



## *Didáctica universitaria híbrida: identidad digital creativa y multimodalidad*

por Laura Rayón Rumayor, Ana María de Las Heras Cuenca  
y José Hernández Ortega

RESUMEN: El incipiente interés por la didáctica híbrida y colaborativa en tiempos de la COVID-19, pone de relieve el papel fundamental de los híbridos digitales en la formación de los estudiantes universitarios. Los nuevos dispositivos móviles permiten la ubicuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero no solo permiten la posibilidad de compartir y comunicar en cualquier tiempo y lugar. En estos dispositivos convergen distintas herramientas que integran distintos sistemas de representación, y ofrecen nuevas formas de construcción y comunicación del conocimiento. A partir del cuestionamiento de la cultura tecnológica hegemónica, y desde un enfoque didáctico que aboga por una enseñanza comprensiva y crítica, queremos presentar las funciones creadoras de los dispositivos móviles para que los estudiantes elaboren sus propios textos, nuevas narrativas multimodales que buscan la construcción de una identidad digital creativa. Una identidad que les permite percibir, analizar, reflexionar, producir, comunicar y participar en su entorno de un modo colaborativo. Presentamos una propuesta didáctica transgresora basada en la narración fotográfica que despliega nuevas formas semióticas de construir conocimiento y darlo a conocer. Discutimos su valor para replantear otras funciones del conocimiento académico y la evaluación, más allá de las pruebas de rendimiento, dimensiones críticas en la Universidad.



**ABSTRACT:** The incipient interest in hybrid and collaborative didactics in times of COVID-19 highlights the fundamental role of digital hybrids in the training of university students. New mobile devices allow the ubiquity of teaching-learning processes. But they not only allow the possibility of sharing and communicating at any time and place. In these devices, different tools that integrate different representation systems converge, and offer new forms of construction, representation and communication of knowledge. From the questioning of the hegemonic technological culture, and from a didactic approach that advocates comprehensive and critical teaching, we want to present the creative functions of mobile devices so that students can build their own texts, new multimodal narratives, for the construction of a creative digital identity. An identity that allows them to perceive, analyse, reflect, produce, communicate and participate in their environment in a collaborative way. We present a transgressive didactic proposal based on photographic narration that displays new semiotic ways of building knowledge and making it known. We discuss its value to rethink other functions of academic knowledge and assessment, beyond achievement tests, critical dimensions in the University.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica crítica; educación universitaria; híbridos digitales; identidad digital creativa; multimodalidad.

**KEY WORDS:** critical pedagogy; university education; digital hybrids; creative digital identity; multimodality



“... yo querría rogarle como mejor sepa hacerlo, que tenga paciencia frente a todo cuanto en su corazón todavía no esté resuelto. Procure encariñarse con las preguntas mismas, como si fuesen habitaciones cerradas o libros escritos en un idioma muy extraño. No busque de momento las respuestas que necesita. No le pueden ser dadas, porque usted no sabría vivirlas aún -y se trata precisamente de vivirlo todo. Viva usted ahora sus preguntas. Tal vez, sin advertirlo siquiera, llegue así a internarse poco a poco en la respuesta anhelada y, en algún día lejano, se encuentre con que ya la está viviendo también. Quizás lleve usted en sí la facultad de crear y de plasmar, que es un modo de vivir privilegiadamente feliz y puro”.

(Rilke, *Cartas a un joven poeta*, 16 de julio 1903)

“Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información. Si alguno de ustedes [...] cree en verdades reveladas, en dogmas religiosos o en doctrinas políticas sería saludable que se dedicara a predicar en un templo o desde una tribuna. Si por desgracia siguen en esto, traten de dejar las supersticiones en el pasillo, antes de entrar al aula. No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las respuestas no son la verdad, buscan una verdad que siempre será relativa. Las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos. Muchas son ya lugares comunes, pero no pierden vigencia: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué. Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites, sin piedad”.

Monólogo de Fernando Robles (Federico Lupi), profesor de Literatura, en *Lugares Comunes*.

La temática de este artículo está motivada por dos preocupaciones. La primera, es la ausencia de debates sobre una dimensión no siempre atendida como se debiera, qué modelo de enseñanza implica la modernización y digitalización de la universidad, y qué funciones pueden desempeñar los híbridos digitales en todo ello. En el momento de la redacción de este artículo, el Consejo de Ministros del Gobierno Español ha aprobado la concesión de ayudas directas a las universidades públicas por un importe total de 76,85 millones de euros para el periodo 2021-2022. Un conjunto de acciones orientadas al equipamiento y mejora de las infraestructuras, desarrollos tecnológicos y servicios digitales.



La segunda preocupación responde a la intensidad y velocidad del cambio tecnológico en la enseñanza que no ha ido acompañado del cambio social y pedagógico que cabría esperar. La transformación y mejora de la capacidad tecnológica de las universidades debe ir acompañada de la transformación de la enseñanza y, en consecuencia, del enfoque didáctico para responder a todo ello. Un cambio cultural e institucional que no puede llevarse a cabo con fórmulas sencillas, y que requiere una transformación de las creencias, actitudes y valores del profesorado, y sensibilidad de los órganos de gobierno. En síntesis, una actualización pedagógico-didáctica en un colectivo poco acostumbrado a romper con una tradición académica que, al menos en España, y de acuerdo con Ignacio Sotelo, tiene onerosas cargas todavía de la Universidad medieval (Sotelo 66). Desafíos profundos para una institución refractaria al cambio.

La naturaleza de ambas inquietudes reside en la adopción acrítica del modelo de desarrollo tecnológico dominante en el sistema educativo. Una cuestión que no es novedosa en el pensamiento didáctico (Bautista, *Desarrollo*), pero que adquiere mayor relevancia, si cabe, con la crisis sanitaria producida por el coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19). Esta supuso un cambio radical en la actividad docente en las universidades presenciales, y con ello un aprendizaje de lo imprevisto. Estas tuvieron que replanificar toda la docencia adaptándola a una modalidad completamente virtual, y poder así garantizar la enseñanza y el aprendizaje de forma segura para docentes y estudiantes. Una vez que la situación sanitaria mejoró, en la mayoría de las universidades se combinó la modalidad presencial y virtual, y los híbridos digitales junto con las plataformas virtuales se convirtieron en soporte clave en la docencia universitaria.

Entonces ya se evidenciaron importantes desajustes, aunque no solo en el nivel de educación superior. Uno de los desajustes más controvertidos que ha removido los pilares de la Universidad fue la realización de los exámenes. Un tema que generó en España protestas de los estudiantes ante la postura de las autoridades académicas que ha continuado presente hasta julio 2021, correspondiente a la convocatoria extraordinaria de exámenes del curso 2020-21. Las universidades abogaban por los exámenes presenciales, los estudiantes por exámenes en línea. La cuestión de fondo que explica la postura de las universidades era la incapacidad de controlar la copia si los estudiantes realizaban los exámenes en modalidad virtual.

Lo insólito de esta polémica es que nos indica que la digitalización de las universidades no se instala en un vacío pedagógico. El examen tradicional en la enseñanza a distancia hizo (y hace) mucho más difícil llevar a cabo la evaluación como práctica de control sobre el estudiante, y generó lo obvio, que muchas universidades diseñaran la implantación de sistemas de programas de vigilancia digitales para evitar la copia<sup>1</sup>. Una situación paradójica porque, aunque con diversos matices, toda práctica

---

<sup>1</sup> En El País de 20 de mayo de 2020 (Meneses) se puede consultar las distintas estrategias de control que las universidades españolas llevaron a cabo para evitar la copia y la suplantación de la identidad del estudiante por terceros, expertos en la asignatura en cuestión. Los lectores pueden comprobar que se idearon una diversidad de acciones que definieron situaciones insólitas, algunas de ellas más propias de un vodevil por el ingenio desplegado para evitar el fraude, como si se tratara de una trama de enredo y



evaluativa que tenga como referente acreditativo del saber el examen tradicional, responde a un modelo de enseñanza alejado de una pedagogía universitaria de calidad.

La evaluación de los aprendizajes basados en el examen tradicional es una práctica que responde a un modelo de enseñanza memorístico, que difícilmente puede responder a las funciones sociales y educativas de la Universidad. Si, como creía Michael Foucault, el saber no contiene en sí mismo la fuerza para imponerse, necesita de otros poderes para, en el caso que nos ocupa, convertir la acreditación del saber del estudiante en verdad (Foucault 168). Las plataformas virtuales y los híbridos digitales ofrecieron a la Academia la seguridad de la realización de los exámenes sin transgredir las normas, en el decir de las autoridades académicas. El control de los procesos humanos, inherente al desarrollo tecnológico, se puso al servicio de un imprevisto, garantizar que el estudiante pudiera reproducir fielmente lo que se le había transmitido bajo una nueva fórmula, el examen mediado digitalmente, sin posibilidad de fraude, aunque el éxito de este cometido pueda ponerse en duda.

Para quien entiende que el fin de la enseñanza universitaria no es que el estudiante acumule conocimientos, resulta difícil asumir el examen tradicional, entendido como ejercicio de reproducción fiel de la palabra del profesor, y que ello conduzca a docentes y a estudiantes a una relación de control, ejercicio de poder en el que subyace la desconfianza y, por ello, la picaresca<sup>2</sup>; y lo que es aún peor, a la banalización del saber, la tecnificación del aprendizaje y la instrumentalización de lo que implica enseñar. Ignacio Sotelo, crítico con la Universidad española, y gran conocedor de la Universidad europea, sabe que todo ello es la consecuencia de una realidad, aunque sea duro reconocerlo:

Si se sabe perfectamente lo que hay que enseñar, quiénes están capacitados para hacerlo y quiénes están ansiosos de recibir este aprendizaje, cae por su peso la didáctica a aplicar. La escasez de libros, manuscritos que resultaban carísimos, impone la enseñanza oral, basada en la lectio, la lectura de un texto que los alumnos escuchan con reverencia, tomando notas para retenerlo de la manera más fiel. En ningún caso se discute la verdad de lo que se enseña, que es palabra de Dios conforme a la recta razón. Los contenidos que se transmiten son definitivos y hay que retenerlos tal y como se dictan (Sotelo 66-67).

La digitalización de la docencia ante esta realidad puede realizarse para fines estrictamente instructivos, propios de una tradición pedagógica orientada a la mera reproducción del saber, de tal modo que las plataformas virtuales queden como meros repositorios de contenidos y los híbridos digitales como simples artefactos para el consumo de información. Las universidades presenciales, refractarías a una didáctica

---

picaresca, más que de una práctica pública y, necesariamente ética, de acreditar la formación profesional, cívica y social del estudiante universitario en: <https://bit.ly/3BPuigw>.

<sup>2</sup> Y agregar la siguiente nota al pie: Si los lectores buscan en Internet entradas que respondan a “copiar en un examen” y “copiar en un examen virtual” encontrarán recomendaciones diversas e ingeniosas para ello. Incluso material audiovisual, de prácticas de copia online en tiempo de pandemia, grabadas en directo. La ya sola ingente cantidad de registros que se obtiene en la búsqueda “copiar en un examen virtual” con 2.660.000 de resultados, y 31.300.000 para la búsqueda “copiar en un examen”, habla por sí misma.





universitaria que cuestiona y delibera sobre las funciones que los híbridos digitales y plataformas virtuales deben cumplir en la enseñanza presencial, asumen un riesgo importante si no abordan la cuestión.

## SOBRE EL DESARROLLO TECNOLÓGICO Y EL PAPEL DE LOS HÍBRIDOS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA

Sabemos que el desarrollo tecnológico diseña sus productos para responder a unos intereses y satisfacer unas necesidades. Desde el campo de la Didáctica, ha sido Bautista quien mejor ha analizado el modelo dominante que orienta y define las funciones que han de seguir los nuevos productos tecnológicos. En su *Desarrollo Tecnológico y Educación*, este autor reflexiona sobre las implicaciones que tiene adoptar en ámbitos de la enseñanza estos productos sin cuestionar la racionalidad instrumental que los define y los intereses que orientan su diseño. Una racionalidad medios-fines<sup>3</sup> que se orienta al control de procesos y no cuestiona los fines a los que la tecnología sirve, que en manos de grupos concretos (grandes corporaciones empresariales en alianza con el capital económico) alienta la toma de las decisiones del rumbo que ha de tomar la tecnología. Una tecnología “aliada del poder para controlar, gobernar y aumentar la rentabilidad de sus inversiones económicas, que actúa de forma sigilosa para mantener las estructuras existentes” (Bautista, *Desarrollo* 96). Las implicaciones para la enseñanza son claras, es necesario que en el campo de la educación el desarrollo tecnológico y sus productos se contemplen como algo problemático, se analicen qué posibilidades y limitaciones ofrecen los nuevos artefactos, y se debata en torno a su valor para contribuir al progreso social y humano.

Un posicionamiento que le lleva a este autor a realizar una distinción certera y de largo alcance sobre el uso de los híbridos digitales en la enseñanza. El uso de estos recursos se articula en torno a una doble posibilidad de acción, la reproducción de mensajes y acciones, o la creación de significados y discursos usando los diferentes lenguajes y sistemas de representación soportados en los mismos que definen nuevas acciones y procesos. Los híbridos digitales albergan herramientas productoras y reproductoras en un soporte único, la propuesta de este autor es generar comunidades de aprendizaje en contextos múltiples para que los estudiantes indaguen, busquen y creen sus propios mensajes y discursos y, de este modo, pasen de ser consumidores-reproductores a ser productores de contenidos y textos (Bautista, *Hacer visible*). Una distinción importante porque según sean las funciones y tareas que se enfatizan, se generarían ambientes de enseñanza y procesos formativos diferentes, y la consecución de fines de muy distinta índole.

---

<sup>3</sup> Quizás ha sido Horkheimer en su *Crítica para la Razón instrumental*, quien mejor ha evidenciado cómo la racionalidad medios-fines, como episteme de la ciencia, solo puede ponerse al servicio de intereses de dominación y control sobre los ciudadanos, muy alejada de los intereses de emancipación y justicia para abordar los problemas sociales y humanos.



Conviene señalar los desiguales beneficios educativos de unos usos didácticos, u otros, para evitar el predominio de los usos reproductores como parte de la cultura tecnológica hegemónica que modelan acciones interesadas y procesos mentales superiores de baja calidad (Gutiérrez 44). Nos referimos a los usos didácticos de los híbridos digitales caracterizados por plantear actividades cerradas, vinculadas a la reproducción del conocimiento que solo preparan al estudiante para ofrecer la respuesta correcta. Un enfoque didáctico basado en la transmisión unidireccional del conocimiento, muy alejado de la concepción constructivista del aprendizaje que reconoce la relevancia del conocimiento como herramienta analítica para captar la complejidad del mundo que le rodea, y su forma de actuar en él. Es indudable que poner en situación a los estudiantes como productores o creadores de significados y discursos mediados por los distintos sistemas de representación que albergan los híbridos digitales, supone contar con los estudiantes como protagonistas activos de su aprendizaje.

El binomio híbridos digitales y enseñanza trasciende lo tecnológico. En tiempos de pandemia se han evidenciado distorsiones relevantes, aunque no nuevas, si soterradas hasta ahora y, sorprendentemente, obviadas por ser aceptadas como un mal menor por una parte del profesorado y de las autoridades académicas, como las descritas en el apartado anterior. Como evidencian las situaciones relatadas, docentes y estudiantes pueden utilizar los híbridos digitales y sus aplicaciones para más de lo mismo, alentándose las funciones reproductoras y de control que encajan bien con un enfoque didáctico que tecnifica la enseñanza, reduce el aprendizaje a un proceso de baja calidad cognitiva y convierte la evaluación en un ejercicio de control. Un enfoque que desde una didáctica crítica ha sido cuestionado hace tiempo (Álvarez 44).

La sociedad denominada de la información se caracteriza por el incremento exponencial de la información que produce, gestiona, transmite y almacena a través de los híbridos digitales. El volumen de datos que se elabora y distribuye es ingente, la diversidad de soportes y aplicaciones al alcance de los estudiantes universitarios les sumerge en un volumen de información y conocimiento ya elaborado. Entonces, ¿qué valor pedagógico tiene que estos repitan lo que está en las bibliotecas, también y fundamentalmente en las virtuales? ¿En qué medida las funciones sociales y educativas de la Universidad legitiman el uso de los híbridos digitales, y nos indican hacia dónde orientar su utilización?

Para responder a estos interrogantes vamos a presentar en el apartado siguiente una serie de reflexiones en relación con las funciones socio-educativas de la Universidad y, consecuentemente, clarificar desde qué racionalidad didáctica abordar la utilización de los dispositivos móviles en la enseñanza universitaria. Queremos con ello abordar el análisis sobre cómo contemplar estos medios, el porqué de su uso en la enseñanza, y qué necesidades atender y funciones demandarles, un reto pendiente en la Universidad.



## FUNCIÓNES SOCIO-EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD E IDENTIDAD DIGITAL CREATIVA

La producción de saber y la preparación crítica para el ejercicio de las actividades profesionales, junto a la relevancia de la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura y la mejora de vida la humana, definen las funciones socio-educativas de la Universidad, porque:

no es solo un lugar donde se forman unos profesionales sino el ámbito donde se transforman unos hombres, para una participación activa en la ciencia, en la cultura, en la historia de su país [...] Una Universidad es un centro de pensamiento independiente y como tal es también un centro de crítica. Ha de tener arraigo en una comunidad concreta; sentirse solidaria con los problemas concretos de esa comunidad (Lledó 169).

Por ello, para Lledó la neutralidad de la Universidad es irreal y, felizmente imposible, porque “los conocimientos que se crean y se transmiten, tienen que estar destinados a mejorar la vida y transformar todo el sistema conceptual de valores que la sustentan” (49). Estamos de acuerdo con este autor en que la enseñanza y los contenidos que en ella se impartan, si han de transformar a los hombres y mujeres para una participación activa en la ciencia y la cultura, en el campo de las profesiones, y en la historia de su país, tienen que orientarse necesariamente desde una conciencia crítica de qué se enseña y para qué (Lledó 170).

La propuesta de Martha Nussbaum, *Cultivando la Humanidad*, es un buen referente para repensar la enseñanza universitaria y el papel de los híbridos digitales en ella. Para esta autora es imprescindible revisar cómo esta contribuye a generar en los estudiantes los saberes que requiere no solo el profesional sino, también el ciudadano, y, de este modo:

sustentar la enseñanza y la vida universitaria en una triple práctica. En primer lugar, fomentar en cada alumno el examen crítico de sí mismo y de sus tradiciones [...]; en segundo lugar, promover la capacidad de verse a sí mismos como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación; y, en tercer lugar, la extensión de la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de otra persona (Nussbaum 134).

La enseñanza universitaria no puede tener un sentido utilitarista, no puede llevarse a cabo sin unos referentes éticos, al contrario, debe realizarse con “un marcado sentido por los seres humanos. La reflexión sobre uno mismo (nuestras creencias religiosas, culturales y costumbres), la asunción de la responsabilidad social y la empatía y tolerancia sobre otras perspectivas, son herramientas que nuestros futuros profesionales necesitan cada vez con mayor urgencia” (Nussbaum 231). En la misma línea se pronuncia Rodríguez Rojo, para quien la construcción de comunidades de personas con pensamiento crítico, capaces de actuar por amor a la búsqueda de la verdad, y tener empatía y actitudes de solidaridad más allá de la clase, el género y la





nacionalidad, define el sentido de la Universidad en un mundo globalizado y un nuevo modelo comunicativo en su seno (93).

Planteamientos que para José Gimeno en *La Educación que aún es posible*, tienen sentido desde una didáctica crítica que alienta al profesorado universitario a repensar las situaciones formativas, y responder a cuál es el sentido que debe tener la práctica educativa ante la realidad personal y social en la que están inmersos los estudiantes (Gimeno 168). La enseñanza universitaria desde estas consideraciones es una actividad social con un carácter ético y político, antes que una actividad técnica. Como tal, subyace en ella una determinada comprensión acerca de los fines y los medios que se consideren valiosos en la formación de los estudiantes.

Fines que tienen un sentido claramente moral, y que obligan éticamente al profesorado a utilizar los medios digitales desterrando enfoques reproductores y orientados a procesos instructivos porque, obviamente, tal y como indicamos en el apartado anterior, no pueden materializar fines de largo alcance y entidad como los derivados de las funciones social y educativa de la universidad.

Desde estas consideraciones, convendría tener en cuenta que los jóvenes universitarios viven inmersos en un mundo digital. Los dispositivos móviles y contenidos multimodales definen cómo se informan, interaccionan y se comunican. Prácticas de uso de estos dispositivos ubicuas, relativamente invisibles para el profesorado universitario, que sitúan a los estudiantes en entornos cada vez más multimodales. La convergencia de medios y la diversidad de sistemas de representación definen formas de expresarse y relacionarse de naturaleza multimodal, para Bezemer y Kress con implicaciones epistemológicas y pedagógicas (168).

Los autores de esta aportación estamos comprometidos con la creación de contextos de aprendizaje múltiples, en sintonía con la idea de una competencia digital definida por el uso creativo, crítico y seguro de los dispositivos móviles. Un uso orientado a generar situaciones de indagación narrativa fotográfica para promover experiencias de aprendizaje relevantes mediante la construcción de narrativas multimodales en el ámbito de la Formación del Profesorado.

## LA INDAGACIÓN NARRATIVA FOTOGRAFICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE LOS SMARTPHONES

Huber et al., en su conocido trabajo *Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience*, señalan el valor indudable de la indagación narrativa como proceso formativo. Estas autoras señalan que su implementación en las aulas, en escuelas y en universidades despliega relatos de quiénes somos, de lo que hacemos y sentimos. Historias de vidas relatadas y compartidas que despliegan contra-relatos y se tornan en nuevas experiencias y acciones.



el surgimiento de contra-relatos que rechazan a las narrativas sociales, culturales, lingüísticas, familiares e institucionales dominantes, aquellas que hoy definen, a menudo en formas estrechas y técnicas, que aquello que más importa en las aulas, las escuelas y las universidades no son las vidas en formación sino la sumisión, el silencio y los resultados de las evaluaciones. Estas narrativas dominantes sofocan las vidas y sueños de los niños y de los jóvenes, así como las vidas y los sueños de los docentes y de las familias. Pensar narrativamente crea posibilidades para imaginar contra-relatos: relatos que ostentan un enorme potencial para crear resonancias educativas en las vidas dentro y fuera de las escuelas (Huber *et al.* 224).

Cuando los estudiantes construyen relatos, experimentan la expresión y despliegue del yo y del nosotros, personal y social, al mismo tiempo que toman conciencia de ellos. Narrar es adentrarse en el análisis, problematización y cuestionamiento de situaciones vividas dentro y fuera de los centros universitarios, y al compartirlas con los otros resignificarlas, dando lugar a nuevos relatos, y nuevas acciones. La dimensión de cambio personal y social de la indagación narrativa es la esencia de la pedagogía extraordinaria para estas investigadoras, cuya premisa es clara: si aspiramos a un futuro diferente, hay que relatar y vivir historias diferentes (Huber *et al.* 228). Nosotros apostamos por el uso creativo de los teléfonos móviles para promover narraciones fotográficas multimodales.

Dos conceptos vamos a plantear para entender la funcionalidad de los teléfonos inteligentes o smartphones en la representación y comunicación de situaciones vividas dentro y fuera de las aulas a través del lenguaje de la imagen: i) los smartphones como medio de producción de mensajes audiovisuales, y ii) en consecuencia, como medio de análisis de la realidad social mediada por procesos de indagación narrativa visual.

Respecto a la primera cuestión las funciones que nos ofrecen los smartphones, casi simultáneamente, son la producción de mensajes audiovisuales, la edición, y la publicación y difusión en espacios virtuales. Nuevas formas de comunicación e interacción social en espacios virtuales colectivos a partir de lo que los estudiantes viven, piensan y sienten. De la misma forma que un texto nos aporta ideas, las imágenes nos proporcionan información sobre eventos, personas y sus contextos. Pero de un modo particular, las imágenes son capaces de generar significados, interpretaciones personales asociadas con tales representaciones. En este sentido, Banks indica que una imagen no nos muestra el mundo, sino diferentes formas de ver el mundo (76). Esta dimensión subjetiva de las imágenes es importante para Barthes, quien resalta los aspectos emocionales que promueve la fotografía, y enfoca sus reflexiones sobre las sensaciones y emociones que una fotografía genera. El interés de esta perspectiva no reside tanto en la belleza estética de la misma, ni en la realidad física representada, sino en su valor para la creación, comunicación y transmisión de los significados contenidos en la fotografía (Barthes 124). Los teléfonos móviles nos permiten compartir imágenes y, con ellos, experiencias y mensajes en tiempo real a través de las diferentes redes sociales. La voz del individuo gana protagonismo, y deja de ser anónima. En nuestra propuesta son las voces de los estudiantes a través de sus fotografías las que se visibilizan cuando captan instantes de la realidad social que les rodea y la comunican a los demás. Lo que Goodson y Scherto denominan pedagogía narrativa, un proceso de



aprendizaje situado, orientado a la creación de significados mediante el diálogo e intercambios profundos que modifican nuestra forma de entendernos a nosotros mismos, a los demás y las situaciones vividas (94).

Respecto a la segunda cuestión, el análisis sobre la realidad social mediada por la indagación narrativa visual, hay que ayudar a los estudiantes universitarios a indagar en y sobre la realidad sociocultural, y buscar creativamente modos de interpretarla. No podemos reducir la enseñanza a la transmisión de un conjunto de saberes, sino de arbitrar unos procedimientos didácticos mediante los cuales, nuestros estudiantes, futuros docentes, sean productores activos de conocimiento mediante el cuestionamiento de sus creencias, e interrogación y contrastación de las mismas con la realidad y con el saber científico. Un saber traducido en unos contenidos que no son verdades absolutas, sino aproximaciones interpretativas de la realidad, y como tales deben conectar a los estudiantes con la realidad social y educativa, y con sus particulares formas de mirarlas y pensarlas.

La novedad de nuestra propuesta es colocar los smartphones en manos de los estudiantes para que puedan registrar y analizar problemáticas sociales y educativas, capturando situaciones de desigualdad e injusticia social sobre los que antes no habían reparado, o no habían sometido a un análisis detallado sobre su significado y alcance. Esta función reveladora de aspectos de la realidad y de la experiencia de los estudiantes se explica porque la fotografía, en situaciones de indagación narrativa visual, funciona como un sistema de representación en dos niveles, el denotativo, el contenido material de la imagen que inicialmente define lo captado por la cámara; y el connotativo, lo que simbólicamente eso significa para el autor de la fotografía (Bautista, *Fotografía*). Esta singularidad del lenguaje de la imagen es una oportunidad para construir historias indecibles o no reconocidas.

Durante los diez años que llevamos trabajando con la fotografía en la formación del profesorado, en materias como Didáctica e Innovación, Estrategias Didácticas de Atención a la Diversidad, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, y La Construcción del éxito y el fracaso escolar, hemos constatado que situar a los estudiantes como productores de narraciones visuales soportada en la fotografía, les sumerge en procesos auto-reflexivos sobre incidentes críticos, situaciones únicas, que viven o han vivido en las aulas y fuera de ella, momentos especiales experimentados en los procesos de aprendizaje. Como han evidenciado Bautista, et al., sus creencias y particulares concepciones sobre la realidad afloran en forma de relatos, pues la fotografía pone en relación la experiencia vivida en el momento que se captó la fotografía con la imagen mental que representa (139). Se trata de un proceso semiótico complejo que conecta sus experiencias con las creencias y visiones que emergen cuando comunican los significados encerrados en las imágenes a partir de las acciones, objetos o espacios captados fotográficamente con sus teléfonos móviles.

Del procedimiento, propuesto por Bautista (*Fotografía*), y los cuatro elementos estructurales posibles en torno a los cuales se pueden concretar los procesos de narración fotográfica en la formación del profesorado, desarrollamos las situaciones formativas estructuradas en tres grandes fases:



### Fase 1: Planificación de la toma de fotografías

Subfase 1.1. El estudiante o grupo de estudiantes identifican los conceptos e ideas fundamentales de un texto académico. Tras el trabajo del texto en el aula se genera una reflexión previa y detenida en torno a qué, dónde y cómo pueden dar cuenta de la temática trabajada. Algunos tópicos que hemos trabajado y que consideramos interesantes para la formación inicial de educadores son: La ciudad como espacio de desigualdad, La diversidad con la que convivimos y el tratamiento de la diversidad en la escuela, La distribución de la escuela según el espacio geográfico, La enseñanza como instrucción versus como formación, Mi experiencia escolar... Aquí toman decisiones en torno a qué aspectos de la realidad van a captar y cómo los representarán a través de sus fotografías.

Subfase 1.2. Una vez identificado qué quieren representar, se sitúan detrás de la cámara para captar momentos, acciones, objetos o espacios con los que comunicar las ideas, visiones o sentimientos que quieren transmitir. Cuestiones que, en nuestro caso, definen las relevantes temáticas que acabamos de señalar más arriba, y giran en torno a la diversidad en las escuelas, la desigualdad por motivos socio-culturales, las implicaciones y retos educativos a los que se encuentran los docentes, etc. Es cuando los estudiantes se convierten en observadores críticos de su entorno, en sujetos activos que adoptan una posición personal y profesional.

### Fase 2: Puesta en común de las fotografías.

Subfase 2.1. Cada estudiante, autor de la fotografía o conjunto de ellas, expone y proporciona detalles de las mismas, bien al grupo-clase o a su equipo de trabajo. Primero, deteniéndose en los elementos denotativos/referenciales de la imagen, y posteriormente, en los significados que para el autor encierra, lo que le exige atender al plano connotativo y afectivo de sus fotografías. Es en este momento cuando emergen sus creencias en torno a la realidad captada que desvelan su posicionamiento profesional y, en ocasiones, incoherencias, dilemas y cuestionamientos.

Subfase 2.2. Una vez el autor de la fotografía ha mostrado los significados que atribuye a su imagen, se otorga la palabra al resto de los compañeros y al docente, quienes actúan a modo de observadores externos, pidiendo aclaraciones, matizando, extrañando, aportando otros puntos de vista e incluso ofreciendo respuestas. Ellos complementarán significados con el fin de analizar la imagen o conjuntos de imágenes desde otros puntos de vista. Así, la fotografía adopta una función interrogativa/formativa que permite cuestionar y/o complementar las creencias y visiones del autor de la misma. Es el momento en el que los referentes interpretativos de los estudiantes emergen y pueden ser sometidos a matizaciones, contrastes de puntos de vista y extrañamientos que les harán conscientes de sus particulares creencias y visiones sobre un tema o cuestión, el único modo de poder transformarlas y enriquecerlas.

Estas situaciones formativas son relevantes también porque el docente tiene la oportunidad de poner en conexión las creencias de los estudiantes con los contenidos académicos de la materia. Se trata de buscar salidas conceptuales y enriquecer los esquemas interpretativos de los estudiantes. Espacios de trabajo en los que también los





alumnos vivencian la participación en el aula a través del conocimiento compartido, en tanto deviene en riqueza colectiva para el desarrollo de todos los miembros de grupo, y no como algo que hay que demostrar que se sabe para el éxito académico en un examen.

Estas propuestas poseen, además, un componente de aprendizaje social relevante. Cuando los estudiantes exponen en el aula sus fotografías, muestran sus puntos de vista, lo que les apela, inspira y moviliza, y les ha llevado a captar en una fotografía un instante lleno de significados para ellos. Indudablemente, se define un conocimiento del otro que moviliza la comprensión de quién es, qué piensa y siente. Un conocimiento que en la formación de los estudiantes universitarios tiene un valor inestimable, porque les permite vivir el aula como un espacio de encuentro con los otros, y facilita el desarrollo de una gran cohesión interna entre los miembros del grupo que narra. El aula no es solo el lugar en el que se aprende, es también un espacio del que se aprende, y lo que allí suceda tiene valor social en su formación, profesional y ciudadana.

### Fase 3. La construcción de la narrativa fotográfica

Los estudiantes deben de ensamblar las distintas fotografías bajo un eje espacio-temporal y argumentativo. Es el momento del cierre de la narración fotográfica que se materializa en un producto multimodal. Qué quieren comunicar y cómo van a organizar el conjunto de fotografías define un proceso en el que los estudiantes despliegan análisis discursivos más complejos, que matizan, amplían y enriquecen los significados encerrados en cada una de las imágenes, y finalmente dar lugar a un relato más rico, porque aparecen nuevos matices y significados. Procesos idóneos para poner de nuevo en conexión esos relatos con el saber académico, un conjunto de conceptos y problemáticas más abstractas, analizadas en el aula a partir de la lectura de textos académicos.

En síntesis, los estudiantes trabajan con las fotografías como narradores de historias porque “las fotografías serán el resultado de la búsqueda de la comprensión por parte del grupo, a través de procesos de desconstrucción, reconceptualización y acción narrativa realizadas por sus miembros, al crear nuevos referentes” (Bautista, *Hacer visible* 199). Los estudiantes, observadores críticos, interpretan la realidad como una mirada construida, debatida y contrastada. Los contenidos de la asignatura se convierten en herramientas conceptuales que a modo de nuevos referentes interpretativos permiten explicarla y analizarla.

La fotografía puede desplegar procesos intelectuales valiosos, como la observación detenida de la realidad, el análisis y reflexión posterior de los significados encerrados en la fotografía o conjunto de ellas, y el debate y contraste de puntos de vista en su posterior puesta en común en el aula (Bautista y Rayón). Estos procedimientos, como se desprende de las fases señaladas más arriba, son el nutriente para que los estudiantes a partir de sus relatos o historias enriquezcan y reformulen su conocimiento al compartir sus relatos con otros.





## A MODO DE EPÍLOGO

Una Universidad que no se reinventa, que no asume la enseñanza como un acción política, está abocada a implantar los artefactos digitales desde los intereses y necesidades construidas por otros, y condena a la mera repetición del saber tanto a los docentes como a los alumnos. Frente a las visiones deterministas del desarrollo tecnológico, podemos concebir los dispositivos móviles como generadores de contextos multimodales de aprendizajes al servicio de una educación emancipadora y creativa, como herramientas para construir y compartir relatos con los otros.

Las estrategias de lectura y escritura multimodal que encierra la indagación narrativa fotográfica, promueven el diálogo y el pensamiento esencialmente plural, no lineal y no individualista. Una apuesta que trata de dar respuesta a las nuevas condiciones culturales que la digitalización de la Universidad impone, ante la que solo caben nuevas metodologías didácticas coherentes con el aprendizaje como un proceso social situado. Obviamente, en la propuesta presentada no se agotan las respuestas posibles, tampoco su desarrollo está exento de retos. La selección de textos académicos y su lectura crítica es una tarea ineludible, sin ella no es posible convertir el conocimiento en herramientas conceptuales para analizar la realidad. Una actividad que requiere procesos meta-cognitivos complejos y, por ello, un tiempo de estudio lento y sosegado que la duración temporal de las materias, en los planes de estudio de los Títulos en la Formación del Profesorado en la Universidad española, fagocita. La alternativa es el trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes, a veces difícil de articular en un contexto profesional con una cultural académica todavía muy individualista. No hay recetas, solo caminos por explorar conjuntamente con nuestros estudiantes y colegas.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Juan Manuel. *Entender la Didáctica: entender el Curriculum*. Miño y Dávila, 2001.

Barthes, Roland. *Camera lucida: reflections on photography*. Garage, 1993.

Banks, Marcus. *Visual Methods in Social Research*. Sage, 2001.

Bautista, Antonio. *Desarrollo Tecnológico y Educación*. Editorial Fundamentos, 2010.

---. *La fotografía en la Formación del Profesorado*. Narcea, 2019.

---. "Hacer visible la producción-reproducción con híbridos digitales en la Formación Permanente del Profesorado." *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, 2015, pp. 57-73, <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40909>. Consultado el 1 sept. 2021.

Bautista, Antonio y Laura Rayón. "Los bucles de investigación-acción en educación superior desde los smartphones, la foto-elicitación y la narración fotográfica."



*Repensando la Educación Superior. Miradas expertas para promover el debate*, editado por Felipe Trillo, Narcea, 2020, pp. 167-175.

Bautista, Antonio, et al. "Use of Photo-elicitation to evoke and solve Dilemmas that prompt changes Primary School Teachers' Visions." *Journal of new approaches in educational research*, vol. 9, núm. 1, 2020, pp. 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>. Consultado el 25 ago. 2021.

Bezemer, Jeff, y Gunther Kress. "Writing in Multimodal Text. A social semiotic account of designs for learning." *Written Communication*, vol. 25, núm. 2, 2008, pp. 166-195, <https://doi.org/10.1177%2F0741088307313177>. Consultado el 2 sept. 2021.

Foucault, Michael. *Microfísica del poder*. La Piqueta, 1992.

Gimeno, José. *La Educación que aún es posible*. Morata, 2005.

Goodson, Ivor y Gill Scherto. *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*. Peter Lang Publishing, 2011.

Gutiérrez, Alfonso. *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Gedisa, 2003.

Huber, Janice et al. "Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience." *Review of Research in Education*, vol. 37, núm. 1, 2016, pp. 212-242, <https://doi.org/10.3102%2F0091732X12458885>. Consultado el 29 jul. 2021.

Lledó, Emilio. *Sobre la Educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus, 2018.

*Lugares Comunes*. Dirigida por Adolfo Aristarain. Tornasol Films / Sahazam Producciones / Pablo Larguía Producciones, 2002.

Meneses, Ignacio. "Llegan los exámenes virtuales, así se evita que los alumnos hagan trampa." *El País*. (n.p.), 20 ene. 2020, [https://elpais.com/economia/2020/05/20/actualidad/1589991912\\_926551.html](https://elpais.com/economia/2020/05/20/actualidad/1589991912_926551.html). Consultado el 4 sept. 2021.

Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Paidós, 2005.

Rilke, Rainer María. *Cartas a un joven poeta*. Alianza Editorial, 1988.

Rodríguez Rojo, Martín. "Sociedad, Universidad y Profesorado." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 38. 2000, pp. 79-99, <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30963/014200030746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado el 28 jul. 2021.

Sotelo, Ignacio. "La Universidad en la encrucijada." *Claves de Razón Práctica*, núm. 181. 2008, pp. 66-73.

---

**Laura Rayón Rumayor** es Profesora Titular del Departamento de CC de la Educación-UAH, desde el 1998 hasta octubre del 2020. Actualmente, es Profesora Titular en la UCM en el Departamento de Estudios Educativos. Doctora en Educación por la UCM (Beca pre-doctoral FPI-UCM desde el 1996 a 1998), miembro del grupo de investigación



consolidado “Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación” (ref. 941445-UCM). Su trayectoria científica se origina en el campo de la Formación del Profesorado, los recursos tecnológicos y las desigualdades en la educación desde una perspectiva inclusiva e intercultural. Los principales logros obtenidos son el resultado de proyectos de investigación competitivos, como miembro del equipo, y en otros como Investigador principal. Premio a la Inclusión, FEDER 2018 por el proyecto de investigación interuniversitario dirigido por Zuriñe Gaintza (UPV/EUH). La producción derivada de los proyectos ha dado lugar a la participación en congresos/conferencias internacionales: “Oxford Ethnography and Education Conference” (New College-University of Oxford, 2011, 2012 y 2016). “ECER 2015: Education and transition. Contributions from educational research. European Educational Research”. (Budapest-Hungría, 2015), entre otros.

Ha desarrollado distintas estancias de investigación en Universidades extranjeras, predoctorales y postdoctorales, entre las que cabe destacar la estancia como Academic Visitor en el Department of Social Science, Loughborough University (Reino Unido, 2013).

<https://orcid.org/0000-0003-0339-8221>

[larayon@ucm.es](mailto:larayon@ucm.es)

**Ana María de las Heras Cuenca** es Profesora Contratado Doctor Interino en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, con mención de Doctorado Europeo y Becaria predoctoral FPI (Ministerio de Ciencia e Innovación y UCM, desde 2009-2013). Es miembro del grupo de investigación consolidado “Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación” (ref. 941445-UCM). Ha participado en diferentes proyectos de I+D+I financiados por convocatorias competitivas que abordan las líneas de investigación sobre el uso de recursos tecnológicos para favorecer la educación intercultural e inclusiva y el uso de los registros audiovisuales para la formación permanente del profesorado y la investigación educativa. En relación con la actividad internacional, ha realizado una estancia de tres meses en Loughborough University (Reino Unido) con el profesor David Buckingham y ha participado en el Culture and Media Analysis and Research Group en dicha universidad. También, ha participado en diferentes Congresos internacionales, destacando Oxford Ethnography and Education Conference” (New College-University of Oxford, 2011, 2012) y “ECER 2015: Education and transition. Contributions from educational research. European Educational Research” (Budapest-Hungría).

<https://orcid.org/0000-0001-5259-1218>

[delasheras@edu.ucm.es](mailto:delasheras@edu.ucm.es)



**José Hernández Ortega** es Profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Doctor en Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en el aprendizaje mediado por tecnología, las narrativas transmedia, las metodologías activas y la formación del profesorado en entornos digitales. Miembro del grupo de investigación consolidado DETECESE (Desarrollo tecnológico, exclusión sociocultural y educación) de la Universidad Complutense de Madrid). Ha recibido premios nacionales e internacionales por su trayectoria investigadora y pedagógica, como el I premio de Investigación del Centro de Estudios Financieros, el Premio al Mejor Proyecto Educativo del Salón Internacional de Tecnología Educativa (SIMO 2017) o el Premio Espiral Edublogs 2019 al Mejor Proyecto Educativo Nacional para el fomento de la Lectura por el proyecto La horda del lector.

<https://orcid.org/0000-0003-3556-5688>

[josehernandezortega@ucm.es](mailto:josehernandezortega@ucm.es)

---