

NARRATIVAS DIGITALES EN EL AULA. LA PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL DE JÓVENES ESPAÑOLES. UN ESTUDIO DE CASO.

Edna Manotas Salcedo
Magister en Estudios Culturales – Máster en Ing. de Medios para la Educación
Profesional Ministerio de Educación
Colombia
emanotas@mineducacion.gov.co

ABSTRACT

This studio describes and analyzes the production of stories from a group of High School students in Spain. The main purpose was to identify the attitudes, meanings and representations created in the Audiovisual Communication Class. This project was a thesis in the Mass Master Engineer for Education from European Commission.

RESUMEN

Este estudio describe y analiza la producción de historias digitales de un grupo de alumnos de primero de bachillerato, en España, con la intención de conocer en primera persona las actitudes, usos, prácticas, sentidos y representaciones que se producen en una clase de Comunicación Audiovisual. Se presentó como tesis en el Máster Ingeniería de Medios para la Educación de la Comisión Europea.

Palabras claves

Narrativas digitales – TIC – Educación – comunicación audiovisual.

1. INTRODUCCIÓN

El relato digital es un tipo de narrativa breve, usualmente personal contada en primera persona, presentada como una película corta para exhibirse en una pantalla de televisión o de computador o proyectarse en una pantalla más grande ¹(Davis 2006). Los relatos digitales son usados por distintas organizaciones gubernamentales que trabajan con el tema de la educación – comunicación, como *Soul City*, una organización africana que realiza talleres con inmigrantes sobre construcción de relatos personales para que éstos expresen sus historias de vida.

El objetivo, es " dar voz a los que no tienen voz", dándoles la oportunidad de usar dispositivos digitales para contarse a sí mismos. La visibilización es uno de sus principales objetivos, en cuanto, la tecnología, ha permitido que circulen otros discursos distintos a los oficiales, tradicionalmente difundidos por el Estado, la iglesia o las grandes empresas mediáticas.

Los cambios tecnológicos han cambiado las prácticas de producción, por lo que la mayoría de las personas, pueden crear, ahora, historias basadas en los medios. Con la explosión de Internet y la proliferación de canales en línea es más común y más sencillo publicar, subir fotografías, hacer vídeos y participar de redes sociales en donde se generan relatos en red (Ohler 2006).

Muchas personas y comunidades han utilizado el término " narrativa digital" para describir una amplia variedad de nuevos medios de comunicación y nuevas prácticas de producción (Center for Digital Storytelling 2008).

Sin embargo, al revisar experiencias sólo se encuentra información positiva sobre el tema. La mayoría de la documentación sobre TIC en el aula está dentro de la etiqueta: " experiencias exitosas", tomando como referente sólo aquellas experiencias en donde los alumnos participaron pero desde el punto de vista investigativo, resulta también "exitoso" poder conocer las situaciones problemáticas y los puntos críticos durante el proceso.

En este sentido, el estudio que aquí se presenta, buscó describir y analizar la producción de historias en la clase de Comunicación Audiovisual de los alumnos de primero de bachillerato del Instituto Dr. Marañón, en Alcalá de Hénares, España, año escolar 2008, quienes no mostraba ningún interés por la clase, pese a ser una asignatura opcional.

Se intentó establecer los tipos de usos e interacciones con medios que surgen a partir de la creación de historias en el aula de clase, identificar los problemas más frecuentes durante el proceso y observar el desarrollo del trabajo en equipo durante las actividades propuestas.

Manotas, Edna. (2010). Narrativas Digitales en el aula. La producción audiovisual de jóvenes Españoles. Un estudio de caso. En J. Sánchez (Ed.): Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Volumen 1, pp 496-502, Santiago de Chile.

El caso, un grupo de 24 alumnos españoles entre 16 y 19 años, no desarrollaba los trabajos propuestos, y presentaba serias dificultades para contar historias y encontrar el objetivo de su comunicación, por lo que se hizo necesario describir, analizar y comprender qué es lo que sucede en estas clases tan en boga en los currículos escolares. Durante los cuatro meses que duró la intervención se logró observar la producción de: cortometrajes (grabados con cámara de vídeo y con el móvil), *blogs*, *folotogs* y diaporamas.

A lo largo del Marco Conceptual se hizo una revisión de la literatura sobre el estado de la discusión actual del tema educación para los Medios, la construcción de conocimiento con los *Mass Media*, la juventud y los medios de comunicación; y se presentan distintas experiencias de aplicación a nivel mundial.

En cuanto a la metodología, se optó por un abordaje cualitativo: el estudio de caso; y el corpus fue constituido a partir de técnicas de observación, participante y entrevistas. Durante el trabajo de campo se organizaron talleres de cómo contar historias, escritura creativa, narración y sensibilización artística. Como herramientas para la recolección de datos, se redactó también un diario de campo.

Para el análisis de los datos se aplicaron los conceptos ofrecidos por *The Grounded Theory* -Teoría Fundamentada- lo que permitió reconocer cinco categorías con las que se analizó y explicó el fenómeno estudiado. Las categorías que emergieron fueron:

Usos e interacciones: ideas relacionadas con los dispositivos y medios de comunicación que usan; **Institucionalidad**, ideas relacionadas con el colegio; **contenidos:** ideas relacionadas con los guiones y las historias que produjeron; **trabajo en grupo:** ideas sobre el trabajo colaborativo y **Amenazas y problemas:** Ideas relacionadas con los obstáculos durante el proceso.

En cuanto es un estudio cualitativo no se pretendió establecer generalizaciones, sino, presentar diferentes perfiles de un fenómeno que se revela a partir de la percepción del investigador. Según Area (2005) "los estudios sobre los usos y prácticas que se apoyan en la metodología cualitativa y son desarrollados en contextos reales de centros y aulas, son relativamente recientes. Es una perspectiva en crecimiento ya que proporciona conocimientos valiosos sobre lo que ocurre en la realidad escolar y tienen el potencial de ser transferidos de unos contextos a otros".

Se trata entonces de un estudio cualitativo mixto. Al respecto, el mismo autor explica:

El eclecticismo de métodos y planteamientos de investigación debieran ser una de las características de aquellos estudios destinados a querer obtener una visión global e integrada del conjunto de variables, fenómenos, situaciones y prácticas que ocurren y acompañan a todo proceso de innovación pedagógica a través de la integración escolar de las tecnologías digitales (Area 2005).

2. LAS TIC COMO ACCESORIO

¿Qué se necesita para contar una buena historia? Es la pregunta que salta a la vista, cuando un periodista, escritor o libretista, se enfrenta al terror de la página en blanco. Luego de varios años de ejercicio se llega a la conclusión que lo mejor, cuando se comienza en el oficio, es hablar de lo que se conoce o se ha vivido personalmente. En el terreno, llevar esas historias a un medio tecnológico implica un reto estético, creativo y profesional de grandes proporciones, que debe tener como objetivo principal, comunicar a un público heterogéneo la intención de nuestras ideas, visión del mundo y emociones.

Al llevar esta experiencia a la escuela, surgen distintas problemáticas que se derivan del espacio formal y académico en el que se desarrolla. Con el auge de las tecnologías de información y comunicación y el reflujo mediático, los colegios se han casi impuesto, tener clases relacionadas con artes, televisión y periodismo, pero, finalmente, estas, muchas veces resultan ser accesorios dentro del currículo.

A toda este panorama político y social, hay que sumarle la dificultad que tienen los estudiantes de pasar de ser, receptores de medios, a productores y creadores de historias.

De igual manera, según varios autores consultados, la asignatura de Comunicación Audiovisual dentro del contexto educativo español es vista de modo subsidiario, al respecto, Segovia (1993) citado por Ledesma (2006) afirma: Los esfuerzos de la administración educativa - en España - para modernizar los currícula nacen desfasados y se limitan tímidamente a proponer nuevos temas de estudio (como la educación audiovisual) repartidos entre diferentes asignaturas (como expresión plástica y lenguaje), que adquieren el rango de añadidos y son tratados como temas monográficos y puntuales.

Con esta tendencia generalizada, se parte del hecho que las clases relacionadas con medios de comunicación entran a "refrescar" el plan académico, sin embargo, es evidente que cuando las asignaturas están simplemente puestas sin conexiones, ni justificaciones válidas, pierde la significación, no sólo para los alumnos sino para la estructura escolar. En el mismo sentido, Gabelas, (2006), dice: "La historia de la alfabetización en medios en el estado español ha estado caracterizada por una serie de altibajos, discontinuidades y reduccionismos. Las Instituciones educativas no se han tomado en serio la enorme importancia que tienen los medios y sus pantallas (...) urge diseñar un programa que coordine e integre la alfabetización audiovisual y multimedial en el currículo escolar".

La situación problemática, pasa entonces, desde aspectos de tipo político, hasta cultural porque, entre otras cosas, tradicionalmente el libro tiene mejor estatus que el vídeo. Los elementos que significan a la escuela son el propio edificio escolar y el libro (Gabelas 2006). Es por esto que en muchos casos, los alumnos no le encuentran ninguna utilidad a este tipo de asignaturas, aparte de divertirse y pasar un rato diferente.

Al respecto, en los textos sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación en la escuela, revisados, se da por hecho que todos los alumnos participan de modo activo de las

clases y pocas veces se encuentran descripciones, diarios de campo o análisis que den cuenta de las actitudes de los estudiantes frente a las tareas asignadas o qué factores influyen en el desarrollo de las actividades.

El término experiencia exitosa en uso de TIC se puso de moda y tal vez, por miedo a la censura, los profesores, pocas veces hablan de sus frustraciones dentro del proceso o si piensan que tal vez, hubiera sido mejor utilizar otro tipo de didáctica. Es decir, pareciera que en el uso de las tecnologías en el aula, todo se vale.

3. ¿CÓMO SE HIZO?

El trabajo de campo comenzó el 28 de Marzo de 2008. La clase de Comunicación Audiovisual se impartía en cuatro horas semanales. La intervención se realizó en las clases de los lunes y los viernes y algunas veces, se trabajó durante martes y miércoles. En total se completaron cuatro meses de observación hasta finales del semestre académico, antes del verano de 2008.

Para la fecha en que comenzó la intervención, los alumnos habían accedido a una formación previa sobre elaboración de guiones, realización de *Story Board*, así como al manejo de herramientas de grabación y edición de vídeo. Sin embargo, el proceso de producción de las historias estaba estancado. Cuando comenzó el estudio, los alumnos se encontraban en el proceso de producción en grupo de cinco cortos en vídeo, sin embargo, a mediados de semestre, solo tres grupos habían presentado un esbozo de guión y el resto, no había completado la entrega de ninguna tarea asignada.

Se le al profesor de la asignatura, realizar los talleres de expresión y narración escrita sin tocar ningún medio técnico, durante algunos días. David estuvo de acuerdo, según sus palabras: "*llevaba 3 años impartiendo la asignatura y lo vi como una oportunidad de mejorar, de ver qué podíamos cambiar y la experiencia valió la pena*".

Lo primero que se hizo fue conocer a los estudiantes. El diagnóstico previo, permitió reconocer sus gustos, aficiones y opiniones sobre la clase. De igual modo, se conoció el estado de avance de los cortos, los guiones que estaban proponiendo y los grupos que habían conformado según sus gustos y afinidades. Durante los primeros días, los alumnos demostraron poco conocimiento de las historias que querían contar. Al preguntarles, por el objetivo de sus guiones o intención comunicativa, la respuesta era siempre la misma: *no lo sabemos*. El proceso comenzó con talleres de repaso sobre los componentes claves de una historia: punto de giro, construcción de personajes, construcción de diálogos, argumentación e intención. Después de este primer taller, se realizaron pequeños ejercicios de creatividad y sensibilización, como tocar distintas texturas, hablar en público, describir fotografías y hablar de experiencias de infancia. Como se describe en el diario de campo, los alumnos se sentían un poco cohibidos a participar, pero después de finalizada toda la experiencia, expresaron su gusto por las actividades.

Uno de los ejercicios realizados durante la intervención, fue el análisis de los programas que más les gustaban. Entre sus favoritos y sugeridos para el ejercicio estuvo *Fama*, emitido por el Canal 4, de carácter privado en España. Los mismos estudiantes analizaron la estructura del programa, se les preguntó por qué les atraía, qué

tipo de valores podían observar y si sentían que la trama era desarrollada por los libretistas o si en realidad hacía parte de las vivencias espontáneas de los participantes.

En el diálogo con los alumnos, expresaron desconocer que los *realities show* tuvieran libretistas y guionistas. Algunos se sorprendieron, pero afirmaron disfrutar del programa porque les gusta ver cómo personas normales se convertían en estrellas.

A los estudiantes se les sugirió, a partir de las fotos y de los videos sobre el programa *Fama*, que intentarían re-escribir una nueva historia. El objetivo de este ejercicio era que desarrollarían la creatividad, estilo y redacción y trabajarán sus habilidades narrativas. El ejercicio sólo fue realizado por dos alumnas, cibernavegadoras. Fue interesante ver cómo en las historias desarrolladas, las estudiantes hicieron alusión a que eran familiares de los participantes. En las historias que desarrollaron contaban que eran primas o hermanas de los bailarines. "Se está generando una multiplicidad fragmentaria de subculturas digitales de usuario, rica por causa de la diversidad funcional disponible, pero con ciertas patologías imputables a un exceso de funcionalidad difícilmente asimilable" (Vacas 2007).

El ejercicio les permitió usar uno de sus programas favoritos en clase y de este modo, se pudo revisar y practicar estilos de redacción, ortografía y gramática.

3.1.

Los que tenían cuenta en estas redes sociales como Facebook, podían utilizarlas para hacer los ejercicios de redacción. Fue algo distinto, porque como evaluador, se procedía a ingresar a la red social de modo participativo y ver cuáles eran las otras historias que contaban. Como participantes de la red, están todo el día redactando comentarios, haciendo post y qué mejor manera de que revisaran su estilo de redacción que haciendo lo que más les gusta.

Como reflexión, dentro del proceso de intervención se pudo ver, que tal cómo está estructurada la clase, es difícil estructurar la asignatura de comunicación audiovisual desde una perspectiva distinta al marco curricular vigente. Los talleres necesitan más tiempo de consolidación y los alumnos, por su edad y por sus propios intereses personales, requieren de otros procesos previos para dotar de sentido expresivo la experiencia.

4. LO QUE SE CONTÓ. RESULTADOS

4.1. Categoría Institucional: Las historias se producen en el sistema

La experiencia demostró, que los resultados en otras asignaturas afectan los procesos de la producción: los alumnos suspendidos no vuelven a la clase y no pueden continuar con sus roles dentro del grupo. Así mismo, como se trata de una asignatura opcional, no llevan una continuidad con los mismos compañeros. Es decir, trabajan con personas que ven ocasionalmente. Al respecto, autores como San Martín (1995) citado por Ledesma (2006) afirman: "un currículo prescrito que incluye escasamente y de manera subsidiaria la educación audiovisual crítica en contraste con otras materias curriculares. Se critica que en nuestro currículo nacional, (España), las referencias a la educación audiovisual son escasas y

que además el valor que se asigna a ésta es secundario respecto a otros contenidos, áreas o disciplinas tradicionalmente académicas”.

De igual manera, la disposición de la sala de clase no favorece el trabajo creativo y lúdico. Se trata de ordenadores dispuestos en forma circular, con mesas de trabajo en el centro. Se dan la espalda entre unos y otros y no pueden verse a los ojos, ni desplazarse con holgura. Sin embargo, los alumnos dicen que es diferente a todas las demás clases: "es creativa" afirman: "podemos hacer otras cosas". Sin embargo, la actitud es la misma que en otra clase convencional: el tipo de enseñanza formal.

Esta actitud va en directa relación con las respuestas obtenidas durante las entrevistas sobre las razones para tomar la asignatura. Catorce, de los 24 alumnos, afirmó cursarla por considerarla "la más fácil". Tal como se ha prefigurado el ámbito curricular, la alfabetización audiovisual no tiene un valor prioritario, ni es considerada como un elemento central en el currículo básico, sino que adquiere "un claro carácter subsidiario y residual, de mero soporte no imprescindible para otros aprendizajes verdaderamente importantes", San Martín, (1995)

Parece entonces que la clase no tiene el peso suficiente y es tomada para la diversión, hacer algo nuevo y tal como cita el mismo autor: "lo audiovisual llena los tiempos muertos como preámbulo a los asuntos que realmente tienen interés formativo", San Martín (1955) citado por Ledesma (2006). Los alumnos insisten en tener demasiada carga escolar y Comunicación Audiovisual es "un relleno más" que pretenden pasar sin mucho esfuerzo.

Al expresar lo que no les gusta de la clase, la mayoría afirmó que lo que menos les gusta es: "*Escribir y contar historias*": Esto va en correspondencia con su actitud, es decir, les gusta la clase, pero no hacen nada.

Siguiendo con el mismo análisis, en este instituto no hay otras asignaturas previas sobre creación de historias o escritura creativa. Los alumnos reciben formación en nuevas tecnologías, pero no en narración u otras técnicas de expresión artísticas que privilegian contar. Es decir, el currículo está separado de la asignatura y sus objetivos.

Sobre el tema de los materiales, este Instituto cuenta con una sola cámara de grabación y al no poder organizar los tiempos de grabación adecuadamente, los alumnos, dejaron para el último día de la entrega de los vídeos la captura de imágenes, lo que ocasionó que una larga lista de espera para realizar las tareas. La cámara estuvo también, fuera de servicio durante algunos días. En cuanto a los equipos de edición, los alumnos cuentan con los materiales suficientes, pero no tienen horas extras para completar los trabajos y muchos afirman no tener tiempo, ni los programas en casa para terminar las tareas de edición.

Para usar los equipos informáticos los alumnos deben llenar una ficha de utilización antes de comenzar, no pueden descargar programas sin autorización previa y deben dejar los equipos apagados al finalizar. Realmente fueron pocas las sesiones en los que cumplieron con estas labores. Es decir, no estamos hablando de un estudio de producción de medios audiovisuales, sino de un curso que pretende ser adaptado para que los alumnos "se expresen".

4.2. Categoría: Usos e interacciones. La relación pasiva con los medios.

La experiencia demostró que los alumnos prefieren ver qué hacer, ya que generalmente mostraban y expresaban su gusto por ver vídeos, por ejemplo, en Youtube, pero son pocos los que había producido y subido un material audiovisual en la web. De los 24 alumnos sólo uno ha subido algún vídeo en Youtube, pero es una de las páginas más visitada por 20 de ellos, seguida por Google. Afirman entrar sólo para ver vídeos. Los alumnos realizan un escaso repertorio de actividades con las TIC en el centro (un 35% de alumnos dicen no utilizarlo nunca o casi nunca). Por ejemplo, en la (Educación Secundaria Obligatoria), ESO, 64% nunca usa Internet para buscar información, 59% hacer trabajos con procesador de textos, 77% escribir e-mail.²

Esta relación pasiva con los medios también se evidenció durante las sesiones en las que debían ver películas o analizar videos musicales. Estaban más receptivos y dispuestos a la clase, que cuando debían entregar los guiones, por ejemplo, o salir a grabar o terminar de editar. Durante la producción se les proponían vídeos y películas para tener en cuenta. Los días en que no había recursos audiovisuales y debían trabajar, los alumnos estaban tensos y sin ganas de hacer nada. Al respecto, Masterman, (1993) citado por Ledesma (2006) dice que los alumnos se muestran resistentes a estas metodologías activas y críticas porque están atrapados (al igual que los profesores) por la organización académica del currículo y por las relaciones jerárquicas docente-discente, porque están habituados a trabajar pasiva y dependientemente.

Expresan y muestran facilidad para manejar los equipos. Al respecto, 23 de los alumnos afirmó manejar *Adobe Premier* y *Movie Maker* para editar y sólo uno afirmó que no sabe utilizarlos.

Sobre lo que ven y consumen y su relación en el momento de producir las historias, los alumnos hacen mucha referencia a los programas de televisión que ven y a las películas que prefieren - *Aida, La familia Mata, Operación Triunfo, Fama, Los hombres de Paco* -³ Los guiones hacen clara alusión a series como *Bety la Fea, Siamesas, Scary Movie*, entre otras series norteamericanas.

Sobre el uso del ordenador, expresan el gusto por redes sociales como *Tuenti, My Space* y los fotolog, pero sólo cuatro alumnos tiene y mantiene *fotologs* o *blogs* constantemente, prefieren entrar a ver y comentar.

Cabe anotar que antes de realizar los trabajos en el ordenador, por lo menos dedican 15 minutos a revisar su cuenta de correo, ver algún vídeo en Youtube, ver las noticias deportivas y revisar el Tuenti. El rol con los medios es totalmente pasivo y el consumo cultural es de tipo comercial.

² Algunas notas del informe: LAS TIC EN EDUCACIÓN (2005-2006). Informe de la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de primaria y secundaria. 2008.

Según sus propias palabras y en sintonía con lo observado, por ejemplo, en cuanto a preferencias de uso de Internet. Todos tienen conexión en casa, prefieren el Internet antes que la televisión, pero para leer, prefieren los impresos. El Internet es sólo usado para diversión.

Es innegable la existencia de una estrecha vinculación entre la cultura escolar académica y la tecnología impresa deducible por el uso monopolizante del libro de texto en las aulas (como instrumento productor y mediador de dicha cultura) y por el hecho de que quien tiene dificultad para decodificar y utilizar el lenguaje escrito fracasa en los centros educativos (al ser éste predominante en ella), aunque fuera de la escuela los modos de comunicación más influyentes y difundidos son los visuales (San Martín 1995).

Usan Internet para diversión: revisar el correo, chatear, ver fotologs, ver video. Esto en correspondencia con su marcado gusto por Youtube.

4.3. Categoría: Contenidos. La dificultad para crear mensajes propios

La experiencia demostró que los alumnos en sus guiones hacen referencias a los programas de televisión o películas que han visto. Las historias presentan pocas variaciones y no proponen otro tipo de alternativas a partir de la historia original.

La película más referenciada fue *Transpoiting* y el diseño de personajes se basaba en referencias de personajes vistos en la televisión o el cine. Sin embargo, al pedirles una descripción del personaje por escrito eran pocos los que podían explicarlo en detalle.

Solo uno de los grupos propuso para contar una historia real: no ficción. Esto se relaciona con la poca capacidad que presentaban para expresar sus ideas personales y el poco tiempo que queda para hacer talleres de escritura antes de usar la cámara. La dificultad para expresarse, para decir lo que piensan libremente dentro del contexto escolar.

Como se explicó anteriormente, los guiones entregados hacen están basadas en historias como Bety la Fea, *Scary Movie*, Gemelas y *Transpoiting*.

Al preguntarles ¿Qué quieren contar? ninguno de los alumnos pudo expresar claramente el sentido de su historia o las motivaciones personales o si tenía intención de contar algo.

El contenido de los vídeos, además de hacer alusión a historias del cine comercial de forma directa y literal, fueron grabados, en muchos casos, horas antes de la entrega final, en los mismos pasillos del colegio, sin mirar el guión, haciendo un plano a cámara alzada, con rapidez e improvisación. Este grupo expresaba que no harían nada porque habían reprobado las demás asignaturas y les daba igual si pasaban o no, Comunicación Audiovisual.

En contraposición a toda la lucha para que hicieran los vídeos, la realización de los diaporamas fue completada por todos los

alumnos. Con este ejercicio disfrutaron al escoger su música favorita, sus propias imágenes, sin tener que negociar con nadie. Es claro, es un trabajo netamente individual, que le exige largas horas de navegación buscando imágenes y que les permite usar el software de edición de manera personal.

El contenido de los diaporamas estuvo relacionado con sus cantantes, como el grupo *"El Canto del Loco"*. Los temas privilegiados: el amor y el romance. También, estuvo entre sus favoritos el Rap, en los que expresaron su descontento primordialmente por el capitalismo y el culto a la imagen. Es decir, con tiempo y con un sistema más flexible y distinto se puede lograr que los jóvenes hablen desde sus propias experiencias, sin que lo vean como una pesada carga obligatoria.

El hecho de que privilegien ver que producir, incide directamente en su paso de ser consumidores a productores. El contenido es el reflejo de su actitud y de sus usos durante las clases.

4.4. Categoría: Trabajo en equipo. Creando con mis pares. Identidad y reconocimiento.

La experiencia demostró que los alumnos se sienten incómodos al conformar grupos de trabajo con nuevos compañeros. Siempre se sientan en los mismos puestos y trabajan con las mismas personas. Mostraban inconformismo y pereza al proponerles cambios de puestos o alternancia de roles.

Al preguntarles por sus gustos y aficiones, era bastante sencillo identificar los grupos por su forma de vestir, hablar y la temática que escogían para sus historias. Al respecto Martín - Barbero afirma:

Se les dificulta el mantenimiento de los roles al interior del grupo. Generalmente todo el trabajo es desarrollado por una o dos personas. Se notaba la dependencia del líder del grupo cuando este faltaba a clases: todos los procesos se paralizaban y no los demás miembros del grupo no estaban informados o involucrados en las tareas a realizar. No tienen hábitos de estudio o de trabajo colaborativo, ni mucho menos rutinas. Al respecto, autores como Johnson explican las bases del aprendizaje colaborativo, tales como la responsabilidad individual o el procesamiento por el grupo, pero particularmente, en este caso, a pesar de tener muchas afinidades de tipo identitario y de gustar estar juntos en los mismos grupos, a la hora de trabajar, de liderar un proyecto, estas características no fueron ampliamente desarrolladas.

Mostraron mucha dificultad para trabajar. Se mostraban de mal genio y discutían mucho, pese a que ellos mismos decidieron, según sus gustos y preferencias, con quien trabajarían.

El trabajo fue desarrollado de forma fragmentada y el líder de grupo terminaba haciendo todo, desde el guión hasta las imágenes. Las decisiones no eran tomadas en equipo, sino que dependían del estado del ánimo del líder y de si estaba o no en la clase. Se notaba claramente que no confiaban en sus propias capacidades y la dificultad de establecer lazos con estudiantes que además no ven en otras clases. El trabajo creativo grupal requiere, por lo menos, entre adolescentes escolares, todo un proceso de conexiones

sensibles, que no se puede desarrollar en los tiempos escolares tradicionales y con los horarios que actualmente se manejan.

4.5. Categoría: Problemas y amenazas. Falta de motivación

La experiencia demostró que la falta de motivación es la principal amenaza en el desarrollo de las historias. Tal como se explicó, afirman tomar la clase porque es la más fácil dentro de las asignaturas optativas que pueden tomar. Sólo cuatro alumnos afirmaron tomar la clase porque estudiarían una carrera relacionada con el tema al graduarse. Entre estas dificultades, algunos autores señalan “ existe desconsideración de los alumnos españoles hacia el trabajo escolar con estos materiales audiovisuales valorados como de segunda categoría, la ingenuidad de los alumnos respecto a los documentos mediáticos y la resistencia de los alumnos a estas nuevas propuestas metodológicas críticas (Ledesma 2006).

Desconocen los objetivos de la clase: qué más pueden aprender o lo que podrían descubrir de sí mismos y del mundo, no está entre sus preocupaciones. Al respecto, Martín-Barbero, (2007) dice: hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más quebradizo, pero paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, como en el ético o el político, son cada vez menores (...) Mientras la sociedad más les exige que se hagan cargo de sí mismos, no les ofrece una mínima claridad sobre su futuro laboral, profesional o moral.

Su sorpresa ante las actividades propuestas era evidente. Todo les daba igual, pero se sentían contentos con lo que pasaba en los talleres. Su apatía para hacer, no se reflejaba cuando tenían que solo ver películas o vídeos musicales. Esa era su parte favorita de la clase. Del mismo modo, la poca importancia que le dan, también tiene que ver, con su rendimiento en otras asignaturas. Al reprobado 4 asignaturas, por ejemplo, pierden todo el semestre y con ese dato, ya simplemente asisten por cumplir el requisito y no por tomar su propia decisión de querer contar, arriesgar y expresar.

5. LAS TIC POR SÍ SOLAS NO HACEN MILAGROS...

Este estudio evidenció, entre otras cosas, que para potenciar el valor expresivo de los estudiantes en contextos escolares formales es necesario transformar profundamente la organización escolar.

Es necesario conectar asignaturas relacionadas con la expresión y narración con los discursos conexos de sus propias vidas y experiencias. Sin embargo, visto como una utopía, se sugiere, entonces, comenzar por pequeños pasos en este colegio, como la capacitación de los docentes de Bellas Artes, Español y Literatura o Ciencias Sociales en la integración de Medios de forma dinámica y actual.

De igual manera, es necesario que esta escuela pueda ofrecer otro tipo de contexto curricular, que permita al joven adquirir gradualmente durante sus años de estudios, la capacidad para potenciar su creatividad y que de esta manera pueda darle sentido a sus experiencias de aprendizaje. De esta forma, podrá transformar su entorno. Tal como afirma Maturana (2003), citado por

Menchén, (2007) "lo central no es la temática que se aprende, sino desde dónde se está para aprenderla. Porque si estoy aquí y me interesa, lo voy aprender. Si no me interesa no lo voy aprender nunca. Porque es que no tengo cómo. Porque voy a estar en otra parte".

Cuántos no hemos estado *en otra parte* durante nuestros años escolares. Sea cual sea la materia, si es creativa, divertida o no, sino hace parte de un significado global de enseñanza es imposible aprehenderla y aprenderla.

Así mismo, se propone la documentación de experiencias en uso de TIC, a través de distintos modos; estudios de seguimiento, observación; A través de estrategias que privilegien la opinión de los estudiantes y los cambios de enseñanza. Los métodos cualitativos y mixtos, combinables y no tan rígidos de investigación procuran una visión más cercana y más descriptiva de los procesos que ocurren en contextos escolares. Al mismo tiempo, para todas las clases que impliquen creación y desarrollo de contenidos, se sugiere comenzar con talleres de sensibilización y expresión escrita, antes de que los alumnos comiencen a manipular equipos informáticos. Este ejercicio, requiere entonces, de otros tiempos y ritmos de clase, así como de otra infraestructura, e inclusive de nuevos horarios, bloques de horas compactas, pueden ayudar a desarrollar procesos de creación estable.

Urge revisar de qué modo las asignaturas relacionadas con TIC deben ser insertadas dentro del plan de estudios, y si éstas aportan o no en la construcción de conocimiento. Si no, estaremos dando saltos al vacío, pensando que con sólo tener una clase con vídeo, narraciones digitales, TIC y computadores basta.

REFERENCIAS

- [1] Davis, A. 2006. Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. Disponible en: <http://thenjournal.org/feature/61/>
- [2] Ohler, J. 2006. El mundo de las narraciones digitales. Disponible en: <http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php>
- [3] Center of Digital Storytelling. 2008. Disponible en: <http://www.storycenter.org/index1.html>
- [4] Segovia, B. 1993. En: Ledesma, M. 2006. Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela. Una investigación postestructural en torno a un estudio de caso. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- [5] Area, M. 2005. Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- [6] Ledesma, M. 2006. Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela. Una investigación postestructural en torno a un estudio de caso. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- [7] Martín-Barbero, J. 2003. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>

- [8] Menchén, F. 2000. Descubre tu creatividad. Disponible en:
<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte07/Seccion6/6.%20Menche%C3%A7Ponencia.pdf>
- [9] Gabelas, J. A. 2007. Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. Revista Científica de Comunicación y Educación. Buenos Aires: Comunicar.
- [10] Vacas, F. 2007. Tecnologías para la vida cotidiana. Disponible en: <http://www.telos.es/editorial.asp?rev=73>
- [11] San Martín, A. 1995. La escuela de las tecnologías. Universitat de Valencia. Valencia.
- [12] Masterman, L. 1993. La Enseñanza de los medios de comunicación. Madrid. Ediciones de la Torre