemas educativos, la propuesta curricular tiene que ser abierta y flexible para permitir su contextualización y traducción (Gimeno Sacristán, 2010) según la realidad en la cual se desarrollará el currículo, con apertura a la práctica emancipadora desde la perspectiva de la educación transformadora de Freire (1987). Esto permite conectar las dimensiones prescritas y experimentadas del currículo, vinculadas a la cultura y sus instrumentos (simbólicos y concretos), incluidos los medios, las tecnologías digitales, los lenguajes presentes en la práctica social y movilizados en las redes.

Santomé (1998) hace referencia al potencial de las tecnologías digitales de la información y la comunicación para impulsar la flexibilidad curricular, los procesos educativos descentralizados y autónomos y la participación colectiva en la elaboración y desarrollo del proyecto político pedagógico de la unidad educativa. Esto permite interrelacionar el currículo formal y el currículo desarrollado en la práctica, que contempla la interculturalidad imperante en la sociedad, incluida la cultura digital, que ingresa a las instituciones educativas a través de las prácticas sociales, formas de pensar y actuar de quienes incor-

poran medios, interfaces y tecnologías a la educación a diario. Estos instrumentos culturales para mediar las relaciones sociales, culturales y educativas se producen dentro de la actividad humana intencional (Vieira Pinto, 2005) y se reconfiguran en el proceso de apropiación crítica y creativa.

En la práctica pedagógica las tecnologías digitales son apropiadas según el diseño y las intenciones curriculares, postulando en la visión emancipadora una alfabetización digital crítica y creativa (Almeida, 2022) y la composición de los webcurrículums. Concebido como constructo teórico y categoría de acción, el concepto de *webcurrículum* tiene como elementos fundacionales: currículo, tecnologías y cultura digital (Almeida, 2019, 2022), unidades distintas, que se entrelazan en la educación, creando una zona de integración y transformación recíproca. Tales relaciones tensan los límites de la educación formal, alientan el establecimiento de relaciones entre la educación formal, no formal e informal, permiten la apertura, fluidez y flexibilidad del currículo, proporcionan aprendizaje ubicuo, permiten «estar y no estar» (Dussel, 2010, p. 19) en diferentes espacios simultáneamente y permiten vislumbrar la tendencia de reconfiguración de institución educativa, que puede convertirse más en un concepto que en un espacio-tiempo concreto (Pérez Gómez, 2015; Almeida, 2019).

Como categoría de acción, el webcurrículum favorece la comprensión del currículo que se desarrolla en la práctica con la mediación de las tecnologías digitales, como en los estudios sobre currículo y narrativa digital (Almeida y Valente, 2012; Rodrigues y Almeida, 2020). Así, la narrativa digital representa un proceso de autoría, de reconstrucción de una experiencia vivida, de atribución de significados y sentidos vinculados a la propia trayectoria de vida (Almeida, 2019), reconfigurando la narrativa del pensamiento de Bruner (1991), debido a las características, funcionalidades, modos de interacción y representación del conocimiento a través de textos multimodales y multisemiotícos. Por tanto, la narrativa digital entrelaza lo viejo y lo nuevo, el pasado y el futuro en la plasticidad del presente, que preserva la historicidad subjetiva e intersubjetiva (Rodrigues, 2019).

En la dialéctica entre experiencia y narrativa mediada por la reflexión (Bruner, 1991), se componen el aprendizaje narrativo, el currículo narrativo (Goodson, 2007) y los webcurrículums (Almeida, 2019). El currículo narrativo se teje en lo *entre-lugar* entre la (re)construcción curricular (Rodrigues y Almeida, 2020), que articula el currículo planificado y el currículo prescrito con el contexto sociopedagógico en el que se desarrollan las relaciones entre docentes, estudiantes, sus experiencias, materiales, didácticas, tecnologías, culturas y lenguas movilizadas.

En educación, el contexto denota las circunstancias relevantes y los elementos involucrados, que proporcionan interacciones y la (re)construcción del conocimiento y el currículo. Figueiredo (2016) propone preguntas cruciales respecto del contexto de aprendizaje, constituido como un conjunto concatenado de hechos, circunstancias, conocimientos, objetos y personas en una situación de aprendizaje: «qué sucede, para y por qué sucede, dónde sucede, cómo sucede, cuándo sucede y a quién sucede» (Figueiredo, 2016, p. 813).

Las tecnologías digitales potencian las interacciones y la movilización de diferentes contextos, provocan la reconfiguración del propio contexto y de la actividad que se realiza, proporcionan la percepción del contexto según la experiencia de aprendizaje (Valente y Almeida, 2014) y potencian la transposición de un contexto a otro en momentos temporales diferentes o simultáneos. Se caracteriza, así, lo que Rodríguez Illera (2015) llama *transcontextual*, que engloba distintos objetos denominados *objetos de frontera* (Star, 1989), que pueden ser transferidos de uno o varios contextos a otro.

El concepto de *objeto de frontera* es interesante, por sus propiedades analíticas, con el énfasis en la «flexibilidad interpretativa», ya que puede adaptarse, contextualizarse y difundirse en diferentes tipos de artefactos. Así, el objeto de frontera puede soportar traducciones heterogéneas, integrar diferentes conocimientos y funcionar como «mediación en los procesos de coordinación de expertos y no expertos» (Trompette y Vinck, 2009), engendrando interpretaciones flexibles, mediaciones, remezclas e incluso cambios en los significados. Rodríguez Illera (2015) destaca las características mediacionales, transcon-

textuales, hipertextuales y multimediales que interfieren en contextos y formas de aprendizaje, poco comprendidos.

La relevancia de incorporar el concepto de *objeto de frontera* en este estudio se justifica por su flexibilidad interpretativa para analizar la plasticidad, adaptabilidad, reconfiguración, contextualización y traducción en situaciones de aprendizaje que abordan conocimientos mediados por tecnologías, como se explica a continuación.

3. Currículo planificado, narrativa y objetos de frontera en el contexto educativo

Este tema analiza las narrativas digitales expresadas en los agendas de clases de una asignatura de un programa de posgraduación (maestría y doctorado) ofrecido por el *Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo* (CED), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil, con miras a comprender el currículo propuesto en las agendas e identificar los objetos de frontera movilizados y el significado de la llamada *enseñanza híbrida*, término utilizado en las directrices oficiales brasileñas para el retorno gradual a la enseñanza presencial en instituciones educativas, además de la mezcla presencial y en línea. También busca comprender el currículo desarrollado a través del análisis de narrativas de prácticas pedagógicas supuestamente híbridas evidenciadas en las producciones de los estudiantes.

El contexto investigado es el de una disciplina, denominada *Docência em Rede na Educação Híbrida* (Enseñanza en Red en Educación Híbrida), ofrecido en el primer semestre de 2021, por la autora (Almeida, 2021) en el Programa de Posgrado en Educación: Curriculum (CED), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Vinculado a la línea de investigación de Nuevas Tecnologías en Educación, el curso tuvo una duración de 45 horas, repartidas en quince semanas, con desarrollo remoto, a través de la plataforma Microsoft Teams para actividades presenciales en línea síncronas, asociada a la plataforma Moodle, ambiente virtual de diálogo asincrónico.

co y organización de materiales, agendas, acceso a clases grabadas y producciones estudiantiles.

Las actividades tuvieron como objetivo brindar centralidad al proceso de aprendizaje del estudiante, apoyándose en clases *en línea sincrónicas*. En interrelación con otros contextos educativos o culturales en los que los estudiantes/educadores ejercían su profesión, y actividades asincrónicas centradas en los estudios antes de las clases (p. ej.: aula invertida). La clase sincrónica se caracterizó por el diálogo y la alternancia de diferentes dinámicas, en consonancia con los objetivos pedagógicos.

El currículo descrito en el Plan Docente de la asignatura se desdobló en narrativas expresadas en el temario de cada clase (compartido previamente con los estudiantes), que incluía pautas sobre las actividades y respectivos materiales de apoyo, aparte de orientar las tareas a realizar antes de la siguiente clase. La intención de las agendas fue presentar un currículo abierto y flexible con la incorporación de temas emergentes en el contexto social, identificados a través del diálogo con los estudiantes y la reflexión a la luz de los conceptos en estudio, tales como *currículo, enseñanza híbrida, educación híbrida, red, enseñanza en red, hospitalidad, innovación* y otros asuntos abordados en las actividades.

La dinámica de las actividades partió de elementos introductorios para contextualizar el tema de la clase, con la adopción de diferentes lenguajes y medios de expresión (imagen, vídeo, mural, poesía...), seguido de un círculo de conversación colectiva, que permitió conocer y problematizar las experiencias profesionales de los participantes en otros contextos educativos. Para afrontar cómodamente las tres horas de clase en línea, la agenda propuso diversas estrategias como trabajo en grupo, debate de textos teóricos, panel de síntesis colectiva, presentación y discusión de vídeos, lectura cruzada de textos científicos producidos por los estudiantes, seminarios temáticos realizados por estudiantes o expertos externos invitados, problematización de experiencias e investigación de campo con seguimiento de procesos y resultados.

Para ubicar los contextos involucrados en la propuesta curricular y los posibles objetos de frontera, a continuación, se desarrolla el análisis de cuatro agendas de la disciplina.

4. El currículo prescrito: análisis de las narrativas

Las puertas de la PUC-SP permanecían cerradas a principios de 2021 debido al aislamiento social. La agenda de la primera clase (3 de marzo de 2021) inicia con la recepción y acogida de los estudiantes, con el propósito de fortalecer las relaciones, crear un clima de diálogo, acogedor y de hospitalidad y promover experiencias educativas edificantes. Para incentivar a los estudiantes a explicar sus expectativas sobre el tema, la agenda presenta una animación en vídeo disponible en la plataforma PortaCurtas¹ llamada Sentimentário,² de Mazzilli et al. (2010), seguido de la invitación a que cada persona se presentara y citara palabras para incluir en un «sentimentário».³ En continuidad, se discutieron en grupo dos textos introductorios al tema de la asignatura, buscando establecer relaciones con las propias experiencias en la docencia en red. Al finalizar se enviaron las lecturas para la siguiente clase.

La segunda clase se abrió con la discusión y consolidación de la propuesta de construir un Sentimentario colectivo, a nutrir durante todo el periodo lectivo. El recurso Padlet (<https://pt-br.padlet.com>) fue elegido colectivamente para crear un mural virtual. Luego se presentaron dos podcasts a los que se accede mediante enlaces basados en los nombres y fotografías de las autoras de los textos de lectura y apoyo a la discusión de los significados de los conceptos de *red, educación en red, aprendizaje en red* y *enseñanza en red*, teniendo en cuenta

1. PortaCurtas es una plataforma OTT para catalogación y distribución en streaming de cortometrajes brasileños, desarrollada por el Instituto Cultural Porta Curtas.

2. Vídeo capturado en el periodo de la pandemia (febrero de 2021), cuando los recursos de la plataforma PortaCurtas estaban abiertos para su uso gratuito.

3. Sentimentario se refiere a un diccionario informal con la definición afectiva de palabras basadas en el significado personal.

el papel de investigadores y educadores frente a las tragedias vividas con la pandemia y la crisis política y educativa brasileña.

La narrativa de la clase del 28 de abril de 2021 presenta una animación documental titulada *O Divino, de repente*, de Fábio Yamagi (2009), disponible en YouTube, con un personaje real (Divino), que canta *repentes*, un género musical del Noreste de Brasil, para contar la historia de su vida en una ficción experimental, utilizando técnicas de animación artesanal. El documental motivó el análisis de los aportes de la asociación entre conocimientos conceptuales e información sobre observaciones estudiantiles acerca de prácticas en contextos educativos en educación básica, superior o educación abierta, analizados a partir de documentos disponibles en internet. En esta sesión se propuso enumerar los elementos reconocidos como enseñanza en red y de naturaleza híbrida, que posiblemente no se limita a la «enseñanza híbrida», ya que abarca el aprendizaje, la enseñanza y quizás el currículo.

La presentación de la última clase del periodo comienza con una fotografía de João Cabral de Melo Neto (1994) y su poema *Sim Contra o Sim* (Serial), con el objetivo de provocar una reflexión sobre el potencial de las redes para ejercitar la inventiva, reaprender, avanzar hacia lo inesperado, lo sorprendente y los nuevos descubrimientos. Anuncia el enfoque de la clase centrada en las presentaciones de grupos de estudiantes sobre el análisis crítico de los contextos educativos, abordando el entendimiento alcanzado sobre la enseñanza en red en la educación híbrida, apoyando la creación de un panel colectivo que resuma las dimensiones del hibridismo en la enseñanza en red y sus características, con miras a ampliar la teorización más allá de la enseñanza y proyectar expectativas de futuro.

Las narrativas expresadas resaltan la concepción emancipadora del currículo, contemplan las intenciones y contenidos previstos en el Plan Docente, así como las experiencias de los estudiantes, sus conocimientos, valores, actitudes y creencias y las relaciones que establecen con los estudios de la disciplina y los contextos investigados. Se sugiere que las sesiones en sí asuman el papel de mediadoras, organizadoras de actividades y conocimientos puestos en acción a través

de instrumentos culturales, lenguas y objetos de frontera abarcados, disponibles en repositorios digitales abiertos desde otros contextos educativos formales, no formales o de cultura. La incorporación del webcurrículum se muestra en la información implícita en los objetos de frontera, que facilitan la interconexión de conocimientos disciplinares con otros conocimientos y ofrecen condiciones para romper con el espacio-tiempo de los contextos de educación formal universitaria y de los contextos de práctica. La apertura al diálogo y la participación de los estudiantes en las actividades propuestas posibilita estructurar un espacio para la educación ética y emancipadora, estimulando la reflexión sobre cuestiones sociales acuciantes para la humanidad como se observa con la animación documental *Divino, de repente*. Así, las sesiones constituyen un instrumento mediacional, transcontextual, multimedial, que integra arte, tecnología, cultura y múltiples alfabetizaciones (cortometrajes, poesía, imágenes).

5. El currículo en la práctica: narrativas encontradas en las producciones de los estudiantes

Cada grupo de estudiantes eligió un contexto educativo (educación básica, superior o no formal) de interés para analizar las características híbridas del currículo y la enseñanza en red llevada a cabo durante un periodo de enseñanza remota. El análisis de documentos, bibliografía y relatos de la entrevista con el educador responsable de la práctica investigada destacó estrategias y concepciones específicas que guiaron las interpretaciones de los investigadores y la producción de sus narrativas, como se destaca a continuación, que retrata dos contextos seleccionados por la diversidad presentada.

Las narrativas digitales producidas por grupos de estudiantes representan la interpretación de documentos públicos y entrevistas realizadas a educadores involucrados en las prácticas investigadas. Fueron creados a través de diferentes recursos digitales, como Padlet, Sway (programa para crear informes, historias y presentaciones compartidos), PowerPoint (programa de creación y presentación de

diapositivas), producciones de Google Slides, etc. Los grupos también produjeron vídeos digitales que narran sus proyectos. En este texto se analizan dos narrativas digitales.

La narrativa creada por uno de los grupos utilizando Padlet tuvo como objetivo analizar experiencias de aprendizaje realizadas en una escuela de educación básica en Portugal, con el fin de identificar la presencia o ausencia de hibridación y sus características. Varias fichas del Padlet narrativo presentan una síntesis de conceptos y respectivos autores de referencia estudiados en la disciplina, además de la grabación de una videoentrevista realizada por una docente, sobre su práctica basada en la metodología del aula invertida. Otras tarjetas responden a preguntas relacionadas con la relevancia de la práctica investigada, cuyo docente incorpora al desarrollo de la clase recursos digitales y no digitales asociados a tareas asincrónicas y externas a la clase, que el estudiante desarrolla de forma aislada. La narrativa identifica las dimensiones de la hibridez en la práctica y las relaciona con el concepto de *enseñanza híbrida* discutido en la literatura estudiada, concluyendo que la metodología adoptada, así como la asociación entre enseñanza remota en línea sincrónica y asincrónica, provoca la reconfiguración de concepciones, enfoques, metodologías y prácticas. La narrativa corrobora la concepción del currículo desde la perspectiva de la reconstrucción en la práctica pedagógica (Almeida, 2019), que posibilita la resignificación de conceptos, profundiza la comprensión de la enseñanza en red (Dias, 2020) y sobre la educación híbrida transcontextual, multimedial y mediacional (Rodríguez Illera, 2015).

Otra narrativa aborda la práctica pedagógica realizada por uno profesor de Biología, con amplia experiencia docente y de orientación estudiantil, en una escuela privada (educación primaria y secundaria), ubicada en la ciudad de São Paulo, Brasil. La práctica denominada *Ciencia en la Cocina* aborda el tema de la fermentación a través de la preparación de una pizza, con una parte de los alumnos en el laboratorio de la escuela y la otra parte siguiendo en línea. La narrativa registra varias características de la hibridación, entre ellas: presencial y *en línea*; procesos organizados en clase (presencialmente) e informal (en los hogares); currículo propuesto y currículo reconstruido por el

docente; aprendizaje individual y en red; espacios de aprendizaje en la escuela (aula y laboratorio) y en línea. Tales características apuntan a una hibridación que va más allá del binomio presencial/virtual e integra la enseñanza con el aprendizaje en un proceso educativo híbrido. La narrativa proporciona evidencia de un concepto curricular que contextualiza la experiencia gastronómica y la relaciona con el concepto científico en estudio (fermentación), brindando una comprensión del hacer ciencia. La hibridación va más allá de la enseñanza y se revela como una educación híbrida transcontextual, mediacional (Rodríguez Illera, 2015), a través de la interrelación entre teoría y práctica (Almeida, 2019). La enseñanza en red y la educación en red explican la relevancia de la estrategia innovadora adoptada por el docente para enfrentar el problema de la transcontextualidad sincrónica.

En resumen, el análisis de las narrativas digitales de los estudiantes/investigadores sobre los contextos investigados permite identificar las relaciones del currículo planificado con la transposición de otros contextos al contexto educativo en pantalla, así como la incorporación de diferentes objetos de frontera, no necesariamente digitales o concretos (Rodríguez Illera, 2015). Las narrativas de investigaciones en diversos contextos revelan la implementación en la práctica de un currículo vivo y la composición de webcurrículums (Almeida, 2019), caracterizados por la mediación de tecnologías.

Las dos narrativas muestran que el término *enseñanza híbrida*, adoptado oficialmente en documentos orientativos para los sistemas educativos brasileños, resultó inadecuado en relación con el significado de las dos palabras asociadas, ya que no se trataba exclusivamente de enseñanza, dado que la mayor preocupación de los docentes incidía en el aprendizaje. Tales narrativas resaltan prácticas marcadas por la plasticidad, la adaptabilidad y la recontextualización para posibilitar la realización de actividades educativas en el periodo de enseñanza híbrida adoptando objetos de frontera heterogéneos e integrando conocimientos científicos y de lo cotidiano. La «flexibilidad interpretativa» nos permite entender las narrativas como instrumentos mediadores y transcontextuales integradores del arte, la tecnología y la cultura, que influyen en la actividad pedagógica y el aprendizaje, debido a una

práctica docente que no se acomoda a la complejidad del momento y que utiliza el diálogo transcontextual para mantener el compromiso de los estudiantes.

6. Consideraciones

Con el objetivo de comprender la interrelación entre currículo, narrativa digital y objetos de frontera en un contexto educativo, este estudio se centró en contextos educativos constituidos en tiempos de pandemia cuando se retomaron las actividades presenciales, considerando la relevancia de identificar legados que puedan contribuir a un currículo contextualizado, flexible y abierto al diálogo con otros contextos educativos formales, no formales o informales. Para ello, se analizaron narrativas digitales expresadas en horarios de clases de una asignatura de un posgrado y en narrativas de estudiantes/docentes de esa asignatura sobre sus investigaciones en contextos de educación básica.

Los elementos presentes en ambos aspectos del análisis –currículo planificado y currículo practicado– indican la relevancia de adoptar un objeto curricular vinculado a la ubicuidad de la tecnología (Almeida, 2020), que no se ajuste a un confinamiento (Dussel, 2010) de contenidos prescritos y, así, romper las fronteras de los espacios y tiempos educativos. Esta concepción enfatiza la transcontextualidad (Rodríguez Illera, 2015), identificados a través de narrativas digitales, que abarcan múltiples lenguajes, culturas e interfaces, posibilitan la vivencia de nuevas experiencias a través del diálogo, la reflexión, el significado social del arte en su representación ética y estética; considera las emociones y los sentimientos suscitados de manera que permite a las personas protegerse unas a otras basándose en la memoria.

7. Referencias

- Almeida, M. E. B. (2018). Verbete Narrativa Digital. En: Mill, D. (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 475-478). Papirus.
- Almeida, M. E. B. (2019). *Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores* [tesis de libre docencia – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo].
- Almeida, M. E. B. (2021). *Plano de ensino da disciplina Docência em rede na educação híbrida*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.
- Almeida, M. E. B. (2022). Letramento digital, multiletramentos e web currículo: convergências múltiplas. En: Peixoto, J. B., Rocha, C. H. y Moura, E. (orgs.). *Letramentos e linguagens em movimento*. Pontes.
- Apple, M. W. (2017). A Luta pela Democracia na Educação Crítica. *Revista e-Curriculum*, 15(4), 894-926.
- Bruner, J. A. (1991). Construção Narrativa da Realidade [trad. Waldemar Ferreira Netto]. *Critical Inquiry*, 18, 1, 1-21.
- Dias, P. M. (2020). Cultura da inovação na educação a distância e em rede. *Revista e-Curriculum*, 18(4).
- Dussel, I. (2017). *VII Fórum Latinoamericano de educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Figueiredo, A. D. (2016). A pedagogia dos contextos de aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, 14(3), 809-836.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Goodson, I. F. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 241-252.
- Mazzilli, C. (2014, 13 de agosto). *Curta Metragem – Sentimentário* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aibvzuELn18>
- Melo Neto, J. C. (1994). *Obra completa* [vol. único]. Nova Aguilar.

- Rodrigues, A. (2019). Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita: ¿o que nos contam as narrativas digitais? *Leitura: Teoria & Prática*, 37(75), 101-113. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/750>
- Rodrigues, A. y Almeida, M. E. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales. *Praxis & Saber*, 11(25), 205-226. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582>
- Rodríguez Illera, J. L. (2015). Los contextos y sus aprendizajes. *Temps d'Educació*, 48, 287-304.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado* [trad. Cláudia Schilling]. Artes Médicas.
- Star, S. L. (1989). The Structure of Ill-Structured Solutions: Boundary Objects and Heterogeneous Distributed Problem Solving. En: L. Gasser y M. N. Huhns (eds.). *Distributed Artificial Intelligence* (vol II, pp. 37-54). Pitman.
- Trompette, P. y Vinck, D. (2009). Regreso sobre la noción de objeto frontera. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1). DOI: 10.3917/rac.006.0004
- Valente, J. A. y Almeida, M. E. B. (2014). Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. *Revista EmRede*, 1(1), 32-50.
- Vieira Pinto, A. (2005). O conceito de tecnologia. *Contraponto*, 2.
- Yamagi, F. (2009). *O divino, de repente*. Portacurtas.

9. RELATOS DIGITALES PROMOVIENDO DIÁLOGOS ENTRE ESCENARIOS DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

— Alessandra Rodrigues

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

En este capítulo reflexionamos sobre el trabajo con relatos digitales de aprendizaje en un curso de Maestría en Educación en Ciencias de una universidad pública brasileña y presentamos algunos de los reflejos de ese trabajo en las prácticas investigativas de estudiantes de ese curso. A modo de ejemplo, y desde un enfoque cualitativo, enseñamos algunos resultados de dos investigaciones realizadas en diferentes entornos por estudiantes motivados por sus experiencias con la producción de relatos personales en el máster: la primera tuvo el escenario de la formación continuada del profesorado; la segunda ocurrió en una investigación participativa desarrollada con jóvenes de 13 a 15 años, desde la perspectiva de la *responsible research and innovation* (RRI). Los dos ejemplos indican cambios entre el contexto educativo y el de investigación (por parte de los estudiantes del máster) y también entre los entornos investigados y los sujetos y comunidades cercanas a ellos. Los relatos digitales fueron, en estos casos, el elemento impulsor y articulador del proceso de investigación y formación desarrollado en los diferentes entornos. Se constituyeron, así, como objetos de diálogo y de frontera.

1. Un escenario multiforme...

Durante décadas, las narrativas (historias o relatos personales) han sido utilizadas en los más diversos entornos educativos para promover la reflexión, apoyar el proceso de aprendizaje, establecer contacto entre comunidades y distintas formas de pensar, generar empatía frente a la diversidad cultural, étnica, sexual, etc. (Josso, 2007; Goodson, 2010; Souza, 2011; Nóvoa, 2013; Rodrigues y Almeida, 2020). En el campo de la investigación científica, las narrativas son una rica fuente de datos y sustentan posturas teórico-metodológicas, como ocurre, por ejemplo, en la discusión propuesta por Bruner (2004, 1997) sobre el pensamiento narrativo y en la investigación narrativa (Abrahão, 2004; Pineau, 2006; Chase, 2011; Clandinin y Connelly, 2011; Freitas y Ghedin, 2015).

Pero las historias son, mucho antes de sus usos educativos o académicos, una de las formas más importantes por las cuales organizamos el mundo que nos rodea y a través de las cuales damos significado a la experiencia humana de vivir en ese mundo, como sugiere Ricoeur (1994, 2006). Desde la literatura, Gabriel García Márquez (2003) nos dice que: «la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo recuerda para contarla». Larrosa hace suyas estas ideas afirmando que:

El significado de lo que somos depende de las historias que contamos y de las historias que nos contamos a nosotros mismos. En particular, de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, al mismo tiempo, el autor, el narrador y el protagonista. (Larrosa, 2011, p. 48)

Considerando este escenario multiforme de posibilidades abiertas por las narrativas, Kearney (2012) analiza la narratividad desde una perspectiva filosófica, dialogando con la poética de Aristóteles y la hermenéutica contemporánea. A través del debate de cuatro elementos centrales de la filosofía occidental para un modelo narrativo –trama (*mythos*); recreación (*mimesis*); alivio (*catarsis*); sabiduría (*phrónesis*); y ética (*ethos*)–, el autor sostiene que la narratividad nunca

terminará, incluso con el advenimiento de la narrativa interactiva y no lineal en la era digital, ya que narrar es una invitación a la capacidad de respuesta ética y poética.

Considerando mi experiencia como profesora e investigadora, corroboro las ideas de los autores y las autoras mencionados en estos párrafos iniciales. Desde hace diez años me dedico a explorar y comprender los efectos de las narrativas digitales en contextos de formación e investigación. Estas historias digitales, que se construyen y transmiten a través de recursos multimedia e hipermedia (o incluso como transmedia), que tienen un carácter multimodal y multisemántico (Santaella, 2007) cuando consideramos la perspectiva del lenguaje, unen la tradición humana de contar y leer historias con las tecnologías digitales contemporáneas. Esta unión me parece potencialmente instigadora y ampliadora de los aportes de narrar (y narrarse a sí mismo) tanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje como a la investigación en el campo de la Educación. Por consiguiente, destaco el potencial formativo inherente a la producción y difusión de narrativas digitales, que pueden funcionar como espejos reflexivos para sus autores y lectores, y como espacios de interlocución y coautoría en los que significados y conocimientos se construyen juntos en un proceso dinámico y cargado de sentidos (Rodrigues, 2019b).

Por ello, en este capítulo comparto con los lectores y lectoras algunas reflexiones basadas en la idea de las narrativas digitales como «objetos de frontera» que «[...] tienen la función clave de permitir la comunicación y la coordinación entre diferentes sujetos y contextos, pues, al ser objetos externalizados (no mentales), sirven como base para la argumentación sobre un referente compartido» (Rodríguez Illera, 2020, p. 33). Es decir, son objetos capaces de poner en diálogo diferentes escenarios y, por supuesto, las personas que los constituyen. En el caso específico de este texto, esta conversación se materializa entre: *i*) el contexto universitario, representado por el curso de maestría en Educación en Ciencias; *ii*) el escenario de la investigación científica en Educación, retratado por las dos investigaciones en las que las narrativas digitales fueron elementos estructurantes; *iii*) el ámbito de la vida (en su sentido más amplio), constituido por

los espacios, personas y contextos alcanzados como resultado del trabajo realizado desde los dos primeros escenarios.

2. La experiencia docente-discente con las narrativas digitales de aprendizaje

Desde 2017 imparto clases en la asignatura de Educación y Tecnologías en el Máster en Educación en Ciencias de la Universidad Federal de Itajubá (Unifei), en Brasil. En este contexto, he utilizado la producción de narrativas digitales de aprendizaje (NDA) como elemento estructurante del currículo y como recurso de evaluación formativa. Comprendo las NDA como:

[...] aquellas narraciones cuyo foco temático se centra en el proceso formativo de los sujetos narradores (aunque tenga diferentes recortes contextuales y temporales), se construyen con el uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación, utilizan recursos lingüísticos multimodales en su constitución y se presentan a través de soportes multi o hipertexto. (Rodrigues, 2017, p. 128, nuestra traducción)

Los relatos, en esta experiencia, son producidos a lo largo del semestre escolar. Como contenido de la historia narrada, los estudiantes deben traer su recorrido de aprendizaje en la asignatura con sus reflexiones sobre ello en diálogo con los autores y teorías que componen la asignatura. Así que, en las NDA, la experiencia particular es central, pero también conlleva al colectivo y al teórico. En este sentido, propongo diferentes momentos para que los estudiantes compartan sus narrativas en proceso de elaboración con el grupo para que, desde las aportaciones de los(as) compañeros(as), puedan mejorarla y reflexionar aún más sobre lo que les ocurre en la asignatura –o sobre lo que les pasa, como prefiere Larrosa (2002)– en su proceso de formación y cómo pueden contar esa historia a los demás desde los significados que atribuyen a ella. Así, en esta forma de trabajar, como destaca Rodríguez Illera (2020, p. 31), «la producción de los relatos forma parte

de uno o varios sistemas de actividad, en los que el contexto dota de sentido lo que se está narrando y leyendo o visionando [...].».

Hacerlo con el soporte de herramientas digitales con los distintos lenguajes que conllevan (imágenes, palabras, sonidos, vídeos, animaciones, etc.) y a lo largo de la experiencia que todavía se está desarrollando tiene efectos diferentes a los que suelen ocurrir cuando producimos narraciones personales a partir de la memoria de hechos pasados temporalmente distantes y solo a través de la escritura o el habla. En Rodrigues (2017), encontramos que la exposición reflexiva de su proceso de aprendizaje a través de la narrativa digital mientras ese proceso aún está ocurriendo permite que el sujeto tenga « [...] las condiciones subjetivas para asumir el texto producido y establecer una relación dialéctica con el objeto de conocimiento, ya que este sujeto conoce, elige los elementos narrados y estructura la relación entre ellos; por lo tanto, puede percibirse a sí mismo en su continua construcción cognitiva» (Rodrigues, 2017, p. 117).

Este movimiento de asociación entre los contenidos curriculares prescritos, la historia de los sujetos, el lugar social que ocupan y los aprendizajes que tienen lugar en este contexto han promovido cambios en el currículo y generado lo que Goodson (2007a) denomina *aprendizaje narrativo*. El currículo, en esta asignatura, es una construcción cultural y social y no un concepto abstracto. De acuerdo con lo que ya he apuntado en otros estudios (Rodrigues, 2017, 2019a, 2020):

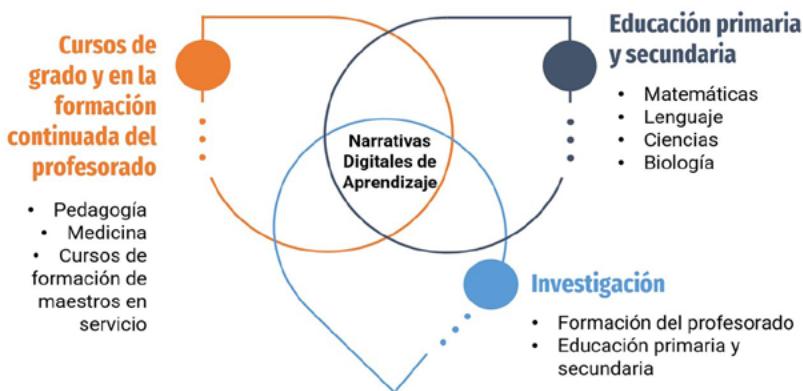
Ese currículo pasa a moverse, entonces, por las preguntas más que por las respuestas, pues para narrar su proceso de aprendizaje es necesario preguntarse constantemente: ¿qué aprendí?, ¿con quién aprendí?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿desde qué lugar aprendo o no aprendo?, ¿cómo ese lugar interfiere en los sentidos que atribuyo a mis aprendizajes?, ¿qué es lo que no aprendí?, ¿por qué?, ¿qué diálogos con el otro y el mundo afectan mi experiencia de aprender?, etcétera. Las respuestas a esas tantas preguntas están con el sujeto que narra, y en su diálogo con los otros curriculantes y no solamente con el profesor [...]. (Rodrigues y Almeida, 2020, p. 219)

El trabajo con las NDA intenta promover la reflexión emancipadora y reconocer a los sujetos y sus conocimientos y experiencias como parte del proceso formativo. De hecho, este trabajo permite la construcción de un «currículo narrativo», desde la aportación teórica de Goodson (2007b, 2010). Este currículo está:

[...] abierto a esa multiplicidad de lenguajes y culturas y se constituye a partir, y con ellas, no solo por medio de su consideración, sino también, por el hecho de volver a significar discursos, prácticas y aprendizajes docentes con el auxilio de las tecnologías. (Rodrigues y Almeida, 2020, p. 221)

La experiencia vivida en esta asignatura –tanto de mi parte como docente como por parte de los estudiantes– tiene sus dificultades y plantea muchos desafíos. Pero también muestra algunos frutos que se reflejan en diversos contextos, como intento ilustrar en la figura siguiente.

Figura 1. Intersección de contextos por las narrativas digitales de aprendizaje



La figura sitúa las NDA como un punto de encuentro, de intersección entre los contextos y las personas que los componen (personas que, de alguna manera, en estos años, y a partir del Máster, se han implicado con la producción y difusión de este tipo de relatos personales). A pesar de que hasta ahora no había considerado las NDA como objetos de frontera, esta imagen me parece un primer ejercicio y que me permite ver la experiencia que he tenido con ellas como positiva en diferentes aspectos.

De ellos, destaco que las narrativas digitales de aprendizaje: *i*) pueden ser un lugar para la constitución y experimentación de la autoría por parte de los estudiantes (Rodrigues, 2019a), así como una estrategia para el desarrollo del pensamiento computacional (Rodrigues y Almeida, 2019); *ii*) suelen promover la formación de usuarios críticos y creativos de las tecnologías digitales y de los medios, y su producción suele provocar movimientos autónomos de aproximación/apropiación tecnológica (Rodrigues, 2019c); *iii*) son producciones que alteran y, a menudo, amplían las posibilidades discursivas de la narrativa clásica y promueven el desarrollo de alfabetizaciones críticas y múltiples (Rodrigues, 2019b); *iv*) contribuyen a la construcción de currículos narrativos articulados con la cultura digital, en los que la experiencia de aprendizaje tiene un lugar privilegiado como *locus* de reflexión individual y colectiva (Rodrigues, 2020; Rodrigues y Almeida, 2020, 2021).

Todavía, reflexionar (y profundizar un poco más) sobre las NDA mirándolas como objetos de frontera ha sido un nuevo reto. Vamos a ello.

3. Investigar con narrativas digitales: dos historias, muchas fronteras

En este apartado presentaré brevemente dos experiencias de investigación desarrolladas por dos estudiantes de maestría en las que las narrativas digitales tuvieron un lugar destacado. Las dos estudiantes cambiaron sus formas de ver estos relatos en razón de lo que vivieron, como alumnas, al producir sus NDA.

3.1. «Tengo una *tablet*. ¿Y ahora qué?»

La primera experiencia de investigación que traigo a este capítulo es la de Santos (2014), que se desarrolló con los relatos digitales en el centro del proceso. Impactada positivamente por los efectos formativos que sintió al participar en otra asignatura del Máster en la que empecé (para mi tesis doctoral) a utilizar las NDA, tal como expliqué en el apartado anterior, esta estudiante, que también trabajaba como coordinadora pedagógica en una escuela privada, dio un giro a su proyecto y decidió desarrollar una investigación en la que pudiera utilizar los relatos digitales en la formación continuada de los maestros y maestras del colegio donde trabajaba.

La escuela había recibido *tablets* que debían usarse en las clases, pero los maestros y maestras no recibieron la formación adecuada. En el escenario inicial de la investigación, estos docentes tenían miedo y/o desmotivación a la hora de introducir recursos tecnológicos en sus prácticas. Es decir, se encontraron en una situación crítica, inestable, de cambio. La investigación se desarrolló a partir de encuentros de formación con estos profesores y profesoras en los cuales, utilizando las *tablets*, iban creando y compartiendo sus narrativas digitales personales sobre su relación con las tecnologías (en la vida cotidiana y en la actuación profesional). Esos relatos tenían como pregunta inicial la cuestión: «Tengo una *tablet*. ¿Y ahora qué?».

Como sugiere Rodríguez Illera (2020), para que los relatos personales sean objetos de frontera, hay que inducirlos en cuanto al tema, como una tarea organizada «[...] en torno a la expresión de un punto de vista o de una reflexión sobre las expectativas de cambio de contexto, o sobre la evaluación del nuevo contexto una vez realizado el cambio. Es decir, están dirigidos especialmente a expresar la subjetividad del autor/a en una situación crítica» (p. 34).

A lo largo de los encuentros, participantes e investigadores reflexionaron colectivamente sobre las historias, experiencias y el hecho de producir el relato con recursos digitales. Todo ese movimiento tuvo los siguientes resultados, de acuerdo con Santos, Rodrigues y Rezende Junior (2018): *i*) promoción de actitudes, por parte del pro-

fesorado, de acercamiento y curiosidad por las tecnologías digitales; *ii)* motivación de los maestros y maestras para el uso pedagógico de la *tablet* y sus herramientas en las clases; *iii)* reflexión crítica sobre el rol docente con relación a las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las NDA producidas también permitieron conocer, más allá del momento presente, la relación que los docentes tenían con las tecnologías –esto permitió comprender muchas de las dificultades y miedos que tenían al utilizarlas en el aula–.

Esos resultados se ponen en diálogo con estudios desarrollados en otros entornos formativos, pero con similitudes respecto de los efectos positivos de las narrativas digitales para la formación del profesorado (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009; Moral-Pérez, Villalustre-Martínez y Neira-Piñeiro, 2016; Rodrigues, Almeida y Valente, 2017).

Algunos comentarios de los docentes, en la investigación de Santos (2014), pueden ayudar a identificar las NDA como objetos de frontera que pusieron en diálogo las experiencias pasadas y el desempeño presente de los maestros, la formación y las clases impartidas por ellos. A través de sus relatos digitales, pudieron expresarse (en distintos lenguajes), reflexionar y compartir sus aflicciones y logros en un contexto de cambio provocado por la llegada de las *tablets* en la escuela y la demanda de su uso:

Me aterrorizaba tocarlo y arruinarlo. [...] El año pasado nunca llevé la tablet a la escuela. Tenía miedo. [...] Ahora el miedo, el estrés se están yendo. [...] Si no fuera por esta producción, tal vez no estaría usando la tecnología en las clases. Me sacó ese monstruo. El miedo. (P1, nuestra traducción)

Tuve el placer de sentarme y escribir la narrativa digital. Fluyó [...] no fue arduo. Fue genial hacerlo y continuaría compartiendo lo que estaba haciendo y aprendiendo con los lectores. (P2, nuestra traducción)

La narrativa afectó mi ser docente, me hizo pensar y reflexionar, sobre todo me hizo reflexionar sobre el uso de las tablets en mis clases. (P3, nuestra traducción)

En la investigación de Santos (2014), aunque esa no fue la perspectiva de análisis, las NDA se utilizaron «como un tipo de *boundary object* específico, es decir, como una forma narrativa de expresar los problemas y dificultades que las personas experimentan cuando cambian de contexto vital y educativo/de aprendizaje» (Rodríguez Illera, 2020, p. 33). En este caso, el cambio en la postura tradicional docente respecto al imperativo del uso de las tecnologías en las clases y el cambio de ponerse como un sujeto que, en lugar de enseñar, aprende de los estudiantes sobre estas tecnologías. Todo esto estuvo presente en las NDA y se reflejó en la acción docente y en su cambio de perspectiva sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación.

3.2. «Deseo que la gente comparta lo que hemos hecho y también aprenda de nosotros»

La segunda experiencia que os traigo es la de Souza (2021). En este ejemplo, la situación de cambio se ha producido con la propuesta de hacer un «grupo de investigación» con estudiantes de 13 hasta 15 años. A partir de este estudio, Souza y Rodrigues (2022a, p. 213) llaman *grupo de investigación*:

[...] al desarrollo colaborativo de un estudio para resolver una situación problemática local, que involucre una problemática sociocientífica o socioambiental identificada por los estudiantes, con profundización teórica en el área y discusiones sobre los datos recolectados. (Nuestra traducción)

En estos grupos, los jóvenes pasaron de la posición de estudiantes a la de investigadores –lo que supuso un cambio importante en su posición con respecto a la toma de decisiones, la búsqueda y el tratamiento de información o datos, etc.–. Todo el proceso se ha desarrollado, una vez más, con la producción de narrativas digitales como eje central y teniendo la perspectiva teórica y metodológica de la RRI como conductora de la investigación. Se celebraron cinco reuniones presenciales con los ocho jóvenes participantes en el estudio a lo largo

de cinco semanas, lo que representó un total de más de 12 horas de trabajo presencial conjunto. A partir de la primera reunión, la creación de narrativas digitales, en parejas, se hizo acompañar al proceso de investigación del grupo, así como la presentación de estos relatos a todo el colectivo de participantes y su difusión en otros contextos. Las parejas subieron sus narrativas a YouTube, Instragram, Canva y FlipHTML5 (Souza y Rodrigues, 2022b). Esto no era necesario, pero los estudiantes así lo desearon para que, como dice el título de este apartado (que reproduce el discurso de los jóvenes), *la gente pudiera conocer y compartir lo que hicieron y que queda en sus narrativas digitales y, de eso, también pudiera aprender*. Este deseo ya me parece indicativo del potencial de las narrativas digitales como objetos de frontera capaces de poner en diálogo contextos diferentes.

Como investigadores, en la primera reunión los estudiantes eligieron el tema de la «basura» para las actividades del grupo. Esta elección se debió a los problemas que habían detectado en el pueblo donde viven en relación con este tema. A continuación, elaboraron colectivamente la pregunta que iban a investigar conjuntamente. En las reuniones posteriores:

- pusieron en común la información y los datos recogidos sobre el tema de investigación, reflexionaron y debatieron colectivamente sobre la información;
- se prepararon para organizar una reunión con representantes de la comunidad y del ayuntamiento para debatir el tema;
- se reunieron en parejas para construir y presentar versiones parciales de sus narrativas digitales sobre el recorrido de investigación, las reflexiones y acciones desarrolladas y/o desencadenadas en el grupo;
- elaboraron un proyecto único para todas las parejas con propuestas de acción para mejorar la gestión de residuos, que se envió a los responsables de la administración local. (Souza y Rodrigues, 2022a, p. 214, nuestra traducción)

De acuerdo con Souza (2021), la dinámica del grupo de investigación buscó desarrollar estrategias de confrontación y articulación entre la teoría, los datos recolectados y la realidad problematizando el entorno en el que viven los estudiantes, junto a diferentes miembros de la sociedad, en la búsqueda de soluciones. En este escenario, la autora subraya que fueron las narrativas las que promovieron la articulación pretendida con la dinámica grupal. Asimismo, pone de relieve que es fundamental difundir el material desarrollado, en este caso, las narrativas digitales, como respuesta a la comunidad. «Esta divulgación se realizó mediante la difusión de las narrativas digitales producidas y un encuentro final en el que participaron personas de diferentes sectores de la sociedad y de la escuela» (Souza y Rodrigues, 2022a, p. 213).

Componen las narrativas digitales producidas por las parejas. Por ejemplo: entrevistas hechas con recolectoras de materiales reciclables de la cooperativa del pueblo; reflexiones de los estudiantes sobre la rueda de charla que hicieron con autoridades del ayuntamiento, científicos y personas de la comunidad; datos de estudios científicos y de recogida selectiva de residuos en el pueblo en diálogo con las tensiones de la sociedad capitalista (Souza, 2021). Todo esto lo hicieron los estudiantes utilizando diferentes lenguajes y formas de representación del pensamiento que se ven potenciados por las tecnologías digitales (integrando animaciones, dibujos, vídeos, música, texto escrito, etc.). Así, vemos de nuevo las narrativas digitales como objetos de frontera, que se produjeron «en el espacio de contacto entre dos contextos y que permiten la comunicación entre agentes situados en distintos lados de ese espacio, con distintos puntos de vista sobre el mismo problema» (Rodríguez Illera, 2020, p. 32, a partir de Star, 1989).

En esta experiencia, según Souza y Rodrigues (2022b, p. 61), «[...] la producción y la difusión de las narrativas digitales también permitieron a los estudiantes-investigadores desarrollar la reflexión y el pensamiento crítico sobre los problemas de la ciudad considerando diversas perspectivas de su realidad local». Quizás esto ocurrió por el propio acto de contar la experiencia y representarla en una historia. Además, para las autoras, «los seis ejes de la RRI se desarrollaron y

articularon a través de las narrativas digitales» y estas historias pueden «[...] favorecer el acceso a las acciones y actividades desarrolladas en las escuelas contribuyendo a la difusión de información y de las reflexiones que se hacen en estos espacios» (p. 61). A esto le agrego que las narrativas digitales, en este sentido, también pueden ser objetos de frontera que acerquen la escuela a la comunidad, poniendo en diálogo el aprendizaje curricular y el «mundo de la vida». Esto situaría las narrativas digitales como «[...] objetos multicontextos, es decir, que pueden pertenecer a más de uno, a diferencia de los objetos contextualizados, que están presentes en uno solo» (Rodríguez Illera, 2020, p. 33), incluso si no abordan necesariamente contextos de cambio.

4. A modo de conclusión

En este capítulo busqué reflexionar sobre experiencias concretas de formación e investigación en las que las narrativas digitales desempeñan un papel central. En las dos investigaciones que nos sirvieron de ejemplo, las experiencias muestran cómo las narrativas digitales pueden servir como objetos de frontera que conectan diferentes contextos y perspectivas, fomentando el aprendizaje y la acción reflexiva en situaciones de cambio y desafío.

Pero también, creo, en el caso de la asignatura que imparto en el Máster, las NDA son objetos de frontera, porque permiten a los narradores y, por supuesto, a los lectores, compartir sus experiencias, sus conocimientos y reflexiones sobre recorridos particulares de aprendizaje que ponen en diálogo lo personal y lo colectivo, lo objetivo y la subjetividad. Pese a que no aborden situaciones de cambio, las narrativas digitales implican de manera enriquecedora diferentes actores y comunidades a partir de las historias compartidas que pasan a componer el currículo de la asignatura, así como las lecturas y teorías.

Por lo tanto, a riesgo de parecer repetitiva, enfatizo la importancia de las narrativas digitales como herramientas poderosas para la educación, la reflexión crítica y la investigación, destacando su capacidad de cruzar fronteras y generar impactos significativos en diversos contextos.

Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. (Ortega y Gasset, 1999 [original, 1942], p. 47)

5. Referencias

- Abrahão, M. H. M. B. (2004). *Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas*. EDIPUCRS.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Artes Médicas.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: still a field in the making. En: Y. S. Lincoln y N. K. Denzin (ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4.ª ed., pp. 421-434). Sage.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. EDUFU.
- Freitas, L. M. y Ghedin, E. L. (2015). Narrativas de Formação: origens, significados e usos da pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(19), 111-131.
- Goodson, I. (2007a). Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 241-252.
- Goodson, I. (2007b). *Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Cegraf.
- Goodson, I. (2010). Towards a Theory of Narrative Learning. En: I. Goodson, G. J. J. Biesta, M. Tedder y N. Adair (ed.). *Narrative Learning (e-book*, pp. 1-10). Routledge.
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3(63), 413-438.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2011). Tecnologias do Eu e Educação. En: T. T. da. Silva (ed.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-86). Vozes.
- Márquez, G. G. (2006). *Vivir para contarla*. Debolsillo.

- Moral-Pérez, M. E. del, Villalustre-Martínez, L. y Neira-Piñeiro, M. del R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(1), 22-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de Professores* (2.ª ed.). Porto.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>
- Rodrigues, A. (2017). Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese [tesis doctoral, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/20196>
- Rodrigues, A. (2019a). A autoria e a narrativa digital na formação de professores de Ciências mediada pelas tecnologias: entrelaçando possibilidades pela escritura de si. *Educação e Cultura Contemporânea*, 16, 276-304. <https://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190014>
- Rodrigues, A. (2019b). Mídias, efeitos de sentido e práticas de leitura e escrita: o que nos contam as narrativas digitais? *Leitura: Teoria & Prática*, 37, 101-113. <http://dx.doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p101-113>
- Rodrigues, A. (2019c). O potencial das narrativas digitais na aproximação/apropriação da tecnologia: reflexões sobre dois contextos de formação de professores. *Revista Observatório*, 5, 336-358. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p336>
- Rodrigues, A. (2020). Narrativas digitais e Experiência: exploração de conceitos e implicações para a educação em uma perspectiva humanista. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, 18, 692-714. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p692-714>
- Rodrigues, A. y Almeida, M. E. B. (2019). Narrativas digitais, cultura maker e pensamento computacional: reflexões sobre possibilidades de articulação e aplicação em contextos educacionais. En: F. R. Campos y Blikstein, P. (ed.). *Inovações radicais na educação brasileira* (pp. 148-158). Penso.
- Rodrigues, A. y Almeida, M. E. B. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales.

Praxis & Saber, 11, 205-226. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582>

- Rodrigues, A. y Almeida, M. E. B. (2021). A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, 37, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.72496>
- Rodrigues, A., Almeida, M. E. B. y Valente, J. A. (2017). Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 30, 61-83. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.8871>
- Rodríguez Illera, J. L. (2020). Los relatos digitales personales en revisión. En: J. L. Rodríguez Illera y N. Molas-Castells (ed.). *El presente y el futuro de los relatos digitales* (pp. 26-38). Universitat de Barcelona. https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/168638/1/presente_futuro_relatos_digitales%20personales.pdf
- Rodríguez Illera, J. L. y Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da modernidade*. Paulus.
- Santos, V. A. (2014). «Tenho um tablet, e agora?: narrativas de professores de ciências sobre a inserção da tecnologia digital na prática docente [tesis de maestría, Universidade Federal de Itajubá]. <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/471>
- Santos, V. A., Rodrigues, A. y Rezende Junior, M. F. (2018). Tenho um tablet, e agora?: a produção de narrativas digitais como estratégia na formação de professores de ciências. *Alexandria* (UFSC), 11, 31-55. <http://dx.doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n2p31>
- Souza, E. C. de. (2011). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. EDUFBA.
- Souza, V. M. de. (2021). *Pesquisa e inovação responsáveis e narrativa digitais: articulações no contexto da educação em ciências* [tesis de maestría, Universidade Federal de Itajubá]. <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/2493>

Souza, V. M. de. y Rodrigues, A. (2022a). Pesquisa e Inovação Responsáveis e Narrativas Digitais: promovendo reflexões sobre igualdade de gênero. *Sisyphus Journal of Education*, 10(3), 206-224. <https://doi.org/10.25749/sis.26174>

Souza, V. M. de. y Rodrigues, A. (2022b). Digital Storytelling as a Methodology for Articulating the Structure of Responsible Research and Innovation Axes. *Digital Education Review*, 42, 50-64. <https://doi.org/10.1344/der.2022.42.50-64>

10. TRAYECTO DEL RELATO DIGITAL PERSONAL EDUCATIVO Y PERSPECTIVAS DE USO CON CRITERIOS DE SOSTENIBILIDAD

— Gloria Londoño-Monroy

Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia

1. Introducción

Bajo la denominación genérica de *digital storytelling* se engloban diversas tipologías de relatos sobre hechos reales o ficticios, contados y plasmados por comunicadores o artistas profesionales y/o creadores *amateurs*, haciendo uso de algunas de las posibilidades que hay en la multiplicidad de recursos técnicos y expresivos, mono o multimediales, existentes para crear, publicar y difundir contenidos en Internet o en sus servicios asociados.

En esa designación caben, entre muchos otros, las narraciones que de alguna forma, en mayor o menor medida, tienen una perspectiva personal y, a la vez, emocional, sea porque comparten anécdotas memorables o fragmentos significativos de la propia biografía (una historia de factura individual, que se cuenta a los demás sobre sí mismo y lo que se vive, en la cual el narrador es el mismo personaje principal, el protagonista, y, a la vez, el mismo autor o coautor del relato); sea porque giran en torno a la vida o la experiencia de alguien cercano, pero narrados y representados bajo la posición del narrador (en tal caso, historias referidas en las que el narrador no es protagonista, pero es el autor o coautor del relato); sea porque versan sobre sucesos o asuntos genéricos (historias generales o curriculares, por ejemplo, que pueden ser hechas de forma individual o colaborativa), pero reflexionando sobre ellos bajo una visión subjetiva, o bien, relacionándolos con el

entorno próximo y cercano al narrador para facilitar su comprensión. Son todos ellos los del tipo conocido en español como *relatos digitales personales* (RDP) o, en inglés, *personal digital storytelling*, en los cuales es requisito que los sucesos y los hechos sean reales, o sean contados de tal forma que parezcan lo más verosímiles posible, por lo general con la propia voz y usando un estilo también particular (el propio del autor).

Los RDP se han convertido en un recurso muy empleado en diversos ámbitos, casi desde sus inicios en la pasada década de los noventa. No obstante, el auge de las redes sociales (substancialmente de Facebook, surgida en 2003; Instagram, en 2010 y TikTok, en 2017) y el surgimiento del movimiento de los influenciadores que sobrevino, les dio fuerza como estrategia para crear, comunicar y hasta viralizar mensajes con distintos objetivos artísticos, culturales, educativos y psicológicos, en un principio, y más tarde, políticos, de *marketing* (para posicionamiento de marcas personales u organizacionales), periodísticos, organizacionales, hedonistas o, de forma más reciente, en procesos de entrenamiento personal (*coaching*) que buscan contribuir a mejorar la autoestima y a lograr el empoderamiento de quienes lo emplean, apelando a la inspiración, la persuasión, la credibilidad y la motivación.

En este apartado se revisa, desde la opinión personal, fruto de la investigación y la práctica de la autora con RDP desde 2008 hasta 2021, la evolución, el estado y las concepciones que se conjugan en la actualidad en el concepto de RDP, y se presentan algunas reflexiones sobre sus potencialidades, riesgos y enfoques en contextos de educación social y formal, en una época en la que la sostenibilidad debe ser la estrategia central de las actividades tendientes al desarrollo social y humano. Especialmente, se abordará su potencial para orientar el aprender a aprender (mediante el *storylearning*), el aprender a pensar (con el *storythinking*), el aprender a ser y sentir (con el *storyfeeling*), el aprender a desarrollar competencias para el hacer (*storydoing*) y el aprender a convivir (*story-live together*), dimensiones posibles no solo en estas narraciones, sino en la educación integral que reclama la Unesco para el presente siglo.

2. Del *storytelling* «por y para la persona-creadora» al *storytelling* «por y para las y los demás»

Como se mencionó, no todo RDP comparte la concepción original de lo que son estos relatos, consensuada en las experiencias iniciales: que se trata de narraciones cuyo autor se implica en varios procesos, tales como definir algún suceso, dentro del abanico de vivencias que ha tenido a lo largo o ancho de su vida, para contárselo a otra(s) persona(s), bajo su punto de vista (perspectiva personal), con su propia voz y estilo; definir el objetivo de la comunicación (no siempre pensando en la audiencia, sino por la simple necesidad humana de compartir consigo mismo o con alguien más lo vivido, y/o aprender algo durante el proceso creativo-narrativo); materializar su propia historia, por sí mismo, en un producto comunicativo (audiovisual de pocos minutos); reflexionar sobre los alcances, las limitaciones y los aprendizajes que le deja el proceso, y compartir el resultado de forma pública-masiva o privada-selectiva (Londoño-Monroy, 2013, p. 2). Es decir, relatos en los que el mismo autor es protagonista de la historia, narrador, productor, editor y hasta crítico de su propia obra, vaya a ser difundida en Internet o no.

Con ese sentido, en el caso del RDP en educación formal o social (*educational digital storytelling*), un rastreo preliminar propio, todavía en etapa de sistematización y análisis, muestra que las experiencias de uso, desde el año 2000, pueden resumirse de la siguiente forma:

En educación formal

- Usos en educación formal universitaria para la formación de futuros docentes (o agentes o trabajadores sociales), incluyendo procesos de reflexión sobre prácticas formativas (de preservicio o profesionales).
- Uso para la educación formal con niños, adolescentes y jóvenes, desde la primaria hasta la universidad (en la etapa de pregrado), para el aprendizaje de una lengua (algo bastante recurrente), para desarrollar competencias digitales (de tipo técnico, experimentando con nuevas aplicaciones, o para impulsar la alfabetización

digital) u otras esperadas con el currículo (artísticas, ciudadanas, comunicativas, siendo las asignaturas de idiomas, humanidades y sociales las más frecuentes).

- Usos con universitarios para reflexionar sobre prácticas de aprendizaje-servicio, o sobre intercambios académicos en otras ciudades o países.

De todas formas, el RDP educativo formal pareciera tener más cercanía al del tipo de enfoque personal, con narraciones sobre temas del currículo, para presentar investigaciones-reflexiones sobre temas curriculares a partir de una vivencia y la opinión del alumno, o bien, a las ficticias-artísticas.

En educación social

- Mediaciones con comunidades rurales vulnerables, con mujeres (abordando asuntos de equidad de género) o con grupos minoritarios o excluidos (comunidad LGTBIQ++, migrantes o víctimas de violencias, por ejemplo).
- Educación social con adultos mayores y de formadores de adultos (con experiencias documentadas en los últimos años, en países como Italia, Grecia y Chipre).
- Gestión de emociones con estudiantes adolescentes durante la pandemia de COVID-19.
- Orientación profesional para estudiantes con discapacidades físico-motoras o con necesidades de atención de su salud mental.
- Usos artístico-terapéuticos, también para la atención de la salud mental.
- Abordaje de asuntos culturales, mediante relatos impulsados por museos, por ejemplo (Italia).

Aparte, se identifican unas experiencias interesantes, no comunes, más bien unitarias, que vale la pena mencionar, las cuales se han dado en educación social, y que podrían ser orientativas y representativas para el uso del RDP para promover la sostenibilidad:

- Econarración digital: involucrar a poblaciones históricamente excluidas en acciones ambientales a través de mentores, tecnología geoespacial y narración de medios digitales.
- Educación para el desarrollo sostenible a través de la narración digital, también con experiencias en Chipre y Grecia.

La información anterior se sustenta no solo en rastreos propios, sino en una exploración relativamente reciente del estado del RDP educativo hecha por Wu y Víctor Chen (2020), quienes analizaron 57 publicaciones arbitradas sobre prácticas y discusiones conceptuales. Concluyeron que tales narraciones se siguen empleando, como se hacía desde sus orígenes, como estrategia pedagógica independiente o en combinación con otras pedagogías, especialmente en EE. UU. (su país de origen) y, en menor medida, en países asiáticos y europeos, sobre todo, en contextos sociales con comunidades específicas, o de educación formal primaria, secundaria y superior. Establecieron, entonces, cinco categorías del uso o aplicación, que denominaron: *appropriative* (apropiativa), *agentive* (agendativa), *reconstructive* (recostructiva, de memoria), *reflective* y *reflexive* (ambas categorías relacionadas con el propiciar una reflexión, o bien para sí mismo, en el autor, sobre un proceso, fenómeno o hecho determinado, o bien para suscitar la reflexión en los demás).

En su publicación, dichos autores también identificaron ocho tipos de resultados (dimensiones de posible impacto) de las experiencias, que se nombraban en los documentos analizados: afectivos, cognitivos, conceptuales, académicos, tecnológicos, lingüísticos, ontológicos y sociales, lo cual ratifica lo descrito en estudios anteriores del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV), de la Universitat de Barcelona.

Por otra parte, es importante mencionar que en los últimos años se ha empleado el RDP (en cualquiera de sus estilos) como *método de investigación científica*, especialmente desde el paradigma crítico o desde la investigación-acción participativa, así como desde el enfoque cualitativo, para analizar fenómenos o procesos sociales o educativos determinados, como lo demuestran los estudios de De Jager, Fogarty,

Tewson, Lenette y Boyde (2017), y de Lucena-Rodríguez, García-Jiménez, Massó-Guijarro y Cruz-González (2021).

Ahora bien, el *storytelling* personal, en campos como la política, el mercadeo, la publicidad e, incluso, en el del entrenamiento personal, toma otras dimensiones, y es en ellas desde donde comienza a resignificarse y a tomar vuelo el *arte de contar historias* (nada nuevo en la humanidad), ya no pensando en lo que logra el autor durante el proceso de narrar-crear para sí mismo y su audiencia (sin mayores pretensiones que hacerlo destacándose por el arte visual-multimedial, poniendo atención a lo que aprende y construye durante el proceso, desde su concepción hasta su difusión), sino, sobre todo, en el efecto deseado sobre las audiencias con el producto resultante. Si bien en esta última clase sí que se cuenta una historia como tal, no siempre es de autoría y producción propia, como se explicará más adelante, y ni los sucesos y hechos, los escenarios o los personajes son o deben ser cercanos al autor, o mucho menos reales, aunque cuentan con apariencia de realidad.

Este otro enfoque del *storytelling* es el que ha primado en los últimos años: desde él es que se promociona la idea de que la mayor fuente de inspiración y de logro de las metas personales es la propia realidad; desde donde se anima a la producción de relatos *impactantes*, bajo el mensaje de que todo ser humano tiene relatos (en los cuales «*el personaje eres tú*»), que vale la pena hacer públicos para lograr un impacto predeterminado en la audiencia, como lo es el posicionar o destacar la marca personal (la cual se convierte, en las lógicas económicas actuales, en parte del capital inmaterial económico con el que puede contar).

También es desde esa perspectiva desde donde comienza a vivirse, con cierto exceso e, incluso, con pocos criterios éticos, la creencia de que el uso de la intimidad, de la identidad (personal y colectiva), de la *mismisidad* (el existir en sí mismo), de la otredad (el ser y existir con otros), de la propia imagen, de la vulnerabilidad y fragilidad individual, de la emotividad causadas en los demás mediante el uso diversos estímulos sensoriales y técnicas narrativas

son la fórmula casi mágica para ganar visibilidad en la comunidad; autoestima, prestigio, reconocimiento y logro en los ámbitos sociales o profesionales, es decir, en la esfera pública de cada sujeto.

Son, pues, otros relatos con orientaciones personales, animados por técnicas de comunicación, publicidad y mercadeo emocional, que han demostrado efectividad al momento de generar recordación, preferencia, confiabilidad y posicionamiento de la marca empresarial o particular, así como al momento de llamar a la acción (*call to action*) a los perceptores para que estos hagan, piensen, repliquen y adopten determinadas directrices intencionadas y expresadas por el emisor. Sin embargo, sin desmerecerlos, cumplen funciones diferentes y también, privilegian nuevas características, comparándolos con los más tradicionales en educación formal y social.

Un ejemplo de ese enfoque del RDP es el uso como parte de la estrategia conocida como *política relatada o narrada*, reconocida, especialmente, desde la campaña y durante el gobierno de Barack Obama (2009-2017), cuando el comunicador político Julius van de Laar propuso la narración personal (o, más bien, con apariencia personal) como mecanismo céntrico para atraer y posicionar al candidato, generar empatía con los jóvenes votantes, y facilitar la gobernabilidad ya como presidente elegido de los estadounidenses.

Desde entonces, con mucho auge, se emplea el relato político (*political storytelling*), con tintes personales, como describen López-Hermida-Russo y Vargas-Monardes (2013):

Una técnica efectiva para que el mensaje proveniente del líder social logre conquistar el bien más preciado en el mundo de la comunicación actual: el tiempo del ciudadano (p. 12)

Su objetivo principal es que el mensaje se repita y afecte las emociones de las personas a través de la narración de un relato. Los datos duros ya no logran conquistar sin más al individuo y, como dice Simmons (2006), las historias lo que hacen es justamente interpretar esos datos para crear una realidad (p. 16).

La estrategia del equipo de Obama se basó, como lo explicó el mismo Van de Laar, en promover una comunicación «cara a cara» virtual y constante con la comunidad, para no solo comunicar, sino también para escucharla (identificar sus interpretaciones, necesidades y preocupaciones), por medio de las redes sociales y los medios masivos y selectivos de comunicación. También, en explicar datos y fenómenos complejos con historias cortas, basadas en experiencias cotidianas, cercanas al votante (uso de los relatos más conocido como *data storytelling*). Y, finalmente, en privilegiar la generación de emociones desde la comunicación oral, visual y kinésica (y no con un discurso racional y técnico) para conseguir, en especial, el *engagement* esperado (el compromiso con realizar la acción que se buscaba) (Vallejos, 2014).

Y es ese último punto, precisamente, el de generar emociones (ya mencionado en los principios del RDP clásico definidos por el fundador del StoryCenter, Lambert, en su obra de 2003), lo que está dando pie a configurar un concepto aún en construcción, el de *storyfeeling*, el cual se refiere a emplear historias que busquen, sobre todo, hacer percibir y surgir determinadas sensaciones y sentimientos en la audiencia, con una finalidad concreta, mediante tácticas dramáticas y recursos sensoriales que lleven a internalizar la historia, a sentirla, a adoptarla como propia. Como define Flores Prieto, 2022), son historias que pretenden conectar con las emociones de los otros y lograr empatía como propósitos preferenciales.

A diferencia del *storytelling* tradicional, concentrado en la forma del mensaje o la destreza narrativa del emisor, el *storyfeeling* está enfocado en la movilización sentimental del receptor. Un hecho solamente posible si del otro lado del proceso existen individuos sentipensantes; creativos que cuentan historias, crean experiencias y provocan sentimientos perdurables para las audiencias. (Flores Prieto, 2022)

Por supuesto, esos tipos de relatos son casi siempre creados por profesionales (guionizado previamente), por más que parezcan fruto de vivencias o expresiones espontáneas del político o líder. Así pues, la sensación de autenticidad de la historia, su verosimilitud, está dada

no por lo que se cuenta (la historia), sino más por la forma como se expresa (el discurso), recurriendo al estilo personal de quien lo ofrece, a sus capacidades narrativas e histriónicas, a su entrenamiento para comunicarse de forma masiva, pues es esa apariencia la que hace que el perceptor interprete la historia, los sucesos, los hechos y los datos como reales, les otorgue credibilidad y se interese por saber cómo continúa la historia original (es decir, por los relatos que se derivan de la matriz central).

Así, como expresa Gutiérrez-Rubí (2008), son relatos en los que las habilidades comunicativas del supuesto autor-narrador son esenciales para evocar, emocionar, interesar, seducir, convencer y movilizar «desde la veracidad de lo que sentimos como auténtico».

Por eso mismo, más allá de las características primigenias de los RDP, definidas por entidades como StoryCenter, como el uso de la voz, el estilo y el punto de vista propios del narrador, el incluir cuestiones dramáticas y explotar el contenido emocional, el cuidar la economía de los lenguajes en narración (para hacer corto el relato), y mantener un ritmo adecuado que permita sostener la atención de los perceptores, este tipo de relatos asume nuevas particularidades, como las mencionadas por López-Hermida-Russo y Vargas-Monardes (2013, pp. 21-22):

- Recurrir a la creatividad en el discurso (en la forma de estructurar, plasmar y comunicar los datos y los sucesos), para lograr «conquistar la atención de la audiencia en un escenario saturado de mensajes». Esto es ser disruptivo en la forma como se cuenta la historia.
- Elegir y meditar muy bien cuál será el marco o encuadre elegido para la narración: emplear en el relato escenarios conceptuales, espaciales y temporales, simbólicos, compartidos y consensuados a lo largo de la historia, como creencias universales.
- Recurrir a ritos y ceremonias que culturalmente capten la atención del perceptor, a la hora de estructurar el relato y de expresar la historia.
- Evocar ideas y experiencias vitales en el perceptor. Incluir metáforas fácilmente interpretables (y no solo ellas, sino también ana-

logías, asociaciones y ejemplos). Hacer referencia a arquetipos o imágenes mentales rápidamente evocables que permitan la rápida comprensión, la familiarización con el relato y la permanencia de los receptores.

- Interpelar de forma explícita e implícita al perceptor, generando en él, en gran parte de forma intencional, diversas emociones y reacciones. Terminar llamando a la acción.
- Y emplear formatos que sean fácilmente publicables en Internet, y que puedan, sobre todo, ser movilizados o *viralizables* en las redes sociales (no necesariamente audiovisuales, como en el RDP original).

Como se observa, estos rasgos, que pasan a ser recomendaciones a la hora de la creación, se centran mucho más en cómo lograr que la audiencia se interese por la narración, para que esta sea capaz y quiera escucharla u observarla de principio a fin, se identifique con el mensaje y lo aprehenda, y actúe, piense, opine o decida en función de la intencionalidad definida por el emisor.

En su forma más extrema, ese tipo de RDP empiezan a conocerse con el apodo de *storydoing*; incluso, a mezclarse con formas de comunicación transmediales, cocreativas y coparticipativas, en las cuales las historias transitán por diversos medios y escenarios, y en las que las audiencias pasan a ser prosumidoras (consumidoras de contenidos e historias, y a su vez, cocreadoras de ellas para enriquecerlas con sus propios mundos narrados).

El *storydoing* es una estrategia en la que ya no se busca exclusivamente contar una historia; ahora se trata de implicar al público, proponiéndole que viva la experiencia de la marca. El consumidor deja de ser un simple espectador pasivo para pasar a ser el protagonista activo. [...] lo que pretende es pasar a los hechos, invita a vivir una experiencia. La narración va un paso más allá, la historia que se cuenta forma parte del mundo real, los consumidores pueden experimentar el mensaje que se transmite. (UNIR, 2021)

De todas formas, conviene aclarar que este tipo de *storytelling* no solo se orienta con finalidades políticas o de mercadeo, sino que, incluso, ha sido adoptado por organizaciones sociales no solo para recaudar fondos para sus programas y proyectos, sino para promover transformaciones personales y comunitarias, como comentan Rodríguez-Ríos y Lázaro-Pernias (2023):

Lo extraordinario de la estrategia *storydoing* es que se basa en un relato que favorece la lucha a favor de un cambio social a través de la participación activa de la audiencia (Baraybar y Luque, 2018). En otras palabras, la marca invita a quienes consumen a que representen la heroicidad gracias a la ayuda que se les proporciona a través de acciones icónicas y transformadoras (Sanders y Van-Krieken, 2018). Se podría definir como un modelo de comunicación basado en un relato que trasciende lo comercial, define un problema en la sociedad y hace que la persona consumidora participe mediante acciones que la misma organización propone. (p. 174)

Por otra parte, la lógica del RDP centrado en el perceptor, en la audiencia y no en el autor, también se ha empezado a utilizar de forma masiva en otros ámbitos, con el *storytelling* periodístico y con el informativo-organizacional, tipos que, si bien no con seguridad ponen el foco, de forma especial, en la *llamada a la acción*, y que no obligatoriamente promueven la transmedialidad y la interactividad, sí que se centran en comunicar datos y hechos veraces (p. ej.: haciendo uso de recursos como el *big data*), empleando historias cortas o anécdotas con un estilo o sello personal (por lo general, el de quien diseña el relato; quien lo convierte en un guion), para que la información llegue a su destinatario de la manera más eficaz posible, recurriendo a lógicas persuasivas, adaptadas a las audiencias. En este tipo, el discurso visual toma protagonismo, pues la presentación comprensiva y objetiva de los datos, haciendo uso de gráficos claros (muchas veces interactivos), es fundamental (en tal caso, se recurre a lo que proponen expertos en *data storytelling*). Aquí, los niveles de emotividad varían, pues el

interés núcleo está es en facilitar la comprensión, y no en generar determinados sentimientos.

De todas formas, es importante recordar que en el caso de ciertos géneros periodísticos (p. ej.: literario) se cumplen otros criterios que sí se interesan por el punto de vista del autor y/o de los personajes de la historia real, y que sí reflejan, de forma intencional, emociones, para dar una perspectiva subjetiva (más que objetiva) al narrar la historia.

Así, hay grandes categorías diferenciales dentro del concepto de RDP, pues en los políticos, publicitarios, de mercadeo, organizacionales o periodísticos, el relato se crea por y para la audiencia, exclusivamente, mientras que en el social y educativo se genera, especialmente, por y para el autor; porque en los primeros el producto resultante debe tener, obligatoriamente, cierta calidad visual, artística y comunicativa (no siempre es de producción propia o *amateur*, sino que muchas veces es el resultado de los esfuerzos de expertos en comunicación y *marketing*), mientras que en el educativo y social a lo que se le da valor es a todo el proceso creativo (incluso, a los tropiezos que se presenta); y porque en los primeros es esencial el impacto esperado en la audiencia, que se dé cumplimiento al llamado a la acción, mientras desde el enfoque de la educación social y formal, esto es secundario, pues la principal huella debe quedar en el autor.

En esos casos cercanos a la publicidad, la política, el mercadeo y otros campos, además, cobra especial relevancia que desde el punto de vista multimedial y técnico, un mismo relato tenga diversas versiones, en formatos diferentes o con extensión distinta, para adaptarlos a los requerimientos de los canales y medios que se hayan definido para poner a circular la historia final. Esto es un aspecto irrelevante cuando la intencionalidad es emplearlos para el desarrollo y la transformación social-colectiva o humana-individual.

De todas formas, todos los RDP, sin importar su tipo, comparten dos aspectos centrales aún no mencionados. El primero, el desear generar relaciones empáticas, pues, aunque la publicación no es esencial en los más tradicionales, primigenios, cuando esta se hace en redes sociales, en canales de vídeos existentes en Internet o en ámbitos privados, el autor sí espera cierta solidaridad con su historia y con él

como protagonista. Y, el segundo, que ambos recurren y se asientan en el pensamiento narrativo de todos los seres humanos: la capacidad innata, que puede y debe ser desarrollada a lo largo de la vida, que permite realizar operaciones mentales (de predicción, planificación, evaluación, comprensión) empleando las historias (algo que se puede asociar con el concepto de *storythinking*), lo cual es esencial considerar, especialmente, cuando se emplean las narraciones con finalidades de educación formal o social.

Fletcher y Benveniste (2022) explican que la teoría del pensamiento narrativo, o de la cognición narrativa, empezó a esbozarse con Aristóteles hacia el 335 a. C., que es relativamente reciente el estudio profundo, y que plantea que el pensamiento funciona, en gran medida, empleando las historias y sus tramas, incluso creando nuevas historias mentales a partir de informaciones que se guardan en el cerebro, en la conciencia o en el subconsciente, para generar secuencias de causa y efecto, esquemas organizadores, procesos simbólicos, representaciones imaginativas que no solo contribuyen a ordenar, interpretar y comprender lo que sucede alrededor (algo que planteaban investigaciones como las de Bruner), sino, inclusive, a crear (a ser creativo) y a predecir, dos aspectos de la inteligencia que son esenciales poner en práctica para avanzar en el conocimiento científico.

El mismo Fletcher (2021), uno de los defensores y constructores actuales de esta teoría, defiende que, si bien los humanos piensan y operan de dos maneras, lógica y narrativa, la segunda emplea métodos epistemológicos que facilitan más la comprensión y la predicción que los que utiliza la primera, en tanto promueven, no desde estrictos modelos, la especulación causal, a partir de la revisión de pasado/presente/futuro de la causa, en lugar de recurrir solo al razonamiento correlacional de lo lógico, que «habita en el eterno tiempo presente de *esto es igual a aquello*». De ahí que considere que los relatos en general, en general, son esenciales para estimular el pensamiento narrativo, en especial para quienes los reciben, al posibilitar fijar la atención en hechos y datos excepcionales o sorprendentes contenidos en una historia, desconocidos para su perceptor; al invitar y llevar a cambiar de perspectivas, imaginando desde ángulos dife-

rentes a los propios; y reconocer nuevas ideas, escenarios y personajes que pueden llevar llevan la mente del pensador mucho más allá de donde estaba antes, haciéndose preguntas.

Así, los RDP, como lo hace la literatura, son de gran interés, dado que, al compartir historias, ofrecen también fuentes naturales de atención tanto para ayudar a la mente a unificar conjuntos de elementos variables, muchas veces caóticos e impredecibles, aportándoles un sentido (Bruner, 2002, citado por Duero, 2020, p. 6), como para reconocer e interpretar nuevos entornos, imaginar desde diferentes perspectivas y pensar en posibles acciones futuras (Fletcher y Benveniste, 2022).

3. Origen y camino del *storytelling* personal o general con enfoque personal

Fue la popularización de los medios y los recursos técnicos de comunicación digital, especialmente en la última década del siglo anterior, lo que dio paso a plasmar, originalmente, en forma bimedial (p. ej.: fotos o vídeo más audio) y unilateral (sin posibilidades de interacción cocreativa), aquellas historias, anécdotas y ocurrencias personales que ya se compartían, con el propio estilo, desde tiempos inmemorables, de forma oral, escrita o hasta pictórica, por lo general con el círculo cercano o más próximo de relacionamiento individual (familia, vecinos, amigos, etc.), dadas las limitaciones propias de los ambientes y los recursos impresos y/o analógicos.

A eso se le sumaron otros hechos relacionados con aspectos políticos, técnicos y económicos que favorecieron la aparición y la extensión en el uso del RDP (y de todos los contenidos digitales), como fueron: el desarrollo de la World Wide Web (red creada en 1989 por el informático británico del CERN de Suiza, Tim Berners-Lee, y ofrecida a otras entidades en 1993); el haber hecho público el uso de Internet, en 1996 (antes de uso exclusivo militar de EE. UU. y solo desde 1993 con acceso a gobiernos e instituciones académicas de los países miembros de la ONU); los avances en la informática, la telemática y las telecomunicaciones; y la popularización de la adquisición y uso de

los ordenadores personales (PC, por su sigla en inglés, surgidos en la década de los sesenta, pero que tomaron fuerza con la red de redes), de las cámaras fotográficas digitales (creada la primera en 1975 por Steven Sasson, ingeniero que trabajaba para Kodak) y de los teléfonos inteligentes con cámaras incorporadas (puestos en el comercio desde la década de los noventa).

Todo ello motivó profundos y revolucionarios cambios sociales y culturales y, con ello, la aparición de expresiones multimediales digitales, como lo fueron los primeros relatos personales multimediales, inicialmente con finalidades artísticas-culturales, y poco después, sociales, educativas y terapéuticas.

Entre las experiencias primigenias de los más clásicos, es decir, de los RDP con un único autor, que versan sobre pasajes de su propia vida, en los que él se presenta como protagonista y comparte con su voz su narración, mientras emplea como recursos representativos fotos y vídeos de producción casera, se destacan, de acuerdo con Londoño-Monroy (2013), *Fotografía para recordar* (Mayer, 1990), creado de manera individual con finalidades artísticas y, a la vez, para registrar la memoria familiar; *From Alice to Ocean: Alone Across the Outback* (Davidson y Smolan, 1992), hecho en pareja, aunque con la voz de uno solo de los autores, para documentar un viaje y presentar, con un tinte etnográfico, culturas distintas a la propia; o el proyecto *Next Exit* (Atchley, del American Film Institute, 1994), de tipo artístico, el cual causó la fundación, ese mismo año, del San Francisco Digital Media Center (con la colaboración de D. Aungst, J. Lambert, N. Mullen y P. Milligan, en EE. UU.), entidad más tarde cambiaría su nombre a Center for Digital Storytelling (desde 1998) y, posteriormente, a StoryCenter (como se lo conoce desde mediados de la década de 2010), la cual, a lo largo del tiempo, los ha impulsado masivamente (creados de forma individual), aunque en talleres en grupo) con propósitos «de curación, crecimiento y cambio social, para crear un mundo más justo y saludable», propósito mayor que anuncian en sus documentos institucionales (StoryCenter, 2023, portada, párr. 1).

Esos primeros tanteos con el RDP, rápidamente se complementaron con proyectos de formación y producción individual o colaborati-

va dadas en EE. UU. y, después, en otros pocos países donde las economías de nivel alto hacían, por aquel entonces, sus mayores esfuerzos para apropiarse de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Vinieron en esos primeros años de la década de los 2000, entre muchas que seguramente no se documentaron, unas en Reino Unido, como *KQED Digital Storytelling Initiative* (KQED Public Media for Northern California), con designios educativos formales y, a la vez, informales para la comprensión o concepción cultural-comunitaria para el cambio social; Photobus, en el cual el docente y fotógrafo D. Meadows los empleaba con objetivos de educación y cohesión social, con apoyo de la British Broadcasting Corporation (BBC); *Capture Wales* (2001 a 2006), bajo la dirección del mismo Meadows, para promover la adopción de la cultura y los recursos digitales, y, a la vez, favorecer la memoria colectiva, y *Telling Lives* (2003 a 2005), inicialmente dirigido por Meadows y por M. Rose, con los mismos objetivos y con apoyo del Yale College, que invitaba a los televidentes de la BBC a participar creando sus relatos en diversos talleres (que servían, simultáneamente, para impulsar la alfabetización digital y mediática) y a hacerlos públicos en sus canales de televisión.

En Australia, fue el Australian Centre for the Moving Image (2002) la entidad que, con apoyo del StoryCenter, les vio potencial para crear con adultos mayores una historia pública participativa. En Asia, la Youth Organization for the Recovery of Young Victims of Terrorism, lideró una de las primeras muestras de uso de los RDP en procesos sociales y de terapia para la salud mental, con *Kids For Kids* (2003). En los países escandinavos, el movimiento llegó a Suecia con *For Min Digitala Självbiografi / My Digital Self-Geography* (2002), gracias al StoryCenter y al Interactive Institute de la Maimo University, y años después a Noruega y Dinamarca, país último donde se creó el Digital Storytelling Center Denmark (2007) y el Denmark StoryLab (el mismo año). Por su parte, en Suramérica estos relatos se empezaron a producir y publicar gracias a un proyecto conjunto entre el StoryCenter y el Museu da Pessoa, denominado *Um Milhão de Histórias de Vidas de Jovens*, para generar procesos de multialfabetización digital con jóvenes y adultos marginados.

Y es que este tipo de narraciones, desde entonces, ha estado, en gran medida, al servicio del desarrollo social, la defensa de los derechos humanos y las mediaciones con comunidades vulnerables o minoritarias para ayudar a potenciar capacidades y afrontar con resiliencia situaciones complejas. Eso lo demuestran otras prácticas iniciales como *Silence Speaks* (desde 1999 hasta la actualidad, del StoryCenter, liderado por A. Hill), que ha llegado a más de 40 países con subproyectos como: *Men as Partners-EnGender Health* (2005) y *Responding to Violence and HIV/AIDS-Digital Stories from Southern Africa* (2007), los cuales adaptaron métodos de educación popular y trabajo social en países de África del Sur; *Voices for Justice* (2005, StoryCenter y organización SAATHI); *Learn from my Story* (2007, StoryCenter y ACQUIRE Project) para la salud reproductiva de mujeres africanas y el reconocimiento de sus derechos; o *Youth Leaders Speak*, en Guatemala y Belice (2010, StoryCenter y programa GoJoven) con jóvenes becarios.

También se recuerdan otros casos independientes de educación y trabajo social, como *Asian Women's Shelter* (2006, San Francisco, EE. UU.), con inmigrantes y refugiados, sobre salud reproductiva y sexual de jóvenes; *Creative Narrations - Stories for change*, comunidad de práctica y red de facilitadores e impulsadores de los RDP (creada en 2006, también en EE. UU.), la cual busca desde entonces, y todavía en la actualidad, inspirar, conectar, e incitar a la acción dentro y entre los grupos; o *DigiTales: Digital storytelling - Inclusion through media*, del Goldsmiths College de la Universidad de Londres, que desde 2004 y hasta mediados de 2010 promovió el uso de RDP en países de Europa con finalidades de inclusión social.

Ahora bien, al servicio del derecho humano a la educación (formal), entre las experiencias destacadas inaugurales se cuentan algunas que han persistido desde su creación, en los albores del año 2000, como *Art and Digital Storytelling*, del profesor e investigador J. Ohler, quien los impulsó inicialmente con niños, niñas y adolescentes en EE. UU., aunque privilegiando los relatos ficticios con enfoque personal para el desarrollo de habilidades artísticas, y que hoy promueve esos y otros tipos de RDP para la formación de la ciudadanía digi-

tal; *Creative Educator*, que explora las narraciones más clásicas de los RDP en procesos de aprendizaje de los temas que incluye el currículo de EE. UU.; *Educational Uses of Digital Storytelling*, creado en 2004 por docentes y estudiantes del Instructional Technology Program del University of Houston College of Education (Texas, EE. UU.), liderado por el profesor B. Robin; o el trabajo continuo que desde 2006 se realiza en el Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual de la Universitat de Barcelona, el cual se ha complementado con procesos de investigación-acción, bajo el enfoque crítico.

Todas las anteriores y otras que sobrevinieron después han permitido ir configurando lo que se conoce como *storylearning* o *aprendizaje por medio de historias*, sobre todo, para la mejora de competencias esperadas.

Tal recorrido permite afirmar, entonces, que los primeros *relatos sobre los RDP*, por lo menos en esa etapa inicial, fueron en su mayoría producto de iniciativas y procesos dirigidos, animados por personas o instituciones puntuales que vieron en este tipo de narraciones diversos beneficios y posibilidades de aplicación colectiva. No obstante, como se dijo anteriormente, el giro argumental de la historia de estas narraciones cambió con las redes sociales, pues liberaron la producción e hicieron que se extendiera la creación y dispersión no profesional de productos comunicativos que reflejan la identidad del autor y sus modos particulares de expresar e interpretar partes de la propia vida, empleando recursos multimediales y multimodales.

Ese nuevo panorama comenzó a dividir la intencionalidad de los RDP en dos grandes categorías: aquellos iniciales *por y para la persona creadora*, que buscaban beneficiar al autor que se implicaba en el proceso, por una parte, y de otra, los que pese a tener un enfoque personal, ponían su objetivo en impactar a los perceptores, *por y para las audiencias*. Los primeros, mediante procesos intencionales, planificados y orientados por diversos tipos de profesionales, orientados a un autor-narrador *amateur* del relato; los segundos, también intencionados, centrados en los destinatarios o segmentos de público objetivo de los relatos.

Eso, a su vez, ha traído una cierta confusión en el uso del término RDP, también, *storytelling personal digital* o, simplemente *storytelling*, como se suele utilizar, incluso en español.

4. Perspectivas y prioridades del RDP educativo y social bajo los pilares de la educación y del desarrollo sostenible

Como se ha tratado de esbozar, en la actualidad hablar de *storytelling digital* es abordar un asunto de gran interés, moda y auge, que ha trascendido, de lejos, las primeras experiencias, y que ha desperdigado el concepto en numerosos ámbitos de aplicación, así como en un abanico de interpretaciones. Basta con hacer una búsqueda rápida en Internet con esas palabras, para darse cuenta del gran interés que ha generado y de la cantidad de empresas, universidades y laboratorios que están experimentando con su aplicación, como sucede, por ejemplo, con el MIT Media Lab Reserch, del Instituto Técnico de Massachussets, cuyos grupos de investigación están probándolo en diversos campos, como la arquitectura, el diseño de ciudades inteligentes, la justicia social, la ecología, entre muchos otros.

Asimismo, basta con buscar aplicaciones o herramientas (*software*) disponibles para ayudar a crear *relatos digitales*: los buscadores arrojan como resultado una amplia oferta de opciones que permiten crear, gestionar y/o publicar guiones de forma interactiva y/o colaborativa, historias visuales o multimediales interactivas (alimentadas algunas por información de redes sociales, haciendo uso, por ejemplo, de líneas de tiempo, animaciones o vídeos prediseñados y otros recursos), o bien, participar en comunidades donde los autores comparten sus ideas y experiencias.

Al mismo tiempo, hoy, referirse al *storytelling personal digital* es abordar una gran complejidad de narraciones que, si bien comparten algunos aspectos de la estructura y de las temáticas de las más clásicas, si bien experimentan con uno o varios de los recursos narrativos y técnicos multimediales al alcance, y, aunque se asientan en las oportu-

nidades que brinda el pensamiento narrativo, tienen formas distantes de concebir y plasmar «lo personal» y pretensiones muy diferentes.

Sea como sea, desde cualquier perspectiva desde la que se deseé asumir el RDP, sin duda este es un recurso que, bajo una orientación pertinente, puede ofrecer beneficios significativos a los participantes, en proyectos tendientes al desarrollo humano integral, y de forma directa, a la educación social y formal, pues diversas experiencias prácticas con los más clásicos, como las de Creative Narration y las del StoryCenter, y diversas investigaciones sobre estos últimos, como las del GREAV, así lo confirman.

Y es que, si bien el desarrollo humano es también una noción con diversas acepciones, hay un consenso en que se trata de un «conjunto multidimensional de esfuerzos, recursos y condiciones para lograr una mejor calidad de vida para todas las personas y los pueblos (ONU, 1997, p. 2).

Tal conjunto expone una visión sobre un ideal de vida, que recoge planteamientos provenientes, desde la segunda mitad del siglo xx, de la teoría del desarrollo a escala humana, planteada por Max-Neef et al., la cual reconoce las necesidades de los seres humanos como universales, así los satisfactores varíen entre culturas y en los contextos históricos (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986) y de la teoría de las capacidades humanas, liderada por Amartya Sen, que considera que el bienestar y la calidad de vida no son función directa de los ingresos económicos, sino de la posibilidad de poner en práctica las propias capacidades, es decir, lo que cada individuo es capaz de ser y hacer. Además, los postulados de diversos acuerdos internacionales en torno al reconocimiento de esos llamados *derechos* para todas las personas por el solo hecho de serlo, como lo son, principalmente, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del Niño definidos por la ONU en 1959, ratificados con la Convención de los Derechos de la Infancia (ONU, 2006); los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y otros documentos que, incluso, reconocen desde 2022 los derechos a un medioambiente limpio, saludable y sostenible (ONU, 2022).

Así, el desarrollo social y humano se concibe y mide hoy desde una visión antropocéntrica, analizando las posibilidades, oportunidades y facilidades que encuentra una persona y un grupo social para satisfacer sus necesidades, poner en práctica sus capacidades y ejercer sus derechos en su entorno, pudiendo, así, tener una vida con unas condiciones mínimas necesarias de calidad.

Ahora bien, la ONU, como máxima organización internacional, atendiendo tal concepción, ha definido unas rutas y unas prioridades para alcanzar un desarrollo más o menos equitativo. Las actuales se consignan en la llamada Agenda 2030, la cual incluye 17 objetivos y, para alcanzarlos, ha definido la *sostenibilidad* como estrategia principal, entendiéndola como:

[la] capacidad para satisfacer necesidades para la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades: esto implica límites, no absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medioambiente, el estado actual de la tecnología y (el estado actual) de la organización social, y la capacidad de la biosfera de absorber los efectos de las actividades humanas. (ONU, 1987, p. 23, art, 27)

Esa definición, indicada en el informe *Nuestro futuro común*, publicado en 1987 por la ONU, ha permitido, a partir de entonces, entender el desarrollo social y humano, preocupándose por que las relaciones entre las esferas social, económica y ambiental, tanto en los ámbitos de vida individuales como colectivos, públicos o privados, busquen un sano equilibrio (ONU, 2021).

Por ello, puesto que la educación formal es un derecho universal (ONU, 1948, art. 26), que la Agenda 2030 define objetivos en torno a la educación (ODS 4) y a otros asuntos sociales que requieren prelación en la inversión y atención (igualdad de género, ODS 5; reducción de las desigualdades, ODS 10; paz y justicia, ODS 16, por solo mencionar algunos), es pertinente considerar y dirigir el uso de los RDP con propósitos de educación formal y trabajo social, considerando la sostenibilidad (como en esos proyectos de econarración

y de educación para el desarrollo sostenible a través de la narración digital, que se mencionaron anteriormente).

Si bien no se ha comprobado todavía la eficacia de las recomendaciones que siguen, a continuación se presentan algunas reflexiones que podrían potenciar su aprovechamiento con tal sentido.

Una primera sería emplear los RDP más tradicionales, personales o con perspectiva personal centrados en el autor, o los generales (o curriculares) desde una perspectiva personal, para ayudar a los participantes a identificar y analizar vivencias o hechos que representen problemas concretos o específicos de insostenibilidad, existentes en su entorno próximo, considerando causas y efectos, así como las propias capacidades para solucionarlos. Eso podría hacerse proponiendo ejercicios que permitan, en las fases de planificación del relato, meditar sobre la realidad circundante, pensar sobre ella, dimensionarla, como parte del ejercicio de inspiración y planificación del relato, suscitando desde esta etapa la reflexión.

Eso mismo podría hacerse para dar a conocer los derechos humanos en general, y los derechos de la infancia y las personas con discapacidad, pues son asuntos que requieren mayor conciencia en la población mundial para hacerse corresponsable en su alcance, puesta en ejercicio y respeto.

Una segunda, que no riñe con lo anterior, sería enriquecer las propuestas metodológicas actuales (las guías y directrices) que orientan la creación de RDP, bien en procesos de enseñanza y aprendizaje, bien en mediaciones sociales de transformación individual y comunitaria, proponiendo actividades de planificación, desarrollo, control y evaluación que, durante todo el trayecto creativo, permitan a los autores, de forma consciente, aplicar las características de otros tipos de *storytelling*, analizando el porqué, el para qué y los posibles beneficios o riesgos no solo para sí mismos, sino para las personas, comunidades y el entorno que los rodea.

En tal caso, valdría la pena incluir dinámicas:

- Durante la etapa de ideación, concepción y diseño del relato, aplicar mecanismos de organización de las ideas y de la información

sobre la realidad que se desea exponer, tales como mapas mentales o conceptuales, por ejemplo, para *enseñar a pensar y conocer con historias* (*storythinking*).

- También, otras que orienten el escribir el guion de relato pensando en el aprender a ser y sentir, al mismo tiempo que el sensibilizar a los demás (aplicando el *storyfeeling*), así como en el motivar a la audiencia a asumir ciertas actitudes y a realizar acciones concretas en favor de la sostenibilidad y de un cambio de cultura que la favorezca y promueva (mediante el *storydoing*).
- En las etapas de preproducción o posproducción también, y dependiendo del público, podrían introducirse actividades propias del *data storytelling*. Eso contribuiría a fortalecer también el pensamiento narrativo (*storythinking*).
- Otras actividades, en la etapa de evaluación, le ayudarían al autor a hacerse consciente de lo que aprendió en el proceso y de lo que requiere aprender más (mediante el *storylearning*), así de lo que aprendió a partir del ejercicio colaborativo con otros autores y de los relatos de sus compañeros (que podría ser denominado, siguiendo la lógica, *story-live together*), incluyendo lo que se asimiló sobre la sostenibilidad (y/o los derechos humanos), y sobre cómo aportar a aquella (o a ellos).
- Y, para finalizar, se sugeriría realizar ejercicios, dentro del proceso creativo y metodológico, que permitan a los autores darse cuenta de la *huella ecosocial* que él mismo deja al hacer su relato, con cada una de sus acciones y decisiones, diseñando rúbricas que le ayuden a pensar en las consecuencias de sus acciones, omisiones o decisiones, en los ámbitos social, ecológico y económico. Eso le ayudaría, aún más, a comprender su propio impacto en la sostenibilidad general desde sus tres dimensiones.

Todo lo anterior permitiría poner en práctica y construir habilidades, capacidades y valores, considerando los pilares que le demanda la Unesco a la educación (Delors, 1996): aprender a aprender, pensar y conocer; aprender a ser y sentir; aprender a hacer y el aprender a convivir (con los demás y con el planeta).

De otro lado, y comprendiendo las limitaciones tecnológicas (técnicas, de acceso o de alfabetización digital, por ejemplo) que pueden tener comunidades vulnerables, o personas en estado de exclusión social, valdría la pena también experimentar con un RDP que se salga de lo tradicional, y que experimente otras formas de representación digital o hibrida.

Podrían, esos, ser llamados *RDP convergentes*, al poderse hacer empleando recursos físicos, digitales de producción analógica, mezclando formatos, plataformas, programa y diversos recursos de producción, dependiendo del contexto.

Incluso, favorecer algo todavía muy poco explorado: la realización de RDP intergeneracionales, intersociales y/o entre personas con capacidades diferentes, para que haya una relación de mutuo aprendizaje. Esto, con el fin de favorecer la inclusión social de quienes que por sus condiciones (físicas, cognitivas, socioeconómicas o educativas, por ejemplo) no tienen o han tenido poco acceso a los recursos digitales, pero que, en cambio, tienen historias de vida muy valiosas que podrían servir de vehículo y excusa para promover la transformación individual y/o social.

Por último, una recomendación necesaria sería promover, como se ha hecho en los ámbitos de mercadeo o políticos, por ejemplo, acciones de *marketing educativo* con docentes y agentes sociales, directivos de las entidades educativas y sociales, y representantes del sector gubernamental, pues para emplear el RDP en educación con criterios de sostenibilidad, se requiere formar docentes-formadores-narradores; «comunicar» lo aprendido hasta ahora como investigadores a la comunidad «no-académica» y convencer y generar credibilidad en torno a esta propuesta pedagógica. Solo así, este tipo de *storytelling* podrá contribuir, durante muchas más décadas, aparte de estas 30 que ya ha superado, al desarrollo humano sostenible, incluyendo a la educación como parte fundamental de este.

5. Referencias

- De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C. y Boydell, K. M. (2017). Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Duero, D. (2020). La narrativa como modalidad básica de la cognición. Aportes narratológicos a la ciencia psicológica. *Límite (Arica)*, 14(11), 15. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652019000100211>
- Fletcher, A. (2021). *Wonderworks: Literary Invention and the Science of Stories*. Simon & Schuster.
- Fletcher, A. y Benveniste, M. (2022). A new method for training creativity: narrative as an alternative to divergent thinking. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1512(1), 29-45. <https://doi.org/10.1111/nyas.14763>
- Flores Prieto, R. (2022). *Storyfeelling (parte 3): el storytelling ha muerto* [LinkedIn artículos]. <https://www.linkedin.com/pulse/storyfeeling-parte-3-el-storytelling-ha-muerto-flores-prieto/>
- Grupo de Investigacion Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV). <https://ub.greav.net/category/investigacion>
- Gutiérrez-Rubí (2008). La política del relato. *FRC: revista de debat polític*, 15, 68-73.
- Londoño-Monroy, G. (2013). *Relatos digitales en educación* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=87511>
- López-Hermida-Russo, A. P. y Vargas-Monardes, J. (2013). La política relatada: el Storytelling de Barack Obama en el marco de la Operación Gerónimo. *Palabra Clave*, 16(1), 12-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64926739002>
- Lucena Rodríguez, C., García-Jiménez, M., Massó-Guijarro, B., Cruz-González, C. (2021). Digital Storytelling in Education: A Systematic

Review of the Literature. *Review of European Studies*, 13(2). <https://doi.org/10.5539/res.v13n2p13>

Max-Neef, M., Elizalde, M. y Hopenhayn, M. (coords.) (1986). Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro. *Development Dialogue, número especial*. Fundacion Dag Hammarskjold. https://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf

MIT Media Lab Reserch. <https://www.media.mit.edu/research/?filter=groups>

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de Naciones Unidas (1987). *Nuestro futuro común. Asamblea General de las Naciones Unidas* (Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Comisión Brundtland) [Resolución aprobada por la Asamblea General A/42/427]. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Organización de Naciones Unidas (1997, 15 de octubre). *Programa de desarrollo* [Resolución aprobada por la Asamblea General A/RES/51/240]. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n97/774/82/pdf/n977482.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2021). *Sostenibilidad*. <https://www.un.org/es/impacto-académico/sostenibilidad>

Organización de Naciones Unidas (2022). *El derecho humano a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible* [Resolución aprobada por la Asamblea General A/76/L.75]. <https://daccess-ods.un.org/access.nsf/Get?OpenAgent&DS=A/76/L.75&Lang=S>

Rodríguez-Ríos, A. y Lázaro Pernias, P. (2023). El Storydoing como modelo innovador de comunicación publicitaria que favorece una mejora en la sociedad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 171-191. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1865>

- StoryCenter. <https://www.storycenter.org/about>
- UNIR (2021). *Storydoing, o cómo ir un paso más allá del storytelling. Marketing y Comunicación*. El autor: nota en sitio web. <https://www.unir.net/marketing-comunicacion/revista/storydoing>
- Vallejos, F. (2014, septiembre). Julius van de Laar: el estratega detrás del triunfo de Obama en las elecciones. *Forbes*. <https://www.forbes.com.mx/el-estratega-detrás-del-triunfo-de-obama-en-las-elecciones>
- Wu, J. y Víctor Chen, D. T. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786.

ÍNDICE

Introducción	9
Referencias	11
1. Las narraciones personales como objetos en el cambio de contextos educativos	13
1. Introducción	13
2. Contextos educativos	15
3. Objetos de frontera	18
4. Las narraciones personales como objetos	20
5. Discusión	22
6. Referencias	24
2. Borrar las fronteras entre la universidad y el lugar de trabajo mediante la construcción de objetos	29
1. Introducción	29
2. El modelo mixto de colaboración y participación constructiva (BCCP)	30
3. Marco teórico	30
4. De la teoría a la práctica	34
5. Ejemplos de objetos transfronterizos	43
5.1. Un curso sobre gestión de conflictos	43
5.2. Un museo digital	44
6. Conclusiones	46
7. Referencias	47

3. El self y los contextos histórico-educativos	53
1. Introducción	53
2. Aproximación a los conceptos de <i>self</i> , <i>yo</i> e <i>identidad personal</i>	54
3. La idea de <i>self</i> y la educación en los contextos preindustriales	54
3.1. Edad Antigua, <i>self</i> y educación en la Grecia Clásica: Aristóteles (s. IV a. C.)	54
3.2. Edad Media, <i>self</i> y educación en la escolástica: Tomás de Aquino (s. XIII)	56
3.3. Edad Moderna, <i>self</i> y educación en la Ilustración alemana: Kant (s. XVIII)	57
4. <i>Self</i> y educación en los contextos industriales modernos	58
4.1. Características de la modernidad industrial	58
4.2. La educación en la modernidad	58
4.3. El <i>self</i> en la modernidad	59
5. <i>Self</i> y educación en los contextos de la tardomodernidad	60
5.1. Características de la tardomodernidad	60
5.2. La educación en la tardomodernidad	61
5.3. El <i>self</i> en la tardomodernidad	62
6. La problemática existencial del concepto de <i>identidad</i> de la tardomodernidad	63
6.1. La problemática conceptual de la identidad	63
6.2. La problemática existencial de la identidad	63
6.3. Propuestas teóricas para afrontar las paradojas de la identidad	64
6.3.1. La identidad narrativa	64
6.3.2. La teoría dialógica del yo	65
7. Conclusión	65
8. Referencias	66
4. La posición del <i>self</i> en los relatos personales como objetos de frontera en contextos de cambio educativo	71
1. Introducción	71
2. Método	73
3. Contextos de cambio	76
4. Referencias	76

5. Objetos de frontera en cambios de contexto dentro del ámbito socioeducativo	79
1. Introducción	79
2. Análisis de las dimensiones monológicas y dialógicas	80
2.1. Dimensión monológica global	81
2.2. Dimensión dialógica global	82
2.3. Análisis por género	84
2.3.1. Dimensión monológica	84
2.3.2. Dimensión dialógica	86
3. Discusión	87
4. Referencias	89
6. Objetos de frontera en cambios de contexto de educación formal	91
1. Introducción	91
2. Resultados	92
2.1. Grado de Pedagogía: estudiantes de primer curso	92
2.2. Grado de Pedagogía: estudiantes en el periodo de prácticas	96
3. Discusión	99
3.1. Dimensión monológica	101
3.2. Dimensión dialógica	104
7. ¿Los relatos personales pueden ser objetos de frontera?	107
1. Descripción de la investigación	107
2. Referencias	109
8. Currículo, narrativa digital y objetos de frontera en un contexto educativo en tiempos de pandemia cuando se retoman las actividades presenciales	111
1. Introducción	111
2. Fundamentos teóricos: currículum, narrativa digital y objetos de frontera	112
3. Currículo planificado, narrativa y objetos de frontera en el contexto educativo	115
4. El currículo prescrito: análisis de las narrativas	117

5. El currículo en la práctica: narrativas encontradas en las producciones de los estudiantes	119
6. Consideraciones	122
7. Referencias	123
9. Relatos digitales promoviendo diálogos entre escenarios de formación e investigación	125
1. Un escenario multiforme...	126
2. La experiencia docente-discente con las narrativas digitales de aprendizaje	128
3. Investigar con narrativas digitales: dos historias, muchas fronteras ..	131
3.1. «Tengo una <i>tablet</i> . ¿Y ahora qué?»	132
3.2. «Deseo que la gente comparta lo que hemos hecho y también aprenda de nosotros»	134
4. A modo de conclusión	137
5. Referencias	138
10. Trayecto del relato digital personal educativo y perspectivas de uso con criterios de sostenibilidad	143
1. Introducción	143
2. Del <i>storytelling</i> «por y para la persona-creadora» al <i>storytelling</i> «por y para las y los demás»	145
3. Origen y camino del <i>storytelling</i> personal o general con enfoque personal	156
4. Perspectivas y prioridades del RDP educativo y social bajo los pilares de la educación y del desarrollo sostenible	161
5. Referencias	167

ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

Bienvenidos a la universidad

Francisco Esteban Bara

Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad

Teresa Mauri, Javier Onrubia Goñi, Rosa Colomina (eds.)

Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo

Montserrat Castelló y Núria Castells Gómez (eds.)

¡Escucha, rector! Las universidades singulares crean nuevos modelos de aprendizaje

Lluís Pastor Pérez

Construir culturas de datos justas en la universidad

Juliana Elisa Raffaghelli

ChatGPT y educación universitaria

Mireia Ribera, Oliver Díaz Montesdeoca (coord.)

El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos

Ignacio Calderón Almendros,
María Teresa Rascon Gómez (coords.)

La gamificación en la educación superior

Oriol Ripoll, Joan-Tomàs Pujolà (eds.)

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Michel Fiol, Marcel Planellas,
Carolina Serrano, Kristine De Valk

Competencia de aprender a aprender y autorregulación en la universidad

Laia Lluch Molins, Nati Cabrera Lanzo (coords.)

La docencia universitaria en clave neuroeducativa

David Bueno i Torrens y Anna Forés Miravalles (eds.)

Sesgos de género en la educación

Antonio Giménez Merino

Botiquín emocional para docentes universitarios

Ana Peinado

Neuroeducación: GPS para docentes curiosos

Fabián Román

Relatos personales como objetos de frontera en contextos educativos

Este libro está dirigido a profesores, formadores y profesionales de la educación que desean trabajar con sus estudiantes el valor y el potencial de las narrativas personales, tanto en formato escrito como en propuestas multimediales. Su propósito es ofrecer un marco teórico claro de los objetos de frontera y, al mismo tiempo, brindar orientaciones prácticas que permitan integrar las narrativas personales en distintos contextos educativos.

A lo largo de los diferentes capítulos, nos adentraremos en conceptos fundamentales que serán analizados desde una doble perspectiva: por un lado, la investigación académica que sustenta el estudio de las narrativas y, por otro, diversas experiencias pedagógicas que ilustran su aplicación en el aula. Este enfoque combinado busca mostrar cómo las narrativas personales pueden convertirse en herramientas significativas para la reflexión, la construcción identitaria y la expresión creativa del alumnado.

El primer capítulo se dedica a la comprensión del concepto de *objetos de frontera*, noción clave para entender las narrativas digitales como espacios de encuentro entre diferentes prácticas, saberes y contextos. Los capítulos posteriores profundizan en el papel que desempeñan las narrativas personales cuando los participantes se encuentran en situaciones de transición, ya sea por cambios en su contexto educativo o por transformaciones en sus formas de concebir el propio yo (*self*). En conjunto, el libro invita a repensar la función educativa de narrar y de narrarse en entornos contemporáneos.

Cristina Galván Fernández. Profesora agregada en la Facultad de Educación. Sus principales áreas de docencia e investigación promueven la conceptualización de la teoría de la educación en las prácticas de aprendizaje propias de la sociedad digital. Actualmente coordina el Grupo de Investigación Consolidado en Enseñanza y Aprendizaje Virtual, y el Máster oficial en Enseñanza y Aprendizaje con Tecnologías Digitales. También es miembro del Observatorio de la Educación Digital y del Institut de Recerca en Educació.