

## LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES Y LAS REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES

**RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis<sup>1</sup>**

**MARTÍNEZ OLMO, Francesc<sup>2</sup>**

**GALVÁN, Cristina<sup>3</sup>**

### RESUMEN

Se propone repensar los relatos digitales personales (RDP) con las nuevas formas de comunicación basadas en los contenidos que aparecen en las redes sociales, así como el valor central de la imagen en todos ellos. En primer lugar, se ha intentado mapear las principales funciones de los RDP en el Plan Curricular español de la Educación Secundaria, de 11 a 16 años, y algunas de las competencias asociadas. En segundo lugar, se ha construido una encuesta sobre las formas de publicación en esas mismas redes. Los resultados son analizados, obteniéndose algunas diferencias por edad, país y sexo, si bien con grandes dosis de similitud. Finalmente, se propone algunas sugerencias didácticas sobre cómo incorporar los resultados de la encuesta.

**PALABRAS-CLAVE:** Relatos digitales; Curriculum; Integración curricular; Redes sociales; Adolescencia.

---

<sup>1</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Catedrático de universidad. E-mail: [jlrodriguez@ub.edu](mailto:jlrodriguez@ub.edu)

<sup>2</sup> Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Profesor Titular de universidad. E-mail: [fmartinezo@ub.edu](mailto:fmartinezo@ub.edu)

<sup>3</sup> Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Contrato postdoctoral. E-mail: [cgalvan@ub.edu](mailto:cgalvan@ub.edu)

*PERSONAL DIGITAL STORYTELLING AND SOCIAL NETWORKS IN TEENAGERS*

*RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis*

*MARTÍNEZ OLMO, Francesc*

*GALVÁN, Cristina*

**ABSTRACT**

*This study aims to rethink the personal digital storytelling (DST) with the new forms of communication based on the content that appear on social networks, as well the central value of the image in all of them. First, an attempt has been made to map the main functions of the DST in the Spanish curricular plan of Secondary education, from 11 to 16 years, and some of the associated competencies. Secondly, a survey has been built on the forms of publication in these same networks. The results are analyzed, obtaining some differences by age, country and sex, although with large doses of similarity. Finally, we propose some didactic suggestions on how to incorporate the results of the survey.*

**KEYWORDS:** *Digital storytelling; Curriculum; Curricular adaptation; Social networks; Adolescence.*

## 1 INTRODUCCIÓN

Los relatos digitales personales (RDP) provienen de las formas autobiográficas e historias de vida, de origen y formato oral, que se transforman en los años 90 del siglo XX con la llegada de nuevas tecnologías, la capacidad para producir fotografía, audio y video digitales de manera fácil. Un grupo de activistas sociales del *Center for Digital Storytelling*, de Berkeley (en 2015 renombrado como *Story Center*; Lambert, 2013), promovieron realizar unos relatos cortos, de solo 3 o 4 minutos, que se construyen mediante talleres presenciales, con el soporte de personal especializado, y con el objetivo de que se pueda contar y difundir un relato de tipo personal, en el que la historia se narra en primera persona y que, por lo general, tienen un alto grado de implicación de quien lo narra y son muy importantes para él o ella.

Estos RDP se empiezan a difundir también por Internet y se crea un cierto movimiento internacional con enfoques parecidos a los originales: no interactivos, hechos por personas no especialistas, predominio del contenido (historia) que se cuenta, atención moderada a los aspectos estéticos y tecnológicos. Los RDP expresan el punto de vista, la voz, de quien los narra y son, sin duda, muy subjetivos -dicho en clave positiva: permiten tener voz a aquellos que normalmente no la tienen (Burgess, 2006), manteniendo los aspectos formales y de contenido de los relatos personales y autobiográficos (Rodríguez Illera, 2014). Los RDP han tenido un nuevo interés teórico (Lundby, 2008; Erstad & Silseth, 2008) así como un buen número reciente de congresos y libros dedicados (Dunford & Jenkins, 2017; Núñez-James et al, 2017; Gregori Signes & Brígido Corachán, 2014; Londoño & Rodríguez Illera, 2017).

La difusión por Internet discurre en paralelo a la ascensión global de la cultura de la imagen (Fontcuberta, 2016; Gómez, 2012), un rasgo fundamental de la sociedad digital. No solo por el avance tecnológico, su presencia impresa en el caso de la fotografía, que ha sido grande y rápido, sino por su importancia determinante en las redes sociales. Algo similar a lo ocurrido con la fotografía está ocurriendo con el video en contraposición al cine o a la televisión: simplificación tecnológica y ayudas en la producción, formas abreviadas y sintéticas, visualización estandarizada, difusión simplificada. La cultura de la imagen, estática o en movimiento, ha invadido “lo social” completamente en forma de cultura popular, alejada de sus versiones profesionales, y de manera cercana a la evolución tecnológica —aunque ya desde el siglo XIX (la fotografía “nace” en 1839) algunos escritores quisieron incorporar la fotografía a sus formas autobiográficas (Rugg, 1997).

Nunca se podrá enfatizar bastante la importancia de esta sociedad de la imagen que crea un tipo de audiencia “espectatorial”, una audiencia difusa que está siempre y en todas partes (Abercrombie & Longhurst, 1998), y de la que todos formamos parte, de maneras más o menos activas. Los relatos digitales personales ocupan una posición periférica en relación con otras formas visuales expresivas, al menos en términos cuantitativos, quizá porque insisten de manera explícita en su carácter verdadero, en la expresión de un aspecto de la vida que se hace público y se difunde para comunicarse a otras personas más alejadas del entorno familiar.

Además de la imagen y del video, los cambios tecnológicos sobrevenidos ya en el siglo XXI introducen unas nuevas formas de comunicación e interacción, instantáneas, así como de conexión y contacto siempre presente mediante las redes sociales y los teléfonos móviles. Creemos que este es un nuevo y profundo cambio para los propios relatos personales, aunque sean solo textuales, bajo la forma de mensajes instantáneos o en las páginas personales de una red social (Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram y muchas otras). Es un tipo de cambio que ocurre en muchos otros ámbitos y en el que la tecnología posibilita pero tiene un papel secundario en relación a los aspectos sociales; dicho de manera sintética: se pasa de la interacción entre las máquinas y las personas a la interacción entre personas como elemento central, de la interacción a la participación en grupos humanos más amplios.

Estos cambios han multiplicado exponencialmente los relatos que se encuentran en las redes. De manera más reducida en su extensión, incluso con contenidos de duración efímera o formas abreviadas de una narración convencional. Basta comparar las autobiografías literarias, los relatos digitales personales o las *stories* de Instagram: cada vez una extensión menor, propia de un movimiento general que acorta pero también simplifica lo que se está contando. Y, sin embargo, las historias relatadas con imágenes siguen despertando un gran interés, incluso bajo formas aparentemente solo estáticas (p.e. como los *selfies*, Warfield, 2015).

Han sido estos cambios en las formas de comunicar, en gran medida introducidos por las redes sociales, lo que nos ha motivado a intentar comprender mejor la significación que los usuarios jóvenes dan a este tipo de mensajes, especialmente a los de tipo narrativo. Aunque el estudio de los patrones comunicativos de los jóvenes se ha realizado en varias ocasiones, no ha ocurrido lo mismo con los relatos personales, que siguen muy cercanos en su concepción y en su práctica a los que se realizaban hace más de veinte años. Por ello, y como se verá más adelante, hemos procedido a revisar la metodología de los relatos personales tradicionales, con

ênfasis en su aplicación en la educación formal, para diseñar una encuesta y una entrevista posterior con el objetivo de intentar comprobar las prácticas actuales en adolescentes.

## 2 LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES Y SU INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO FORMAL: EL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA

Revisando experiencias previas en las que se ha trabajado relatos digitales personales con adolescentes (Londoño & Rodríguez Illera, 2017) se ha identificado que su proceso conlleva poner en práctica competencias en muchos casos solicitadas en el contexto escolar.

El proceso de creación de relatos digitales alrededor de una experiencia personal implica dar un espacio a los estudiantes para explorar y expresar sus inquietudes, conocerse y crear clima de convivencia entre los compañeros y para expresar sus vivencias por medio de estas nuevas formas de comunicación. Es conocido que en el ámbito escolar se presentan mayores dificultades para dar oportunidades de estas características ya sea por el tiempo de dedicación en detrimento de otras actividades de evaluación, por los recursos necesarios o, quizás, por la falta de conocimiento de nuevas propuestas.

Situándonos en el enfoque del aprendizaje sin costuras, *seamless learning* (Chan *et al.*, 2006; Sharples, 2015), la ecología del aprendizaje (Coll, 2013) o el aprendizaje *entre contextos* (Vadeboncoeur, 2014; Erstad *et al.*, 2016), se comprende el interés de realizar prácticas educativas para los adolescentes en la que se recogen sus expresiones, a la vez que se adopta su *habitus* en relación con la tecnología y la sociedad digital.

La decisión de realizar relatos digitales personales en cualquier contexto académico requiere una planificación acotada al tiempo de intervención y a los recursos disponibles. En experiencias anteriores (Londoño, 2013; Londoño & Rodríguez Illera, 2017) se ha seguido una metodología compuesta por varias fases secuenciadas, tanto de trabajo individual como grupal y en la que se ponen en juego una serie de competencias. De modo genérico, los formadores siguen la siguiente secuencia:

- 1) Explicación de qué son los *Relatos Digitales Personales*
- 2) Decisión del tema, suceso, experiencia o pensamiento a relatar. Para ello, se solicita que el estudiante traiga hasta 3 ideas y las comparta en pequeño grupo. Posteriormente y con más pensamientos sobre estas ideas, se comparte en gran grupo. A esta dinámica se le llama “StoryCircle”. Nótese que algunos estudiantes necesitan intimidad para explicar su relato,

así como para decidir su temática o bien algunos son reticentes a explicarlo. Aún más en estos casos, es muy importante la empatía y el acompañamiento de los formadores.

3) Primer borrador escrito del relato. Se solicita escribir el relato en una o dos páginas. Generalmente, es la primera vez que van a dejar plasmado el relato de manera escrita y, por tanto, van a surgir nuevos pensamientos y se empezarán a estructurar las ideas, por lo tanto, se puede sugerir que escriban todo lo que necesiten. Seguidamente, se solicita resumir el texto en 1-2 páginas trabajando las partes importantes.

4) Storyboard. El último borrador escrito se estructura y se modela en forma de Storyboard especificando el tipo de escena y recursos que acompañarán al texto: imágenes, ritmos de la voz en off, melodías de fondo...

5) Búsqueda o producción de recursos indicados en el Storyboard: fotografías, imágenes, audios (grabación de voz en off y sonidos de fondo), créditos finales...

6) Montaje del relato digital personal en formato video.

7) Visualización grupal de los relatos digitales personales, en grupo y de manera voluntaria.

Cada una de estas fases se trata con variantes y criterios de los mismos formadores, valorando la situación del colectivo y de cada uno de los participantes. Dentro de estas variantes es posible trabajar cada una de las fases con mayor detenimiento a fin de que la construcción del RDP forme parte de las materias académicas a evaluar. A continuación, vamos a mostrar la relación de las distintas fases con las competencias que se establecen en España (lugar donde se lleva a cabo el estudio y según la norma dictada en el Real Decreto 1105/2014) para el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

**Tabla 1.** Relación de competencias del currículo español trabajadas en cada una de las fases del relato digital personal.

Fase	1 Competencia del currículo	2 Comunicación lingüística	3 Competencia matemática y en ciencia y tecnología	4 Competencia digital	5 Aprender a aprender	6 Competencias sociales y cívicas	7 Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	8 Conciencia y expresiones culturales
Explicación					✓	✓		✓
Decisión del tema y StoryCircle		✓			✓	✓		

Borrador del escrito	✓						
Storyboard			✓				✓
Búsqueda y producción de recursos.	✓		✓			✓	
Montaje del relato digital.			✓				
Visualización grupal.				✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaborado por los autores

El RDP puede ser trabajado de manera transversal en las materias donde se traten los contenidos asociados, como, por ejemplo: Artes Plásticas, Lengua Castellana o Cultura Audiovisual.

### 3 METODOLOGÍA Y RESULTADOS

Nuestro objetivo más general es intentar comprender mejor las prácticas digitales actuales de los adolescentes en redes sociales, para adaptar la metodología de los RDP a la educación Secundaria y a otros escenarios de actividad y educativos. Partimos de la idea de que en nuestra sociedad digital los contextos de actividad y aprendizaje son múltiples y que los adolescentes (aunque no solo ellos) cambian y “saltan” entre contextos, intentando integrar lo que hacen y aprenden en todos ellos (Rodríguez Illera, 2018).

En esta primera fase, se ha aplicado el método de estudio por encuesta (Ruiz-Bueno, 2009; Torrado Fonseca, 2004), por medio de un cuestionario *ad hoc* elaborado y validado por el mismo equipo de investigación de este estudio. La encuesta se ha llevado a cabo de acuerdo con las orientaciones de la *American Association for Public Opinion Research* (AAPOR, 2018) y el diseño del cuestionario ha tenido en cuenta que sería aplicado digitalmente (Couper, 2000; Couper, Tourangeau, Conrad, & Crawford, 2004; Couper, Tourangeau, Conrad, & Zhang, 2013; Townsend, 2017).

El muestreo se hizo no probabilístico, por conveniencia y por conglomerados (Ruiz-Bueno, 2008) a partir de grupos accesibles para los encuestadores. El cuestionario se aplicó digitalmente por medio de la plataforma *LimeSurvey*, con la presencia de los encuestadores para aumentar la motivación, resolver cualquier consulta que pudiera surgir por parte de los respondientes y reducir el número de casos perdidos, solventando así estos inconvenientes que

tienen los cuestionarios aplicados por internet (Couper, 2000; Estalella & Ardévol, 2011; Sills & Song, 2002).

El protocolo metodológico ha seguido las orientaciones deontológicas del código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona (2010).

El tamaño de la muestra final válida es de 345 sujetos, lo cual proporciona un margen de error del 5,3% para toda la población (proporción de heterogeneidad de 0,5 y nivel de confianza del 95%).

El estudio de campo se hizo en centros académicos de educación secundaria entre los meses de diciembre de 2017 y marzo de 2018.

Las técnicas de análisis aplicadas consisten en pruebas exploratorias descriptivas y pruebas de contraste tales como chi-cuadrado, t de Student y ANOVA en función de la naturaleza y tipología de las distribuciones analizadas (Berlanga Silvestre & Rubio Hurtado, 2012; Rubio Hurtado & Berlanga Silvestre, 2012).

De los 835 encuestados, 345 tienen entre 11 y 16 años. Todos los resultados que se comentan a continuación se refieren a estos 345 encuestados.

## Datos sociodemográficos

La edad media es de 14,3 años (desviación estándar  $S = 1,48$  años). Hasta 14 años hay un 46,1 % y el resto tienen entre 15 y 17. El 46,4 % son chicas y el 52,5 % chicos.

Por lo que respecta al país de residencia de los encuestados, encontramos que el 55,6 % es de España y el 44,3 % es de Colombia; y, respecto al idioma materno o de uso, el 61 % tienen como lengua materna el castellano, el 34 % el catalán y el resto otros idiomas (árabe, inglés u otros). El 79,1 % publica en castellano, el 33,9 % publica en inglés y el 29,9 % publica en catalán (hay encuestados que publican en más de un idioma), y también publican en árabe, francés, portugués...

El 96,2 % tiene Smartphone, el 93,0 % tiene ordenador en casa (en España el % es significativamente más alto<sup>4</sup>), el 75,9 % tiene tablet (en España el % es significativamente más alto<sup>5</sup>), el 85,5 % tiene SmartTV y el 97,1 % tiene conexión a Internet en casa.

<sup>4</sup> Chi-cuadrado = 5,206; gl = 1; p = 0,023

<sup>5</sup> Chi-cuadrado = 9,554; gl = 1; p = 0,002

## Caracterización como usuarios de redes sociales

La mayoría de los encuestados tienen una cuenta en WhatsApp, correo electrónico, Instagram, YouTube, Snapchat, Facebook o Skype (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Redes en las que tienen cuenta en función de la edad, sexo o país.

Cuenta (ordenada por %)	%	Diferencia significativa en función de la edad, el sexo o el país (entre paréntesis el grado de significación)
WhatsApp	98,8	No
Correo electrónico	95,9	No
Instagram	90,7	Sí. El % es mayor en los que tienen entre 15 y 17 años ( $p = 0,020$ ) y en las chicas ( $p = 0,013$ )
YouTube	77,1	Sí. El % es mayor en los que tienen entre 15 y 17 años ( $p = 0,027$ )
Snapchat	69,9	Sí. El % es mayor en los que tienen entre 15 y 17 años ( $p = 0,001$ ), en las chicas ( $p = 0,004$ ) y en Colombia ( $p = 0,001$ )
Facebook	60,0	Sí. El % es mayor en los que tienen entre 15 y 17 años ( $p = 0,000$ ), en los chicos ( $p = 0,002$ ) y en Colombia ( $p = 0,000$ )
Skype	55,4	Sí. El % es mayor en los que tienen entre 15 y 17 años ( $p = 0,001$ ) y en España ( $p = 0,020$ )
Twitter	37,1	Sí. El % es mayor en los que tienen entre 15 y 17 años ( $p = 0,000$ ) y en los chicos ( $p = 0,022$ )
Musical.ly	32,8	Sí. El % es mayor en las chicas ( $p = 0,000$ )
Blog	30,1	Sí. El % es mayor en los que tienen entre 12 y 14 años ( $p = 0,000$ ) y en España ( $p = 0,000$ )
Telegram	10,7	Sí. El % es mayor en los chicos ( $p = 0,012$ ) y en España ( $p = 0,003$ )
Página web	9,0	No
Wiki	2,0	No

Fuente: Elaborado por los autores

Dentro de las redes en las que los encuestados tienen cuenta, el 74,8 % conoce personalmente a casi todos o a todos sus seguidores de sus redes sociales. Las redes en que conocen más a sus seguidores son WhatsApp, SnapChat e Instagram, y las redes en que conocen menos a sus seguidores son YouTube, Instagram y Twitter. Estos resultados se complementan, por un parte, con el hecho de que el 25,2 % publica en abierto, el 65,2 % publica solo para sus contactos y el 9,6 % solo para una selección de sus contactos, y, por otra, que el 40,6 % publica contenidos que se autoeliminan en un tiempo determinado.

El dispositivo utilizado con más frecuencia para publicar es el Smartphone.

## Contenido de las publicaciones

Los contenidos que publican con más frecuencia son selfies grupales, selfies individuales y fotos, aunque un 34,0 % de los encuestados no suele aparecer nunca o casi nunca en las imágenes o videos que cuelga.

Los elementos que usan más en sus publicaciones son menciones o etiquetas a personas y emoticonos, y lo que menos usan son hashtags.

El 80,3 % de los encuestados suele publicar contenidos creados por ellos mismos, y un 32,7 % suele publicar contenidos sacados de Internet, retuiteados, reposteados, copiados o compartidos. Sea cual sea el origen de las publicaciones, el 66,1 % suele preparar (editar o retocar) los contenidos que publica.

Con respecto a la publicación de videos y su duración se han hallado los siguientes porcentajes:

- 57,4 no publica videos
- 22,6 publica videos de menos de medio minuto
- 20,9 publica videos de medio a un minuto
- 2,3 publica videos entre 1 y 5 minutos
- 3,5 publica videos de más de cinco minutos

Con relación a los temas sobre los que se publica, a pesar de que el 83,8 % son fan de alguna historia (película, serie TV, anime, videojuego, cantante, deporte, saga literaria...), de estos, solo el 21,7 % ha producido algún contenido relacionado con esta temática. Los temas sobre lo que publican son (ver Gráfica 1):

- a) Aficiones, gustos o pasiones (63,5 %)
- b) Lugares y espacios (48,7 %) –las chicas publican más sobre este tema ( $p = 0,009$ )–
- c) Personas importantes en la propia vida (47,2 %), –las chicas publican más sobre este tema ( $p = 0,000$ )–
- d) Vida cotidiana (cosas del día a día) (40,9 %) –las chicas publican más sobre este tema ( $p = 0,000$ )–
- e) Eventos importantes de la propia vida (33,0 %) –publican más sobre este tema los que son algo mayores (media de edad de 14,5), a diferencia de los más jóvenes (media de edad de 14,2) que publican menos sobre ello ( $p = 0,047$ )–

f) Relaciones amorosas o sentimentales (18,3 %) –los encuestados más jóvenes (media de edad de 14,1 años) publican menos sobre este tema, y los mayores (media de edad de 15,0) publican más sobre este tema ( $p = 0,000$ ); las chicas también publican más sobre este tema ( $p = 0,012$ )–

g) Reflexiones personales (17,7 %) –los que son algo mayores (media de edad de 14,7) publican más sobre este tema, los más jóvenes (14,2) publican menos ( $p = 0,030$ ); las chicas también publican más sobre este tema ( $p = 0,000$ )–

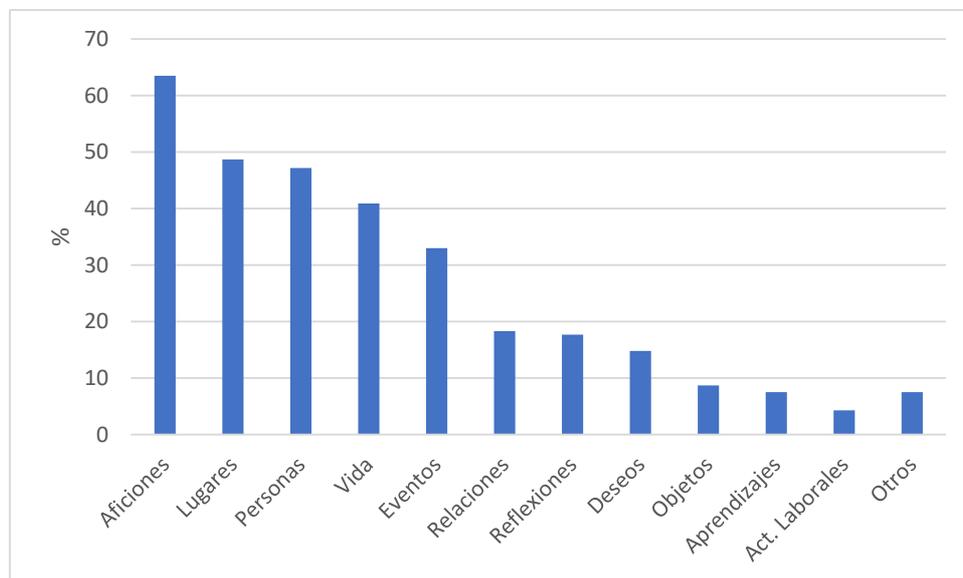
h) Sueños o deseos personales (14,8 %) –en Colombia se publica más sobre este tema ( $p = 0,001$ )

i) Objetos o artefactos evocadores o de valor sentimental (8,7 %)

j) Procesos de aprendizaje, descubrimientos o conocimientos (7,5 %) –en Colombia se publica más sobre este tema ( $p = 0,008$ )–

k) Actividades laborales o profesionales (4,3 %)

l) Otros temas: chistes, fútbol, memes... (7,5 %)



**Gráfica 1.** Temas sobre los que publican

Fuente: Elaborado por los autores

### Momento y lugar de publicación

Con respecto al momento y el lugar en que se suele publicar con mayor frecuencia, encontramos que la gran mayoría, ya sea entre semana o en fin de semana, publica por la tarde

(63,5—61,2 %) o por la noche (50,4—49,6 %), y que también una gran mayoría publica desde casa (92,2 %) o desde la calle/bar/tienda (36,8 %).

Tiempo dedicado a redes sociales, blogs y sitios web

Por lo que respecta al consumo de contenido en redes sociales, blogs y sitios web, entre semana, la mayoría dedica de 1 a 3 horas (37,4 %) o menos de una hora (27,0 %). En fin de semana, la mayoría dedica de 3 a 5 horas (28,4 %) o de 1 a 3 horas (26,7 %), aunque también hay un 24,3 % que dedica más de 5 horas. Mientras que, respecto a la creación de contenido, la mayoría dedica menos de un minuto a elaborar y publicar un contenido (31,9 %) o de 1 a 4 minutos (30,7 %) y un 21,4 % dedica de 4 a 9 minutos.

#### **4 PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DE LOS RDP A LOS CONTEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

En resumen, de los resultados podemos decir lo siguiente:

Los estudiantes que visualizan historias en nuevos formatos digitales no conocen personalmente a los autores (modelos visuales) de dichas historias en las redes sociales en las que no hay una bidireccionalidad, pero se sienten *fans* de quienes siguen (83,8%).

La gran mayoría (66%) publica fotografías y contenidos que ellos realizan y donde ellos salen. Casi la mitad de los encuestados (43,5%) publican videos, aunque duran menos de 1 minuto.

La gran mayoría publica desde sus hogares, fuera del contexto formal, entre la tarde y la noche y bajo temáticas como: aficiones, gustos y pasiones (63,5%), lugares y espacios (48,7%) y personas importantes en la propia vida (47,2%). Estas publicaciones son realizadas en un tiempo que varía entre 1 y 4 minutos.

En cuanto a la difusión de sus publicaciones, los jóvenes publican principalmente solo para sus conocidos (74,8 %) y un 25,2% lo suelen hacer público.

Por otra parte, tienen práctica en reutilizar otros contenidos por medio de “repostear” (32,7%) y en utilizar los emoticonos como forma de expresión (70,2 %) pero utilizan muy poco los *hashtags* como forma de identificar las publicaciones (16,8 %).

## Aplicaciones didácticas en contextos formales

Las publicaciones en redes sociales son una actividad cotidiana para los estudiantes, por la que demuestran motivación para dedicar su tiempo y recursos, tienen la iniciativa de escoger y compartir sus propias temáticas. Acorde a esas prácticas habituales y al enfoque del aprendizaje entre contextos (además de seguir las aspiraciones del Currículo básico en cuanto a metodología docente) se puede proponer una adaptación de la metodología de RDP como la explicada anteriormente. Para ello, nos vamos a centrar en 5 aspectos: 1) Modelos audiovisuales de los estudiantes, 2) Ambientes de inspiración y producción; 3) Recursos utilizados; 4) Duración de las publicaciones y 5) Difusión de las publicaciones.

1. *Modelos visuales*: sus modelos suelen ser personas conocidas y también aquellas *de quienes son fans*. Por ello, se propone una actividad intermedia en la que se analicen los aspectos narrativos y audiovisuales de publicaciones que ellos siguen, así como de otros referentes. Eso permitirá conocer e identificar las estrategias que utilizan otros relatores, así como generar nuevas ideas para sus producciones. Esta actividad puede ser realizada en asignaturas como Cultura Audiovisual y Artes Plásticas. Los textos escritos y orales pueden ser analizados en Lengua Castellana o asignaturas de otras lenguas.

2. *Ambientes de inspiración y producción*: Crear en el aula un ambiente de bienestar, reflexión, silencio, respeto... facilitará que los estudiantes puedan concentrarse, generar ideas y querer compartirlas. Para ello, dentro de las fases 1. *Decisión de la temática* como el *StoryCircle* y la fase 2. *Escritura del borrador*, así como en las siguientes, se debe mantener este clima además de facilitarles a los estudiantes la ida a otros espacios de la escuela más tranquilos, realizar actividades de relajación, permitirles escuchar música para concentrarse e inspirarse, entre otras dinámicas.

3. *Recursos*: Más del 90% de los encuestados tiene Internet en casa, su propio *Smartphone* y ordenador con la que visualizan sus modelos en redes sociales y producen sus publicaciones. Esto implica que tienen también sus propias herramientas de edición y publicación.

En las experiencias previas analizadas (Herrerros, 2012; Londoño, 2013) se han utilizado los ordenadores de mesa de los centros (en algunos casos sus portátiles), *software* de ordenador como MovieMaker o iMovie, Audacity y otros de edición de imagen, además de guardar los relatos en medio electrónico como en un CD, *pendrive* o disco duro. Por otra parte, los recursos como fotografías han sido rescatadas de fotos escaneadas o guardadas en muchos casos en

discos de almacenamiento. Adaptándonos a sus prácticas y al avance tecnológico, proponemos las siguientes variaciones:

- a) Utilización de aplicaciones móviles (apps) para editar contenido y realizar el montaje en formato de video.
- b) Formación sobre el almacenamiento de los contenidos (posibilidades, ventajas, riesgos y limitaciones ante la variedad de opciones).

4. *Duración de las publicaciones*: las publicaciones que realizan se editan y tienen una duración de pocos minutos, incluso es posible que las hagan en segundos. La inmediatez es uno de los descriptores de la sociedad digital, mientras que el aprender a aprender y el desarrollo personal requiere de competencias de planificación y reflexión.

Cada una de las fases se puede trabajar en profundidad y se dedicará varias sesiones y pautas para trabajarlas y fortalecer el proceso de edición. Por ejemplo, se pone de relevancia la necesidad de escribir el borrador en tantas palabras como sea necesario para expresarse, y posteriormente ir reduciendo su número aún enfatizando lo importante y revisando las expresiones.

La duración del relato final, si bien estaba estipulado entre 2 y 5 minutos, se puede acortar a 2-3 minutos si queremos mantener la atención del lector y habituarnos a las tendencias audiovisuales, o bien mantenerlo de 2 a 5 minutos, según las preferencias. Ambas posibilidades permiten trabajar la narrativa audiovisual, la estructura, los ritmos orales, entre otros, en las asignaturas de Artes Plásticas, Cultura Audiovisual y Lengua.

5. *Compartir*: la mayoría de las temáticas difundidas por los estudiantes en sus redes sociales se sitúan entre lo público y lo privado, siendo lo más íntimo lo menos publicado. Con el objetivo de trabajar las competencias sociales y cívicas, así como para fomentar la convivencia en el aula y, a la vez, el fortalecimiento de la identidad personal, creemos favorable compartir los RDP en gran grupo, toda el aula, y respetar a quien lo quiera mantener en privado.

## 5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este recorrido por los cambios actuales en la cultura juvenil nos muestra las dificultades para utilizar la metodología tradicional de los RDP. Quizá estos quedarán para historias complejas y emocionalmente importantes para sus narradores (como algunas de las descritas por Herreros, 2012), pues la encuesta nos señala con claridad el tipo de publicaciones de los

adolescentes y su distancia en intensidad emocional de la historia relatada en los RDP. Esto parece una tendencia evidente al comparar los datos obtenidos en Colombia y en España, más parecidos que diferentes, con éstas centradas sobre todo en el tipo de red social más utilizada, aunque será necesario ampliar la lista de países para terminar de confirmarlo (con datos de la encuesta en Chile y otros que se van a buscar en otros países europeos y latinoamericanos).

La forma sutil de influencia de las redes sociales, y de la tecnología en general, tiende a unificar las formas de interacción, además de globalizar a los usuarios, difuminando muchas diferencias. Algo similar ocurre con las imágenes, los videos y las historias que se cuentan. Pero existe también la posibilidad de aprovechar curricularmente esos tipos de prácticas digitales, mirando las nuevas formas de participación y los relatos personales de otra manera, e incorporándolos a las formas clásicas de RDP. Queda todavía un trabajo por hacer, así como acabar de comprenderlos mejor.

#### Agradecimientos

El artículo ha sido elaborado gracias a la financiación del proyecto EDU2016-76726-P por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

## REFERENCIAS

- AAPOR. (2018). *Best Practices for Survey Research*. Recuperado 25 de octubre de 2017, a partir de <http://www.aapor.org/Standards-Ethics/Best-Practices.aspx>.
- BERLANGA SILVESTRE, V.; & RUBIO HURTADO, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>.
- BURGESS, J. E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201–214.
- CHAN, T-W.; ROSCHELLE, J.; HSI, S.; KINSHUK; SHARPLES, M.; BROWN, T.; PATTON, C.; CHERNIAVSKY, J.; PEA, R.; NORRIS, C.; SOLOWAY, S.; BALACHEFF, N.; SCARDAMALIA, M.; DILLENBOURG, P.; LOOI, C. K.; MILRAD, M.; & HOPPE, U. (2006). One-to-One technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1 (1), 3–29.
- COLL, C. (2013) La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J. L. (comp.) *Educación y aprendizaje en la sociedad digital*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 156-170.
- COUPER, M. P. (2000). Web Surveys: A Review of Issues and Approaches. *The Public Opinion Quarterly*, 64(4), 464-494. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/3078739>
- COUPER, M. P.; TOURANGEAU, R.; CONRAD, F. G., & CRAWFORD, S. D. (2004). What They See Is What We Get. *Social Science Computer Review*, 22(1), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0894439303256555>
- COUPER, M. P.; TOURANGEAU, R.; CONRAD, F. G.; & ZHANG, C. (2013). The Design of Grids in Web Surveys. *Social Science Computer Review*, 31(3), 322-345. <https://doi.org/10.1177/0894439312469865>
- DUNFORD, M. & JENKINS, T. (eds, 2017). *Digital Storytelling, Form and Content*. New York: Palgrave.
- ERSTAD, O., & SILSETH, K. (2008). Agency in digital storytelling: Challenging the educational context. En K. Lundby: *Digital storytelling, mediatized stories: Self representations in new media* (pp. 213-232). New York, NY: Peter Lang.
- ERSTAD, O.; KUMPULAINEN, K.; MÄKITALO, Å.; SCHRØDER, K. C.; PRUULMANN-VENGERFELDT, P. y JÓHANNSDÓTTIR, T. (eds.) (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- ESTALELLA, A., & ARDÉVOL, E. (2011). E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia: revista de ciencias sociales*, 55, 87-111. Recuperado a partir de <http://cccd.es/wp/wp-content/uploads/2012/05/10515210004.pdf>

- FONTCUBERTA, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GÓMEZ CRUZ, E. (2012). *De la cultura Kodak a la imagen en red*. Barcelona: UOC.
- HERREROS, M. (2012). The educative use of personal digital storytelling as tool for thinking on my-Self. *Digital Education Review*, (22), 68–79.
- LAMBERT, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4th ed.). New York: Routledge.
- LONDOÑO, G. (2013). *Relatos digitales en educación* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LONDOÑO, G. & RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (eds, 2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LUNDBY, K. (ed, 2008). *Digital storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media*. New York: Peter Lang.
- NUÑEZ-JANES, M.; THORNBURG, A.; & BOOKER, A. (eds. 2017). *Deep Stories. Practicing, Teaching, and Learning Anthropology with Digital Storytelling*. Berlin: Gruyter.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2014). Personal storytelling in the digital society. In: C. Gregori-Signes & A.M. Brígido Corachán (eds) (2014). *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*, p.41-58. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- RODRÍGUEZ-ILLERA, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259–272.
- RUBIO HURTADO, M. J., & BERLANGA SILVESTRE, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527>
- RUGG, L. (1997). *Picturing Ourselves: Photography and Autobiography*. Chicago: Chicago University Press.
- RUIZ-BUENO, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(1), 75-88. <https://doi.org/10.1344/reire2008.1.1117>
- RUIZ-BUENO, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- SHARPLES, M. (2015). Seamless Learning Despite Context. In L. H. (ed. Wong (Ed.)), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 41–56). Singapore: Springer Science+Business Media.

SILLS, S. J., & SONG, C. (2002). Innovations in Survey Research. *Social Science Computer Review*, 20(1), 22-30. <https://doi.org/10.1177/089443930202000103>

SONTAG, S. (2006). *Sobre la Fotografía*. México: Alfaguara.

TORRADO FONSECA, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.

TOWNSEND, L. (2017). Social Media Research & Ethics. *SAGE Research Methods*. <https://doi.org/10.4135/9781526413642>

UNIVERSITAT DE BARCELONA. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Vicerektorat de Recerca / Vicerektorat de Política Científica i Docent / Agència de Polítiques i de Qualitat - Universitat de Barcelona. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/2445/28543>

VADEBONCOEUR, J. (ed.) (2014). *Learning in and across contexts. Reimagining Education*. New York: Teachers College University of Columbia.

WARFIELD, K. (2015). Digital Subjectivities and Selfies: The Model, the Self-conscious Thespian, and the #realme. *The International Journal of the Image*. Volume 6, 2, 1-16.