

Fondos de identidad narrativa en adolescentes de secundaria y bachillerato a través sus relatos digitales personales (RDP)

María Alejandra Gasca Fernández

alejandragasca@yahoo.com.mx

Verónica Isabel Vázquez Negrete

veronicaisabel06@gmail.com

Frida Díaz Barriga Arceo

diazfrida@prodigy.net.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En esta investigación cualitativa se buscó desentrañar, desde la voz de los estudiantes de secundaria y bachillerato la manera en que hoy en día “viven” la institución escolar, con el propósito de explorar la identidad narrativa autobiográfica del adolescente. Asimismo, se buscó comprender los factores asociados al desvanecimiento progresivo del sentido de la educación y del aprendizaje escolar. Los estudiantes generaron relatos digitales personales (RDP) que funcionaron como dispositivos pedagógicos, en cuanto les permitieron reflexionar sobre sus formas de enfocar el aprendizaje, sus prácticas socioculturales, las redes de apoyo de que disponen, los escenarios más significativos y sus símbolos identitarios en torno a su experiencia escolar. Se ilustran ejemplos de las narrativas y producciones digitales de los estudiantes que dan cuenta de sus fondos de identidad y de su agencia personal.

Palabras clave: relatos digitales personales, identidad narrativa, fondos de identidad, adolescencia, experiencia escolar.

Introducción

El objeto de estudio e intervención en esta investigación ha sido aportar un mayor conocimiento a lo que Coll (2016) denomina el desvanecimiento progresivo del sentido de la educación y del aprendizaje escolar, que es un fenómeno contemporáneo presente en todos los niveles del sistema educativo y en numerosos países.¹ Este fenómeno se manifiesta en la falta de implicación y motivación de diversos actores educativos, pero resulta más visible cuando se trata de profesores y estudiantes. Una diversidad de factores ha operado en contra de la satisfacción y aprecio de la sociedad respecto a la institución escolar, y se ha encontrado que la pérdida de sentido o interés por el aprendizaje escolar es una situación más acusada en los adolescentes. Por ello es que en las últimas décadas se replantean los parámetros tradicionales del aprendizaje humano: el qué, dónde, cómo,

¹ El estudio que aquí se reporta es un avance del proyecto de investigación “Aprender con sentido. Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar” dirigido por César Coll (Universidad de Barcelona) y apoyado por el Instituto de Tecnologías para el Aprendizaje (INTEA) y la Fundación SM de España y México. Se reportan avances correspondientes a las actividades en la sede México, bajo la coordinación de Frida Díaz Barriga (GIDDET-UNAM).

para qué, cuándo, con quién y de quién, incluso aprendemos. Así, se dice que estamos viviendo la configuración de un nuevo modelo o nueva ecología del aprendizaje, donde las tecnologías digitales están jugando un papel central, porque han contribuido a multiplicar espacios, recursos, instrumentos y oportunidades inéditas para aprender (Coll, 2013).

En este caso, el interés se centra en desentrañar, desde la voz de los propios estudiantes, la manera en que hoy en día “viven” la institución escolar, lo que la experiencia e interacciones ocurridas en las escuelas representan en la construcción de su identidad, y en particular, en los adolescentes que acuden a escuelas públicas mexicanas. Desde su perspectiva, buscamos comprender aquellos factores que están implicados en su interés o desinterés por aprender en la escuela o en otros escenarios, el tipo de ambientes educativos que les resultan estimulantes o poco motivantes, sus expectativas en torno a lo que esperan de su escuela, los incidentes que han vivido en ella y han resultado de hondo calado o los han llevado en ocasiones a cuestionar a la institución escolar y sus actores. Es decir, el foco del estudio que aquí reportamos es la exploración, mediante narrativas autobiográficas, de los fondos de identidad de adolescentes que estudian secundaria y bachillerato.

Sabemos que los factores asociados al desinterés por la escuela o al fracaso escolar resultan de lo más complejo y son fenómenos multideterminados, pero en este caso, se pretendió ahondar en los planos intra e intersubjetivo referidos a las vivencias más significativas para los estudiantes en el contexto educativo formal, y a la forma en que éstas configuran sus fondos de identidad. En primera instancia, se parte de reconocer que los niños y jóvenes de las generaciones recientes, están creciendo en un mundo sujeto al vértigo del cambio, crecientemente tecnologizado, donde problemas como la exclusión, la violencia, la discriminación, el cambio de valores y la ruptura de las instituciones de socialización tradicionales resultan el telón de fondo de su proceso de desarrollo humano. En la conocida obra *Pulgarcita*, el filósofo Michel Serres afirma que el mundo ha cambiado tanto que los jóvenes deben reinventar todo, no sólo las instituciones, sino la propia forma de ser. Coincidimos plenamente con la frase con la que inicia este libro:

Antes de enseñar cualquier cosa, a quien sea, al menos es necesario conocerlo ¿quién entra hoy a la escuela, al colegio, al liceo, a la universidad? Serrés (2012, p. 4).

Adolescencia e identidad narrativa

En este trabajo asumimos una mirada sociocultural al tema de la identidad y, por ende, habrá que aclarar qué estamos entendiendo cuando hablamos de adolescentes o jóvenes. En el devenir histórico de diversas culturas se ha tratado de definir lo que implica la juventud, y en el proceso de construcción del conocimiento sobre el desarrollo humano y en sociedad, se han generado distintas explicaciones que se refieren a miradas disciplinares muy diversas: psicológica, etaria, biológica, política, sociológica, religiosa, entre otras. Aunque comúnmente se ubica a la edad como referente central y se dice que la juventud es intermedia entre la niñez y la adultez, o lo que llamamos adolescencia, es un fenómeno propio de las sociedades desarrolladas y emerge posterior a la industrialización, las maneras de experimentar lo juvenil, sus modos de expresión y sus expectativas se separan cada vez más de las visiones homogeneizantes, totalizadoras y universales (Reséndiz, 2016). Es así que para comprender lo que llamamos identidad de los adolescentes, habrá que concretizar a qué adolescentes nos referimos y ahondar tanto en sus mentalidades y prácticas como en el contexto situado en que se desarrollan:

De hecho, no hay “juventud” sino juventudes. Se trata de una condición históricamente construida y determinada, depende de diferentes variables, siendo las más notorias la diferenciación social, cultural, el género y la generación (Margulis, 2001, p. 42).

Los conceptos de infancia, adolescencia, juventud, tercera edad o cualesquiera, no corresponden a edades fijas ni representan formas evolutivas universales, son producto de la educación y la cultura en determinados momentos históricos. Cuando hablamos de adolescentes, el concepto alude a agentes con identidad y agencia social, en la medida en que introyectan o rechazan valores, prácticas sociales, formas de ver la vida, en diversos contextos institucionales (familia, escuela, grupos religiosos, deportivos, políticos, etc.). Dichos contextos institucionales permiten que la persona se visualice a sí misma y se defina con un sentido de pertenencia, configurando de manera dinámica su propia identidad. A nuestro juicio y el de los autores aquí citados, hay que romper con los estereotipos o modelos estándar de la infancia, la adolescencia o del deber ser del estudiante, que por lo general los encasillan en personas dependientes, y expresan lo que no saben o no pueden hacer, en vez de comprender lo que son desde su propia voz. De acuerdo a Esteinou (2005), el individuo joven en nuestra sociedad contemporánea enfrenta, con o sin intención, una importante demanda social: busca encontrar respuestas para configurar un proyecto de vida, tal vez imitando, confrontando o bien asimilando la cultura a su alrededor; poco a poco, va internalizando y creando para sí y para los demás una identidad que es multiforme, que está subsumida a otras tantas y que es lo que le permitirá transitar de forma adecuada en la adquisición de la autonomía y de lo que en su contexto se entienda como el “llegar a ser adulto”. Así, cuando hablamos de la identidad del adolescente o del joven, cuando empleamos la etiqueta de “lo juvenil” estamos frente a un concepto relacional, históricamente construido, situacional y representacional, y debe reconocerse que “se dan procesos de disputa y negociación entre las heterorrepresentaciones y las autopercepciones de los mismos jóvenes” (Esteinou, 2005, p.31).

En relación con la identidad como proceso de construcción de narrativas personales, autobiográficas, en este trabajo nos apoyamos en las ideas de autores como Ricoeur (1999), Bruner (2004), Esteban-Guitart (2012). Para estos autores, la identidad es la definición que uno o una hace sobre sí mismo o sí misma (la vivencia, reconocimiento e interpretación que se tiene sobre sí mismo) a través de una historia de vida o narración que provee sentido y unidad a los sucesos vitales. Es decir, la construcción de la identidad implica la capacidad de autorreconocerse y atribuirse a sí mismo determinados rasgos o comportamientos, de conformar una memoria autobiográfica, sujeta a interpretación y reconstrucción. La identidad sólo puede entenderse atendiendo a su doble génesis, histórica y biográfica, y cobra significado gracias a la participación de los seres humanos en la cultura. Para Ricoeur (1999) la identidad es un proceso de autointerpretación mediado por estructuras narrativas, que a su vez conlleva la conciencia del sí mismo y la conciencia de los otros, lo que implica una dimensión moral, la imputación de responsabilidad y la agencialidad del sujeto. Las dimensiones de tiempo y espacio son esenciales en la construcción de la identidad narrada. Según Bruner (2004; 2013) las personas tenemos identidad porque somos capaces de narrar historias sobre nosotros mismos, y es lo que nos permite dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas. Por otro lado, la forma de representar el “tiempo vivido” de la persona consiste siempre en una narración selectiva de la memoria: no es que se relate la “verdad objetiva”, dado que nuestros relatos son interpretaciones y reinterpretaciones de la experiencia continua con y en la realidad. Los autores de la corriente sociocultural coinciden en que identidad narrada no ocurre en solitario, es una empresa cultural, cuya reflexión puede conducir a la persona a una participación activa y emancipadora de sí mismo. En esta última afirmación es que

encontramos el potencial educativo de la narrativa, en la posibilidad de que los adolescentes, al narrar eventos importantes de su biografía personal como estudiantes, logren una mayor comprensión de sí mismos, avancen en esclarecer sus trayectos personales para aprender y en reflexionar para sí y con los otros, el sentido que están dando a su vida misma.

Una distinción importante para este trabajo es la planteada por Esteban-Guitart (2012) respecto a los fondos de conocimiento y los fondos de identidad. Los fondos de conocimiento son “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47, en Esteban-Guitart, ob. cit.); mientras que los fondos de identidad son los fondos de conocimiento que las personas utilizan para autocomprenderse y autodefinirse, e incluyen artefactos, tecnologías o recursos diversos, socialmente distribuidos y transmitidos. Esta distinción es importante porque un individuo en específico puede o no apropiarse de ciertos fondos de conocimiento provenientes de su cultura, y eso explica los procesos de resistencia y cambio intergeneracional y social. Es decir, existen tanto desajustes como continuidades-discontinuidades en los procesos de construcción de la identidad de una persona. Los fondos de conocimiento de las instituciones en que participa una persona, principalmente la escuela y la familia, pueden ser o no coincidentes en comparación a lo que él/ella internaliza. En el caso de los adolescentes, dada la emergencia de prácticas de socialización y valores que no son propios de las generaciones antecedentes, o la aparición de artefactos culturales digitales que han cambiado su forma de actuar en el mundo, consideramos que dichos conceptos resultan de gran potencial heurístico.

Cuando se exploran los fondos de identidad de un individuo, suelen aflorar los *fondos sociales*, es decir, aquellas personas que considera más significativas y que se convierten en recursos para su desarrollo, así como las *prácticas de identidad* o actividades que uno realiza y que suelen ser las más recurrentes e importantes, como asistir a clases, practicar un deporte, ejecutar cierto instrumento musical o navegar en internet. La utilización de *artefactos culturales* es nodal para autoexpresarse o autodefinirse, pues se relaciona con los instrumentos (físicos o semióticos) que empleamos en el día a día en la mediación del pensamiento y la actividad. Los *fondos de identidad geográficos* se relacionan con aquellos espacios físicos (por ejemplo, nuestro barrio, el centro escolar al que asistimos) donde nos autodefinimos como parte de un colectivo, mientras que los *fondos institucionales de identidad* desvelan la influencia de determinada ideología o normas de conducta (por ejemplo, el peso de la religión en nuestra identidad, el matrimonio o la relación de pareja, la visión de familia o la forma en que concebimos y vivimos el trabajo). Éste es el tipo de fondos de identidad que nos interesaba explorar en los estudiantes, a partir de su experiencia fenomenológica y su interpretación (Esteban-Guitart, 2012).

Desde la perspectiva de Rudduck & Flutter (2007), cuando damos voz a los estudiantes, estamos abriendo la puerta a la posibilidad de mejorar la escuela. Estas autoras afirman hay que modificar la preconcepción que se suele tener respecto a los niños y jóvenes estudiantes, porque en la institución escolar se les suele minimizar y ver como personas inmaduras, con poca capacidad para tomar decisiones o emprender iniciativas para la solución de los problemas que afectan su vida o su comunidad escolar. La “ideología de la inmadurez” que tienen muchos agentes educativos en las escuelas respecto a sus estudiantes, ha conducido a excluir la opinión de niños y jóvenes, a impedir su toma de responsabilidad y autonomía, en franca contradicción con lo que prescriben los modelos curriculares actuales.

En coincidencia con estas autoras, proponemos que las prácticas educativas en las escuelas deben reflejar y potenciar lo que los educandos son capaces de ser y hacer, a partir del reconocimiento de sus características y necesidades. Esto permitirá tanto a los investigadores como a los agentes educativos, y más importante aún, a los propios educandos, arribar a una mirada comprensiva del actual sujeto de la educación, así como a plantear escenarios educativos más personalizados y acordes a sus necesidades e intereses. De hecho, lo anterior es el trasfondo de la noción de personalización del aprendizaje que postula César Coll: “la asunción del control por parte del alumno, la toma en consideración de su voz y el reconocimiento de su capacidad de decisión en y sobre el propio proceso de aprendizaje” (Coll, 2016, p. 21). Consideramos que los estudiantes de secundaria y bachillerato tienen mucho que decir respecto a su forma de aprender, sobre el tipo de profesores que les gustaría tener como enseñantes, las tecnologías y métodos educativos más efectivos y motivantes, las acciones que pueden emprenderse con su participación para mejorar la convivencia o las instalaciones. De particular interés en este proyecto es que puedan compartir sus emociones en torno a cómo viven la escuela, identificar sus propios retos y capacidades, así como reflexionar sobre el devenir de su identidad. En síntesis, si no se subestima a los estudiantes, si se escucha su voz, si participan activamente, se vuelven agentes de cambio:

Los comentarios de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el centro escolar nos señalan algunos aspectos prácticos que cambiar, que pueden ayudar a perfeccionar o, en un plano más fundamental, a idear y configurar las estrategias de mejora. Las ideas procedentes de su mundo pueden ayudarnos a “ver” cosas a las que normalmente no prestamos atención, pero sí les importan (Rudduck & Flutter, 2007, p. 40).

Los relatos digitales personales y su potencial educativo

Si bien es cierto que en la literatura sobre los estudiantes se ha reportado el empleo de cuestionarios, escalas, entrevistas, grupos focales u otro tipo de instrumentos de recogida de información para conocer la opinión de los estudiantes, en este trabajo hemos optado por trabajar con narrativas autobiográficas en el formato de relatos digitales personales (RDP). Esto se debe a que el pensamiento narrativo y su expresión oral y escrita son la mejor manera de acceder al mundo subjetivo e intersubjetivo que conforma la identidad de una persona. Optamos por el discurso narrativo, en este caso la “voz de los estudiantes”, porque en apego a su relato, a la autenticidad del lenguaje con que se narran a sí mismos, es posible una mayor comprensión de los diferentes grados de transformación de su identidad teniendo como foco los escenarios educativos en que se forman. La narrativa autobiográfica de los estudiantes, lejos de imponer respuestas o categorías prefabricadas, les da la oportunidad de reconocer la importancia de los incidentes relevantes de sus historias de vida (incluyendo situaciones de crisis vitales para ellos), las emociones que les suscitan y el peso de la intersubjetividad o de la presencia de “los otros” (personas, grupos, instituciones) en su vida, en un tiempo y espacio acotados.

Lo anterior es a partir de considerar que el relato ha estado presente desde los albores de la humanidad, el hombre es un ser narrativo por naturaleza, que lo define en su relación con los demás. A través de la historia el hombre se ha comunicado con el uso de varios instrumentos o medios, los cuales, ahora en pleno siglo XXI, han tenido un cambio y avance vertiginoso con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en todos los contextos. Es por ello, que hoy en día ha cambiado la manera de comunicarnos al tener una gran variedad de herramientas que permiten generar narraciones digitales y

transmedia. En este sentido, hay un interés renovado por la narrativa, ya que el narrar, es el relatar de manera oral o escrita, explicando qué ha ocurrido y cómo, mostrando las diferencias entre un principio y un final para comprender los motivos y las razones por los que algo se ha hecho u ocurrido, en definitiva: darle sentido (Rodríguez & Londoño, 2009). En un relato personal, el autor hace una propia re-presentación narrada sobre sus experiencias, sentimientos y emociones, como reflejo de su propio Yo, es decir, como una forma de reconocerse a sí mismo. En este sentido, el relato digital permite que los alumnos piensen sobre su identidad a partir de sus propias experiencias, pero, además:

El proceso de proyección del relato convierte a la clase en espectadores, el alumno pasa a ser también receptor del relato –el de sus compañeros-, y ese proceso de recepción también le lleva a pensar sobre sí mismo en relación con el relato percibido. El uso educativo del relato digital en esa doble dimensión de creación y recepción, activa en el alumno elementos cognitivos y emotivos que promueven la reflexión sobre su Yo y le ayudan a pensarse y comprenderse como un proceso discursivo (un “Yo estoy”) y no como un proceso esencial (un “Yo soy”) (Herreros, 2012, pp. 71-72).

Como podemos ver, Herreros (2012) considera que el momento de creación de un relato digital personal (RDP) permite disponer de una interesante herramienta para pensar el Yo, mientras que en la compartición y discusión con los pares, la recepción del relato digital ajeno, supone una experiencia que conduce al alumno a reestructurar sus esquemas mentales y vivir emociones de manera vicaria. En la misma línea de ideas, para Madriz (2004), el relato personal es una autobiografía del estudiante que permite pensar-se, decirse-, escribir-se, pues implica ubicarnos como protagonistas y reflexionar sobre lo que somos, en el presente, pasado y futuro, de forma integral, encadenada, y no de manera fragmentada, como una forma de comprendernos más a nosotros mismos. Es un ejercicio retrospectivo donde “intervienen elementos de una realidad que al interpretarse adquieren nuevas significaciones, algunas de las cuales son construidas en el espacio simbólico social compartido por los miembros de una misma cultura” (ídem, p. 4). Es decir, es un volver a contar a través de la rememoración.

Un relato digital personal (RDP) (*digital storytelling* en inglés), es “una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales” (Londoño, 2012, p. 4). Los autores de un relato digital, con su voz y estilo, de una forma emotiva, creativa, subjetiva y práctica, se implican tanto en el proceso de definir y contar algo que han vivido, que les interesa. Así, comparten sus memorias de vida o sus reflexiones acerca de eventos o fenómenos que les son cercanos, y definen materializar su historia usando medios y herramientas digitales de fácil manejo y acceso (como cámaras fotográficas o programas de edición de audio o vídeo disponibles en ordenadores personales o incluso en teléfonos inteligentes). Los RDP tienen las siguientes características: son *subjetivos* porque no cuentan historias ajenas, sino cercanas o propias bajo la perspectiva particular del autor-narrador, son microrrelatos; *emotivos*, con contenido que transmite un compromiso emocional, consciente o inconsciente, por parte del autor; *reflexivos*, porque lo que se comparte ha sido meditado antes y/o durante el proceso de creación; y *digitales*, al ser hechos aprovechando los lenguajes, las herramientas y los soportes técnicos que proveen las TIC para su materialización, así como las posibilidades multimediales, multimodales e interactivas que proporcionan.

De acuerdo al autor pionero de este campo, Joe Lambert (2010) los relatos digitales permiten dar voz a las personas y grupos que la sociedad margina o invisibiliza; además dice que todo mundo tiene algo que contar, porque toda experiencia de vida se inscribe en la sociedad y la cultura. Desde su perspectiva, las narraciones digitales son un género de auto-representación que nos permite crear y contar historias personales a través de pequeños relatos en formato digital, compuestos de narración textual, visual y sonora; el narrador es el protagonista de la historia, su creador y productor.

En el ámbito educativo actualmente ha proliferado el uso del relato digital para el desarrollo de distintas habilidades, como la escritura, la lectura, el pensamiento crítico, la reflexión sobre el Yo, entre otros, a partir de la narración de las historias y experiencias personales que permiten a los alumnos dar sentido a los aprendizajes. Según Hellen Barrett (2005) las narrativas digitales fomentan el aprendizaje profundo o complejo, gracias a la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: la reflexión que conduce al aprendizaje profundo; el compromiso del estudiante con la actividad; el aprendizaje basado en proyectos personales y creativos; así como la integración efectiva de las tecnologías y medios digitales dentro del proceso educativo. En coincidencia, Ohler (2013) afirma que los relatos digitales aumentan la motivación e inducen a los discentes a asistir a la escuela, debido a que se involucran y se hacen conscientes de las responsabilidades que tienen con su propio proceso educativo. Niños y adolescentes se sienten cómodos y atraídos por los componentes digitales que agudizan su pensamiento crítico, la indagación y la experimentación. Los proyectos de relatos digitales conllevan otras ventajas asociadas, como el anclar y situar el aprendizaje, haciéndolo significativo para quien lo realiza, mediante su implicación en actividades auténticas, de relevancia personal y social, que son importantes para los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones, la infraestructura técnica de los centros educativos o el nivel de alfabetización digital de los docentes o de los alumnos, no son los pertinentes para la utilizar los relatos digitales como metodología didáctica (Rodríguez & Londoño, 2009). Esto implica el reto de fortalecer el acceso a la tecnología, la formación en habilidades digitales básicas y en términos generales, las competencias de la ciudadanía digital.

Aunque la construcción del relato es personal, también se puede plantear un taller colectivo en torno a un proyecto común de RDP de interés para una determinada comunidad educativa; esto suele activar formas de colaboración y aprendizaje que resultan muy motivantes y creativas. No en balde, el trabajo colaborativo con RDP permite un acercamiento a la memoria colectiva o histórica de un grupo a través de la narrativa autobiográfica de sus integrantes, dando oportunidad no sólo al consenso, sino al disenso. Por su parte, los recursos digitales (audio, imagen, música, etc.), amplían nuestras formas de representación simbólica de la identidad y ayudan a re-construir memorias del relato más completas, auténticas y colectivas (Díaz Barriga, 2016). Los relatos digitales personales suelen construirse en torno a historias testimoniales cortas, alrededor de 5 minutos, y corresponden en términos generales a la estructura del arco narrativo, compuesto por una línea de acción y trama principal con personajes, una situación inédita o problemática enfrentada por el autor/protagonista, un momento climático, y la resolución o desenlace. Un RDP puede emplearse como video educativo, es decir, como un dispositivo pedagógico. Por otro lado, el autor del RDP pasa de ser un consumidor de información en la red, a un creador de contenido digital, lo que, convenientemente manejado, promueve el perfil prosumidor del estudiante y su ciudadanía digital. El que los estudiantes generen videos personales con sentido educativo, coadyuva no sólo al aprendizaje de contenidos curriculares, sino al proceso de la multialfabetización: escrita, oral y digital/mediática en el marco de actividades situadas y de educación para la vida.

Método

Objeto de estudio y tipo de investigación

El principal interés del presente estudio fue indagar los fondos de identidad de los alumnos de nivel secundaria y bachillerato, a través de la elaboración de un relato digital. Se consideró pertinente partir de las consideraciones de Esteban-Guitart (2012) y Esteban-Guitart & Saubich, (2013), sobre la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) en cuanto a la exploración de los fondos de identidad, mientras que la metodología para la elaboración del RDP se basó en Lambert (2010). El tipo de estudio fue de índole interpretativo y fenomenológico (Tójar, 2006), pues lo que interesa es arribar a la comprensión de la identidad de los alumnos desde su propia voz y subjetividad y dentro del contexto donde se ubican. Así, el foco de la indagación se centró en la significación y naturaleza simbólica dentro de los procesos sociales que los alumnos consideran de manera más significativa, en un contexto situado. Lo anterior implica que las metas son la comprensión y mejora de procesos y agentes, no la explicación basada en generalizaciones con pretensión universalista. No obstante, consideramos que los hallazgos pueden ser de interés en contextos educativos afines, particularmente en escuelas públicas a las que asisten adolescentes que cuestionan el sentido del aprendizaje escolar.

Contexto y participantes

a) Escuela Secundaria Técnica 101

El estudio se realizó en el ciclo escolar 2016-2017 durante las horas de la asignatura de Tutoría (Plan Curricular de Educación Básica en Secundaria²), cuyo propósito es fortalecer las competencias académicas de los estudiantes, apoyarlos en su trayecto formativo y prevenir la reprobación y el rezago escolar debido a diversas causas. Se imparte durante 50 minutos a la semana, y en este caso el escenario fue la Escuela Secundaria Técnica 101, de régimen público, ubicada en una de las zonas más marginadas y con mayor incidencia delictiva de la Ciudad de México, en la Delegación Iztapalapa. Se contó con la participación de 33 alumnos de tercer grado de secundaria, 8 mujeres y 25 hombres, en su mayoría con 15 años de edad. El grupo estaba conformado por estudiantes seleccionados por las autoridades escolares como adolescentes con problemas de reprobación y comportamiento, estando propensos a ser dados de baja de la institución o a no lograr el certificado de secundaria. Desde nuestra perspectiva, son adolescentes que se encuentran en una situación de vulnerabilidad académica y social, debido a factores personales, familiares y escolares muy diversos. El grupo se conformó con la intención de apoyar su proceso educativo, en términos de fortalecer su agencia personal, dotarlos de estrategias de aprendizaje independiente mediadas por tecnologías digitales y fortalecer sus entornos personales para aprender, vinculando aprendizajes formales e informales. La segunda autora de este trabajo funge como la psicóloga a cargo de la tutoría de los estudiantes, y ha venido desarrollando con ellos varias actividades educativas en la dirección indicada.

b) Bachillerato CCH-UNAM

El estudio se realizó en el semestre 2017-2 en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (TLRIID II), en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, de la Ciudad de México, perteneciente al nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se contó con la

² Plan de Estudios 2011, Secretaría de Educación Pública (SEP), México. En: <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/planestudios20111.pdf>

participación de 86 alumnos, 41 mujeres y 45 hombres, de 16 años de edad y pertenecientes a dos grupos de la materia de TLRIID que imparte la primera autora de este trabajo. La capacitación para el manejo de los recursos tecnológicos y la edición del video se realizó en el Aula Telmex del plantel, mientras que la escritura de la narrativa y el guion se realizó en clase y como parte de trabajo extraescolar de los estudiantes.

Instrumentos y pautas de trabajo en la construcción del video

La elaboración del RDP formó parte de una de las actividades educativas innovadoras enfocadas a la personalización del aprendizaje que se inscribe en el proyecto iniciado en 2017, “Aprender con Sentido” dirigido por César Coll. La tercera autora de este trabajo desarrolló el diseño tecnopedagógico de la práctica “Video sobre mi escuela”, donde la finalidad era que los estudiantes, de manera individual y/o colaborativa, desarrollaran un relato digital personal donde hicieran una presentación de sus vivencias en su centro educativo (empleando estructura narrativa, imágenes y/o videoclips, audio y música). La idea es que plasmaran el tipo de prácticas e interacciones sociales, así como los actores y lugares más significativos que han intervenido en la conformación de su identidad como estudiantes de secundaria o bachillerato. Se buscó que aflorara la reflexión de los estudiantes respecto a los beneficios de la educación, pero también que pensarán en las situaciones que los ponen en condición de vulnerabilidad, así como las cuestiones que quisieran mejorar o transformar. La primera y segunda autora del trabajo coordinaron el ajuste del protocolo de la práctica al plantel en cuestión, así como el seguimiento de las producciones de los estudiantes. Se contó con el apoyo adicional de cuatro jóvenes integrantes del grupo GIDDET que brindaron asesoría tecnopedagógica a los estudiantes respecto al manejo de los programas informáticos y a la edición de sus videos.

Se desarrollaron y adaptaron un conjunto de pautas de trabajo para el diseño del guion de la narrativa y la construcción del storyboard, así como rúbricas para su seguimiento y autoevaluación de parte de los estudiantes y docentes participantes. Los documentos básicos que se tomaron como modelo y se adaptaron a cada centro escolar, se encuentran en el sitio web creado por GIDDET *Contar Historias. Relatos Digitales Personales* <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>. La pauta de trabajo de esta práctica se compartió con las autoridades y docentes de los planteles que aceptaron participar en la experiencia, y con base en la misma, se condujo el diseño de los RDP, haciendo diversos ajustes. La metodología del diseño del RDP se basó en términos generales en las fases propuestas por Lambert (2010) tal como han sido adaptadas por el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) al que pertenecemos los autores de este trabajo. La metodología base se ilustra en la Figura 1. A su vez, los guiones y los videos fueron modelados y validados de acuerdo a los criterios de la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios para la generación de los guiones y videos.

Relación con el objetivo de la práctica
<ul style="list-style-type: none"> • El video logra transmitir el sentido que otorgan los autores a sus experiencias de vida en la comunidad escolar de pertenencia. • El video aporta elementos importantes para entender la identidad de los estudiantes. • El video puede emplearse como dispositivo pedagógico.
Narrativa
<ul style="list-style-type: none"> • La narrativa muestra con autenticidad y originalidad la voz de los adolescentes, sus vivencias y sentido en su comunidad educativa. • La estructura de la narración se ajusta a los cánones de una buena narración. • La narración es coherente y articulada, da cuenta de hechos, lugares y personas significativas en la comunidad educativa.

<ul style="list-style-type: none"> La narrativa permite a los estudiantes la expresión de su identidad y tiene un sentido profundo, más allá de la simple anécdota.
Voz del narrador
<ul style="list-style-type: none"> El ritmo de voz favorece la transmisión del mensaje o postura de los autores y capta la atención e interés del espectador. El tono de voz varía de acuerdo a los momentos de la narrativa y es acorde al mensaje (ideas y emociones) que desean comunicar los estudiantes. El volumen de la voz favorece la claridad del mensaje, es agradable y modulado.
Imágenes (foto y video)
<ul style="list-style-type: none"> Las imágenes (fotografías y clips de video) tienen excelente resolución. Las imágenes son pertinentes con el contenido de la narración y ayudan a transmitir el sentido del mensaje (ideas y emociones).
Música
<ul style="list-style-type: none"> El audio musical es muy claro, se entiende con nitidez y tiene un volumen adecuado. La musicalización está incluida de acuerdo a cada momento de la narración para dar mayor sentido al mensaje (para dar énfasis a ciertos momentos cumbre de la narración, para expresar emociones).
Recursos digitales utilizados
<ul style="list-style-type: none"> Aprovecha al máximo y con creatividad los recursos del programa de edición de video empleado. Integra 5 o más recursos digitales/electrónicos
Audiencia
<ul style="list-style-type: none"> El video es comprensible y de interés para un amplio grupo de espectadores (estudiantes, padres, docentes, orientadores).

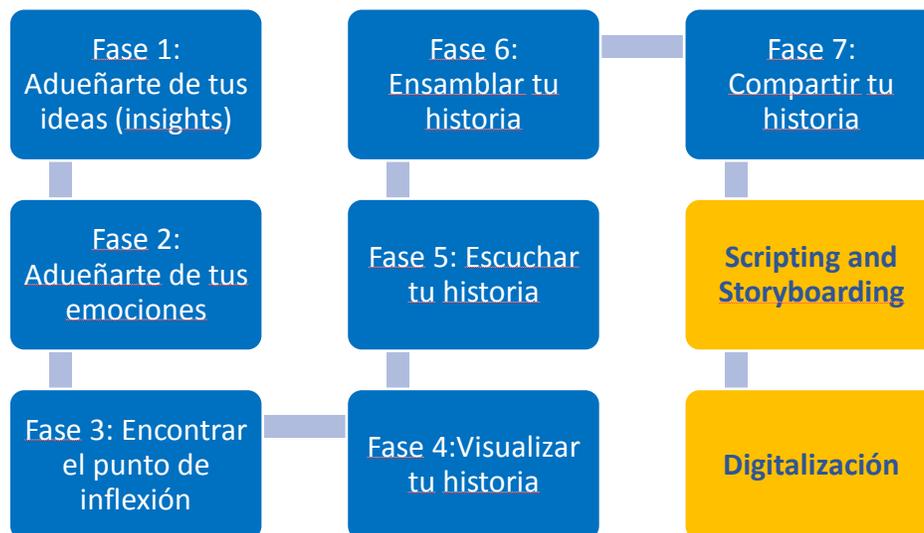


Figura 1. Fases en el diseño de los RDP a partir de Lambert (2010).

De los anteriores criterios, la narrativa fue el componente principal que permitió el análisis y auto-reflexión de la identidad de los alumnos, propósito esencial del presente trabajo. Los otros componentes ofrecen evidencia acerca de las habilidades digitales de los estudiantes y de la manera en que han influido en su identidad digital en el entorno escolar y fuera de éste (Poole, 2016). Como se verá más adelante, el uso de artefactos culturales tecnológicos resulta hoy en día indispensable para los adolescentes, no sólo para “hacer la tarea”, sino más bien como instrumento de mediación de su vida cotidiana.

Procedimiento

a) Escuela Secundaria Técnica 101

Las actividades se realizaron durante un mes y medio, en diferentes horarios, dado que los estudiantes provenían de cinco grupos de tercer grado. Se trabajó en el aula de medios y en el archivo escolar; se seleccionaron dichos espacios porque en el aula de medios se cuenta con equipo de cómputo e internet, mientras que el archivo escolar aísla los ruidos y fue adecuada para la grabación de los audios de los estudiantes. Cabe mencionar que la escuela no cuenta con acceso a internet en las aulas, y varios de los estudiantes reportaron no tener acceso a este servicio ni en casa ni en otro lugar. Se acordó con los adolescentes que elaborarían de manera personal un relato digital autobiográfico con la temática “Video de mi escuela secundaria” en donde narrarían de forma libre alguna experiencia en relación a cómo han vivido la experiencia de ser estudiantes en esa escuela en la secundaria. Se elaboraron en total de 30 narrativas personales, las cuales fueron grabadas en audio. No se logró que todos editaran sus videos, debido a fallas en el acceso a la red y a que los equipos del aula de medios no tenían equipos ni utilidades suficientes para editar los mismos. Así, se contó con un total de 25 grabaciones que quedaron en texto y audio, así como 5 proyectos que sí lograron editarse en formato de RDP. Con textos y audios se está elaborando un libro digital, a fin de que los estudiantes puedan contar con una producción multimedia de sus narrativas, que es lo que ha sido posible lograr debido a la falta de infraestructura escolar. Respecto a los cinco videos creados, en algunos casos se realizaron en pareja o equipo pequeño, por lo ya indicado.

1. Las actividades y ruta de trabajo, así como las pautas preparadas para la elaboración del video, se colocaron en un entorno educativo diseñado expofeso en la plataforma Edmodo (<https://www.edmodo.com/?language=es>), en la que ya habían venido trabajando los estudiantes de secundaria del grupo-meta en el fortalecimiento de su entorno personal para aprender, por lo que ya todos tenía cuenta, clave y conocimientos del manejo del sitio. Con la participación de dos moderadores, se les explicó que son los RDP, sus características y ventajas, se realizaron preguntas y lluvia de ideas. El tema se vinculó con la asignatura de español, donde ya habían revisado el tema de la estructura narrativa. Se discutió con los alumnos, con base en sus preguntas e inquietudes, lo que es la comunicación transmedia que realizan los jóvenes hoy en día. Se exploró el tipo de habilidades digitales que poseían y si les gustaba hacer videos, de qué tipo.
2. Se discutió y acordó con los estudiantes cuáles son los rubros clave para hacer un buen relato digital personal:
 - Establecer objetivos y sentido de la producción a crear
 - Audiencia a la que se dirige
 - Escritura de la narrativa autobiográfica del estudiante
 - Escritura del guion del video
 - Recopilación de los materiales requeridos en su elaboración
 - Línea de tiempo o storyboard
 - Edición de audio y video
3. Se hizo hincapié en el tema sobre ¿Cómo tomar buenas fotos? En donde se abarcaron los planos, enfoque, iluminación y encuadre de los objetos seleccionados por ellos mismos para una toma fotográfica. También se les mostró un video tutorial breve y sencillo que podría funcionar como guía al respecto.
4. Se realizó la actividad de “la tarjeta de cartulina” (Lambert, 2010), donde se les pidió que en la tarjeta pusieran su nombre, el título del tema o incidente que les gustaría abordar para su relato, una pregunta detonadora y cuál era su objetivo al desarrollar

- dicha temática, a quién y para qué la dirigían. La idea de esta actividad es desencadenar la anécdota a contar, pero también su sentido profundo.
5. Se realizó un modelamiento y asesoría de la actividad, donde los estudiantes con la ayuda de los moderadores complementaron una primera versión de los rubros a desarrollar para su RDP.
 6. Se explicó cuáles eran los componentes del arco narrativo y se revisó continuamente la redacción de ideas; se les pedía a los alumnos que con su teléfono celular tomaran fotos referentes al tema escogido en relación con su secundaria o bien recuperaran fotos de internet. A quienes no llevaban teléfonos celulares, se les proporcionó una cámara fotográfica. Participantes y asesores bajaron al patio escolar y los alumnos se dispersaron por la escuela para tomar fotografías alusivas a lo que querían contar. Los moderadores del taller observaban la dinámica y se acercaban a preguntarles por qué habían seleccionado determinadas tomas y resolvían sus dudas.
 7. En la siguiente sesión, los estudiantes descargaron una plantilla de trabajo de la plataforma Edmodo, que les apoyaría en la elaboración de su guion. Cuando había fallos en la red, escribían a mano sus ideas para completar dicho guion.
 8. Posteriormente, en varias sesiones, se procedió a la grabación y edición de sus narrativas. Se les apoyó con audífonos de aislamiento de ruidos y el equipo de cómputo de los moderadores, de manera tal que todos concluyeron una primera versión del audio de su narrativa. Se les hizo hincapié de que demostraran sus emociones y jugaran con los tonos de voz, para ello se les dio una pequeña asesoría sobre locución. La grabación de audio se les hizo complicada, no sólo por la entonación al narrar, sino porque se equivocaban o les ganaba el sentimiento de nerviosismo, la risa o el llanto. Esto mismo fue aprovechado para hacerlos reflexionar sobre el tema de las emociones y de la identidad personal.
 9. Finalmente, se les dio capacitación para el manejo de la herramienta digital Stupeflix (<https://studio.stupeflix.com>) para editar los videos. Aunque todos los estudiantes aprendieron la mecánica del programa, el equipo de cómputo de la escuela resultó poco funcional, lento y con fallas en internet, sobre todo por el manejo que se tenía que hacer de las fotografías de los estudiantes, de las imágenes o gifs que querían emplear de la red. A la fecha, se han culminado 5 videos, con la debida retroalimentación y mejoras en la edición que se pidió a los estudiantes, los restantes serán trabajados en el formato de libro digital con las narrativas de los adolescentes, incluyendo imágenes y el audio.

b) Bachillerato CCH-UNAM

Las actividades se realizaron durante un mes y de manera alternada a la impartición del taller de lectura y redacción que indica la asignatura curricular ya mencionada. Para elaborar el guion del video, destinó media hora durante las clases regulares (tres por semana, de dos horas cada una). A partir de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de lectura de imagen, se dio la indicación de elaborar colaborativamente en equipos pequeños un relato digital acorde a la práctica "Video sobre mi escuela", "donde narraran alguna experiencia o incidente significativo en relación con el CCH que reflejara su identidad como estudiantes de este plantel. Se elaboraron en total 24 videos. Para ello se condujo el siguiente procedimiento:

1. Primero se conformaron los equipos (3-4 integrantes) donde se acordó el "tema eje" propuesto por ellos mismos, tomando en cuenta lo que es una narrativa autobiográfica.

2. Se les facilitó y explicó un formato para la planeación del video: tema, objetivos, audiencia, y el punteo de ideas centrales sobre la narrativa.
3. Se les facilitó un formato de guion literario y técnico (storyboard). Como actividad extraclase, los equipos tenían que tomar o recopilar imágenes (fotos o video) congruentes con su proyecto.
4. Se les dieron dos sesiones de dos horas, adicionales a sus clases, en la Sala de cómputo TELMEX del plantel. En ellas, los jóvenes que participan como asesores tecnopedagógicos del proyecto “Aprender con Sentido” en conjunto con la docente, y a partir de las narraciones elaboradas, retroalimentaron a los estudiantes, les dieron indicaciones sobre las correcciones necesarias en su guion (narración, captura de imágenes –luz, encuadre, enfoque-, línea de tiempo), y les enseñaron a trabajar algunos programas informáticos gratuitos y sencillos que permiten la edición de audio y video.³
5. En la segunda sesión en la Sala TELMEX del plantel, se hicieron las sugerencias y correcciones para la mejora de las grabaciones realizadas, sobre todo de manejo de audio, entonación de la voz, control de volumen, congruencia y nitidez de las imágenes empleadas en el relato digital, corrección ortográfica, etc. Se dieron indicaciones respecto a los aspectos formales, la cita de sus fuentes y el manejo de los créditos de los videos para su versión final. Los estudiantes procedieron a corregir la edición y subieron los videos a YouTube. Se discutieron en plenaria los avances y el sentido de los trabajos realizados.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados cualitativos del estudio relacionados con los fondos de identidad de los estudiantes, en términos del sentido que otorgan a su experiencia escolar. Se recupera la voz de los estudiantes, se ilustran algunos de los videos más representativos de las vivencias de los adolescentes. En el caso de cada plantel, en función de la temática elegida por los propios estudiantes, se plantean las categorías principales que dan cuenta de los factores que resultan de más interés en su momento actual de vida y reflejan cómo están construyendo su identidad y proyecto de vida.

a) Secundaria

En el caso de las narrativas escritas y de los relatos digitales elaborados, encontramos que los estudiantes de secundaria destacan cuestiones que se agruparon en las siguientes categorías: la vida socioemocional de los adolescentes; el problema del acoso escolar y la violencia que experimentan; las instalaciones escolares; las relaciones de amistad y la aceptación de los pares; el cuestionamiento a la autoridad adulta y a la normativa escolar; las formas de enseñanza y los docentes; la percepción que tienen respecto a algunos

³ En ambos planteles, secundaria y bachillerato, se recurrió al empleo de los mismos programas, que fueron los siguientes: *Audacity*, software libre, de código abierto y multiplataforma de audio para grabación y edición multipista (Audacity, 2017). Con dicho programa se modelaron aspectos de entonación y voz para la grabación de la narrativa. Se enseñó a los estudiantes el manejo del editor de video *Stupeflix*, en el cual, mediante fotografías, clips de video y audios de voz o música, se logra crear un video de manera sencilla, a partir de 16 plantillas precargadas que se pueden personalizar en función de gustos e intereses de los alumnos (Stupeflix, 2017). Algunos alumnos utilizaron otros dos programas para editar el video, dado que ya los manejaban: *MovieMaker*, editor de vídeo que permite integrar fotos, vídeos, música y efectos especiales en sencillos pasos (Windows, 2017); *Camtasia Estudio*: Editor de video de arrastrar y soltar que permite agregar títulos, animaciones, música, traducciones y mucho más (TechSmith, 2017).

problemas sociales que los afectan directamente. A continuación, reseñamos algunos de los relatos digitales:

La vida socioemocional de los adolescentes

En esta categoría, los alumnos narraron incidentes sobre su vida emocional y sobre el entorno social en que se desarrollan. Plantearon la reacción y manejo de sus emociones ante situaciones de rechazo, los problemas de autoestima que han experimentado, los comportamientos de otras personas que los han lastimado, pero también narraron relatos sobre emociones positivas o sobre las estrategias y personas que les han ayudado a superarse, entre ellos, sus mejores amigos/as, dado que el tema de la aceptación de los pares y su influencia apareció en varios relatos. Recuperamos extractos textuales con la voz de algunos alumnos:

El primer error que tuve fue comenzar a hacer amistades por medio de mis dibujos. A la gente le gustaban mucho mis dibujos, cómo dibujaba y me pedían y pedían dibujos que querían, pero al momento de dárselos o terminarlos, no me volvían a hablar [...] entonces yo no me di cuenta, hasta muy tarde cuando ya estaba totalmente recaída (sic); fue en ese momento cuando empecé a presionarme y entonces los problemas familiares empezaron [...] fue un golpe muy bajo para mí y, como cualquier adolescente haría, me autolesionaba, es decir que me lastimé... ya no sentía el interés, incluso llegué a asistir con un psicólogo para tratar los temores de un adolescente que es aislado y piensa que estará solo, que es un inútil, que no vale nada" [...] "¿Se puede ser feliz en la secundaria?" Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=IN_UDR89oQw&feature=youtu.be

En contraste, en otro video dos alumnas que se dicen las mejores amigas, narran el significado de la verdadera amistad, las adversidades a las que se enfrentan juntas y el valor de conservar a una amiga para toda la vida. Una de las adolescentes dice: Me gustaría compartir mis problemas y mis días buenos y malos con ella... es como yo y sabe lo que me gusta... a mí me apoya y me gusta cómo nos damos consejos"; refleja la intensidad con que se viven las relaciones afectivas. "Buenas amistades", disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=kh-sc2neEbA>

Los adolescentes son críticos de la sociedad

En esta narrativa, los estudiantes se muestran críticos ante las situaciones que consideran injustas o poco transparentes, ya sea en el entorno escolar o social. Hablan, por ejemplo, de los programas sociales donde los obligan a dar donativos que terminan no siendo voluntarios, o de las obras públicas que se realizan frente a la escuela, sin que quede claro el destino de los recursos económicos de los ciudadanos; en algunos casos, proponen alternativas de solución:

[...] Otra de las cosas que me molestan es cuando te piden dinero para una cooperación, como esta organización de "Ver Bien Para Aprender Mejor". Considero que en ocasiones es algo injusto porque no a todos les dan los lentes y aparte piden demasiado dinero y haciendo cálculos creo que es demasiado lo que recaudan para que obliguen a uno a pagar [...] "Intranscendente" Disponible en https://youtu.be/WqfGrX315_w

Un sentido diferente sobre el Bullying

En este relato digital, un equipo de estudiantes narra su propia perspectiva en relación al bullying, que dista de la valoración que hacen los adultos del mismo; los estudiantes dicen que con frecuencia existe una especie de acuerdo, en donde víctima y victimario juegan su papel de común acuerdo. Reflexionan que cuando dejan de acosar o molestar a otro

compañero/a es cuando alguien cercano, como una hermana, es acosado y se dan cuenta de las emociones que experimenta. He aquí un fragmento de sus voces, mientras que en el video parece que están bromeando:

[...] Compañeros: En la salida no las van a pagar. Sí, en la salida van a ver
Jaramillo: Vámonos rápido Ñaqui, antes de que vengan esos malvados
Compañeros a coro: ¡Ahí están!
Ñaqui: Jaramillo ¡corre!
[Sonido de golpes y violencia]
Compañeros: Nos la van a pagar
[Sonido de golpes, dolor y quejidos]
Compañero 4: Hola. ¿Entonces hoy vamos a volver a molestarlos otra vez?
Compañeros: ¡Sí, vamos!
Compañeros 6: ¡Tú, gordo!
Ñaqui: Hoy no estoy de humor...
“Jarabullying” Disponible en <https://youtu.be/hZ9BEf90lbs>)

Normas escolares donde no ven reflejada su opinión

En esta narrativa los estudiantes ofrecen argumentos en contra de que deban llevar tenis color blanco a la escuela, pues afirman que el color de los tenis no es relevante para practicar deporte en la materia de Educación Física. También cuestionan la exigencia de sólo portar las prendas del uniforme oficial, sin importar el clima. El sentido profundo de esta narrativa es el rechazo de los estudiantes a una diversidad de normas escolares, como el uso del uniforme, respecto a las cuales no se toma en cuenta su parecer:

[Estudiante 1] Respecto a los tenis blancos yo creo que sería bueno llevar tenis de color si no tenemos tenis blancos; porque al final siguen siendo tenis y van a servir para lo mismo: para hacer deportes. Yo creo que no importa tanto el color de un tenis si al final de cuentas va a servir para lo mismo y si hay mucha gente que a lo mejor en ese momento no tiene dinero suficiente para comprar tenis de color blanco y tiene sólo tenis de color.

[Estudiante 2] No puedes traer otra prenda adicional al uniforme [...] no te dejan quitar la chamarra del uniforme, a veces es muy molesto como cuando hace calor [...] o los maestros te obligan a quitarte otra chamarra que traigas, aunque haga mucho frío [...]

“U.N.I.F.O.R.M.E.S.” Disponible en <https://youtu.be/u7ArBCi2co4>)

b) Bachillerato

Al igual que en el caso de los videos de los estudiantes de secundaria, se identificaron algunas temáticas principales en las narrativas: las formas de aprendizaje y enseñanza en el Colegio, incidentes críticos que han vivido en el entorno escolar y las prácticas socioculturales que se están apropiando como alumnos de este sistema educativo, relacionadas con la manera en que encaran el aprendizaje formal.

En busca de un aprendizaje significativo

Los alumnos manifestaron un conocimiento general acerca del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, a través del lema: *Aprender a aprender*, éste lo entienden como un aprendizaje autónomo. A su vez, dicen que aprender en el CCH implica desarrollar habilidades y cumplir correctamente con sus responsabilidades como estudiantes, en cada materia, sin que nadie los obligue o esté supervisándolos.

El término aprender a aprender es buscar nuevos métodos de estudio, adquiriendo conocimiento de una manera autónoma; aprender a aprender significa emplear las

estrategias enseñadas en el Colegio y buscar nuevas para ayudarnos a nosotros mismos en nuestro aprendizaje y en el camino que recorreremos diariamente. "Aprender a aprender CCH Oriente". Disponible en: <https://youtu.be/K4QFsx-abFE>.

Otros alumnos consideran que hay profesores excelentes y otros que no se comprometen con sus alumnos, pues no tienen buenas estrategias didácticas para enseñar, no se dirigen con respeto a los alumnos, en ocasiones llegan tarde o incluso evalúan temáticas que no han enseñado. Algunos cuestionan la idea del alumno autónomo cuando esto implica dejarlos solos con sus dudas y sin las explicaciones que esperan del profesor:

Los maestros menos influyentes en mi actividad escolar, no me están enseñando lo que deseo o quizá lo que me gustaría [...] la forma de enseñar es fomentando la autonomía y el ser autodidacta, pero nos dejan con un mar de dudas, hoy menos que antes, [...] pero para poder entender lo que querían teníamos que buscar por nuestra cuenta demasiado y aun así, errar [...] considero que una exposición no es una clase, las prácticas por semana cumplen como aprendizaje completo y un libro no resuelve mis dudas, aunque todas las clases nos enseñan algo más o menos importante. "Maestros del grupo 259". Disponible en: <https://studio.stupeflix.com/v/YH5ZS7wnW9AV/>.

Otros estudiantes consideran que el lema *Aprender a aprender*, cuya esencia es la autonomía en el aprendizaje, llega a ser confundido por muchos alumnos con el "libertinaje" o la libertad de no entrar a clases, salirse del plantel a jugar billar o peor aún, a tomar alcohol o a fumar mariguana, ya que nadie les dice nada. Los estudiantes reflexionan que necesitan mayor autodisciplina, que deben saber manejar la libertad, ser responsables, realizar sus tareas y tener buenas amistades que le apoyen académicamente. Otros narran que hay sectores sociales donde los estudiantes del CCH tienen una mala imagen, que hay prejuicios respecto a los alumnos del plantel, pero que la mayoría son jóvenes que sí estudian.

También hemos sobrellevado comentarios absurdos hacia nuestro plantel, como que es una escuela para vagos o que es muy fácil mantenerse en ella, aunque muchas personas dicen que tenemos mucha libertad, ahí es donde está lo difícil y es una prueba que no todos pasan, pues nadie te dirá algo si te saltas una clase o fumas un cigarro, tú tienes la decisión, ahí es donde entra tu autonomía, donde cada uno de nosotros empieza a planear su futuro o algunos a desperdiciar un lugar que otras personas quisieran y aprovecharían. "El CCH, nuestra segunda casa". Disponible en: <https://youtu.be/2Kr1z7Z7DEQ>.

Los principales incidentes críticos

En relación con los principales incidentes críticos a los que se han enfrentado los alumnos, se encuentran los siguientes: el ofrecimiento de bebidas alcohólicas y a veces drogas o a participar en grupos porriles a través de amenazas, como se plantea en la siguiente narrativa:

Un día iba de camino a la escuela cuando de repente [...] un sujeto se me acercó y me dijo que si no me interesaba entrar a los porros, a lo que yo contesté que no; en ese momento el me mostró un iPhone y un paquete que parecía tener mariguana, que podía conseguir esto y más [...] los porros son una problemática que tiene el CCH y otras prepas ya que pueden corromper alumnos, ya que yo no sería el único al que le ofrecieron esto, y siempre debe haber algún estudiante que se deje llevar por la oferta, ya que un iPhone es algo muy tentador [...] todos somos propensos a ser corrompidos por los porros, es mejor seguir estudiando [...] "Los porros" Disponible en: <https://youtu.be/88-0MZdpCiE>.

En otras narrativas, los alumnos manifiestan su preocupación por la violencia dentro y fuera del Colegio (el cual se encuentra ubicado en una zona de alta delincuencia en la Ciudad de México) pues han sido víctimas de robos y asaltos, incluso con violencia. Asimismo, hablan del tiempo que pierden transportándose ida y vuelta al plantel. Algunos ocupan en promedio tres horas diarias de transporte, lo cual también repercute en sus hábitos de alimentación, sueño y tiempo dedicado tanto a las tareas como a la recreación.

Con el simple hecho de abordar un bus para dirigirnos a la escuela, es un acto de audacia y atrevimiento, ya que no sabemos todo lo que nos puede pasar en el transcurso del camino [...] los ladrones hoy en día están más vivos que nunca, visto que en cualquier segundo te bolsean y uno no se da ni cuenta en qué momento pasó [...] hay veces en las que llegamos con un retraso notable al colegio, a causa de la lentitud del transporte público y si a esto le agregamos el estrés y cansancio puede llegar a afectarnos en la escuela [...] y se puede ver reflejado en nuestro desempeño académico. “*La travesía del estudiante*” Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qiiEMXbMII8&t=5s>).

Otros incidentes críticos se relacionan con la baja calidad de los alimentos que ofrecen las cafeterías del plantel, pues dicen que no son saludables; también hablan de un mal servicio médico, ya que sólo les dan un calmante, pero no les dan un diagnóstico, y aún enfermos tienen que aguantar las clases pues no toman la medicina que necesitan, hasta que son atendidos por su familia. También se habló de las carencias en la infraestructura del plantel, las ocasiones en que no hay agua y tienen que desalojar la escuela, la suciedad de los sanitarios, los desperfectos en varias instalaciones, entre otras problemáticas. En los anteriores casos, los incidentes narrados tienen repercusiones emocionales, físicas y psicológicas en los estudiantes, lo cual, dicen ellos mismos, repercute en su bienestar y rendimiento académico. En diversas situaciones hablan de la ausencia de las autoridades o del personal responsable para atender estos problemas.

Las prácticas socioculturales de los estudiantes

Casi todos los alumnos hicieron referencia a la importancia de la amistad y de la aceptación de los pares, sobre todo al compartir la misma experiencia de entrar a una escuela grande, con personas tan diversas y con un modelo educativo nuevo para ellos que les exige ser autónomos y autorregular sus aprendizajes. Llama la atención que el sentido del aprendizaje lo ubicaron sólo en referencia a prácticas socioeducativas en las instalaciones del plantel: la biblioteca, mediateca, la sala de cómputo TELMEX, en el Programa Institucional de Asesorías (PIA) y aunque también mencionaron algunos talleres extracurriculares, como guitarra y danza. Las actividades que realizan fuera del plantel no las ven conectadas son el aprendizaje escolar, aunque el modelo educativo del CCH desde los años setenta buscaba vincular el aprendizaje escolar con la realidad social. Por otro lado, hacen referencia a que la meta principal es “lograr buenas calificaciones”.

Nuestra amistad comenzó el primer día de clase en matemáticas [...] Debemos admitir que teníamos miedo en cuestiones académicas, en especial en la materia de matemáticas durante el primer semestre [...] las tres hemos sabido lidiar con nuestra autonomía además de saber utilizar los servicios que nos brinda de apoyo el CCH como las asesorías y la biblioteca, y todo esto de utilizar los recursos y apoyarnos entre nosotras nos ayudó mucho pues podemos explicarnos algo que no entendamos o darnos ánimos para seguir estudiando [...] Pero creemos que algo de lo más difícil fue acoplarnos a la libertad que hay en el colegio el cual es el mayor distractor al que nos enfrentamos ahora, ya que por esto podemos dejar todo atrás, responsabilidades, sueños y metas [...] tuvimos paciencia, fuimos perseverantes y logramos nuestro objetivo, pasar nuestros exámenes con buenas notas [...] notamos que

la responsabilidad y la amistad de cada una hace un buen equipo y con ello hay buenos resultados. “El CCH, nuestra segunda casa”. Disponible en: <https://youtu.be/2Kr1z7Z7DEQ>.

Conclusiones

A través del relato digital personal, narrado de forma individual o colaborativa, y gracias a su compartición con los pares, los alumnos lograron reconocer el sentido que otorgan a la experiencia escolar en este momento de su vida y en el contexto de las interacciones que ocurren en la institución formadora. La auto-representación multidimensional de características, intereses y vivencias de los adolescentes contribuyó a la reflexión sobre sus fondos de identidad (geográficos, institucionales, sociales, materiales o simbólicos). Para muchos de los adolescentes participantes la creación de una narrativa autobiográfica les ayudó a tomar conciencia de sus propias destrezas y de las habilidades que poseen o requieren adquirir para promover su propio bienestar, consolidar su trayectoria personal de aprendizaje y convivir con pares y adultos. Lograron diferenciar sus propios intereses y motivos en relación a la normativa y discurso adulto, a veces en coincidencia, pero en otras en oposición, por lo que consideramos que la distinción entre fondos de identidad y conocimiento sigue siendo válida para entender el tema de la apropiación y cambio cultural. En algunos de los videos se habla de los prejuicios hacia los jóvenes, de la imposición de normas adultas sin pedir su opinión, del abuso de las autoridades y otros agentes sociales, de la violencia social en su entorno, así como de una diversidad de factores de riesgo que vulneran a los jóvenes, como el acoso, el alcoholismo o la drogadicción. Asimismo, en sus narrativas, destaca el sentido de agencia personal y la aportación de soluciones, que, desde su perspectiva, podrían generar proceso de cambio.

Encontramos coincidencia por lo reportado en la obra de Rudduck & Flutter (2007, pp. 25-26), donde se cita una encuesta relativa a cómo les gustaría a niños y adolescentes que fuera su escuela, y que se aplicó a 15 mil estudiantes ingleses de 5 a 18 años de edad. Lo que estos alumnos querían era: escuelas *bonitas* (con aulas limpias, con luz, paredes pintadas de colores); *cómodas* (donde incluso hubiera espacios para “estar solo y pensar”); *donde te escuchen*, es decir, que se entable el diálogo con docentes y directivos, donde ellos opinen abiertamente del tipo de docentes y enseñanza que requieren; *seguras* (con alarmas antiacoso, tarjetas magnéticas para entrar, espacios con buena atención cuando se sienten mal, personas con las que hablar sobre sus problemas); *flexibles*, donde tengan tiempo para acabar lo que les interesa o realizar proyectos sobre problemas de la vida real. Encontramos gran coincidencia con lo que dicen en sus narrativas los estudiantes de secundaria y bachillerato de esta investigación. Una muestra es el interés mostrado en la realización de sus narrativas y en la edición de sus videos.

En los relatos digitales que hablan del aprendizaje y la enseñanza, es evidente que los jóvenes no sólo quieren “divertirse” en la escuela, sino que buscan aprendizajes significativos y situados: de relevancia personal y social, donde haya evidencia palpable de su aplicación e importancia en la realidad, que les permitan la comprensión y la expresión creativa. Tanto criticaron las clases tipo cátedra tradicional como aquellas situaciones donde los docentes los dejan solos, a su suerte, con la pretensión de que busquen el conocimiento solos, por su cuenta y riesgo. Reconocen, con sus propias palabras, que les cuesta mucho gestionar la libertad que implica aprender con autonomía.

Finalmente, este proyecto tuvo como una de sus metas promover la literacidad digital de los estudiantes, apoyar la apropiación de las tecnologías digitales no sólo como instrumentos físicos, sino como artefactos culturales para aprender. Consideramos que se lograron avances relevantes en esa dirección dadas las producciones de los estudiantes,

sobre todo en cuanto a la búsqueda y tratamiento de información. No obstante, la carencia de infraestructura en las instalaciones y la ausencia de red de banda ancha en las aulas, sigue siendo un impedimento importante, por lo que docentes y estudiantes acuden a las tecnologías digitales para la realización de tareas extraclase o para actividades en la escuela cuando pueden acceder a las aulas de cómputo. Este rezago opera en contra de la construcción de la identidad digital de los estudiantes, debe atenderse con prioridad.

Referencias

- Barrett, H. (2005). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning*. Kean University Digital Storytelling Conference. Recuperado de electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.
- Bruner, J. S. (2013). *Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Segunda edición en español. Buenos Aires: Fondo del Cultura Económica.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Coll, C. (2016). *Personalización del aprendizaje escolar*. México: Fundación SM.
- Díaz Barriga, F. (2016). Todo mundo tiene algo que contar: los relatos digitales personales como dispositivo educativo. *Eduforics, Anticipando la educación del futuro*, 17 septiembre, Recuperado de <http://www.eduforics.com/mundo-algo-contar-los-relatos-digitales-personales-dispositivo-educativo/>
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. & Saubich, X. (2013). La Práctica Educativa desde la Perspectiva de los fondos de Conocimiento e Identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211.
- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. En M. Mier y Terán & C. Rabel (Coords.). *Jóvenes y niños, un enfoque sociodemográfico* (pp. 25-35). México: Miguel Ángel Porrúa Ed., Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. En <http://greav.ub.edu/der>
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Londoño, G. (2012) Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. En *Digital Education Review*. No. 22. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 31, 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas Burak (Comp.). *Adolescencia y Juventud en América Latina* (pp. 42-56). Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Reséndiz, A. M. (2016). *Identidad, escolaridad y proyecto de vida: Factores de resiliencia en jóvenes de Ciudad Juárez*,

- Chihuahua. Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM.
- Poole, A. (2016). Digital Funds of Identity: Funds of Knowledge 2.0 for the Digital Generation? The European Conference on Education 2016. Official Conference Proceedings. Recuperado de: http://papers.iafor.org/papers/ece2016/ECE2016_31021.pdf
- Ricoeur, P. (1999). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. En *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, J. & Londoño G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. En *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), 5-18. Recuperado de <http://eft.educom.pt>.
- Rudduck, J, & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.

AGRADECIMIENTOS:

- Al apoyo de la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIME PE300217.
- A la Fundación SM de México, en particular a la Directora Lic. Cecilia Espinosa Bonilla.
- A la participación entusiasta de los estudiantes de la Secundaria Técnica 101 y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, Plantel Oriente, Iztapalapa, CDMX.
- Al Psicólogo Fernando Zárate Rodríguez, al Pedagogo Abraham Heredia Sánchez, al Lic. Adolfo Díaz David y al Maestro Edmundo Antonio López Banda por su participación como asesores tecnopedagógicos de los estudiantes en la producción de sus relatos digitales.