



PORTADA EXTERNA

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía en alumnos de una universidad privada en la Ciudad de México a través del uso *storytelling* digital como herramienta didáctica

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Susana del Sagrado Corazón García Morales

Dirigido por:

Dra. Beatriz Garza González

Querétaro, Qro., a Febrero, 2021



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico,  
comunicación y empatía en alumnos de una  
universidad privada en la Ciudad de México a través  
del uso storytelling digital como herramienta  
didáctica

**por**

Susana del Sagrado Corazón García Morales

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** IFDCC-272882



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Informática

Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa

Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía en alumnos de una universidad privada en la Ciudad de México a través del uso *storytelling* digital como herramienta didáctica

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Susana del Sagrado Corazón García Morales

Dirigido por:

Dra. Beatriz Garza González

Dra. Beatriz Garza González

Presidente

Dra. Vanessa del Carmen Muriel Amezcua

Secretaria

Dra. Leticia Pons Bonals

Vocal

Dra. Gabriela Ordaz Guzmán

Suplente

Dra. Rocío Edith López Martínez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (Febrero, 2021)

México

## **Dedicatorias**

A mis papis adorados! ... simplemente por todo!

A mis hijos por apoyarme y hacerme sentir que esto valía la pena

A mi hermanita por estar siempre ahí

A mis sobrinos por su cariño y tolerancia

A la vida por hacerme más fuerte cada día para poder continuar mis retos

A mis compañeros del doctorado que siempre me dieron su apoyo, su presencia y su cariño

A mi perseverancia que me lleva a cumplir mis metas

## **Agradecimientos**

Personales, académicos /o institucionales

Agradezco al CONACYT por su apoyo a través de la beca otorgada para la realización de este trabajo y programa de posgrado

A la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, en particular al Departamento de Diseño, Coordinación de Diseño Gráfico donde se llevó a cabo la investigación doctoral.

A mi comité tutorial y coordinación del DITE por su apoyo para sacar adelante este proyecto.

## Tabla de contenido

Agradecimientos .....	4
Abreviaturas y siglas .....	14
Resumen – Abstract .....	15
Introducción .....	17
I.1. Planteamiento del problema .....	17
I.2. Justificación .....	21
II. Antecedentes/Estado del arte .....	25
II.1. La necesidad de innovar en la educación .....	25
II.2. <i>Storytelling</i> .....	27
II.2.1. Antecedentes .....	27
II.2.2. <i>Storytelling</i> o narrativa .....	28
II.2.3. <i>Storytelling</i> digital .....	28
II.2.4. <i>Storytelling</i> digital en la educación .....	29
II.3. Habilidades blandas clave .....	34
II.3.1. Pensamiento crítico .....	38
II.3.2. Comunicación .....	39
II.3.3. Empatía .....	41
III. Fundamentación teórica .....	43

III.1. Intervención educativa .....	43
III.2. Fundamentación teórica: Encuadre pedagógico para storytelling digital .....	46
III.2.1. Aprendizaje situado.....	46
III.2.2. Marco TPACK .....	47
III.2.3. Modelo ADDIE .....	47
III.2.4. Aula invertida .....	48
III.2.5. Bases de investigación narrativa .....	49
III.2.6 Teoría de los sistemas .....	51
III.2.7. Psicología cognitiva .....	52
III.2.8. Teoría de la comunicación .....	53
IV. Hipótesis .....	55
IV.1 Hipótesis .....	55
V. Objetivos .....	56
V.1. Objetivo general .....	56
V.2. Objetivos específicos .....	56
VI. Materiales y metodología .....	57
VI.1. Tipo de investigación .....	57
VI.2. Población y unidad de análisis .....	58
VI.3. Muestra y tipo de muestra .....	59

VI.4. Técnicas e instrumentos .....	61
VI.4.1. Etapa exploratoria .....	61
VI.4.2. Etapa de evaluación .....	62
VI.5. Procedimientos .....	65
VI.5.1. Etapa exploratoria .....	65
VI.5.2. Etapa de prototipo .....	66
VI.5.3. Etapa de evaluación sumativa .....	66
VI.6. Ética de la investigación .....	66
VII. Resultados y discusión .....	68
VII.1. Etapa exploratoria .....	68
VII.1.1. Encuesta breve .....	69
VII.1.2. Bitácora de campo .....	82
VII.2. Etapa de diseño .....	86
VII.2.1. Diagnóstico .....	86
VII.2.2. Planificación .....	87
VII.2.3. Aplicación .....	87
VII.2.4. Evaluación .....	91
VII.3. Evaluación .....	91
VII.3.1. Resultados de instrumentos para medir las competencias .....	99

VII.3.2 Sesiones de grupo .....	104
VII.3.2.1. Hallazgos sesiones iniciales .....	105
VII.3.2.2. Hallazgos sesiones finales.....	111
VII.3.3. Análisis de las historias.....	116
VIII. Conclusiones.....	158
IX. Referencias .....	167
X. Anexos .....	181

## Índice de Cuadros

- Cuadro 1: Comparación de historias tradicionales vs *storytelling* digital
- Cuadro 2: Competencias genéricas y sus atributos perfil del egresado – Educación Media Superior México
- Cuadro 3: Instrumentos más importantes para la evaluación del pensamiento crítico
- Cuadro 4: Modelos de intervención en educación
- Cuadro 5: Detalle de la muestra según las etapas del proyecto
- Cuadro 6: Datos sobre la aplicación de la encuesta breve durante la etapa exploratoria
- Cuadro 7: Resumen de transcripciones de la encuesta breve
- Cuadro 8a: Categorías creadas con base en transcripciones sobre la opinión general a la narrativa
- Cuadro 8b: Categorías creadas con ejemplos de transcripciones sobre opinión general de la narrativa
- Cuadro 9: Opinión general sobre el uso de la herramienta – categorizada con distribución de frecuencias
- Cuadro 10. Transcripciones sobre las competencias que el estudiante percibe *storytelling* contribuye a desarrollar
- Cuadro 11. Percepción de los estudiantes sobre competencias desarrolladas con la narrativa digital. Distribución de frecuencias de encuesta breve
- Cuadro 12. Sugerencias sobre el uso de la narrativa digital. Distribución de frecuencias de encuesta breve
- Cuadro 13. Perfil demográfico de los participantes en la encuesta breve
- Cuadro 14. Aprendizajes de bitácora de campo – Categorías de investigación
- Cuadro 15. Observaciones registradas en la bitácora de campo por categoría de investigación
- Cuadro 16. Elementos de la historia solicitados a los estudiantes
- Cuadro 17. Rúbrica utilizada en el período de diseño de la investigación
- Cuadro 18. Resultados de los niveles de adecuación a la competencia a evaluar.
- Cuadro 19. Categorías creadas a partir de comentarios de jueces a los constructos
- Cuadro 20. Resultados del instrumento utilizado para evaluar contribución de *storytelling* con Pensamiento crítico

Cuadro 21. Resultados del instrumento utilizado para evaluar contribución de *storytelling* con Comunicación

Cuadro 22. Resultados del instrumento utilizado para evaluar contribución de *storytelling* con Empatía

Cuadro 23. Resultados sesión de grupo inicial – Nominología enero, 2019

Cuadro 24. Resultados sesión de grupo inicial – Evaluación de marca agosto 2019

Categorías de análisis

Cuadro 25. Resultados sesión de grupo inicial – Nominología - agosto, 2019

Categorías de análisis

Cuadro 26. Resultados sesión de grupo final – Nominología mayo, 2019

Categorías de análisis

Cuadro 27. Resultados sesión de grupo final – Evaluación de marca - diciembre, 2019

Categorías de análisis

Cuadro 28. Resultados sesión de grupo final – Nominología - diciembre, 2019

Categorías de análisis

Cuadro 29. Relación de las historias

Cuadro 30a. Hallazgos consolidados de historias por etapa. Historias libres (L)

Cuadro 30b. Hallazgos consolidados de historias por etapa. Historias académicas medias (AM)

Cuadro 30c. Hallazgos consolidados de historias por etapa. Historias académicas finales (AF)

Cuadro 31: Instagram (Registro 1 L)

Cuadro 32: Conociendo a Alexa (Registro 2 L)

Cuadro 33. Cuetzalan (Registro 3 L)

Cuadro 34: Influencers (Registro 4 L)

Cuadro 35. Ecología (Registro 5 L)

Cuadro 36. Emociones (Registro 6 L)

Cuadro 37. My Movie (Registro 7 L)

Cuadro 38. Atrévete a fallar (Registro 8 L)

Cuadro 39. Nuevo día (Registro 9 L)

Cuadro 40. Sin título (café saludable) (Registro 1 AM)

Cuadro 41. Patineta (Registro 2 AM)

- Cuadro 42. Umami (Registro 3 AM)
- Cuadro 43. Adidas (Registro 4 AM)
- Cuadro 44. OHN (Registro 5 AM)
- Cuadro 45. Adidas 2 (Registro 6 AM)
- Cuadro 46. OHN 2 (Registro 8 AM)
- Cuadro 47. Kola Loca 1 (Registro 8 AM)
- Cuadro 48. Kidzania 1 (Registro 9 AM)
- Cuadro 49. Miniso 1 (Registro 10 AM)
- Cuadro 50. Kidzania 2 (Registro 11 AM)
- Cuadro 51. Kola Loca 2 (Registro 12 AM)
- Cuadro 52. Miniso 2 (Registro 13 AM )
- Cuadro 53. Fundación Origen (Registro 1 AF)
- Cuadro 54. World Vision (Registro 2 AF)
- Cuadro 55. Patineta final (Registro 3 AF)
- Cuadro 56. Adidas final (Registro 4 AF)
- Cuadro 57. OHN final (Registro 5 AF)
- Cuadro 58. Miniso Final (Registro 6 AF)
- Cuadro 59. Kola loca Final (Registro 7 AF)
- Cuadro 60. Kidzania Final (Registro 8 AF)
- Cuadro 61. Rúbrica recomendada para la intervención educativa con *storytelling*

## Índice de Figuras

Figura 1: Problema de investigación. Efectos y causas

Figura 2: Convergencia de *storytelling* digital con la educación

Figura 3. Teoría de los sistemas aplicada a Narrativa digital como herramienta didáctica

Figura 4: Formatos de consentimiento para alumnos y jueces

Figura 5 a - b: Estructura recomendada para la elaboración de la historia como andamiaje cognitivo

Figura 6. Competencias clave en tres amplias categorías

Figura 7. Códigos utilizados en el análisis de las historias

Figura 8. Intervención educativa recomendada

## Índice de Anexos

- A:** Formatos de consentimiento informado para proyecto doctoral (alumnos y jueces)
- B:** Bitácora de campo utilizada en la investigación doctoral
- C:** Encuesta breve aplicada a alumnos en la fase exploratoria
- D:** Rúbrica utilizada en la etapa exploratoria enero-mayo 2018 (a) rúbrica, (b) elementos de *storytelling*
- E:** Rúbrica utilizada en la etapa exploratoria junio-julio 2018 (a) rúbrica, (b) elementos de *storytelling*
- F:** Rúbrica utilizada en la etapa exploratoria agosto-diciembre 2018 (a) rúbrica, (b) elementos de *storytelling*
- G:** Guía de discusión *storytelling* enero 2019
- H:** Guía para jueces para validación de rúbricas
- I:** Rúbrica validada para evaluar pensamiento crítico
- J:** Rúbrica validada para evaluar comunicación
- K:** Rúbrica validada para evaluar empatía

## Abreviaturas y siglas

ADDIE: Modelo instruccional compuesto por Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

CIDE: Centro de Investigación y Docencia Económicas

EXHALING: Examen de Habilidades Lingüísticas

ITAM: el Instituto Tecnológico Autónomo de México

LITE: *Laboratory for Innovative Technology in Education*

OCDE: Organización Para La Cooperación Y El Desarrollo Económico

SEP: Secretaría de Educación Pública

TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación

TPCK: Modelo de implementación de tecnología en educación. Tecnología, Pedagogía, Contenidos y Conocimiento (*Knowledge* en inglés)

VIH: Virus de Inmunodeficiencia Humana

## Resumen

En México, la labor docente demanda innovaciones que ayuden a desarrollar competencias clave en el estudiante de nivel superior, específicamente las llamadas competencias blandas. Las universidades deben buscar potencializar estas competencias en el estudiante a través del uso de la tecnología para responder mejor a las necesidades del entorno laboral actual. Por ello, este trabajo doctoral tiene como objetivo el desarrollar habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía a través del uso de la narrativa digital o *storytelling* en alumnos de educación superior. La investigación se lleva a cabo en la Ciudad de México entre estudiantes de las Licenciaturas de Diseño Gráfico y Diseño Industrial de la Universidad Iberoamericana. Ellos utilizaron la narrativa digital como herramienta de evaluación en diferentes períodos académicos de enero de 2018 hasta diciembre de 2019. Esta investigación consistió en cuatro etapas listadas a continuación: 1) exploratoria, 2) de diseño, 3) de evaluación y 4) de reflexión y documentación. Los instrumentos utilizados a lo largo del proyecto fueron diversos, iniciando con bitácora de campo, encuesta breve, rúbricas validadas y guía de discusión. En lo metodológico, la investigación es de carácter mixto ya que tiene momentos tanto cualitativos como cuantitativos. En lo cualitativo se ubican las observaciones en el aula de la etapa exploratoria, el análisis de las historias, la bitácora de campo y las sesiones de grupo. En lo cuantitativo se ubican la encuesta breve inicial y las rúbricas en su escala de Likert. En cuanto a los resultados, puede decirse que se cumplieron los objetivos de la investigación. Los aprendizajes muestran una buena aceptación de la herramienta por parte de los alumnos, reconociéndola como innovadora, creativa y divertida, aunque se reconoce que representa un reto, especialmente en sus inicios. Se vincula principalmente al pensamiento crítico, comunicación y habilidades digitales, en un segundo plano a la empatía, así como otras competencias como el trabajo en equipo y la creatividad. Los hallazgos de la investigación sustentan una intervención educativa con el uso de la narrativa digital para promover el desarrollo de estas competencias como el pensamiento crítico, la comunicación y la empatía. Se identifican áreas de mejora para la intervención educativa como dar mayor claridad a la estructura de *storytelling*, especificidad en el guion solicitado, equilibrar el trabajo colaborativo equilibrado y considerar otros usos.

## **Abstract**

In México, the teaching role demands innovations that helps to develop key competences in higher education students, specifically the soft skills. The universities must strive to boost these competences in students using technology to better respond to current working environment. For this reason, the objective of this work aims to develop critical thinking, communication, and empathy skills using digital narrative or storytelling in higher education students. The research takes place in Mexico City among students of the Graphic Design and Industrial Design Bachelor Programs at Universidad Iberoamericana. They used storytelling as an evaluation tool along different academic period from January, 2018 to December, 2019. This research consisted of four stages as described ahead: 1) exploratory, 2) design, 3) evaluation and 4) reflection and documentation. The instruments used through the project were diverse such as field journal, brief interview, validated rubrics, and focus group sessions discussion guide. Regarding methodology, this research is mixed with qualitative and quantitative approaches. On the qualitative, there are observations at the exploratory stage, analysis of the stories, field journal and focus group sessions. On the quantitative side, there are the brief survey and the rubrics with Likert scale. Results indicate the objectives were met for this research. Learnings show a positive acceptance of the tool, acknowledging it innovative, creative, and recreational character, despite being considered a challenge at the beginning. Regarding linkage with competences, the digital narrative is related with critical thinking, communication, and digital skills and in a second degree, empathy. Areas of opportunity are identified for the educative intervention such as provide more clarity to the structure of the storytelling, a more specific script, promoting a more balance collaborative mode as well as consider other uses.

Palabras clave: narrativa digital, competencias blandas, pensamiento crítico, comunicación, empatía

*Key words: storytelling, soft skills, critical thinking, communication, empathat*

## **I. Introducción**

### ***I.1. Planteamiento Del Problema***

El entorno laboral en la actualidad es diferente al que los egresados de educación superior enfrentaban hace 10 años. Actualmente en la era del conocimiento caracterizada por entornos mediados por tecnología, el óptimo desempeño laboral exige una serie de habilidades diferentes a las que tradicionalmente hemos desarrollado (Foro Económico Mundial, 2015). Según refiere el Foro Económico Mundial en su informe Nueva Visión sobre Educación 2015, un tercio de las corporaciones globales reportaron problemas para llenar las posiciones abiertas durante el 2014 debido a la brecha entre sus necesidades y las habilidades de los egresados. El enfoque de la empresa ha cambiado de buscar principalmente habilidades cognitivas en el estudiante hacia buscar en el egresado habilidades blandas, también llamadas humanistas (Cobo, 2013), las cuales son percibidas como competencias transferibles (Andrews & Higson, 2014).

Las habilidades blandas se definen como cualidades intangibles interpersonales o habilidades sociales, se relacionan más con los atributos personales que con los conocimientos que se poseen. También son concebidas como habilidades para conectarnos con los demás o *networking*, al igual que la resolución de problemas (Andrews, 2014). Slovak & Fitzpatrick (2015) resaltan la importancia de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, empatía, interpersonales y de comunicación para un desarrollo saludable y un exitoso desempeño académico. La importancia de las habilidades blandas es estudiada especialmente en ámbitos relacionados con la tecnología.

Una encuesta realizada entre 348 gerentes de sistemas y tecnología reportaron que entre las habilidades blandas más importantes se encuentran: honestidad/integridad, comunicación, capacidad de análisis, habilidad para trabajo en equipo, habilidades interpersonales, motivación, flexibilidad y pensamiento crítico (Aimao, 2012). Sumado a ello, otras áreas disciplinares como la de negocios coinciden en apuntar a las habilidades blandas como relevantes en la sociedad de la información para la fuerza laboral y para la educación superior, en virtud de la importancia que reclutadores corporativos les otorgan en el proceso de búsqueda (Robles, 2014; Andrews & Higson, 2014). Las habilidades blandas son cualidades intangibles interpersonales o habilidades sociales que se relacionan más con los atributos personales que con los conocimientos que se poseen. Otra

encuesta realizada a gerentes de negocios reportó como las habilidades más relevantes: integridad, comunicación, cortesía, responsabilidad, habilidades interpersonales, actitud positiva, profesionalismo, flexibilidad y trabajo en equipo (Robles, 2014). Ambas encuestas resaltan la importancia de estas habilidades. También son concebidas como habilidades para conectarnos con los demás o *networking*, al igual que la resolución de problemas (Andrews & Higson, 2014). Otros estudios reportan el énfasis que las compañías están poniendo en buscar candidatos con habilidades de comunicación, en general, y trabajo colaborativo (Jones, Baldi, Phillips & Waikar, 2016).

La penetración de la tecnología en la educación ha sido un factor determinante para este viraje en las necesidades laborales buscadas hoy en día por los empleadores. Es la tecnología la que nos ha permitido automatizar procesos donde las habilidades cognitivas rutinarias pueden ser reemplazadas por robots o procesos automatizados. De acuerdo con el reporte del Foro Económico Mundial (2015, cada día cobran más importancia aquellas actividades donde el ser humano no pueda ser reemplazado por un dispositivo, robot o cualquier otro formato de presencia tecnológica. Es en estas situaciones donde las habilidades blandas o humanistas cobran especial importancia. Este mismo organismo, revisa las habilidades más relevantes para el siglo XXI y las agrupan en tres bloques clave: alfabetización estructural, competencias y características del lenguaje. Para educación superior, las que cobran mayor importancia son las llamadas competencias dentro de las que se agrupan: la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración. El mismo reporte reconoce la importancia de la tecnología educativa como el mecanismo para lograr mayores coincidencias entre las habilidades demandadas por el mundo laboral y los que poseen los egresados de educación superior. En adición a las necesidades laborales y en búsqueda de contribuir al desarrollo de la persona, como docentes vale la pregunta.

Más allá de la visión económica donde existe una coyuntura entre la educación superior y las necesidades de la vida laboral, está la visión humanista de la educación. En ella, el estudiante es visto como la persona, el ser humano complejo que interactúa con otros seres humanos igual de complejos donde se busca que la interacción entre ambos sea de armonía y de paz. La educación tiene un lugar preponderante en esta interacción y este trabajo no puede excluir esta visión humanista. Morin (2001) señala los siguientes siete saberes para la educación del futuro: 1) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; 2) los principios de un conocimiento pertinente;

3) enseñar la condición humana; 4) enseñar la identidad terrenal; 5) enfrentar las incertidumbres; 6) enseñar la comprensión; y 7) la ética del género humano. Si bien se reconoce la importancia de todos estos saberes, la presente investigación se enfoca en *enseñar la condición humana y enseñar la comprensión*.

Los conflictos sociales tanto a nivel mundial como a nivel nacional ponen en evidencia ciertas fallas de la educación en la enseñanza sobre estos temas: la comunión que las personas deberíamos tener sobre la condición humana. Igualmente, los conflictos sociales son muestra que la educación en el mundo no ha logrado del todo sus objetivos de enseñar la comprensión desde una perspectiva humanista a nivel global. Pareciera que los seres humanos adultos no hemos sido capaces de resolver los conflictos que en la educación básica pedimos a los educandos que lo hagan. En resumen, este trabajo busca no solo resolver una problemática económico y laboral conectando a las universidades a la realidad del mercado en México y el mundo, sino, sin olvidar su origen de ciencia social, reconoce y se suma a su labor por contribuir a lograr un ser humano más completo y en plenitud.

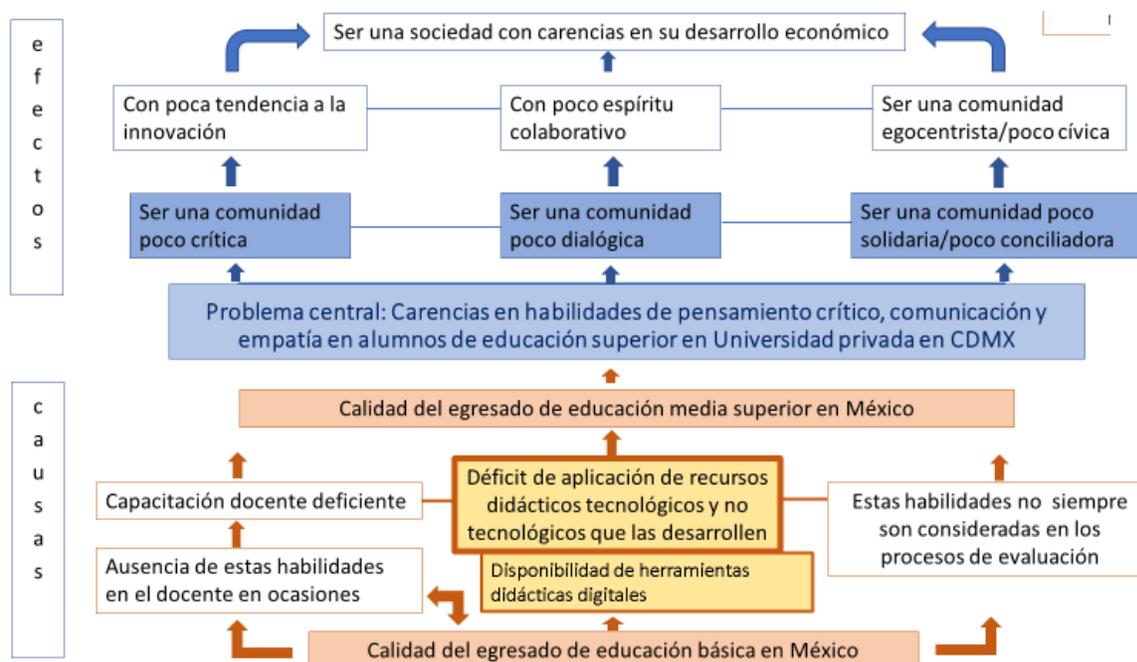
En lo que se refiere a la situación particular de la Universidad Iberoamericana, institución en la que se realizó la intervención que se reporta en este documento, si bien no existen datos duros sobre la situación del alumnado respecto a las competencias que esta investigación abarca, existe una evaluación realizada en el área de comunicación como parte de un estudio realizado conjuntamente con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (González Robles, 2012). Dicho estudio se realizó entre siete universidades públicas y cuatro privadas entre las que se encuentra la Universidad Iberoamericana y buscó evaluar habilidades de comunicación en alumnos de los primeros semestres de Educación Superior, para comprender el nivel de habilidades con las que egresan los estudiantes de Educación Media Superior. La muestra en la Universidad de interés fue de 527 estudiantes de diversas carreras entre las que destacan las áreas de Económico – Administrativas, Ciencias Sociales y Arquitectura y Diseño. Este estudio utilizó el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING) como instrumento, el cual evalúa cuatro habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y expresión escrita. Esta última se considera una valoración más no una evaluación por los que los resultados se omiten en este reporte. Los resultados indican que la Universidad Iberoamericana se

encuentra entre un 6° y 7° lugar en las habilidades evaluadas, siendo el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) las instituciones que consistentemente ocupan el 1° y 2° lugar y que muestran medias significativamente superiores a los de la Iberoamericana. En promedio, la Universidad Iberoamericana ingresa a estudiantes entre el 8.5 a 14% con nivel deficiente en las habilidades evaluadas, lo cual señala una oportunidad para la misma para trabajar en la mejora de habilidades de comunicación en sus estudiantes (González Robles, 2012).

Respecto a las habilidades de pensamiento crítico y empatía, no existe evidencia reciente institucional de evaluaciones de estas habilidades en alumnos de la Universidad, sin embargo, en su número de DIDAC, revista institucional, dedicado al pensamiento crítico (Alvarado, 2014) la Universidad reitera la relevancia de la tarea en cuanto a esta habilidad se refiere. Esta edición de la revista DIDAC, destaca consideraciones institucionales para evaluar pensamiento crítico entre las que destacan: 1) la aplicación del Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico desarrollado por el Ceneval; y 2) la evaluación del pensamiento crítico y otras competencias a través de un examen y trabajo escrito. No existe un seguimiento formal a dicha evaluación de forma institucional, por lo que no es posible cuantificar el nivel de desarrollo de los alumnos en pensamiento crítico y empatía. Este hecho por sí mismo indica la necesidad de realizar evaluaciones en estas habilidades dentro de la Universidad. En resumen, el problema de investigación puede ser visto desde una macro perspectiva, la cual se resume en la Figura 1.

**Figura 1.**

*Problema de investigación. Efectos y causas.*



Elaboración propia

## I.2. Justificación

Las herramientas tecnológicas han permitido la participación del usuario como creador de contenidos, lo que ha dado origen a lo que se conoce como *contenido generado por el usuario* (Robin, 2008). Cada día se amplían las posibilidades que el usuario tiene para ser generador de contenidos desde la parte visual a través de las imágenes hasta contenidos formales como guiones o ensayos que son frecuentemente presentados en formato de videos. ¿Qué impacto genera esto en nuestra sociedad y en nuestros procesos cognitivos? ¿Qué habilidades desarrollamos con este contexto digital? La relevancia está en que la tecnología permite la participación del usuario, convirtiéndose en autor de lo que crea, con la responsabilidad y reto que ello representa al autor.

Contar historias es una tradición inherente a los humanos, se ha usado desde culturas milenarias como los griegos, celtas y aztecas, para diversos fines como pasar tradiciones, herencia cultural y sin duda instruir a las nuevas generaciones en temas diversos (Handler, 2008). De esta tradición intercultural, heredamos hasta nuestros días el arte de contar historias. Por ello, *storytelling* digital se integra a nuestra sociedad del conocimiento como un ejemplo de contenidos creados por usuarios

cuyos alcances y aplicaciones van en aumento en diversos ámbitos del quehacer humano. El mundo digital ha abierto al *storytelling* digital un nuevo mundo de aplicaciones desde ser una herramienta para el conferencista y ponente, hasta ser utilizado por marcas comerciales como herramienta del *marketing digital*. De la misma forma, *storytelling* ha pasado de ser usada para generar historias personales en ámbitos de las ciencias sociales para posteriormente llegar a la educación por lo accesible que la tecnología hizo a este recurso (Robin, 2008).

*Storytelling* digital llega a la educación en un momento en que la tecnología contribuye a su difusión y a hacerla disponible para un gran número de personas, pero ¿Qué hay de nuevo en el uso del contar historias? ¿Qué importancia tiene esto para la educación superior? ¿Qué factores contribuyen a la divulgación y éxito de *storytelling*? Existen varias respuestas para ello, entre las que destacan según Alexander (2011):

Las historias digitales parecen ser herramientas que empatan con el perfil de la generación del milenio o la generación Z<sup>1</sup> que se encuentran inmersas en el mundo digital;

Es una herramienta que da significado y contexto a los aprendizajes generando un lazo emocional;

Es también una herramienta para el docente para presentar contenidos de una forma diferente;

Transformar los aprendizajes en una narrativa requiere un proceso cognitivo importante que involucra una comunicación compleja, digna de la educación superior;

Permite tareas adicionales para complementarla como pueden ser la reflexión, organización de un portafolios u otras que el docente pueda aportar y;

Su naturaleza no lineal y transmedia demanda del alumno habilidades de alta jerarquía de pensamiento, llevando al *storytelling* a un nivel más relevante (Handler, 2008)

Si bien son muchas las competencias buscadas en el graduado de educación superior, la presente investigación profundiza sobre el papel de los docentes en la educación formal para desarrollar

<sup>1</sup> La generación Z está conformada por personas que nacieron a partir de 1995 y parecen diferenciarse de la generación del milenio, sin embargo aún es pronto para predecir sus comportamientos (Merca 2.0, 2015)

estas en el alumno universitario. De ahí que se hayan elegido pensamiento crítico, comunicación y empatía ya que además cumplen con los criterios planteados por esta investigación:

- Son relevantes para la vida laboral, personal y a lo largo de la vida;
- Existen evidencias de que representan un área de oportunidad en los estudiantes de educación superior;
- Son competencias medibles y al alcance del docente;
- Existe una conexión con *storytelling* por lo que pueden ser vinculadas.

Otro aspecto relevante para elegir las competencias para este trabajo es que tanto el pensamiento crítico como la comunicación y empatía, se encuentran directa e indirectamente ligadas con el ideario y filosofía educativa de la Universidad reflejado en sus documentos estructurales como son el Plan Estratégico 2013-2020 (Universidad Iberoamericana, 2013) y el Marco Conceptual para el Diseño de Planes de Estudio del Sistema Universitario Jesuita (Universidad Iberoamericana, 2010).

Estos documentos resaltan la importancia que para la Universidad tienen estas competencias por lo que contribuir al desarrollo de estas en sus graduados, es aportar al cumplimiento de los objetivos que la Universidad persigue. El plan estratégico resalta su inspiración jesuita donde la Universidad busca:

“formar personas capaces de discernir orientadas por los valores humanos y sociales ... hacerlos conscientes de ellas mismas y de su entorno social, libres, solidarias, sensibles ante el sufrimiento de los demás y comprometidas activa y creativamente en la construcción de la sociedad a la que aspiramos” (Universidad Iberoamericana, 2013).

Lo anterior involucra el pensamiento crítico a través del discernimiento, la empatía a través de la conciencia de su entorno social y solidaridad, así como la comunicación en el compromiso activo y creativo de la sociedad que contribuimos a crear. La importancia de estas competencias se ratifica en el Marco Conceptual para el Diseño de Planes de Estudio del Sistema Universitario Jesuita (Universidad Iberoamericana, 2013), donde se señala seis competencias genéricas que la Universidad busca desarrollar en sus estudiantes, entre las que destacan: 1) la comunicación oral y escrita; 2) el liderazgo intelectual (basado en el pensamiento crítico); y 3) trabajo en equipo (donde la empatía es una habilidad indispensable).

Más allá de la importancia de las competencias que este trabajo ha estudiado, la presente investigación refleja fielmente los elementos contenidos en el Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina (Sistema Universitario Jesuita, 2005) donde se destacan elementos como la dimensión cognitiva, social, afectiva y comunicativa, así como la importancia de competencias que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida en un contexto de didáctica activa y colaborativa.

Respecto a las preguntas de Investigación que guiaron este trabajo y que representan lo que la tesis buscó responder, a continuación de enlistan:

¿Cómo se pueden desarrollar las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía en estudiantes universitarios en la Ciudad de México?

¿Cómo puede evaluarse el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía en estudiantes universitarios de la Ciudad de México?

¿Cómo debe ser la secuencia didáctica con *storytelling* digital para contribuir con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía en alumnos universitarios en la Ciudad de México?

¿Qué otras variables influyen en el impacto que tiene *storytelling* en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía?

## **II. Antecedentes/Estado del Arte**

### ***II.1 La Necesidad de Innovar En La Educación***

La educación se encuentra en un proceso de transformación a nivel mundial en búsqueda de integrar los avances tecnológicos de una manera más eficiente. En paralelo, busca reorientar los esfuerzos docentes para desarrollar en los estudiantes competencias acordes al mundo laboral que están enfrentando, en particular si se considera las tendencias actuales en tecnología. Además del aspecto laboral, se encuentra la constante búsqueda del proceso educativo por cumplir su misión en lo que respecta a contribuir con alcanzar la plenitud del ser humano que se encuentra inserto en un entorno altamente digitalizado.

Desde la llegada de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a la educación, se ha entendido que son herramientas que pueden ser utilizadas de muy diversas formas, así como con diferentes protagonistas y recursos específicos. Igualmente, se ha aprendido que su impacto dependerá de tres dimensiones: “1) el tipo de uso de las TIC...; 2) las condiciones de uso ...; y 3) quien las usa ...” (Necuzzi, 2013, p. 21). Además de estas dimensiones, está la riqueza visual y multimedia de las TIC, lo cual las refuerza aún más como recursos didácticos que pueden ser utilizados para diferentes objetivos y en diferentes momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Necuzzi, 2013).

En temas de innovación, debe tenerse en cuenta las exigencias técnicas y emocionales que se ven involucradas en el proceso donde las relaciones entre los involucrados y la cultura organizacional juegan un papel importante. En algunos países, como en Nueva Zelanda existen incluso educadores para docentes, cuya función es proporcionar apoyo y guía a lo largo del servicio profesional para acompañarlos en este proceso de innovación. En 2008, este mismo país inició un esfuerzo para ofrecer a los educadores estrategias para explorar diferentes maneras de pensamiento, en aquel país, pensando en los retos de la cultura maorí (Bourke & McGee, 2012). Esto es un indicador del nivel de esfuerzo que puede requerirse para insertar innovación en el ámbito educativo. Entonces, en el contexto de las innovaciones es importante reconocer la necesidad de mejora. La innovación educativa surge de la necesidad de mejorar el papel de las instituciones en su misión tanto social como académica (Rivas, 1999). Huberman (1973) retoma a Richland definiendo la innovación

como: “la selección creadora, organización y utilización de recursos humanos y materiales de una forma original que conduzca a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos” (p.8). Por ello, la innovación educativa busca a través de este proceso aportar al sistema o su microsistema una transformación encaminada hacia el logro de los objetivos educativos (Rivas,1999). En este proceso, cabe resaltar la importancia del docente. Rivas (1999) retoma un estudio realizado en escuelas primarias en Inglaterra por Nias y otros donde destaca la importancia del docente en cuanto a su actitud de mejora, posición autocrítica, propensión a reconocer mejores prácticas en otros entornos y disposición de aprender (capítulo 5, sección 5.4, párrafo 20).

García-Valcárcel y Hernández (2013) hacen énfasis en los conocimientos, destrezas, habilidades o técnicas, y actitudes con los que cualquier persona es capaz de desarrollar una actividad determinada.

Sobre las nuevas tecnologías y los medios, se resalta la importancia del docente para diseñar las estrategias didácticas innovadoras con un objetivo claro, para implementarlos en su práctica profesional. En consideración al estudiante como receptor, se busca que sea un consultor activo más que pasivo por lo que implica el dominio de estrategias y técnicas para la localización y selección de información, la necesidad de acomodarse en un nuevo formato de presentación, a nuevas formas de acceso a la información y este proceso conlleva un aumento considerable de tiempo y esfuerzo (Duarte, 2000). Por otro lado, como docentes se debe resaltar la importancia del aprendizaje activo, situado, social y cooperativo donde el trabajo experiencial y contextualizado deben representar el sustento para la innovación. Se reportan esfuerzos por poner al alumno como creador de contenidos audiovisuales que pueden ser compartidos con redes sociales como Twitter, Twiducate, Edmodo, Youtube o Vimeo (Cotec, 2014, p. 43).

Más allá de la riqueza visual, está la naturaleza multimodal de algunas TIC, como es el caso de *storytelling* (Alonso, Molina & Porto, 2013). Esta característica multimodal permite a *storytelling* ser un recurso que ayuda a fusionar procesos cognitivos, emocionales y culturales potenciando su valor para desarrollar múltiples habilidades en los alumnos de diversos niveles educativos.

Aunque *storytelling* no nació en el ámbito educativo, es una herramienta cuyo uso pedagógico ha crecido en diversas disciplinas. Por ello, el presente trabajo busca ser el punto de reunión donde

convergen la intervención pedagógica, el *storytelling* y el uso de las TIC (en sus diversas formas) para coadyuvar a lograr de los objetivos educativos.

## ***II.2. Storytelling***

***II.2.1. Antecedentes.*** Contar historias es una actividad natural del ser humano desde los orígenes como sociedad, diferentes culturas han utilizado esta herramienta con propósitos diversos, mostrando el impulso nato del ser humano a conectar los hechos del pasado, presente y futuro. Esta tendencia natural ayuda al ser humano a desarrollar funciones de pensamiento superior como el pronosticar o desarrollar estrategias (Handler, 2008). Contar historias en diversas formas ha sido parte de las tradiciones de griegos, africanos, egipcios, judíos, entre otros. En México, los aztecas, mayas, olmecas entre otras culturas muestran evidencia de la inserción de la narrativa en sus quehaceres, como lo demuestran los relieves en vestigios de estas culturas (Handler, 2008). Además del mundo prehispánico, en México existe una extensa cultura de la narrativa desde los cuentos contemporáneos de Juan José Arreola, Rosario Castellanos, José Emilio Pacheco y Juan Rulfo por mencionar algunos autores relevantes en nuestra literatura (Alatríste, 2008) hasta las leyendas mexicanas (Galván, 2005) que a diferencia de la narrativa clásica, involucran interacción con la audiencia y frecuentemente una gran riqueza de emociones. Incluso hoy en día, en ámbitos como el diseño y la creatividad, el narrar historias es una forma de transmitir esas experiencias sobre la utilidad o la necesidad de un producto o servicio (Quesenbery & Brooks, 2010), además, constituyen de alguna forma la óptica de las personas sobre un hecho determinado, son la lente con la que miran las cosas y la vida. Contar historias da calidez a una serie de eventos o datos fríos, frecuentemente incluye una emoción y nos vincula, nos humaniza y por lo tanto es una herramienta poderosa para transmitir significados más allá de las cifras (Alexander, 2011). Ortega y Gasset (en Bolívar, 2002) refieren “para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (p. 2).

En el mundo contemporáneo, *storytelling* es una idea nacida en la década de 1980 en una organización no lucrativa en el campo de las artes, hoy llamada *Center for Digital Storytelling* ubicada en Berkeley, California, y cofundada por Joe Lambert y Dana Atchley (Robin, 2008). Originalmente, la herramienta era usada para generar historias personales en ámbitos diversos para posteriormente llegar a la educación por lo accesible que la tecnología hizo a este recurso. Las

historias, cuya duración puede ser entre 5 a 8 minutos, se pueden clasificar en tres principalmente: 1) narrativas personales; 2) historias que informan o instruyen; y 3) historias de eventos históricos. (Robin, 2008).

Las historias contribuyen a diferentes propósitos entre los que destacan:

- Ayudan a reunir y compartir información diversa
- Dan una cara humana a los datos
- Pueden incentivar innovación y colaboración
- Nos sensibilizan sobre temas o personas diferentes a nosotros
- Pueden funcionar como elementos de persuasión (Quesenbery & Brooks, 2010, p. 2)

**II.2.2. *Storytelling o narrativa.*** Aunque en ocasiones storytelling puede traducirse como narrativa digital, esto muy probablemente es un error ya que contar historias y narrativa no es lo mismo. La diferencia puede decirse de una forma muy simple: interacción. (Quesenbery & Brooks, 2010, p. 14). El contar historias implica una interactividad entre el expositor y la audiencia, mientras de la narrativa tiende a ser una transmisión unilateral. Esta diferencia marca claramente la división entre lo que el usuario experimenta en uno y otro escenario. Se busca que la historia tenga un carácter dialógico donde esta sea construida a partir de una situación o problema (Alexander, 2011). Storytelling promueve la proactividad al generar un aprendizaje que genera comunicación en un contexto social y profesional (Gogela, 2015). De ahí, que sus promotores destacan la relevancia de tener elementos que reflejen un punto de vista y una emoción (Robin, 2008) como parte de este diálogo entre creador y escucha. Desde ahí, busca la conexión personal que convierte a la herramienta en un recurso que humaniza.

**II.2.3. *Storytelling digital.*** Contar historias digitales abre nuevas posibilidades no solo en cuanto a formato sino en cuanto a permitir la participación involucrada del usuario, quien se convierte en creador y es ahí donde resaltan una serie de características que dan al storytelling digital nuevos aires. La digitalización es un vehículo que permite la interactividad de la historia en la mayoría de los contextos y de ahí que storytelling resalte su importancia en contextos educativos de *blended learning* (Gogela, 2015).

A continuación, en la Cuadro 1, se destacan algunas diferencias entre las historias digitales y las alternativas de *storytelling* digital:

Cuadro 1

*Comparación de historias tradicionales o storytelling digital*

Historias Tradicionales	Trabajos con <i>storytelling</i> digital
Prefabricadas – fijas	Maleables – puedes intervenir
Generalmente lineales	No lineales – no cronológicas
Ya está creada	Permite la co-creación de la historia
Las disfrutas pasivamente	Las experimentas activamente
Tienen un final	Existe flexibilidad incluso en el final

Fuente: Adaptado de Handler (2008, p. 19)

Es importante resaltar la importancia del carácter multimodal del *storytelling* digital, ya que esto representa un potenciador para los alcances del contar historias digitales, al poder estimular tanto en lo visual, auditivo (texto y/o música) y verbal. Esto hace que algunos autores lo nombren como *narratología transmedios*, ya que permite *viajar* a través de diferentes medios y plataformas por lo que su aumenta sus alcances. Es importante destacar, que más allá de dicho alcance, el carácter multi-modal permite mensajes diversos donde es posible no solo compartir hechos, sino conectar con la audiencia en lo emocional y cultural-social maximizando sus beneficios en ambientes más allá de lo cognitivo. Una forma para potenciar la multimodalidad es extender el *storytelling* a diferentes medios digitales, lo que se conoce como *transmedia* (Scolari, 2014).

**II.2.4. Storytelling digital en la educación.** Storytelling digital llega a la educación en un momento en que, por un lado, la tecnología contribuye a su difusión y a hacerla disponible para un gran número de personas en todos los niveles educativos, por otro, es un momento que el aprendizaje activo está el discurso de los docentes, quienes requieren herramientas que permitan este tipo de aprendizaje.

Si bien el uso de la narrativa y las historias forma parte de la humanidad, esta práctica ha sido utilizada en la educación con diferentes propósitos y en diversos contextos. A continuación, algunas de las experiencias más representativas de ello:

- En Sudáfrica han utilizado la narrativa digital en su programa de aprendizaje semipresencial en educación superior para contribuir al desarrollo de habilidades en los alumnos. Su acercamiento fue desde el modelo experiencial de aprendizaje y fue utilizada como herramienta didáctica a estudiantes de primer año. Una vez que se les explicó la herramienta, se utilizó en la materia de Manejo de estilos de vida. Se utilizó un modelo de siete pasos para crear la historia con resultados positivos. *Storytelling* ayudó a promover la proactividad al generar un aprendizaje en inteligencia intra e interpersonal, habilidades digitales, habilidades lingüísticas, y kinestésicas (Gogela & Ntwasa, 2015).

- *Storytelling* está siendo utilizada con diversos fines, como en Singapur donde se usó para motivar a estudiantes de primer año universitario en un curso de Contabilidad Financiera en la Escuela de negocios. Se utilizó como guion un libro para construir la historia digital, pasando por un bosquejo de la historia, búsqueda del elenco que consistía en un emprendedor donde se podían ver reflejados. La historia tardó dos años construirse con fondos de la Universidad buscando mostrar los retos que los emprendedores tienen. Se cargó a la plataforma LMS (Learning Management System) de la Universidad donde cada semana se subía un capítulo y los estudiantes veían los retos relacionados con la materia. Los resultados muestran que los estudiantes se veían reflejados en la historia, tuvieron oportunidad de vivir el proceso de toma de decisiones, solución de problemas y desearían tener esta herramienta de nuevo en sus clases. También contribuyó a generar discusiones relevantes en los foros de la clase (Suwardy, Pan & Seow, 2013).

- La herramienta también ha sido usada con profesores en formación en un curso híbrido de ciencias. La historia digital se utilizó para introducir contenido complejo de sustentabilidad lo cual ayuda a mostrar un contenido consistente entre instructores. Para eliminar las desventajas se utilizó una narrativa digital interactiva donde a través de preguntas insertadas se buscaba mejorar retención y acompañamiento del estudiante. Igualmente daba la posibilidad de control por parte del estudiante para poder avanzar a su ritmo. Se utilizó un instrumento de evaluación con la escala de Likert donde se encuestó a 223 participantes. Los resultados indican que los estudiantes reconocen haber mejorado su motivación lo que resultó en un mejor aprendizaje (Shelton, Hale & Archambault, 2016).

- Esta herramienta ha sido utilizada también en forma multimodal utilizando voz, imágenes y música. Esta combinación de estímulos permite transmitir información factual, emocional y cultural integrando el significado de la narrativa. El estudio tiene una perspectiva cognitiva donde se analizaron 30 historias digitales de diversas organizaciones y proyectos. Utilizaron para el análisis la Teoría de la integración conceptual y espacios mentales. En el análisis, cada canal (auditivo, verbal y visual) constituyó en sí una narrativa. El análisis consistió en la construcción de significados tanto en lo emocional como en lo cultural, así como el análisis de lo “silencioso” y de las metáforas (Alonso, Molina & Porto, 2013).

- Las narrativas digitales también han sido usadas como formas de comunicación y sensibilización para reducir la discriminación a grupos sensibles como personas infectadas con el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH). El estudio reporta como la generación de un video llamado “Vidas alteradas” realizado en Nueva Zelanda con artistas, historiadores, comunicólogos ha ayudado a sensibilizar sobre la enfermedad. El video generado fue mostrado en diversas sesiones de grupo con perfiles diversos. Los hallazgos indican que la narrativa digital mostrada ayudó a comprender mejor la enfermedad, la vulnerabilidad que todos podemos tener y ayudó a eliminar el estigma de ser una enfermedad mortal. Fue percibida como una herramienta humanizadora (Gray, Young & Blomfield, 2015).

- En esta misma línea ha sido de ayuda en disciplinas que buscan una educación intercultural fomentando la relación, conocimiento y entendimiento entre grupos diferentes. La herramienta fue parte de un trabajo realizado en dos colegios públicos de España para vincular lo afectivo con lo racional en educación primaria de colegios culturalmente diversos. Su utilización contribuyó a construir significados sobre el uso del diálogo y negociación como formas de fomentar prácticas más democráticas e igualitarias (Bautista, 2009).

- Esta herramienta didáctica ha sido utilizada en el grado de Maestro de Primaria en la Universidad de Oviedo, España durante el primer año. Se utilizó en el 2012-2013 con 143 estudiantes donde se utilizó un software gratuito de animación 3D para crear la historia. Se evaluaron mediante rúbricas las habilidades de comunicación oral, escrita y narrativa. El relato requería la elaboración de un guion y tuvieron seis sesiones para la elaboración de la historia. Los resultados muestran que se mejoran las competencias de comunicación escrita, mientras que

disminuye el porcentaje de aquellos que tienen habilidades de comunicación oral baja. Sobre las habilidades narrativas se observan como las menores entre las tres apuntando la necesidad de mejorar estas competencias en los docentes (Del Moral, Villalustre & Neira, 2016).

- Bou-Franch (2012) por su parte analiza 16 historias generadas por alumnos españoles del grado de Estudios Británicos, en particular del módulo Historia y Cultura de países anglo- parlantes durante el 2011. La perspectiva de análisis fue desde la semiótica con un enfoque hacia el discurso de los contenidos de las historias. Los resultados muestran la dualidad de las historias entre lo objetivo vs lo subjetivo con los datos respecto a los aspectos personales de la narrativa. Frecuentemente se utilizaban pronombres personales, críticas y el uso de preguntas retóricas. Si bien el estudio no tiene un enfoque hacia las habilidades del alumno destaca la importancia del análisis de los contenidos. Por ello, esta investigación contribuye a complementar este trabajo con el análisis de las historias.

- Otras áreas donde *storytelling* digital ha sido usada es en el mejoramiento de las habilidades de escritura por lo que en 2015 se utilizó la herramienta en un curso de escritura en Pennsylvania, Estados Unidos donde como parte de la asignación, los estudiantes tuvieron que elaborar una historia siguiendo una estructura de seis pasos. El estudio tiene una fundamentación teórica en el modelo TPCK, el constructivismo y aprendizaje transformador. El estudio destaca la importancia del pensamiento crítico y la creatividad como habilidades relevantes en la escritura de contenidos multimedia. Los estudiantes debían generar el tema, investigar sobre el mismo, realizar el guion, filmar el video, grabar narración y editar audio y video. Al cabo del curso, se observó el desarrollo de habilidades de cooperación, comunicación, solución de problemas y pensamiento crítico (Tang, 2016).

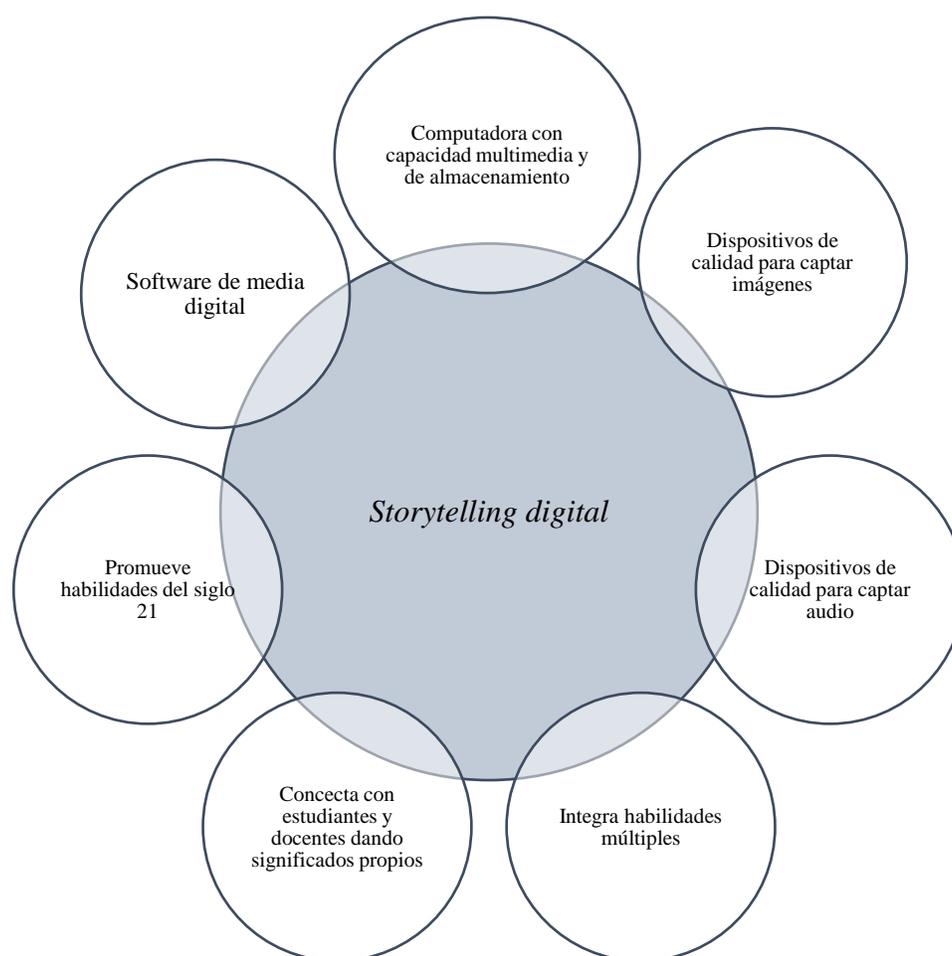
- Así, *storytelling* digital puede ponerse al alcance de los docentes para ser utilizada como herramienta instruccional como un recurso para evaluar aprendizajes en los alumnos al permitirles crear sus propias historias. Este potencial permite al alumno desarrollar habilidades que Robin (2008) refiere como alfabetización digital o habilidades del siglo XXI. Diversos estudios reportan las competencias que *storytelling* digital contribuye a desarrollar como habilidades de comunicación, sentido crítico, aprendizajes emocionales y sociales. Estudios en la Universidad de Houston reportan mejoras en las habilidades de escritura, organización, presentación, de

investigación en los alumnos, así como una mejora en su motivación y compromiso en clase (Robin, 2008). También ha sido utilizado en el Estado de Oaxaca en México a nivel prescolar (Ruiz & Alvarado, 2016).

A continuación, la figura 1 muestra puntos de convergencia entre *storytelling* digital y la educación.

## Figura 2

### *Convergencia de storytelling digital con la educación*



Fuente: (Robin, 2008), *The convergence of digital storytelling in education*

La experiencia de *storytelling* digital en el aula es reciente y en cierta medida diversa en cuanto

a los propósitos y beneficios observados. Existe evidencia del uso de esta herramienta en cursos híbridos a nivel universitario en el área de ciencias sustentables donde ha sido usada principalmente como presentación de contenidos que de otra forma no incentivan al estudiante de igual forma debido a su complejidad (Shelton, Hale & Archambault, 2016). El mismo estudio refiere los beneficios del *storytelling* digital en cuanto a la interactividad con el alumno, así como generar un vínculo emocional. Con gran éxito, los videos de Khan Academy generados por su fundador Salman Khan en diversas áreas desde las matemáticas hasta las ciencias y a diversos grados, también involucran elementos de *storytelling* digital (Tang, 2016). La Universidad de Houston realiza una difusión importante de la herramienta en diversas áreas donde resaltan las leyes, artes y capacitación donde el *Laboratory for Innovative Technology in Education* (LITE) promueve el uso de *storytelling* como herramienta innovadora a través del uso de la tecnología. Más allá del centro LITE, la Universidad de Houston es un promotor de la herramienta por lo que continuamente se imparten talleres en el campus (Rudnicki, 2006).

### ***II.3. Habilidades Blandas Clave***

Retomando los principios sobre los que toda educación se sustenta y que deben ser la guía de toda formación, Morin (2001) señala los siguientes siete saberes para la educación del futuro: 1) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; 2) los principios de un conocimiento pertinente; 3) enseñar la condición humana; 4) enseñar la identidad terrenal; 5) enfrentar las incertidumbres; 6) enseñar la comprensión; y 7) la ética del género humano. De los siete saberes mencionados, si bien se reconoce la importancia de trabajar con todos ellos en la educación, la presente investigación pone énfasis en enseñar *la condición humana* y *enseñar la comprensión* como parte importante de lo que el mundo laboral está requiriendo.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) refiere la importancia de desarrollar las habilidades relacionadas con la innovación en virtud de la Economía del conocimiento que vivimos. El documento hace una profunda reflexión sobre el papel que hacemos en la educación formal para desarrollar estas habilidades y concluye que existe una discordancia entre lo que se requiere en la vida laboral y las habilidades que poseen los individuos egresados de educación superior (Cobo, 2013). Por otro lado, la OCDE (OCDE, 2004) destaca entre las habilidades para este siglo aquellas referentes a las relaciones con otros, la resolución de conflictos,

apuntando a la importancia del aspecto humano. A manera de reflexión, vale preguntar ¿Cuál está siendo el papel de las universidades para generar egresados con las habilidades que la fuerza laboral necesita?

Cobo (2013) retoma a Dede (2010) quien propone un compendio de habilidades blandas relevantes entre las que destacan: pensamiento crítico, manejo de información, creatividad e innovación, habilidades de colaboración como la negociación, entendimiento cultural, autodirección y comunicación multidireccionales complejas. Vale la pena reflexionar también el papel que la tecnología está desempeñando en esta generación de competencias blandas. ¿Cuál está siendo el papel de la tecnología en el desarrollo de estas habilidades en la generación milenio? ¿Qué recursos pedagógicos podemos aplicar para poder obtener lo mejor del entorno actual? ¿Cuál es el papel de los alumnos en esta interacción? A modo de proponer posibles respuestas a algunas de estas preguntas, podemos empezar por poner al alumno en el centro y hacerlo responsable de responder algunas de estas preguntas para sí mismo y no solo ser los docentes los que generamos la reflexión. Por otro lado, parece que existe la necesidad de generar espacios de reflexión para un proceso de metacognición donde el alumno y el docente revaloren estas habilidades en virtud del entorno digital.

En el ámbito interno nacional, cabe destacar lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Acuerdo 444 referente a las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato señala como competencias genéricas del egresado de educación media superior (Cuadro 2). En el mismo cuadro, se enlistan las seis competencias clave y se desglosan sus atributos más importantes. Para cada una de las competencias, tenemos los atributos que las definen con detalle para mayor claridad. Estas competencias debieran ser cumplidas por todo estudiante que ingresa a la educación superior en México. Por ello, aunque la presente investigación se desarrolla en la etapa universitaria, lo planteado por la SEP constituye un referente importante. Entre las seis competencias se encuentran: 1) Se autodetermina y cuida de sí; 2) Se expresa y comunica; 3) Piensa crítica y reflexivamente; 4) Aprende de forma autónoma; 5) Trabaja en forma colaborativa; y 6) Participa con responsabilidad en la sociedad. De las competencias mencionadas por la SEP, así como por otros organismos como la OCDE en su documento DeSeCo, y sin olvidar una formación integral de la persona, que se han elegido pensamiento crítico,

comunicación y empatía como las de mayor importancia para este trabajo. La autora considera que además de la perspectiva educativa y laboral, se debe destacar el aspecto humano del alumno. Desde una formación humanista, la labor docente debe ir más allá de los aspectos educativo-laboral para buscar siempre el aportar a la formación de mejores personas. En este enfoque orientado hacia la experiencia de vida, las competencias clave para el presente trabajo cobran aún más importancia.

## Cuadro 2

### *Competencias genéricas y sus atributos perfil del egresado – Educación Media Superior México*

Competencias	Atributos
<b>Se autodetermina y cuida de sí</b>	
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	<p><i>f</i> Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.</p> <p><i>f</i> Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.</p> <p><i>f</i> Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.</p> <p><i>f</i> Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</p> <p><i>f</i> Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.</p> <p><i>f</i> Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.</p>
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	<p><i>f</i> Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</p> <p><i>f</i> Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</p> <p><i>f</i> Participa en prácticas relacionadas con el arte.</p>
3. Elige y practica estilos de vida saludables.	<p><i>f</i> Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.</p> <p><i>f</i> Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</p> <p><i>f</i> Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.</p>
<b>Se expresa y comunica</b>	
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	<p><i>f</i> Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</p> <p><i>f</i> Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p><i>f</i> Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</p> <p><i>f</i> Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</p> <p><i>f</i> Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</p>
<b>Piensa crítica y reflexivamente</b>	
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	<p><i>f</i> Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</p> <p><i>f</i> Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</p>

- f* Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- f* Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- f* Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- f* Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- f* Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- f* Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- f* Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- f* Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

#### **Aprende de forma autónoma**

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- f* Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- f* Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- f* Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

#### **Trabaja en forma colaborativa**

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- f* Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- f* Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- f* Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

#### **Participa con responsabilidad en la sociedad**

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- f* Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- f* Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- f* Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- f* Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- f* Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- f* Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
- f* Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- f* Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- f* Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	<i>f</i> Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. <i>f</i> Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. <i>f</i> Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente
--	--

---

(Secretaría de Educación Pública, 2008)

**II.3.1. Pensamiento crítico.** ¿Alguna vez el ser humano ha podido resolver un problema sin esta habilidad? ¿Pudiera haberse dado la evolución sin pensamiento crítico? Podemos discutir si esta habilidad ocupa el 3º, 5º o 1er lugar, sin embargo, ningún académico puede negar la importancia de desarrollar esta habilidad especialmente en educación superior. Diversos autores sustentan su importancia, aunque pueden discrepar en la posición que ocupe en el ranking (Cobo, 2013), (Chann-Ru, 2012), (Guzmán, Flores & Tirado, 2013). En lo que parecen concordar es que es una competencia relevante no solo en la vida laboral sino en la vida cotidiana y por lo tanto importante desarrollarla en el estudiante de educación superior en México (Alvarado, 2014).

Existen muchas definiciones y encuadres sobre pensamiento crítico entendido desde diferentes ópticas como lo presenta Lai (2011), desde la perspectiva filosófica, psicológica cognitiva y desde luego la educativa. Sin duda uno de los precursores es Ennis (1985), quien lo define como el pensamiento reflexivo y razonable que se enfoca en decidir en que creer o hacer (p. 45). Más tarde Paul & Elder (2005) lo definen como: “El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales)” (p. 7). Halpern (2006) citado por Ossa, Palma & Lagos (2017) construye al concepto aportando además de aspectos cognitivos, algunas características actitudinales de las que se hablará más adelante. Así, lo define como “el uso de habilidades cognitivas o estrategias que aumentan la probabilidad de un resultado deseado. Se describe como un pensamiento con propósito, razonado y dirigido a un objetivo. El tipo de pensamiento involucrado en solución de problemas, hacer inferencias, calcular probabilidades y tomar decisiones ...” (p. 6). No se puede hablar de pensamiento crítico sin retomar a Facione (2015) quien recopila la opinión de expertos en el área para identificar las habilidades

clave que constituyen el pensamiento crítico. Este grupo plantea que este se compone de habilidades cognitivas, tanto como de actitudes o disposiciones. Entre las subcompetencias pilares del pensamiento crítico se encuentran: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoregulación. En general los autores coinciden en la importancia de desarrollar esta habilidad especialmente a nivel de educación superior dada su relevancia a lo largo de prácticamente todas las disciplinas por lo que es una competencia transversal.

Su evaluación sin embargo es un reto que diversos autores han buscado solucionar por lo que existen una serie de instrumentos utilizados para evaluar el pensamiento crítico tanto en lo cualitativo como cuantitativo. Ossa, Palma & Lagos (2017) realiza una consolidación muy completa de los instrumentos existentes, los cuales se resumen en el Cuadro 3. Muchos de ellos cuentan con un proceso de validación y algunos incluso desarrollados en español como PENCRISAL. Sin embargo, su uso representa un costo que no siempre es accesible para los investigadores.

De los instrumentos recopilados por Ossa, Palma & Lagos (2017) destacan puntos en común entre diferentes autores como son la inferencia, interpretación, análisis, evaluación, argumentación, resolución de problemas y toma de decisiones.

Más allá del aspecto cognitivo, existe consenso de varios autores sobre la importancia de las actitudes o disposiciones necesarias para que se manifieste el pensamiento crítico (Lai, 2011; Robles, 2014; Facione, 2015; Mendoza, 2015). Estas disposiciones se refieren a la tendencia a una mente abierta, a la inquietud constante de buscar información confiable, a la dedicación a la razón o a lo que Facione (2015) define como la autoregulación, entendida esta como la conciencia propia a monitorear las actividades cognitivas propias, también conocido como automonitoreo o auto corrección. Muchos autores llevan esta actitud a terminología de las habilidades del siglo XXI o lo que Lai (2011) define como metacognición, aunque otros autores lo llaman auto regulación.

**II.3.2. Comunicación.** La comunicación en la actualidad adquiere una amplia gama de facetas y formatos, ya que debe ser concebida más allá del proceso comunicativo bilateral que aprendemos tanto en la educación formal como no formal. Hoy la comunicación tiene diversas formas tales como verbal y no verbal (Cobo, 2013), la que se da a través de la escritura corta y la compleja

## Cuadro 3

*Instrumentos más importantes para la evaluación del pensamiento crítico*

Instrumento	Autores		Año	Dimensiones
WGCTA (Watson- Glaser Critical Thinking Assessment)	Watson	Glaser	1980	1. Inferencia 2. Reconocimiento de supuestos 3. Deducción 4. Interpretación 5. Evaluación de argumentos
CCTST (California Critical Thinking Skills Test)	Facione		1990	1. Interpretación 2. Inferencias 3. Análisis 4. Evaluación 5. Explicación
CCTT (Cornell Critical Thinking Test)	Ennis & Millman		1985	1. Argumentación 2. Inducción 3. Deducción 4. Credibilidad 5. Semántica 6. Definiciones 7. Predicción
HCTAES (Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations)	Halpern		2006	1. Razonamiento Verbal 2. Análisis de argumentos 3. Prueba de hipótesis 4. Probabilidad e incertidumbre 5. Toma de decisiones/ resolución de problemas
PENCRISAL (Pensamiento Salamanca)	crítico	Saiz & Rivas	2012	1. Razonamiento Inductivo 2. Razonamiento Deductivo 3. Razonamiento Práctico 4. Práctico 5. Toma de decisiones/ 6. Resolución de Problemas
Test de Pensamiento Crítico Paraguay	(MEC)	Servicio Nacional de Evaluación del proceso educativo	2006	1. Silogismos 2. Proposiciones condicionales 3. Identificación de supuestos 4. Diferenciación entre hechos y opiniones 5. Inferencias a partir de datos 6. Interpretaciones de situaciones, escenas, lúdicas o conflictivas

Fuente: Ossa, Palma & Lagos (2017)

(Menéndez & Sánchez, 2013; Cobo, 2013), las referidas a persona - persona y persona - clase (Aimao, 2012). En cualquiera de sus formas, se puede ser testigo de la falta de comunicación entre

los seres humanos sin importar la disciplina, nivel o ámbito del que se trate. Especialmente en el ámbito de la tecnología e ingenierías, existe preocupación sobre la necesidad de desarrollar las habilidades blandas discutidas, la comunicación en lo particular (Aimao, 2012). Sin embargo, la comunicación representa un reto adicional en el contexto de la educación digital por lo que la forma de enseñar hoy la comunicación debe ser contextualizada a los entornos virtuales, los cuales parecen favorecer la escritura corta vs la compleja (Menéndez & Sánchez, 2013). Esto puede ser resultado del mundo de las redes sociales o mensajería instantánea donde se promueven mensajes breves.

En cuanto al proceso de medición de esta compleja competencia, existen diversos instrumentos en función de la dimensión o atributo que se busca evaluar. Sin duda, las competencias oral y escrita son la base de esta competencia clave. Por otro lado, en presencia de las TIC, es importante retomar la importancia de la comunicación en el entorno digital o lo que algunos autores refieren como gestión de la información (León, Escudero & Bas, 2019).

El Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato ha sido referente para construir los constructos del Examen de Habilidades Lingüísticas para estudiantes de primer ingreso a la educación superior (EXHALING) (González, 2012). Otra alternativa para la medición de la competencia de comunicación son las rúbricas, en particular para muestras pequeñas con una metodología cualitativa. Por ello, para este trabajo, se identificaron las Rúbricas para la valoración de la capacidad comunicativa (Palau, Solé & Sayós, 2017) de la Universidad de Barcelona.

**II.3.3. Empatía.** La empatía ha sido vinculada a diversas habilidades tanto en el lado académico como en lo laboral. Igualmente ha sido estudiada desde la psicología (Gritten, 2015) hasta foros de importancia mundial (OCDE, 2004). Esto también destaca su importancia para la educación, sin excluir al nivel universitario como lo destaca Martínez (2011). Su importancia puede llegar a destacarse en una amplia gama de terrenos lo que la lleva a ser concebida como una habilidad transferible ya que sus aportaciones se reconocen en una amplia gama de situaciones no solo disciplinares sino en la vida en sociedad. Gritten (2015) la define como el interés de la persona en otras personas expresando un deseo de interacción mutua llevando a un beneficio común. La OCDE (2004) en su documento Definición y Selección de Competencias, DeSeCo como acrónimo de las palabras anglosajonas *Definition and Selection of Competencies*, se refiere a la empatía como

una habilidad indispensable en la interacción con otras personas y la define como: “adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva” (p.12). Martínez (2011) la define como el reconocimiento cognitivo y afectivo del estado de ánimo de una persona por parte de otra lo que crea un vínculo más allá del reconocimiento intelectual de la emoción. El mismo autor lo reconoce como el punto de partida en las relaciones sociales positivas, en particular en el mundo de hoy (p. 175). Cabe resaltar entonces la dualidad de la empatía ya que no solo se expresa como resultado de un proceso cognitivo sino existe o al menos la posibilidad de una vinculación emocional.

Empatía entonces es un concepto indispensable para la convivencia armónica en una sociedad sin importar el tamaño, creencias, contexto o ubicación. Puede ser vista como una condición para el trabajo colaborativo en el aula, la convivencia familiar y por lo tanto contribuir al éxito laboral y personal del individuo.

En cuanto a instrumentos utilizados para la medición o evaluación de este constructo, existen varios especialmente en el mundo de la psicometría (Olivera, Braun & Roussos, 2011). Entre ellos destacan para fines educativos los siguientes: 1) el índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI) (1980) que consiste en un cuestionario autoadministrado y validado en español que contempla cuatro dimensiones de la empatía: toma de perspectiva, preocupación empática, sufrimiento personal y fantasía. Su última versión ha sido validada en español por Mestre-Escrivá, Frías-Navarro y Samper García (2004) según lo reporta Olivera, Braun & Roussos (2011); y 2) Test de empatía cognitiva y afectiva (TECA) creado en español en 2008 y contempla cuatro dimensiones similares al anterior: adopción de perspectivas (capacidad de tolerancia y relaciones personales), comprensión emocional (capacidad de reconocer las emociones en otros), estrés empático (reconoce emociones negativas) y alegría empática (comparte emociones positivas). Este último tiene una versión breve de dos de las dimensiones originales (Olivera, Braun & Roussos, 2011). Cabe destacar que existen otros instrumentos diseñados para medir empatía en otros contextos, principalmente terapéuticos pero debido a que desvían del ámbito educativo no fueron revisados en este trabajo.

### **III. Fundamentación Teórica**

#### ***III.1. Intervención Educativa***

Uno de los objetivos del presente trabajo es proponer la intervención educativa que ayude a desarrollar las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía en el estudiante de educación superior. Para lograrlo, debe comprenderse los conceptos más importantes vinculados con la intervención educativa. A continuación, se revisan algunas propuestas de diferentes autores:

Lacourse (2009)

Plantea la intervención educativa como un marco conceptual y como recurso para comprender la relación entre docente-alumno y el objeto del saber. Da interactividad y dinamismo al concepto, así como multifuncionalidad, distinguiendo las siguientes dimensiones: curriculares, didácticas, psicopedagógicas y organizacionales, enmarcadas en un contexto social.

Remedí (2004)

Desde la perspectiva semántica retoma la definición: “intervenir es ubicarse entre dos momentos y esto es lo importante es decir es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares” (p. 1). Igualmente destaca el concepto de “intersticios” refiriéndose a espacios que uno va a ocupar en este proceso de intervención y estos espacios involucran personas y comunidades con creencias establecidas derivadas de experiencias. Resalta la experiencia situada y la capacidad de negociación en el proceso. Este autor (2004) es el único en identificar el concepto de “intersticios” sugiriendo un sistema flexible que permite y da entrada a la innovación que la intervención debe representar. Este es un espacio relevante para la narrativa digital, la cual puede penetrar en estos espacios “llenando” huecos con contenidos innovadores.

Gómez y Alatorre (2014)

Enmarcan el concepto dentro de las siguientes teorías: del campo de Bourdieu, la interculturalidad, la reflexividad y la investigación-acción. La reconoce como un sistema complejo

y dinámico al referir: “deja de lado forma de pensamientos lineales” (p.2). Destaca también su naturaleza social y la intención de transformar el entorno.

Negrete (2010)

Comprende una práctica de los quehaceres educativos aportando aspectos diferenciadores. Esto presenta un escenario del proceso educativo flexible y abierto a la mejora constante para atender las necesidades del alumno.

Touriñan (2011)

Destaca la intencionalidad, la libertad de proponer, de vincular las variables del proceso. Este autor reconoce la orientación social de la educación, así como el poder de las experiencias. Refiere su naturaleza abierta tanto en el mundo formal como en el no formal e informal.

Cabe destacar que las aportaciones de Lacourse (2009), Remedí (2004), Gómez & Alatorre (2014) y Negrete (2010) resaltan el elemento social de la intervención. Este aspecto destaca la importancia del trabajo colaborativo en el que se inserta el presente trabajo. La intervención educativa entonces puede ser vista como una ruta hacia la innovación y hacia la implementación de mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Resulta relevante comprender los modelos de intervención educativa existentes para poder ubicar a la presente investigación. A continuación, se describen algunos.

Cuadro 4.

*Modelos de intervención en educación*

Modelo	Posicionamiento metodológico	Contexto y ámbito de desarrollo	Fases
Trabajo social (Villegas, 2005)	Método integrativo (la persona como parte de una sociedad) con poder transformador. Puede sustentarse desde el aprendizaje situado de Vygotsky (Ivic, 1994).	Socio educativa con propuestas en diversos ámbitos (i.e. adultos, predelincuentes, trabajo social, etc)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento de un problema</li> <li>2. Demanda de ayuda por parte de</li> <li>3. una comunidad, de un grupo o de un individuo. No existe intervención sin la participación de los interesados</li> <li>5. Primer diagnóstico de la situación</li> <li>6. Definir los objetivos de la intervención</li> </ol>

---

			<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Negociar un contrato entre los</li> <li>8. intervinientes, aquellos que toman parte en el asunto, sean profesionales o aquella otra categoría que conocemos como usuarios, y que preferimos llamar participantes</li> <li>9. Desarrollar la intervención</li> <li>10. Movilizar los recursos</li> <li>11. Evaluar</li> <li>12. Conclusión de la intervención por acuerdo mutuo entre todas las partes</li> </ol>
Intervención comunitaria (Villegas, 2005)	Visión sistémica y relacional con enfoque hermenéutico y crítico. Igualmente puede sustentarse con la pedagogía social y aprendizaje situado de Vygotsky (Ivic, 1994).	Sus miembros pertenecen a un ecosistema social, comparten creencias, pautas de interacción y significados, tienen un sentido de pertenencia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de la conciencia social para dar interpretación desde el colectivo</li> <li>2. Desarrollo de la capacidad organizativa</li> <li>3. Capacidad de transformar y hacer gestión colectiva</li> </ol>
Educativa (Villegas, 2005)	Frecuentemente participativa, relacionada con la investigación acción. Sustentada en gran medida en el constructivismo.	Educación, genera procesos de transformación en la construcción del conocimiento. Se dirige a los más desfavorecidos.	<p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideológico, político-pedagógico</li> <li>- Epistemológica</li> <li>- Técnico-procedimental</li> </ul>
Investigación acción (Vilar, 1996)	Sistema abierto, autorreflexiva, transformadora y crítica. El educador como mediador dentro del sistema. Distinguir la metodología como filosofía vs la metodología como recurso técnico. Basada en modelos como el de Elliot & Whitehead a partir del triángulo de Lewin. Sustentada desde la pedagogía crítica con representantes como Freire y Kemmis (Magendzo, 2003), (Kemmis, 2007).	Enfocada a problemas reales. Con diferentes alcances: plan, programa, proyecto, actividad y tarea.	<p>Diagnóstico</p> <p>Planificación</p> <p>Aplicación</p> <p>Evaluación</p>
Modelos de Orientación			
Modelo de intervención por servicios (Bausela, 2004).	Es una intervención directa, frecuentemente hacia la resolución de problemas a alumnos con algún déficit. Por su naturaleza social puede sustentarse con Vygotsky.	Escolar conectando con la comunidad. De carácter público y social	<p>Diagnóstico y detección</p> <p>Diseño de la intervención</p> <p>Seguimiento</p>

---

### ***III.2 Fundamentación Teórica: Encuadre Pedagógico Para Storytelling Digital.***

Más allá de la importancia del *storytelling* digital y de las diversas herramientas existentes para llevarla a la práctica, existe la necesidad de enmarcar a *storytelling* desde la perspectiva pedagógica dentro del contexto digital. El presente trabajo se apoya de manera integral en lo siguiente: 1) Aprendizaje situado, como teoría de aprendizaje; 2) TPACK, como modelo de incorporación de la tecnología en el aula; 3) ADDIE como modelo instruccional; y 4) Aula Invertida, estrategia de enseñanza aprendizaje en la que puede hacerse uso de *storytelling* digital, pero por sobre todo por sus aportaciones al trabajo colaborativo.

***III.2.1 Aprendizaje situado.*** Esta teoría de aprendizaje, como resume Ivic (1994), usa como punto de partida a Vygotsky (1986; 1988) y recibe las aportaciones de autores como Leontiev (1978), Luria (1987), Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), y Wenger (2001). Este enfoque reconoce la importancia del contexto en el que se encuentra insertado el alumno y el docente y la influencia que ello ejerce en el proceso de aprendizaje (Díaz, 2003). Se destacan los elementos más relevantes del enfoque sociocultural sustentado en Vygotsky: 1) procesos mentales superiores; 2) zona de desarrollo próximo; 3) noción de internalización; 4) mediación como proceso psicológico; y 5) la actividad mental como generadora de ideas (García-Valcárcel, 2002, pág. 19).

El aprendizaje situado pertenece a las teorías de aprendizaje activo donde se resalta la importancia de un aprendizaje que tenga significado para el alumno y por lo tanto permanezca. Entendiendo que el hacer no puede darse alejado de una situación, un contexto, una tarea que el individuo sea capaz de comprender con la codificación de significados que posea en su banco de datos. Este proceso de aprendizaje debe ser auténtico, que pueda insertarse en la vida diaria de esa cultura para adquirir sentido y arraigarse. Así, (Díaz, 2003) propone algunas estrategias con posible aplicación a la cognición situada entre las que destacan: método de caso, problemas en situaciones reales, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas; aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros. Algunas de ellas serán consideradas en la propuesta de intervención.

Cabe destacar que el concepto de aprendizaje situado ha evolucionado hacia el modelo de *comunidades de aprendizaje*. Los componentes básicos de este modelo son: “significado (aprendizaje como experiencia), práctica (aprendizaje como hacer), comunidad (aprendizaje como afiliación) e identidad (aprendizaje como devenir)” (Wenger, 2011, pág. 23). Esta comunidad de práctica puede estar representada por cualquier grupo de personas en cualquier lugar del mundo donde se desempeñe una actividad en común (Wenger, 2011). Por ello, debe ser vista más que como una teoría didáctica como una teoría social del aprendizaje. Igualmente, debe ser concebida como un modelo analítico para diseñar contextos de aprendizaje por lo que abre estos contextos más allá de la escuela (Niemeyer, 2006). Para esta investigación, las comunidades de aprendizaje aportan la concepción del modelo respecto a dar significado como parte de la experiencia propia; el enfocarse en el hacer; y en aprendizaje como parte de una comunidad, donde el grupo ayuda a dar significado a la historia que se genera colaborativamente.

**III.2.2. Marco TPCK.** Denominado así por sus siglas en inglés, *Technological Pedagogical Content Knowledge*, es un modelo tecno educativo que involucra las competencias que el docente debe integrar al saber de su propia disciplina, la tecnología y pedagogía (Castillejos, Torres & Lagunes, 2014). Otros autores, destacan la importancia del contexto y marco en el cual se utiliza la tecnología en el aula para maximizar los resultados (Robin & Mc Neil, 2008). De ahí que el uso de la tecnología debe ser contextualizada e insertada en un marco cuya aplicación permita maximizar los resultados de su utilización. Storytelling puede ser usada con diferentes enfoques, entre ellos el tecnológico o bien un uso de la herramienta orientada a habilidades de pensamiento de un aprendizaje profundo. Para incentivar este último escenario, se recomienda un encuadre pedagógico que facilite al docente la implementación de la herramienta. Para ello TPCK es un recurso que permite integrar los contenidos, la pedagogía y la tecnología (Robin, 2008). Para fines de este trabajo, es esta orientación de la tecnología hacia las habilidades de pensamiento de orden superior sobre la que se estará el enfoque buscando proveer al docente con un modelo de implementación que permita el uso de la herramienta de una forma pragmática y orientada a resultados sin perder el aspecto reflexivo de la educación.

**III.2.3. Modelo ADDIE.** Denominado así por sus siglas en inglés *Analysis, Design, Develop, Implement & Evaluate*, es un modelo para el proceso de diseño instruccional utilizado en diversos

ámbitos, en particular para storytelling en la educación (Robin & McNeil, 2012). En realidad, es la conjunción de varios modelos con elementos comunes para la recolección de información con diferentes momentos (Morales, Edel & Aguirre, 2014), descritos a continuación.

- **Análisis:** corresponde al trabajo previo de entendimiento del terreno. Es comprender quien está del otro lado de la comunicación y el contexto en el que se lleva a cabo. En otros ámbitos corresponde a la etapa de planeación previa al arranque;
- **Diseño:** se refiere a la construcción de la información generada y a la elaboración del *storyboard* o guion gráfico. Incluye el aspecto textual, visual y auditivo.
- **Desarrollo:** se refiere a etapa donde se genera el producto final por lo que para las historias digitales esta etapa integra el software para producir la historia. Es una etapa donde lo discutido en cuanto a la calidad de los materiales audiovisuales es muy relevante y determinante en la calidad del producto final.
- **Implementación:** representa la etapa pedagógica donde se integra el producto final al proceso de aprendizaje. Responde a las preguntas ¿Cómo voy a usar la historia? O si se refiere al uso de la historia como evaluación del aprendizaje, respondería a la pregunta ¿En qué contexto se solicitará al alumno la entrega? ¿Existe alguna otra herramienta para complementar la presentación de la historia? Esta etapa debe permitir la creatividad en el uso de otros recursos como suplemento a la historia, es parte del proceso creativo.
- **Evaluar:** es el momento de determinar si el producto ha cumplido su objetivo. La herramienta de medición puede ser diversa y creativa tanto para evaluar la historia como cualquier suplemento utilizad. También es un momento de reflexión no solo para la situación particular para la cual la historia fue creada sino como generadora de aprendizajes para futuras situaciones, reconociendo en cierta forma el modelo de cognición situada para *storytelling* (Robin & McNeil, 2012).

**III.2.4. Aula invertida.** *Flipped learning, flipped class* o aula invertida es un modelo de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología que está cobrando auge en las universidades del mundo buscando integrar esta última al proceso con un enfoque donde el alumno tiene una participación proactiva en su aprendizaje. El modelo busca alejarse de los papeles tradicionales donde el alumno realiza trabajo individual en casa para invertir el tiempo en el aula de una forma

grupal con el docente como consejero o consultor. Las características principales de este modelo son las siguientes: 1) el alumno revisa materiales previos a la clase proporcionados por alguna herramienta tecnológica; 2) la cátedra del profesor (a) en el aula es sustituida parcial o totalmente por una asignación colaborativa donde el docente atiende dudas o cuestionamientos sobre el tema; 3) el trabajo en el aula corresponde a alguna investigación, problema o proyecto que el alumno debe resolver. Los materiales a los que el alumno está expuesto previo al trabajo en el aula pueden ser de diversa índole desde videos, ejercicios, presentaciones, películas, etc., la naturaleza del material no determina si es aula invertida sino el cambio en la dinámica del proceso (Martínez, Esquivel & Martínez, 2014). De manera empírica, se ha observado en aulas mexicanas a nivel superior que este modelo genera entusiasmo en los alumnos y conciencia de su propio aprendizaje, sin embargo, en un inicio puede generar incertidumbre cuando el alumno no está acostumbrado a esta dinámica.

**III.2.5. Bases de la Investigación Narrativa.** A continuación, se retoman los aspectos centrales de la investigación narrativa:

- Pertenece al campo cualitativo revalorizando a la persona como generador del significado y la narrativa;
- Aporta la interpretación y resignificación de la persona, permitiendo su perspectiva desde las experiencias y vivencias personales por lo que la convierte en una personalización del aprendizaje;
- Poseen un carácter hermenéutico que permite comprender la existencia de varias interpretaciones sobre una historia (Bruner, 2012, p. 158) permitiendo la visión propia, de naturaleza dialógica (Bolívar & Domingo, 2006);
- “Lo que subyace a nuestra captación de una narración es un ‘modelo mental’ de su durabilidad aspectual; tiempo que está sujeto no sólo a los relojes, sino también a las acciones humanamente relevantes que ocurren dentro de sus límites” (Bruner, 2012, p. 155).
- Las acciones narradas encuentran su motivación (más no su relación causal) aludiendo a las creencias, deseos, teorías, valores o intencionalidades de las personas que actúan en contexto cultural. “lo que se busca en la narración son los estados intencionales que hay detrás de las

acciones: la narración busca razones, no casusas. Las razones se pueden juzgar, se pueden valorar en el esquema valorativo de las cosas” (Bruner, 2012, p. 158).

- Hay gran variedad de terminología para el relato de vida, *life story*, autobiografía, narración biográfica, historias de vida (Bolívar & Domingo, 2006);

- Se busca que sea auténtica y no validada, busca reivindicar lo emocional y los sentimientos de la persona; no son la versión de la realidad, sino una versión de la realidad (Moriña, 2016);

- Tiene cinco postulados básicos: narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico (Bolívar & Domingo, 2006);

- También se clasifican como completas, temáticas y editadas. Las completas son desde el nacimiento hasta el momento actual. Las temáticas se enfocan a un rasgo, momento, evento específico explorando a fondo. Las editadas pueden ser completas o temáticas, pero su característica es que incluyen comentarios y explicaciones de otra persona diferente al de la historia (Moriña, 2016);

- Otra tipología es según quien narre la historia si es el investigador o el protagonista;

- Para dar validez a la narrativa, se recomienda usar instrumentos como cascadas de profundización reflexiva; triangular modos de análisis verticales y horizontales; cuidar la validez del proceso de investigación; emplear procesos de saturación de datos y búsqueda de informantes clave, ampliar el volumen de informadores, someter los resultados a juicio público y negociación dialéctica con informantes y actores (Bolívar y Domingo, 2006).

- En cuanto a la profundidad de la recogida de datos, puede haber microhistorias cuya recogida de datos es más corta y con entrevistas limitadas. No hay vinculación entre el que narra y el que investiga. Por el contrario, las historias de vida a profundidad demandan que si haya esta relación ya que pasan buena parte del tiempo juntos (Moriña, 2016);

- Se considera la subjetividad como un elemento valioso en el proceso investigativo en virtud de la revaloración de las perspectivas personales recreando los códigos culturales y subculturales de la persona (Mannay, 2017);

- Reconoce las aportaciones de los contenidos visuales en sus diversas formas como elementos de expresión de los mensajes inconscientes de la persona. Estos a su vez representan un reto importante para el manejo ético de los datos y de los consentimientos informados en virtud de

la relativa falta de control en la difusión y dispersión de estos contenidos, por lo que debe considerarse alternativas como *pixeleo* de caras en respeto a la persona (Mannay, 2017).

- Sobre la validez, Bertaux (1976, 1999) citado por Moriña (2016) propone el método de saturación, que es ir comparando todas las historias y aislar los elementos que coinciden, hasta que cualquier nueva narrativa no pueda introducir ningún elemento nuevo.

Con lo anteriormente dicho, si bien el presente no es del todo una investigación narrativa ya que no cae en la categoría de historias personales o historias biográficas o de vida, si utiliza elementos narrativos para la elaboración de la historia, así como en el análisis de estas. Igualmente comparte los elementos axiológicos de la investigación narrativa por lo que se enriquece con ellos.

Para complementar la presente investigación, vale resaltar la teoría de los sistemas, la de psicología cognitiva y la de comunicación a fin de integrar el trabajo con la narrativa digital, ya que como refieren algunos autores (Fernández, Server & Carballo, 2006), una teoría busca encuadrar un “modelo completo de instrucción”, el cual tiene” componentes estratégicos en lugar de los efectos de un componente estratégico aislado” (p. 1).

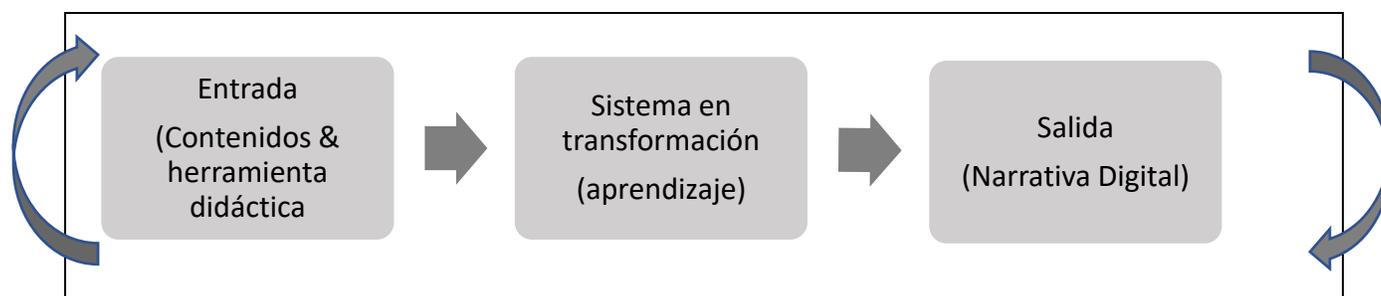
**III.2.6. Teoría de los Sistemas.** Si bien el conocimiento de los sistemas se había manejado en la investigación científica, muy en sus inicios por Köhler en 1924, la aportación de esta concepción consistió en reconocer a los componentes de un sistema como entidades que se vinculan con sus similares e interaccionan de formas diferentes. El alcance de esta teoría se extiende a una amplia gama de disciplinas reconociendo estos procesos de interconexión (Von Bertalanffy, 1993). Este elemento puede proporcionar modelos útiles para el estudio y entendimiento de campos diversos. El sistema entonces puede ser abierto y cerrado. Dentro de los primeros destacan los organismos vivos mientras que los segundos se encuentran en gran medida en el campo de la física y la termodinámica. El concepto de apertura del sistema se integra adecuadamente a las ciencias sociales, donde se postula que las entidades tienen una interacción entre ellas lo que constituye un proceso abierto de retroalimentación. En la comunicación, un sistema abierto reconoce las influencias de su entorno.

Si bien no se busca regresar a la visión sistemática de los años 70 (Area, 2002), sí reconocer la aportación que la teoría de los sistemas tiene en la educación y en particular en el uso de la narrativa

digital al ser un sistema cuyos componentes se interrelacionan generando un resultado como producto de esta dinámica. De esta forma la intervención a través del uso de la tecnología educativa tiene una estructura sistemática donde se busca integrar los diferentes vectores de la educación (García-Valcárcel, 2002). Esta última autora refiere: “Las posibilidades tecnológicas del constructivismo se expresan en diferentes propuestas orientadas al diseño de materiales curriculares, teniendo en cuenta tres constructos fundamentales: el contexto, la colaboración y la construcción, como elementos relacionados entre sí” (p. 16). Este concepto se vincula cercanamente con el uso de la narrativa digital en el entorno educativo ya que integra los contenidos y el aprendizaje en un entorno colaborativo, cuyas interacciones se pueden ver reflejadas en el siguiente esquema.

*Figura 2*

Teoría de los sistemas aplicada a Narrativa digital como herramienta didáctica



----- *Proceso de retroalimentación (evaluación)* -----

*Fuente: Elaboración propia*

**III.2.7. Psicología Cognitiva.** Como refieren Luján & Salas (2009), las investigaciones pueden clasificarse de acuerdo al sustento teórico que consideran, por lo que la presenta investigación tiene un sustento cognitivo y actitudinal. El primero debido a la consideración de las competencias a desarrollar a través de la intervención, como son pensamiento crítico, comunicación y empatía. Sin embargo, las tres competencias también tienen un aspecto actitudinal que aunque no será evaluado del todo, debe reconocerse que forma parte importante de las mismas.

Es importante revisar los aspectos fundamentales de la Psicología Cognitiva y su vertiente social. La teoría cognitiva pertinente a este trabajo es el constructivismo, en particular el constructivismo social impulsado por Bruner y Vigotsky (Fernández *et. al.*, 2006). Este enfoque se fundamenta en

que el conocimiento se genera en la mente del alumno como una forma personal de construir la realidad. Este proceso pareciera tener un enfoque individual por lo que los trabajos de Vygotsky y Bruner tienen su relevancia en reconocer la importancia del marco sociocultural en el proceso de construcción. Como indica Fernández *et al.* (2006), el post modernismo incorpora una postura interpretativa donde el sujeto resignifica el aprendizaje como resultado de las influencias socioculturales por lo que lleva implícita una actividad colaborativa. Así, al introducir las tecnologías al ámbito educativo este se convierte en una tarea “pedagógico-comunicacional (Fernández *et al.*, 2006, p. 11) por lo que para los autores “la cognición supone una conversación con las situaciones” (p. 12). La interpretación que el sujeto da es resultante de varias cosas, entre ellas se destaca la codificación que la persona tenga. Debe entenderse como codificación la “forma en que una persona agrupa y relaciona información sobre su mundo y se halla constantemente sujeta a cambio y reorganización” (Bruner, 2008, p. 28). Este mismo autor refiere la importancia de las actitudes, necesidad de conocimiento, el dominio de un sistema previo de información y la diversidad de procedimientos de enseñanza como elementos que influyen la codificación (Bruner, 2008).

**III.2.8. Teoría de la Comunicación.** Para poder entender el largo viaje de las teorías de la comunicación, se resumen los aspectos básicos del concepto. El término comunicación es complejo y polisémico por lo que puede utilizarse para un amplio menú de alternativas desde un gesto hasta un intercambio entre dos entidades en ámbitos diversos desde lo social, lo tecnológico, físico, biológico, por mencionar los más relevantes (Aguado, 2004). Todos ellos tienen en común “el encuentro entre dos elementos o unidades diferenciadas” (p.12) y se vinculan con el concepto cognición. Desde la Teoría Matemática de la Información, inserta en una lógica binaria y de transmisión de señales, se postula a la comunicación como un modelo técnico de emisión de mensajes a receptor. El mensaje es mediado por un código que representa el “sistema de transcripción” que permite la transformación y por lo tanto el entendimiento de este. Existe en esta teoría, el concepto de entropía que representa el grado de desorden que puede darse entre los elementos de un sistema aplicando así desde la termodinámica hasta la comunicación (p. 32).

Dentro de las Teorías de la Comunicación existentes, el presente trabajo se apoya en la Teoría estructuralista, la cual toma sus principios de la semiótica, con el mensaje y los significados como

aspectos centrales. En este proceso semiótico, la cognición y el lenguaje juegan un papel preponderante. De esta forma se genera la semiótica apoyada en diversos teóricos, entre ellos, Pierce & Saussure, quienes resaltaron la importancia de la cultura como moldeador de significados, lo que influye en el proceso de la decodificación dando sentido al mensaje. De estos teóricos siguieron otros como Umberto Eco, Strauss y Barthes, sin embargo, para este trabajo se utilizaré un enfoque semiótico (Aguado, 2004).

La Teoría Estructuralista tiene como punto de partida la formación de significados para el receptor en función de los componentes y la relación entre ellos. Por ello, plantea la comunicación como algo pertinente a un contexto. Países como Francia e Italia promovieron esta corriente vinculada con la lingüística de donde surge la semiología aportando una perspectiva social a la comunicación lo que tuvo un impacto en el entendimiento de la comunicación en masa (Sosa, 2013). Este enfoque semiótico ha sido utilizado para analizar las historias generadas en el proceso de la presente investigación. El enfoque semiótico ha contribuido a definir los parámetros que se utilizaron en el análisis de las historias.

Cabe resaltar que este trabajo buscó integrar la comunicación como un proceso que se inserte en el trabajo colaborativo más que ubicarlo en una teoría específica de la comunicación. Es importante destacar el papel que juegan las habilidades sociales en este proceso, tanto de la comunicación como de la colaboración (Villasana & Dorrego, 2007). Para comprender este proceso, debe tenerse una visión del entorno y de los mecanismos de construcción social, los cuales participan en el proceso comunicativo (Rizo, 2015) por lo que la intervención con storytelling debe contribuir con la integración de los miembros del equipo, considerando tanto su macro entorno como el microentorno donde ambos juegan un papel importante en la construcción del aprendizaje.

## **IV. Hipótesis**

### ***IV.1. Hipótesis.***

Las competencias blandas: pensamiento crítico, comunicación y empatía pueden ser desarrolladas en el alumno de educación superior en México a través de *storytelling* digital como herramienta didáctica.

## **V. Objetivos**

### ***V.1. Objetivo General.***

Desarrollar las competencias blandas de pensamiento crítico, comunicación y empatía en estudiantes de universitarios en la carrera de Diseño Gráfico y Diseño Industrial en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México a través del uso *storytelling* digital como herramienta didáctica para contribuir con su formación integral.

### ***V.2. Objetivos específicos.***

- Diseñar y desarrollar secuencias didácticas para la óptima implementación de *storytelling* digital para desarrollar pensamiento crítico, comunicación y empatía en estudiantes universitarios en la Ciudad de México.
- Diseñar al menos una secuencia didáctica para el uso de *storytelling* digital en alumnos universitarios para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía;
- Identificar variables que pueden influir en el impacto de *storytelling* digital como herramienta didáctica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía.

## VI. Materiales y Metodología

### VI.1 Tipo de investigación

Desde su concepción, la presente investigación surge como resultado de la experiencia vivencial en el aula donde se identifica la necesidad de mejorar las competencias blandas en el estudiante de educación superior, por lo que desde el punto de vista epistemológico pertenece al campo del paradigma naturalista (Bisquerra, 2004). Por ello, este trabajo está concebido desde la perspectiva de una problemática real en el aula, lo cual la enmarca más específicamente dentro de la investigación acción ya que busca la transformación real (Rodríguez & Valdeoriola, 2009). La investigación acción es concebida desde la perspectiva del docente como investigador de su práctica en un proceso constante de mejora (Elliot, 2000; Latorre, 2005; Bisquerra, 2004) donde se destaca la importante relación que existe entre el conocimiento y la acción educativos (Elliot, 2000).

Derivado de esta perspectiva se asumió como método la Investigación Basada en el Diseño (*Designed Based Research*, en adelante IBD) cuya finalidad es la generación de un producto final de la investigación insertando el elemento tecnológico (Rodríguez & Valdeoriola, 2009). Del mismo modo, el producto final es la propuesta de intervención educativa que contribuya al desarrollo de las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía. Considerado por algunos como un paradigma emergente, la investigación basada en el diseño o *Design Based Research* busca vincular la investigación con el diseño educativo y la innovación (Rodríguez & Valdeoriola, 2009). que es justo el punto de convergencia donde *storytelling* se encuentra situada al buscar atraer innovación al aula mientras coadyuva al desarrollo de competencias en el alumno. La narrativa digital si bien ha sido utilizada en algunos centros educativos, la innovación que el presente trabajo busca aportar es su vinculación con las competencias mencionadas como resultado de la utilización de esta herramienta como parte de una intervención educativa.

En cuanto a las técnicas de investigación se incluye a las narrativas ya que, aunque ésta no es del todo una investigación narrativa ya que no cae en la categoría de historias personales o historias biográficas o de vida, sí utiliza elementos narrativos para la elaboración de la historia, así como en el análisis de estas. Igualmente comparte los elementos axiológicos de la investigación narrativa por lo que se enriquece con ellos.

En las narrativas solicitadas a los alumnos se buscaron relatos que sean auténticos, reivindiquen lo emocional y los sentimientos de la persona en el entendido que no son la versión de la realidad, sino su versión de la realidad (Moriña, 2016), aplicando los contenidos del curso.

Las narrativas se asumen como:

- pertenecientes al campo cualitativo revalorizando a la persona como generadora de significados;
- se buscó la interpretación y resignificación de la persona, recuperando su perspectiva desde las experiencias y vivencias personales por lo que la convierte en una personalización del aprendizaje;
- al poseer un carácter hermenéutico que permite comprender la existencia de varias interpretaciones sobre una historia (Bruner, 2012, p. 158) se buscó la visión propia, de naturaleza dialógica (Bolívar & Domingo, 2006), reconociendo el carácter narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico (Bolívar & Domingo, 2006) de la realidad;
- en cuanto a la interpretación, “lo que subyace a nuestra captación de una narración es un `modelo mental´ de su durabilidad aspectual; tiempo que está sujeto no sólo a los relojes, sino también a las acciones humanamente relevantes que ocurren dentro de sus límites” (Bruner, 2012, p. 155).
- en el análisis se utilizaron instrumentos como cascadas de profundización reflexiva; triangulación de modos de análisis verticales y horizontales; sobre la validez, Bertaux (1976, 1999) citado por Moriña (2016) propone el método de saturación para ir comparando todas las historias y aislar los elementos que coinciden, hasta que cualquier nueva narrativa no pueda introducir ningún elemento nuevo; emplear procesos de saturación de datos y búsqueda de informantes clave, ampliar el volumen de informadores, someter los resultados a juicio público y negociación dialéctica con informantes y actores (Bolívar & Domingo, 2006).
- destacan la subjetividad como un elemento valioso en el proceso investigativo en virtud de la revaloración de las perspectivas personales recreando los códigos culturales y subculturales de la persona (Mannay, 2017).

## **VI.2. Población o Unidad de Análisis**

El enfoque central de esta investigación se sitúa en una institución privada de educación superior en la Ciudad de México dada su importancia vinculante entre la educación formal y la fuerza

laboral. Sin embargo, como se describirá más adelante en la sección correspondiente a la muestra, el alcance de esta investigación se centra en el contexto de la institución donde la autora labora como docente de asignatura.

### **VI.3. Muestra y Tipo De Muestra**

La población estuvo compuesta por estudiantes de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México que se encuentran inscritos en el subsistema de Construcción de Marca perteneciente a las Licenciaturas de Diseño Gráfico y Diseño Industrial. El subsistema está compuesto por varias materias entre las que se encuentran Construcción de Marca, Evaluación de Marca y Nominología, mismas que forman parte de esta investigación. Por ello, el tipo de muestreo utilizado para este estudio corresponde a uno no probabilístico de tipo casual accesible o por conveniencia (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) ya que son los grupos al alcance de la investigadora en los períodos que han formado parte de esta investigación e intervención. La muestra fue diferente según la etapa que se trate ya que cada una de ellas transcurre en tiempos y semestres diferentes por lo que cambia a lo largo de la investigación. Este aspecto, no solo no perjudicó sino aportó a la investigación mejorando en su rigor ya que contribuyen a la saturación de categorías (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). El cuadro 5 resume los tiempos y características de las materias comprendidas en cada etapa, así como los momentos en lo que se llevó a cabo cada una de ellas. Así, la fase exploratoria inició en enero del 2018 concluyendo en diciembre del mismo año. La etapa de diseño se encontró enmarcada entre diciembre de 2018 y enero de 2019 con el fin de preparar la secuencia didáctica para ser evaluada en la siguiente etapa, la cual se llevó a cabo a lo largo del 2019. En cuanto a los estudiantes participantes en cada etapa y la materia en la que se llevó a cabo la investigación, como puede verse en la Cuadro 5, la etapa exploratoria incluyó a 65 estudiantes, muestra que estuvo compuesta por tres períodos diferentes a lo largo del 2018. La Universidad Iberoamericana cuenta con tres períodos académicos para el nivel licenciatura, estos períodos los componen el semestre de primavera -de enero a mayo-, el ciclo de verano - de junio a julio - y el de otoño de agosto a diciembre. Cada período comprendió diferentes materias de acuerdo con la oferta académica por lo que las materias para cada semestre pueden ser diferentes, ya que su apertura para cada período académico depende de la demanda de alumnos inscritos según la Coordinación de Diseño Gráfico. De esta forma, para el período de primavera 2018 para la etapa exploratoria, las materias integradas a esta investigación fueron Nominología y Evaluación de

Marca, mientras que para el período de verano en la misma etapa se incluye a la materia de Construcción de Marca II. Todos los estudiantes pertenecientes al subsistema mencionado para las Licenciaturas de Diseño Gráfico e Industrial. La muestra para la etapa exploratoria estuvo compuesta por estudiantes que cursan desde el 6° hasta el 9° semestre de estas Licenciaturas.

Cuadro 5

*Detalle de la muestra según las etapas del proyecto.*

Etapa	Período	Materia	# registros
Exploratoria	Enero-mayo, 2018	Nominología	14
		Evaluación de Marca	18
	Junio – Julio 2018	Construcción de Marca	10
	Agosto – Diciembre, 2018	Nominología	21
		Evaluación de Marca	17
			Total 81
De Prototipo	Diciembre, 2018 – Enero, 2019	Fuera de grupo	No aplica
De Evaluación	Enero-mayo 2019	Nominología	9
	Agosto-diciembre 2019	Nominología y	5
		Evaluación de Marca	8
			Total 22
Reflexión y documentación	Enero a septiembre 2020		

Fuente: Elaboración propia

Para la etapa de evaluación, se contó con una muestra de 22 casos, estudiados en dos períodos académicos distintos: enero-mayo, 2019 y agosto-diciembre del mismo año. Esta etapa abarcó las materias de Nominología y Evaluación de Marca para los períodos mencionados donde la materia de Nominología se repite en los dos períodos, mientras que la materia de Evaluación de Marca participó en solo un período. Estos grupos corresponden con un perfil de alumnos similar a los grupos anteriores, es decir, estudiantes de la Licenciatura de Diseño Gráfico e Industrial, pertenecientes al subsistema de marca en su mayoría del 7° a 9° semestre de la Universidad Iberoamericana. Cabe destacar que, con el fin de mejorar la validez de esta etapa, en virtud de una muestra reducida de nueve casos en un grupo, se buscó la saturación de datos por lo que se decidió extender esta etapa de evaluación al semestre de otoño comprendido entre agosto y diciembre del mismo año. Por ello, los grupos de Nominología y Evaluación de Marca de este período también formaron parte de la investigación en su etapa de Evaluación. En todos los casos el número de alumnos fue determinado por el nivel de inscripción a la materia, el cual se determinó por demanda y por la Coordinación de la Licenciatura en Diseño Gráfico. El perfil de alumnos se mantuvo a lo

largo de la investigación en cuanto a lo demográfico ya que pertenecieron a la muestra que se ha descrito de forma consistente.

#### **VI.4. Técnicas e Instrumentos**

Vale la pena retomar que la investigación constó de cuatro etapas distintas que se sucedieron de forma secuencial, por lo que los instrumentos de indagación y análisis fueron diversos dependiendo de la etapa donde fueron aplicados. A continuación, se describen los instrumentos utilizados a lo largo del trabajo, según la etapa a la que corresponden.

**VI.4.1. Etapa Exploratoria.** En este momento de la investigación se utilizaron las técnicas de observación, encuesta breve y análisis de contenido para evaluar las reacciones iniciales al uso de la herramienta. Se utilizaron los siguientes tres instrumentos: 1) una bitácora de campo – en anexo B -para registrar los reflexiones y observaciones de la investigadora; 2) cuestionario breve -anexo C- aplicada a los alumnos para recabar información sobre su percepción de la experiencia al utilizar la herramienta y 3) la rúbrica (Suskie, 2009) utilizada para evaluar las historias generadas por los alumnos durante esta etapa, ubicada en el anexo D a F. Estas rúbricas utilizadas para evaluar las historias entre la fase exploratoria y la fase de prototipo sufrieron algunos cambios a lo largo de los tres períodos del 2018 (primavera, verano y otoño) como parte del aprendizaje generado. La rúbrica inicial estuvo basada en el trabajo de Lambert (2003) y los elementos recomendados por el mismo autor para la creación de una historia digital.

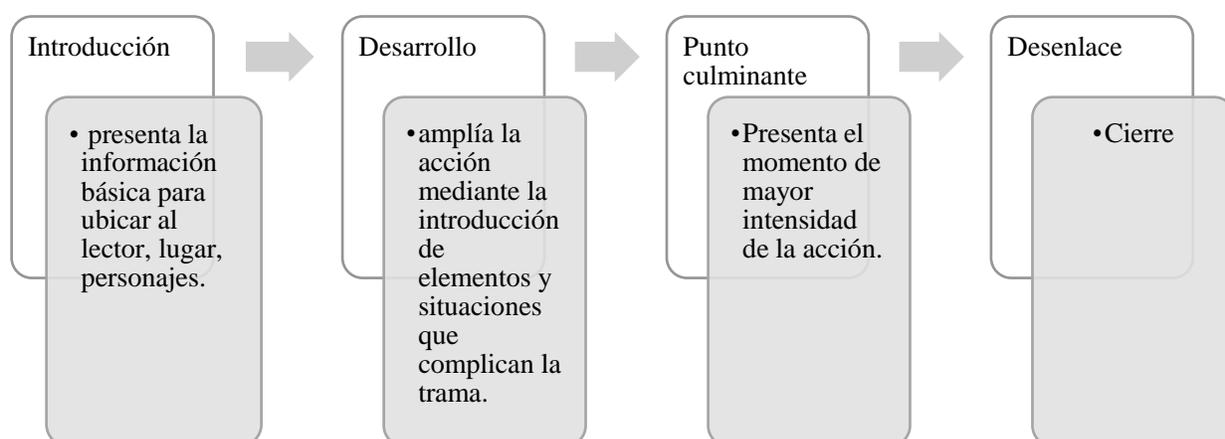
Como se ha mencionado, en la etapa exploratoria de este proyecto, las historias fueron utilizadas como herramienta de evaluación de aprendizajes por lo que se utilizó una rúbrica para ponderarlas. El anexo D presenta la rúbrica utilizada en el primer período de la fase exploratoria y los elementos solicitados en las historias. En la segunda fase de la etapa exploratoria, durante el verano 2018, se modificó la rúbrica de evaluación de las historias y los elementos a cubrir, con el fin de reducir la duración de la historia para lograr un producto más ágil e incentivar el enfoque en la información clave, eliminando contenido de poco fondo. Como elemento adicional, se añadió dar detalle al guion solicitado para lograr una planeación mayor de parte de los alumnos que fuera el soporte a la construcción de la historia y con ello buscar mejorar las competencias de comunicación y pensamiento crítico en el proceso de elaboración. Los cambios reflejados para la rúbrica y elementos para el período de verano se encuentran en los anexos correspondientes (D a F).

Aún en la etapa exploratoria, se realizaron cambios adicionales para el período comprendido entre agosto y diciembre del 2018. El motivo del cambio en la rúbrica de la historia corresponde a una simplificación de esta para facilidad de los alumnos y para enfocar mejor los esfuerzos en su entrega. Así, los instrumentos utilizados para el período de otoño, comprendido entre agosto y diciembre del 2018 se muestran reflejados en el anexo E.

Cabe resaltar que, desde el período de verano de la misma etapa exploratoria, se incluyó una estructura recomendada para un cuento (SEP, 2020) o una historia (Villalustre & Del Moral, 2014) con el objetivo de apuntalar la guía a los estudiantes y darles un andamiaje cognitivo (Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, s/f) que proporcionó contención en la creación de la historia. La estructura proporcionada a los estudiantes se encuentra en la Figura 5.

*Figura 5*

Estructura recomendada para la elaboración de la historia como andamiaje cognitivo.



Fuente: Adaptado de SEP (2020) y Villalustre & Del Moral (2014).

**VI.4.2 Etapa de evaluación.** En esta etapa se buscó ponderar la contribución de la herramienta de *storytelling* como soporte didáctico en el desarrollo de competencias relevantes para el entorno personal y laboral. En particular, el enfoque del trabajo se centra en las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía. Por ello, para esta etapa de evaluación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: 1) un grupo focal al inicio del semestre como diagnóstico de ese grupo en particular; 2) una autoevaluación por parte de los alumnos sobre la contribución de la herramienta en el desarrollo en las competencias de pensamiento crítico, empatía y comunicación; 3) grupo focal final para identificar al cierre del semestre la experiencia de los estudiantes, posibles áreas de mejora y otras competencias que la herramienta ayudaba a

desarrollar. Los instrumentos utilizados para cada uno de ellos fueron la guía de discusión para las sesiones de grupo y la rúbrica desarrollada y validada para esta investigación.

Sobre el grupo focal al inicio del semestre, se buscó evaluar la respuesta de los estudiantes después de haber elaborado una historia con tema libre como introducción y familiarización. En esta sesión grupal, se siguió la guía de discusión que se presenta en el anexo G.

En lo referente a la evaluación de las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía se decidió utilizar rúbricas para cada una de ellas utilizando constructos validados por otros autores. Para ello, se realizó un análisis documental sobre los instrumentos existentes para cada una de ellas, se identificaron sus características, sustento teórico, experiencia en idioma español, pertinencia a la presente investigación, así como costo ya que la mayoría de ellos, especialmente para las competencias de pensamiento crítico y empatía se encuentran comercializados por varias empresas. Principalmente por motivos de costos se decidió construir las rúbricas para cada una de las competencias basando los constructos en lo validado por otros autores para proceder a la validación de la rúbrica, lo cual, representaba una tarea más simple ya que los constructos han sido validados. Específicamente, para la competencia de pensamiento crítico, los constructos tomados de Facione (2015), Lai (2011), Aduriz-Bravo (2005) y Mendoza (2015). En particular para pensamiento crítico, existen cierta concordancia sobre las habilidades que lo componen, al menos para algunas de ellas como son interpretación, análisis, resolución de problemas, sin embargo, existen otras que no son consideradas por todos los autores como la metacognición, por lo que en pro de buscar un concepto amplio del pensamiento crítico se decidió incluir diversas subhabilidades y por lo tanto autores. Respecto a la competencia de comunicación, este se construyó integrando los constructos de la rúbrica de capacidad comunicativa de la Universidad de Barcelona (Palau *et al.* 2017) que cuenta con validación en idioma español, aspecto que resultó relevante para esta investigación. Finalmente, para la rúbrica de empatía se utilizaron constructos en diferentes autores vinculados con la prueba de empatía de Davis (1980), así como en Gritten (2015) y Martínez (2011). Cabe destacar que, tanto para pensamiento crítico como para empatía, los instrumentos validados y disponibles comercialmente desglosan en la literatura sus constructos, lo cual permitió su utilización.

Una vez integradas las rúbricas para cada una de las competencias, se decidió utilizar la escala de Likert para medir el nivel de concordancia percibido por el alumno sobre la contribución de la

herramienta de *storytelling* en el desarrollo de la competencia. Si bien los constructos han sido validados en el contexto de otros instrumentos, las rúbricas en sí mismas requirieron un proceso de validación donde se siguieron los siguientes pasos: 1) establecer objetivos; 2) establecer los niveles de competencia o equivalente; 3) realizar una investigación documental sobre la competencia que se busca evaluar para definirla; 4) diseño de la rúbrica (Lima, Lima, Ponce & Guerra, 2015; Fernández, Serra, Fullana, Alsina, Colomer, Ayllon, Pérez & Pallisera, 2016). Con base en lo anterior, el proceso seguido para este trabajo fue el siguiente: 1) definir los objetivos buscados en las rúbricas para cada una de las competencias; 2) definir la escala de Likert como indicadora de los niveles de medición o competencia para cada uno de los constructos definidos o en su momento por definir; 3) realizar una investigación documental profunda para familiarizarse con los instrumentos existentes a nivel mundial y en español para cada una de las competencias clave para esta investigación; 4) diseñar la rúbrica con las subcompetencias pertinentes a esta investigación y los constructos que las definen. Una vez definida la rúbrica, se trazó la ruta de validación. Esta consistió en los siguientes pasos: 1) definir los criterios de selección de expertos; 2) invitarlos a participar con su forma de consentimiento informada (Anexo A); 3) envío de materiales para su evaluación y designación del grado de adecuación; y 4) análisis de sus respuestas. Tomando como base este proceso, para la presente investigación, se invitó a participar a profesionales de la educación con diferentes perfiles, entre los que se encuentran los siguientes perfiles de jueces: personal de servicios enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías (2); Departamento de Pedagogía (1); y Departamento de servicios de formación integral (1), servicios de gestión de información (2) y docente del área de Diseño donde transcurrió la investigación (1), además de dos asesores pedagógicos del área de Diseño. Con ello, las rúbricas fueron sometidas a revisión por un total de nueve jueces dentro de la Universidad Iberoamericana. Para el proceso de jueceo, se integró un paquete con la siguiente información: 1) guía de instrucciones con las rúbricas para nivel de adecuación (Anexo H) 2) hoja de consentimiento (que ya se ha presentado en la sección de Código de Ética y se encuentra en el anexo A); y 3) las rúbricas en sí mismas para comentarios y recomendaciones, siendo una rúbrica por competencia a evaluar (Anexo I, J y K).

Una vez recibidos los comentarios de los jueces, estos se fueron integrando uno a uno para fortalecer las tres rúbricas. En términos generales, los comentarios se pueden agrupar en las siguientes categorías: 1) simplificar los constructos para dar mayor claridad especialmente

pensando que son los estudiantes quienes realizarían esa evaluación; 2) homologación de los constructos en su estructura y utilizando la taxonomía de Bloom; y 3) evitar la duplicidad de conceptos.

Una vez integrados los comentarios de los jueces y previo a la aplicación del instrumento, se realizó un piloteo cualitativo con siete estudiantes de la misma universidad donde se les solicitó exclusivamente leer las rúbricas y verificar la claridad de los conceptos. De este piloteo solo se realizó una corrección omitiendo una palabra que se encontraba ahí por error. Las rúbricas finales se encuentran en los anexos L, M y N.

## **VI.5. Procedimientos**

El presente estudio se divide en las siguientes fases: 1) exploratoria; 2) de prototipo; 3) de evaluación y 4) de reflexión y documentación (Plomp, 2007). Es importante destacar que la implementación de *storytelling* se dio en el marco de un método de clase en el contexto de aula invertida, donde el alumno era expuesto a contenidos previos al espacio del aula, para utilizar el espacio físico como interacción colaborativa para actividades de mayor jerarquía cognitiva (Martínez., *et al.* 2014). A continuación, se detalla el método que se utilizó en cada una de estas etapas.

**VI.5.1 Etapa Exploratoria.** Esta etapa correspondió a un carácter totalmente cualitativo a mixto donde se utiliza la herramienta de *storytelling* como parte de la evaluación formativa en un período introductorio a manera de permitir a los estudiantes familiarizarse con la herramienta, la cual se utiliza de forma colaborativa. Para ello, se realizó la presentación de la herramienta a los alumnos en dos clases, así como los elementos que la componen y se proporciona al alumno una rúbrica con el criterio a cumplir con la historia.

Ya que la historia se utilizó a manera de evaluación formativa por lo que debe contener los aprendizajes significativos del bloque temático que se trate. De esta etapa se generaron las áreas de oportunidad de la aplicación de la herramienta como recurso de evaluación con el fin de poder mejorar la intervención para la siguiente etapa al igual que la rúbrica utilizada. En esta primera etapa exploratoria se realizó una encuesta breve a los alumnos sobre su percepción de la contribución de la herramienta *storytelling* al desarrollo de competencias, así como su percepción

general sobre la herramienta. Esta parte corresponde al aspecto cuantitativo por lo cual en esta etapa la metodología es mixta.

Durante esta etapa exploratoria se aplicó una breve encuesta con preguntas abiertas a los alumnos de la muestra al menos una al semestre después de haber utilizado la herramienta de *storytelling*.

Concluida esta evaluación se realizaron ajustes para la mejora de la secuencia didáctica con base a las áreas de oportunidad identificadas. Aunque representaba una etapa exploratoria, ya constituía de alguna forma parte del diseño. Desde esta etapa se inició el uso de una bitácora de campo donde se llevó un registro de los comentarios, experiencias durante la misma, posibles efectos en la dinámica dentro del aula, impacto en los aprendizajes u otros elementos que eran de índole no verbal. Las mismas historias se presentan como evidencia gráfica del proceso. Cabe destacar que las historias en sí mismas constituyen microentornos de análisis como se detalla más adelante. Esta etapa entonces buscó ser generadora de aprendizajes para mejorar el proceso de intervención educativa. En términos de tiempo, esta etapa se llevó a cabo durante el 2018.

**VI.5.2. Etapa de prototipo.** Esta etapa la constituyó formalmente la secuencia didáctica por evaluar que forma parte del diseño de intervención, la cual ya constituye un prototipo. Al igual que la anterior, la herramienta se utilizó a manera de evaluación formativa. En esta etapa se observó la esencia de la IBD ya que observó su carácter recursivo (iterativo), reflexiva y participativo (De Benito & Salinas, 2016). Esta etapa de prototipo se definió con base en los aprendizajes de la etapa exploratoria una propuesta de intervención para ser evaluada en la siguiente etapa. Esta etapa no se realizó frente a grupo.

**VI.5.3. Etapa de evaluación sumativa.** Esta etapa buscó estimar la aportación del uso de la narrativa digital al desarrollo de las competencias mencionadas o bien identificar algunas otras.

## **VI.6. Ética de la investigación**

Respecto al manejo ético de la investigación, cabe mencionar que todos los procesos de investigación planteados en el presente protocolo contaron con formatos de consentimiento aprobados por los participantes tanto alumnos como jueces. Dichos formatos se encuentran en el

anexo A. De la misma forma, se ha dado cumplimiento pleno con la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados para los participantes de dicha investigación

## VII. Resultados y Discusión

Cabe recordar que los resultados se presentan según la etapa donde fueron obtenidos. También se organizan estructurados por categorías de análisis que a su vez contienen subcategorías. De acuerdo con los objetivos de la investigación, estas categorías de análisis fueron las siguientes:

- Competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía: se analizó tanto desde la perspectiva cognitiva como desde el aprendizaje situado. Si bien estas son las competencias clave del estudio, se incluyen otras competencias que se vinculen con el uso de la herramienta;
- Variables que influyen en el impacto de *storytelling* o narrativa digital: se busca identificar otras variables que influyan en el uso de la herramienta desde la perspectiva pedagógica por lo que las teorías de la comunicación, cognitiva, sistémica y aprendizaje situado serán el sustento para este análisis;
- Análisis de las historias como microentornos: tanto desde la perspectiva de la comunicación (con enfoque semiótico) como la cognitiva, el entendimiento de las historias debe proporcionar información pertinente sobre las habilidades estudiadas al igual que sobre las oportunidades del uso de la herramienta.
- Intervención educativa: esta se debe analizar con base en las categorías anteriores, ya que es el aspecto donde convergen las competencias, la narrativa digital y el proceso educativo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos según la etapa de la investigación y organizados de acuerdo con las categorías de análisis buscando no solamente la presentación de estos sino la interrelación entre las categorías en función de los objetivos de la investigación.

### VII.1. Etapa Exploratoria

Como se ha mencionado, esta etapa recabó información con diferentes instrumentos: la encuesta breve y la bitácora de campo. El cuadro 6 muestra un panorama del origen de los datos de esta etapa en lo referente a la encuesta breve. Se puede ver en período y fecha en el que la encuesta fue aplicada, la materia a la que corresponde, el bloque temático o momento en que se aplicó, así como los casos por materia y su número de registro. El cuadro 6 también refiere el momento en el que la encuesta se llevó a cabo durante el semestre. En la columna intitulada *Bloque temático* se indica el momento del programa en el que el cuestionario fue aplicado por lo que en algunos casos fue aplicado en un inicio, lo cual corresponde al tema libre, mientras que en otros casos se aplicó en el bloque temático 2 o 3 según corresponda. Se registraron 81 casos a lo largo del 2018 desde marzo

hasta septiembre de grupos diferentes y para cada uno de los casos se identificó con un número de registro para mejorar el rastreo de la información.

Cuadro 6

*Datos sobre la aplicación de la encuesta breve durante la etapa exploratoria*

Período académico	Fecha de aplicación de la encuesta	MATERIA	BLOQUE temático	# CASOS	# REGISTRO
Primavera 2018	21 marzo	Evaluación	2	10	1 al 10
Primavera 2018	23-abril	Nominología	2	14	11 al 24
Primavera 2018	23-abril	Evaluación	3	8	25 al 32
Verano 2018	21-junio	Construcción de Marca	3	10	33 al 43
Otoño 2018	29- agosto	Nominología	libre	7	44 al 50
Otoño 2018	29 - agosto	Evaluación	libre	8	51 al 58
Otoño 2018	26-septiembre	Nominología	1	14	59 al 72
Otoño 2018	17-septiembre	Evaluación	1	9	73 al 81

Fuente: Elaboración propia

**VII.1.1. Encuesta Breve.** Los resultados de la encuesta (anexo C) se presentan en primer lugar las transcripciones más relevantes expresadas como respuesta a las preguntas abiertas. A continuación, el cuadro 7 presenta reproducción fiel de lo respondido por los alumnos a la pregunta ¿Qué te parece usar una historia como herramienta de evaluación de tus aprendizajes? Como se puede observar, las transcripciones son de diferente índole abarcando una amplia variedad de temas como la innovación, el fomento a ciertas competencias, los retos que representa, modo de expresión, su integralidad, aplicabilidad, posible subjetividad, lo entretenida que puede resultar, su contribución al proceso de aprendizaje, por mencionar las más importantes. Con ello, puede verse que, para realizar un mejor análisis de estas transcripciones, se debe categorizar en conceptos a fin de poder detallar en cada tema, así como contrastarlos entre sí (Hernández, *et al.* 2010).

## Cuadro 7

*Resumen de transcripciones de la encuesta breve*

Respuestas a la pregunta ¿Qué te parece usar una historia como herramienta de evaluación de tus aprendizajes?
Innovador
fomenta la creatividad y el pensamiento crítico del alumno
complicado al principio, pero ayuda a sintetizar tus ideas
es una manera de expresarte más creativa
de las herramientas más útiles por lo completo que es
lo podemos aplicar a muchos aspectos de la vida
pesado de hacerlas
integrar conocimientos ... de una forma más humana
se te queda el aprendizaje al aplicarlo
una manera diferente de aprender
sintetizar información y proyectarla de forma entretenida
me gusta mucho, aunque a veces es difícil
se me hace padrísimo como a través de las emociones puedes dar tanto
es difícil hacerla bien y se requiere más tiempo y diferentes habilidades
muy divertido, me llevo mejor con mi equipo por ello
es más complejo que una evaluación normal
profundiza el aprendizaje
se presta a que sea subjetiva
Es más dinámica
La podemos aplicar en muchos aspectos de nuestra vida

Fuente: Elaboración propia

Estas categorías fueron identificadas buscando agrupar la totalidad de las respuestas obtenidas en aspectos que consolidaran los comentarios más importantes para los fines de esta investigación.

La definición de estas categorías se llevó a cabo buscando cumplir el siguiente criterio: 1) que consoliden comentarios afines entre sí; 2) que sean categorías claramente diferenciadas unas de otras; y 3) que como categoría sea pertinente a los objetivos de la investigación. El cuadro 8a muestra las nueve categorías identificadas donde se pueden observar diferentes temáticas como la simple aceptación de la narrativa digital, como puede ser *gusta, interesante, útil*; hasta aspectos relacionados con los objetivos de la investigación como *refuerza el aprendizaje; pensamiento crítico (PC), sintetizar y generar mensaje; diferente y novedosa; creativa abierta y dinámica; divertida; humanizadora, sentimientos y emociones; y cuesta al inicio o es pesado*.

Cabe resaltar que las primeras ocho columnas o categorías mostradas en el cuadro 8a corresponden a aspectos positivos referentes a la narrativa digital, mientras que la categoría *cuesta al inicio o es pesado* muestra la mayor desventaja o aspecto negativo detectado en esta pregunta. En el cuadro 8b se reportan algunas transcripciones relacionadas con esta desventaja de la herramienta. Más adelante se discute con mayor detalle estos aspectos al presentarse la tabla de frecuencias de las categorías identificadas.

Cuadro 8a

*Categorías creadas con base en transcripciones sobre la opinión general a la narrativa*

Gusta, interesante, útil	Refuerza el aprendizaje	PC, sintetizar y generar mensaje	Diferente y novedosa	Creativa, abierta y dinámica	Divertida	Humanizadora, sentimientos y emociones	Útil para muchas disciplinas	Cuesta al inicio o es pesado
--------------------------	-------------------------	----------------------------------	----------------------	------------------------------	-----------	--	------------------------------	------------------------------

Pregunta realizada: ¿Qué te parece usar una historia como herramienta de evaluación de tus aprendizajes?

Fuente: elaboración propia.

El cuadro 8b muestra algunos ejemplos de las transcripciones correspondientes a cada categoría para mayor claridad. Cabe destacar que en ocasiones los comentarios expresaban dos o más ideas diferentes por lo que las transcripciones muestran en ocasiones la sección del comentario pertinente a la categoría buscando no descontextualizar el mismo.

En el cuadro 9, se muestra la distribución de frecuencias de las categorías identificadas para la totalidad de la etapa exploratoria. En ella se observa que en general existe una respuesta positiva hacia la herramienta, ya que, de forma muy simple y espontánea, los estudiantes manifiestan

Cuadro 8b

*Categorías creadas con ejemplos de transcripciones sobre opinión general de la narrativa*

Categoría creada	Transcripción
Gusta, interesante, útil	me gusta mucho me parece una gran idea de las herramientas más útiles por lo completo que es muy interesante poder plasmar en video lo aprendido
Refuerza el aprendizaje	profundiza el aprendizaje se te queda el aprendizaje al aplicarlo permite expresar lo que hemos aprendido y se quede grabado
PC, sintetizar y generar mensaje	fomenta la creatividad y el pensamiento crítico del alumno sintetizar información y proyectarla de forma entretenida ayuda a sintetizar tus ideas
Diferente & novedosa	una manera diferente de aprender innovador Una manera diferente de diseñar temas de clase
Creativa, abierta & dinámica	es una manera de expresarte más creativa es más dinámica lo podemos aplicar a muchos aspectos de la vida
Divertida	muy divertido, me llevo mejor con mi equipo por ello es una forma divertida lograr transmitir lo que se quiere transmitir de manera correcta y amena
Humanizadora, sentimientos y emociones	se me hace padrísimo como a través de las emociones puedes dar tanto integrar conocimientos ... de una forma más humana Es ... presentar un proyecto ya que es algo visual que incluye sentimientos y emociones
Útil para muchas disciplinas	La podemos aplicar en muchos aspectos de nuestra vida me parece una manera muy útil para decir conceptos e ideas para lo que sea
Cuesta al inicio o es pesado	complicado al principio es difícil hacerla bien y se requiere más tiempo y diferentes habilidades

Fuente: elaboración propia

agrado y una actitud positiva hacia la experiencia con la narrativa digital como herramienta de evaluación. Esta actitud la manifiestan con expresiones como *buena, interesante, útil o similares*. Esto se encuentra evidenciado por el hecho de tener 47% del total de comentarios espontáneos en esta categoría de aceptación. Esta categoría representa la de mayor prevalencia, lo cual se puede confirmar observando la distribución de frecuencias de cada uno de los períodos comprendidos en la etapa exploratoria. Si bien esta categoría no es específica, si es evidencia de la actitud positiva generada por los estudiantes.

En el mismo cuadro 9, los resultados se muestran de mayor a menor la prevalencia de la respuesta por lo que, seguido en importancia se muestra la categoría *refuerza el aprendizaje* con un 28%, lo cual, aunque está dirigido principalmente a los contenidos, da evidencia de su

cumplimiento como herramienta didáctica en el proceso educativo incentivando el apuntalamiento del aprendizaje (Robin & McNeil, 2012). Este concepto resulta especialmente importante para los objetivos de esta investigación ya que destaca los beneficios pedagógicos de la herramienta, más allá de generar una actitud positiva en los estudiantes. Al ser reconocida por estos como una manera de reforzar el aprendizaje, se vincula directamente con el proceso de evaluación en el contexto educativo. Esto resulta gratificante al relacionar a la herramienta como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho abre la puerta para el desarrollo de la intervención educativa, especialmente al reflexionar algunas de las transcripciones como son las siguientes: “*profundiza el aprendizaje*”, “*se te queda el aprendizaje al aplicarlo*”, las cuales indican el potencial de la herramienta para promover la aplicación de los contenidos, llevando al *storytelling* al contexto del aprendizaje activo y vivencial consolidando los aprendizajes previos.

La siguiente categoría en el cuadro, con una incidencia del 25%, se agrupa como *pensamiento crítico -PC-*,  *sintetizar y generar mensaje*. Esta categoría ha resultado compleja de definir ya que es una fusión de varios constructos según se observa por las transcripciones proporcionadas, como pueden ser “*fomenta la creatividad y el pensamiento crítico del alumno*” y “*sintetizar información y proyectarla de forma entretenida*”. Se decidió integrarla en una sola categoría, ya que se refiere a la complejidad de definir un mensaje a transmitir, lo cual requiere un proceso de pensamiento complejo como el pensamiento crítico que integra otras sub-habilidades como el interpretar, evaluar, analizar, inferir, resolución de problemas y toma de decisiones según Facione (2015). Esta categoría es un reflejo importante del reto que la narrativa digital representa para los estudiantes universitarios ya que en su construcción convergen diversas competencias de una jerarquía de orden superior. Es por ello, que la narrativa digital constituye un recurso didáctico valioso (Robin, 2008; Robin & McNeil, 2012; Díaz *et al* 2015; Gray, *et al.* 2015; Tang, 2016).

En un nivel cercano a la categoría anterior, se encuentra el aspecto *diferente y novedosa* con 21%. Esto evidencia que la herramienta, es como un artilugio educativo que busca aportar originalidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, perteneciendo al grupo de innovaciones educativas que el docente puede integrar a su caja de herramientas para capturar la atención de los estudiantes (Robin, 2008). Esta novedad que aporta, de cierta manera se vincula con la percepción de *creativa, abierta, dinámica* (Gogela & Ntwasa, 2015; Shelton, Hale & Archambault, 2016). Este

aspecto lúdico de la narrativa es sin duda un factor importante para conectar con estudiantes universitarios, lo cual es un aspecto importante del *storytelling* o narrativa digital.

Cuadro 9.

*Opinión general sobre el uso de la herramienta – Categorizada con distribución de frecuencias*

Período Académico (materia)	n (# de individuos)	Gusta, interesante, útil	Refuerza aprendizaje	PC, sintetizar y generar mensaje	Diferente& novedosa	Creativa, abierta, dinámica	Divertida	Humanizadora sentimientos y emociones	Útil para muchas disciplinas	para Cuesta al inicio o es pesado
Período enero a mayo (N+EM)	32	15	7	12	9	7	5	3	3	8
Período junio a julio (CM)	11	8	3	4	1	1	1	1	0	2
Período agosto a diciembre (N+EM)	38	15	13	4	7	5	4	3	0	5
Total de casos	81	38	23	20	17	13	10	7	3	15
Porcentajes de personas	100	47	28	25	21	16	12	9	4	19

*Fuente:* Construcción personal a partir de la encuesta breve.

*Nota:* Aplicado a tres distintas materias del subsistema de Construcción de Marca. La materia para el período junio-julio, 2018 fue Construcción de Marca -CM- y para el período de agosto a diciembre se listan las materias de Nominología -N- y Evaluación de Marca -EM. PC: Pensamiento crítico

Por último, en el espectro de lo positivo, se encuentra la categoría denominada *humanizadora*, *sentimientos y emociones* con 9% de los comentarios totales. Como su nombre lo indica, este constructo representa el lado humano de la herramienta (Alonso *et al.* 2013; Gray *et al.* 2015; Gogela & Ntwasa, 2015), lo cual muestra a la misma con características similares a los de la investigación narrativa (Bolívar & Domingo, 2006) donde la visión personal es un aspecto clave de la aportación de la narrativa. Este aspecto humanista de la herramienta puede vincularse con un gran número de habilidades o competencias en el ámbito de lo social y del trabajo colaborativo donde pueden ubicarse de alguna forma dos de las competencias de este trabajo como son las competencias de comunicación y empatía. Además, como se puede ver, esta categoría está compuesta por comentarios humanistas al igual que por aportaciones relacionadas con la oportunidad que la herramienta proporciona hacia la expresión de sentimientos y emociones. Este aspecto puede resultar sumamente poderoso ya que da a *storytelling* la categoría de herramientas que pueden aportar a una educación socioemocional en promoción de la paz y de la plenitud del ser humano (Morin, 2001; Sánchez & Escobedo, 2019). Por último, aunque *divertida* es una categoría con menor frecuencia o porcentaje de incidencia es una confirmación de la actitud positiva de los

estudiantes. Estos resultados coinciden con lo reportado por Robin (2008) y Suwardy *et al.* (2013) sobre la capacidad de la herramienta para conectar con los estudiantes y generar interés en nuevos contenidos. Continuando con los datos del cuadro 9, en la última columna se observa el aspecto negativo que en percepción de los estudiantes tiene el uso de la narrativa digital. Es percibida como que *cuesta al inicio o es pesado*, lo cual coincide con lo reportado por Gogela & Ntwasa (2015). Esto es un indicador de que la herramienta constituye un reto y les exige enfrentar una situación diferente a lo acostumbrado, lo cual en particular para estudiantes de la generación del milenio resulta un aprendizaje en sí mismo el promover la gestión del conocimiento a través de la tecnología (Istance, 2013). Aunque menor en importancia por sus menciones, debe destacarse el reconocimiento de un grupo de alumnos sobre la versatilidad de la herramienta ya que se menciona su uso potencial en diferentes aspectos de la vida y de temas. Esta versatilidad puede observarse en lo reportado por la literatura donde storytelling ha sido usada en diversas culturas (Handler, 2008), las ciencias sociales (Robin, 2008; Lambert, 2003; Gray *et al.* 2015), escuelas de negocios (Suwardy *et al.* 2013), taller a docentes (Shelton *et al.* 2016), a nivel primaria (Bautista, 2009) igual que a nivel universitario (Bou-Franch, 2012).

Las categorías de investigación definidas para este caso se concretaron buscando consolidar significados afines que se utilizan por este grupo universitario (Hernández *et al.* 2010). De ahí, se agruparon por competencias buscando seguir el criterio definido con anterioridad donde se destaca la pertinencia a los objetivos de la investigación. Así, en el proceso de definición de categorías, se buscó consolidar competencias que tuvieran afinidad entre ellas mismas ya los estudiantes podían referirse a un mismo grupo de competencias de formas diferentes. Por ello, la categoría creada debiera agrupar competencias en un mismo grupo según su afinidad. El cuadro 10 presenta algunas transcripciones destacadas de lo expresado por los estudiantes. Como puede observarse, estos comentarios relacionan diversas competencias y las expresan con términos diferentes por lo que el proceso de consolidación buscó asociar términos con significados relacionados. Igualmente, para la creación de las categorías se consideró la construcción de los constructos reportados por la literatura como es el caso del pensamiento crítico que puede componerse de diversas subhabilidades como la interpretación, resolución de problemas, toma de decisiones, evaluación, inferencia, entre otras (Ennis, 1985; Paul & Elder, 2005; Halpern, 2006; Facione, 2015). De la misma forma, para consolidar comentarios relacionados con la comunicación se consideraron las

acepciones planteadas por la SEP (2008) en su Marco Curricular Común como principal criterio. Para las demás categorías, dado su enfoque no hizo falta establecer criterio definir la categoría.

#### Cuadro 10

Transcripciones sobre las competencias que el estudiante percibe *storytelling* contribuye a desarrollar

# de Registro	Período	Transcripción
2	Enero- mayo 2018	Aplicar los temas vistos de manera correcta y más real
3		Creatividad, paciencia, redacción, edición, concentración
5		He desarrollado mi creatividad y sentido del humor. También me ha enseñado a utilizare editores como <i>i-movie</i>
9		Por un lado, mi habilidad para solucionar problemas y por otro mi creatividad e ingenio
12		Comprensión, sintetizar, creatividad
14		Creatividad, sintetizar y usar la información más valiosa, decidir y actuar
19		Te hace pensar más ya que aplicas los temas de la clase
28		Sintetización de información, creación de historia y diálogos, uso de programas de video
33	Junio-julio 2018	Estructurar un tema, analizar para poderlo poner
38		Habilidades de ordenar mis ideas, saber identificar el aspecto que quieres resaltar
45	Agosto- Diciembre 2018	Intercambiar ideas más opiniones de manera respetuosa en equipo
52		Toma de decisiones, atención a detalles, investigar muchas fuentes,
56		Análisis, síntesis, redacción, comunicación de emociones
60		Comunicación, redacción, edición, abstracción
71		Mejorar comunicación con mi equipo y trabajo en equipo
75		Creatividad, orden y empatía
79		Organización de ideas y enfoque en cosas a transmitir

Fuente: elaboración propia

El cuadro 11 muestra la distribución de frecuencias obtenida para las categorías de competencias vinculadas por los estudiantes con la narrativa digital como herramienta de evaluación. Como

puede verse en términos generales, puede decirse que los estudiantes reconocen que la experiencia con la herramienta les ayuda a fomentar importantes competencias donde destacan principalmente *la comunicación, el pensamiento crítico y competencias digitales*, las cuales se agrupan en un primer bloque de importancia con 73%, 41% y 35% respectivamente. La comunicación destaca como la competencia de mayor vinculación a la herramienta según los estudiantes. Esto se refleja en transcripciones como las siguientes: “redacción”, “comprensión”, “sintetizar”, “estructurar un tema”, “ordenar mis ideas”, “intercambiar ideas...de manera respetuosa en equipo”, “enfocar en cosas a transmitir”, entre las más importantes. Dada la complejidad de la competencia de comunicación, sus manifestaciones pueden ser diversas como lo son las expresiones verbales vs no verbales (Cobo, 2013), en el ámbito de lo escrito en su forma corta o bien en lo complejo (Menéndez, 2013; Cobo, 2013), y en el proceso educativo, según el emisor y el receptor puede ser de persona a persona o bien persona a clase (Aimao, 2012).

#### Cuadro 11

##### *Percepción de los estudiantes sobre competencias desarrolladas con la narrativa digital Distribución de frecuencias de encuesta breve*

Periodo	Materias	n	Com	Creatividad	PC	Digitales	Expresar E+S	Aplicar temas	Concepción de historias	Empatía	Trabajo en equipo	Investigar
Enero Mayo	<sup>a</sup> N+EM	32	20	16	8	11	2	4	1	2	1	0
Junio Julio	<sup>a</sup> CM	11	8	2	5	4	1	0	0	0	0	0
Agosto Diciembre	<sup>a</sup> N+EM	38	31	15	15	7	8	4	7	4	5	3
Total de casos		81	59	33	28	22	11	8	8	6	6	3
%		100	73	41	35	27	14	10	10	7	7	4

Fuente: Elaboración propia

Nota: Aplicado a tres distintas materias del subsistema de Construcción de Marca. La materia para el período Junio-Julio, 2018 fue Construcción de Marca (CM) y para el período de agosto a diciembre se listan las materias de Nominología (N) y Evaluación de Marca (EM).

PC: Pensamiento crítico; Com: Comunicación; E+S: Emociones y sentimientos

Los comentarios de los alumnos son reflejo de estas diferentes manifestaciones de la comunicación ya que comprenden tanto la oral como la escrita, la comprensión auditiva,

comprensión de lectura, expresión escrita, persona a persona o incluso grupo o equipo a grupo de clase. Lo más importante de esta vinculación es que representa un reconocimiento particular por parte de los alumnos sobre la contribución de la herramienta de *storytelling* con la competencia de comunicación en sus diversos aspectos. En lo referente al pensamiento crítico, en el cuadro 10 se puede observar transcripciones como: “usar la información más valiosa, decidir y actuar”, “solucionar problemas”, “analizar para poderlo poner”, “saber identificar el aspecto que quieres resaltar”, “toma de decisiones, atención a detalles, investigar muchas fuentes”, “análisis”, “identificar el aspecto que quieres resaltar”, entre los más importantes. Al igual que para la comunicación, estos comentarios reflejan las diferentes subcompetencias que el pensamiento crítico contempla como se ha mencionado antes. Esto sugiere el potencial de la herramienta para desarrollar esta competencia. En lo referente a las competencias digitales, se observan transcripciones relacionadas con la realización de videos en sus diferentes facetas, desde la familiarización con tipos de programas para su elaboración hasta la edición de estos. Este aspecto pudiera sorprender ya que pudiera suponerse que por la edad de los estudiantes podría esperarse que dominaran la elaboración y edición de videos digitales. Esto parece no ser así ya que, aunque están familiarizados con la tecnología, la utilizan para propósitos sociales o recreativos por lo que su conocimiento de programas para tareas más formales no parece ser de su dominio.

En un segundo bloque, se identifican también habilidades como *expresar emociones y sentimientos*, *concepción de la historia* y *aplicar temas* que cuentan con 14%, 10% y 10% respectivamente. El primero de ellos se refiere al aspecto emocional, lo cual se vincula directamente con los elementos solicitados en la historia y que a su vez forman parte de la rúbrica con la que se evalúa la misma (anexo F). Un aspecto importante de la historia como se ha utilizado en este proceso es solicitar que se exprese una emoción en la narrativa digital. Vale recordar que los estudiantes son libres de elegir la emoción que desean expresar en la historia. Este elemento solicitado obliga al estudiante a realizar una reflexión sobre la emoción que desean trabajar y como un segundo reto, identificar la forma en la que buscarán se exprese dicha emoción. Este proceso reflexivo es el que se está viendo reflejado en los comentarios sobre *expresar emociones y sentimientos*. Este aspecto puede ser una contribución importante de la narrativa digital como se encuentra planteada ya que puede aportar hacia la educación socioemocional y educación para la paz (Sánchez, 2019 ) y hacia el desarrollo emocional de la juventud (Gagen, 2015). Sobre la

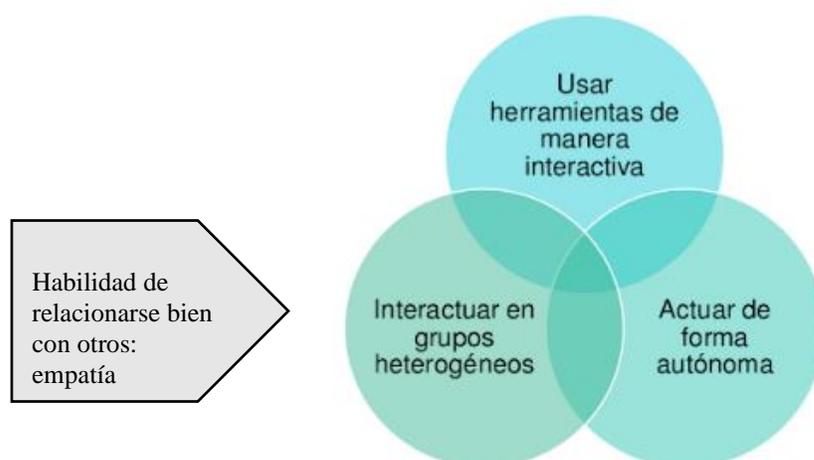
segunda competencia mencionada en este bloque, la *concepción de la historia* como la verbaliza el estudiante debe desintegrarse en las diferentes competencias que se requieren para el proceso de concebir la historia. De allí su relación con el pensamiento complejo. En este proceso de concepción de la historia pueden converger diversas competencias, entre las que se pueden mencionar la creatividad, comunicación y de forma muy importante las funciones ejecutivas como la planeación, resolución de problemas, el razonamiento y el manejo de uno mismo (Blair, 2016). A lo largo de la concepción de la historia se requiere una serie de acciones desde el definir el tema, el enfoque, las ideas centrales, los personajes, los diálogos, la situación, el mensaje a transmitir, entre las más importantes. Esto además debe realizarse en un entorno colaborativo donde se requiere llegar a un acuerdo con los miembros del equipo. Por ello, esta competencia que los alumnos expresan como *concebir la historia* resulta de gran importancia en la educación superior. Por último, en este bloque se encuentra el *aplicar los temas*, lo cual es una competencia que requiere una transferencia de los conocimientos adquiridos (Tourriñan, 2020) como debe darse en un entorno de aprendizaje activo donde el alumno trabaja colaborativamente en experiencias que le permitan construir relaciones para el aprendizaje (Luna Scott, 2015). McLoughlin & Lee (2008) en Luna Scott (2015) sugieren que las experiencias de aprendizaje deben ser auténticas, personalizadas, experienciales, guiadas y diseñadas por el estudiante, quien debe ser generador de contenidos innovadores (p. 10). Para esta investigación, el *aplicar los temas* representa esa experiencia a la que se refieren los autores apenas mencionados donde *storytelling* le da al estudiante esta oportunidad de imprimir su propia huella desde la óptica que desea manejar, la situación, los estímulos a usar, la emoción y mensaje a comunicar, tanto fuera como dentro del contexto de la materia. Este aspecto es el que probablemente resulta el de mayor importancia desde la postura de la innovación educativa ya que más allá de las competencias que son parte central de esta investigación, el proporcionar al estudiante la posibilidad de crear una historia con un mensaje y emoción vinculada, lo que ubica a la narrativa digital como una innovación en la educación.

En un tercer bloque, se encuentran el *trabajar en equipo*, *empatía* e *investigar* con 7%, 7% y 4% respectivamente. Destacan en particular *trabajo en equipo* y *empatía* para los fines de este trabajo, en particular la segunda por representar uno de los objetivos respecto a las competencias que la narrativa digital busca desarrollar. La importancia del trabajo en equipo en lenguaje estudiantil o trabajo colaborativo es una de las competencias reconocidas por diversos organismos

internacionales (OCDE, 2004), (Luna Scott, 2015), (Foro Económico Mundial, 2015), (SEP, 2008) como importantes a desarrollar en el estudiante prácticamente en todos los niveles pero en particular en el cierre de su formación en educación media superior y superior. Por ello, el reconocimiento del estudiante de la contribución de la herramienta hacia el desarrollo de esta competencia resulta pertinente a esta investigación. La OCDE (2004) en su resumen ejecutivo de la definición y selección de las competencias clave, destaca las más relevantes en tres grupos distintos: 1) Usar herramientas de forma interactiva; 2) Actuar de forma autónoma; y 3) Interactuar en grupos heterogéneos. En este último grupo se inserta la empatía como parte de una de las competencias, específicamente en la relación productiva con otras personas.

*Figura 6.*

Competencias clave en tres amplias categorías



Fuente: (OCDE, 2004)

Dentro de la misma encuesta breve, se realizó la pregunta ¿De qué otra forma sugieres se use la historia digital en la materia? Los resultados presentados en el cuadro 12 muestran las respuestas de los estudiantes a esta pregunta. Como puede observarse, existen sugerencias para el uso de la herramienta como son la presentación de temas, presentación de una marca personal, para el uso de proyectos o trabajos, entre las categorías más importantes. Cabe mencionar que, en algunos casos, el uso de la herramienta puede ser llevada a cabo por el docente y no solamente por el alumno. Destacan en orden de importancia para presentación o marca personal (15%), introducción de temas (16%), proyectos/trabajos/examen (15%), como entregas (9%), como anuncios de marcas

(7%), creación de un producto (4%), tema libre (4%) y finalmente para estudio y análisis con 2%. Entre estas alternativas, también se encuentra dejar la utilización del *storytelling* como está actualmente (7%). Como puede observarse varias de estas sugerencias se encuentran en el campo de la evaluación como son una presentación, introducción de temas – la cual puede ser también con el docente como protagonista – proyectos/trabajos/examen, tema libre o bien un análisis. Aunque puede representar diferentes formas de evaluación se mantienen en este campo excepto en la introducción de temas donde es el docente el que toma el papel protagónico. Si bien, en las respuestas proporcionadas no se especifica el protagonista de las actividades sugeridas, puede interpretarse en algunos casos que tanto el docente como el estudiante pueden ser el sujeto activo en la realización de la historia. Si bien el enfoque del presente trabajo es que sea el alumno para que desempeñe el papel activo que se ha mencionado, el docente también puede utilizar la herramienta para algunas de las actividades mencionadas. Estas sugerencias se integrarán a los aprendizajes de las otras etapas del proyecto a fin de llevar a cabo una intervención educativa con esta herramienta.

Cuadro 12.

*Sugerencias sobre el uso de la narrativa digital. Distribución de frecuencias de encuesta breve*

Período Académico (materia)	N (# de individuos)	Presentación o marca personal	Introducir temas	Proyectos o trabajos o examen	Entrega en una clase	Como está	Anuncios de marcas	Creación de producto	Tema libre	Para estudio y análisis
Total de casos	81	12	13	12	7	6	6	3	3	2
Porcentajes De personas	100	15%	16%	15%	9%	7%	7%	4%	4%	2%

Fuente: Elaboración propia

Por último, en lo referente a la encuesta breve, el cuadro 13 muestra el perfil demográfico de los estudiantes que respondieron dicha encuesta. Como puede verse, existe una proporción de mujeres a hombres cercana al 3 a 1 mientras que, respecto a la carrera, la proporción de la Licenciatura de Diseño Industrial a Diseño Gráfico es de 2 a 1 aproximadamente. Cabe destacar que la mayoría femenina en la muestra debiera esperarse ya que es un reflejo de la proporción mujer a hombre en la matrícula de las licenciaturas del Departamento de Diseño en la Universidad

donde se realiza la investigación. En lo referente al desglose de carreras, cabe recordar que las materias que participaron en el estudio corresponden al área optativa para ambas licenciaturas por lo que no necesariamente debiera existir una correlación con la proporción de alumnos de ellas dentro de la universidad. Respecto a la edad y el semestre al que pertenecen, debe destacarse que dado que las materias involucradas en este estudio son del área optativa pertenecen a la última etapa del plan de estudios por lo que era también de esperarse que los alumnos corresponden a los últimos semestres de ambas licenciaturas.

Cuadro 13

*Perfil demográfico de los participantes en la encuesta breve*

Perfil	Hombres	Mujeres	Sin responder	Programa de licenciatura		Edad	# de Semestre
				Diseño Gráfico	Diseño Industrial		
# de casos	21	59	1	29	52		
% de la Muestra	26	73	1	36	64	na	na
Media						22.4	7.4

na: no aplica

Fuente: elaboración propia

### VII.1.2. Bitácora De Campo

Respecto a lo registrado en la bitácora de campo, el cuadro 14 presenta algunas transcripciones obtenidas a través de este instrumento. Las transcripciones más importantes registradas en la bitácora se pueden agrupar en categorías de análisis (Hernández *et al*, 2010), de lo cual se derivan para esta investigación dos grupos importantes: 1) Sobre la intervención educativa, y 2) Sobre los beneficios de la narrativa digital. Cada una de ellas pertenece a campos claramente diferentes vinculados con los propósitos de este trabajo. Dentro del campo *Sobre la intervención*, encontramos las siguientes subcategorías: *estructura, momentos de uso, su proceso, frecuencia de uso y su aplicación*. Como puede verse, las subcategorías pertenecen a diferentes aspectos de la intervención a manera de poder organizar la información de forma clara y categorizada. Respecto a la categoría de los *Beneficios de la narrativa digital*, se identificó las siguientes subcategorías: *Hacia una educación socioemocional, innovación, trabajo colaborativo y generar un ambiente positivo*. Cada uno de los anteriores representan diversos aspectos de los beneficios de la narrativa

digital relacionados con este trabajo. Es importante destacar que estos beneficios son aquellos percibidos por la investigadora participante por lo que no representan afirmaciones absolutas sino los inicios de esta investigación que buscan dar luz sobre la mejora de la intervención educativa.

Cuadro 14

*Aprendizajes de bitácora de campo – Categorías de investigación*

Sobre la intervención	Beneficios de la narrativa digital				
Estructura Momentos de uso Su proceso Frecuencia de uso Su aplicación	Hacia una educación socioemocional	Innovación	Trabajo colaborativo	Generar un ambiente positivo	un

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro 15, para cada categoría de investigación identificada, se muestran dos ejemplos de las transcripciones sobre los aprendizajes recabados en la bitácora y que constituyen la base para poder integrar la intervención educativa en las fases siguientes del trabajo doctoral donde esta investigación exploratoria se inserta. Como puede observarse, los aprendizajes abarcan desde aportaciones a la intervención educativa que esta investigación busca generar, así como sobre los beneficios observados en el proceso cualitativamente en el aula. Estos aprendizajes, sugieren que más allá de los aspectos pedagógicos para el diseño de la intervención, existen beneficios que no necesariamente se vinculan con competencias a desarrollar sobre el estudiante, sino simplemente a generar un ambiente relajado y de creatividad en el aula. Estos aspectos resultan aspectos importantes a considerar, especialmente en disciplinas vinculadas con el proceso creativo como es el diseño, disciplina donde sucede esta investigación.

De forma más concreta, los aprendizajes de esta etapa exploratoria provenientes de la bitácora de campo se presentan a continuación, seccionados por categorías de análisis.

Categoría de análisis: *sobre la intervención educativa*:

- las historias requieren guía, contención y estructura para ayudar al alumno a mantenerse enfocado y concentrando el mensaje que se desea transmitir;
- Dicha guía y estructura debe ser clara, enfocada y simple de seguir para cumplir los objetivos pedagógicos ya que conceptos como pregunta crítica (Robin, 2008) pueden resultar confusos para el grupo de estudio en este caso en particular, por ello, la rúbrica a

- utilizar resulta un elemento preponderante que a través de la etapa exploratoria requirió modificaciones que se comentan más adelante;

## Cuadro 15.

*Observaciones registradas en la bitácora de campo por categoría de investigación*

Categorías de investigación	
Sobre la intervención educativa	
Subcategoría	Transcripción
Estructura	<i>Les cuesta trabajo transmitir o aplicar los conceptos, divagan un poco Los elementos de ST de Robin (2008) de “pregunta crítica” y punto de vista no son claros para ellos, les cuesta trabajo cumplir con ellos</i>
Momentos didácticos de uso	<i>Les cuesta trabajo transmitir o aplicar los conceptos, divagan un poco Preguntan mucho sobre qué tema enfocarse, parece que requieren más guía.</i>
Su proceso	<i>Quizá dos sesiones sean muchas para la instrucción previa. Los ejemplos ayudan mucho Los guiones que entregan son muy básicos, parece un poco la ley del mínimo esfuerzo, aunque ayudan, aún requieren mejora</i>
Frecuencia de uso	<i>En su entrega final parecen aplicar bien los contenidos, como que integra todo muy bien En un solo día la realizaron. La indicación fue 1 a 2 minutos, aunque lo dejé abierto, no forcé a que fuera video, lo recibieron bien</i>
Su aplicación	<i>Preguntan mucho sobre qué tema enfocarse, parece que requieren más guía. Creo que falta dar una línea más específica porque les cuesta mucho aplicar “todos” los conocimientos del tema.</i>
Sobre los beneficios de la narrativa digital	
Hacia una educación socioemocional	<i>El tema libre es muy ilustrador de sus preocupaciones, inquietudes, gustos, problemáticas y entornos</i>
Innovación	<i>El elemento emocional es el que más trabajo cuesta plasmar En la presentación de storytelling al grupo muestran interés, les llama la atención La novedad en ocasiones los reta a hacer cosas que no se atrevían como actuar</i>
Trabajo colaborativo	<i>Los estudiantes que han estado antes muestran más dominio sobre el tema y elaboran más fácilmente Se presta a que trabajen los que les interesa y tienen habilidad mientras otros se mantienen a distancia</i>
Generar un ambiente positivo	<i>Se divierten mucho planeándola. Algunos equipos ríen mucho. Disfrutan la libertad de expresión, generalmente se quedan en su zona de confort por ejemplo i movie, casi no buscan conocer nuevo software</i>

Fuente: Elaboración propia

- El tener claro el mensaje a transmitir y propósito de la historia es vital para dar enfoque a la misma y ayudar al alumno a la reflexión tanto de la aplicación de los contenidos como a construir una narrativa;
- el proceso de capacitación inicial es vital para dar al alumno información suficiente para entender el camino en la construcción de la historia, sus elementos y su pertinencia en la educación superior en el entorno digital actual;
- la rúbrica para la evaluación de la historia ha sufrido modificaciones a lo largo de la etapa exploratoria en virtud de los aprendizajes reportados en la bitácora de campo. Entre los más destacados se encuentran los siguientes cambios: 1) la rúbrica inicial consideraba los

elementos de la narrativa digital reportados por Lambert (2003) entre los que se encuentra la *pregunta crítica* la cual resultó un elemento confuso para los alumnos por lo que se modificó a *enfoque o mensaje a transmitir* como lo reporta la modificación entre el anexo E y anexo F; 2) el tiempo inicial considerado en la rúbrica era de 3 a 5 minutos que fue reducido de 1 a 3 para dar mayor enfoque; y 3) se detalló lo que se solicitaba del guion para dar claridad a las expectativas.

- el guion representa un elemento preponderante (Suwardy *et al*, 2013), (Tang, 2016), para contribuir al desarrollo de competencias ya que permite y obliga a la construcción organizada y sintetizada de información, de otra forma, la libertad absoluta puede hacer perder el objetivo pedagógico central alejando al alumno del proceso de desarrollo de competencias perseguido;
- en un principio la herramienta puede generar escepticismo al ser novedosa para ellos por lo que, al inicio, el docente debe contribuir presentando la herramienta de forma detallada para generar confianza y certidumbre sobre su uso como herramienta de evaluación;
- respecto a la frecuencia de utilización y el tiempo de entrega de la historia hasta este momento no parece haber claridad, sin embargo, parece que la herramienta permite una entrega tanto corta o inmediata como de un plazo de semanas si se adecúa a los objetivos pedagógicos;
- sobre su aplicación, si bien pudiera pensarse que la libertad de acción fuera una de las fortalezas de su uso, parece que los estudiantes requieren cierta ayuda en la temática para que ellos enfoquen sus esfuerzos hacia ella.

*Categoría de análisis: sobre los beneficios de la narrativa digital:*

- Más allá de los contenidos, la oportunidad para aportar hacia una educación socioemocional es evidente en estos aprendizajes ya que utilizada como una oportunidad de expresión libre, la narrativa digital puede darnos evidencias como docente de las preocupaciones e inquietudes de nuestros alumnos, lo cual puede contribuir a sensibilizarnos, a acercarnos a nuestro grupo y a ellos como estudiantes les representa una oportunidad de autoexpresión que resulta importante para contribuir a la plenitud del ser humano y a una educación de la condición humana, así como enseñar la comprensión (Morin, 2001);
- La herramienta de *storytelling* al ser percibida como una innovación, motiva a los estudiantes quienes, en esta invitación a la novedad, buscan formar creativas de realizarla generando roles

o participaciones innovadoras como el actuarlas, lo cual trae consigo otros beneficios o competencias no consideradas por la investigadora como lo relacionado a las artes;

- la experiencia colaborativa de construcción de la historia puede resultar un proceso divertido, de diálogo y que explota las habilidades diversas en el grupo (Bautista, 2009), (Gogela & Ntwasa, 2015; Suwardy *et al.* 2013) como la colaboración, la aceptación a las diferencias, el diálogo mismo, la sinergia entre las habilidades de los miembros del equipo, entre las más importantes;
- la contribución de la herramienta hacia aligerar el ambiente del aula creando un ambiente positivo y divertido es importante ya que puede contribuir a la motivación del grupo estimulando el aprendizaje (García Aretio, 2016);
- la libertad como un principio rector en este proceso de creación de la historia donde los estudiantes tienen la capacidad de elegir el tema – libremente en ocasiones o bien dentro de un grupo de temas -, la decisión de crear sus diálogos, contexto, duración, situación, los estímulos visuales, auditivos y textuales, permite un entorno de libertad altamente apreciada por el grupo (Freire, 1982).

## ***VII.2. Etapa De Diseño.***

Esta etapa consistió en delinear la intervención con base en los aprendizajes de la etapa exploratoria que han sido presentados en la sección anterior. Para poder realizar la propuesta de diseño de la intervención vale la pena recordar los componentes de esta antes de su delineado. Estos son: su diagnóstico, planificación, aplicación y evaluación (Vilar, 1996) los cuales se explican a continuación.

***VII.2.1. Diagnóstico.*** La etapa exploratoria que se ha descrito representa en sí misma este proceso de diagnóstico en conjunto con la definición del problema de investigación. En esta parte se ha destacado la importancia de las competencias en las que esta investigación se avoca, así como en la necesidad de proporcionar al docente herramientas para el aprendizaje activo en un entorno tecnológico. La etapa exploratoria sirvió como complemento al proceso diagnóstico, ya que, al exponer a los estudiantes a esta vivencia de forma abierta y flexible, permite complementar el diagnóstico para poder identificar posibles oportunidades para el diseño de la intervención educativa.

**VII.2.2. Planificación.** El proceso de intervención educativa para el uso de *storytelling* consta de varios momentos importantes que deben tenerse claramente identificados para poder planear la aplicación de la herramienta. En este proceso de planeación es el momento para delinear los objetivos, actividades y expectativas para comunicarlos claramente a los estudiantes al presentar la herramienta. Estos momentos son los siguientes:

1) *su planeación* acorde a los objetivos que se persigan - para este caso los objetivos son el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía –, sin embargo, para la práctica habitual, estos objetivos son establecidos por el docente;

2) *definir la rúbrica* a utilizar para evaluar la historia con el fin de dar claridad a los estudiantes sobre la forma de evaluación de la historia;

3) *la introducción y capacitación* a los alumnos para generar certidumbre y claridad sobre las expectativas;

4) *definir el tema* para el uso de la herramienta para proporcionar enfoque a los estudiantes, así como claridad en la aplicación de los contenidos con el fin de cumplir su labor evaluadora;

5) *establecer el calendario* de las entregas con la narrativa digital ya que su elaboración puede requerir un trabajo colaborativo que necesite cierta planeación de actividades en muchos casos, aunque en otros pueda plantearse como una actividad inmediata;

6) *la retroalimentación* ya que se debe considerar que tanto el docente como de los demás estudiantes enriquecen el proceso al hacer una crítica constructiva después de la puesta en común en clase, especialmente si se crea un entorno crítico que invite a los estudiantes a mostrar esta actitud ante la actividad.

**VII.2.3. Aplicación.** Con base en los resultados de la etapa exploratoria, la aplicación de la narrativa digital sufrió algunos ajustes que se concretaron en la propuesta que a continuación se describe, siguiendo la estructura planteada en la sección anterior:

1) *Su planeación:* la estructura de la herramienta a ser utilizada se basó en gran medida en el formato utilizado en la etapa exploratoria, buscando en todo momento como objetivo el

desarrollo de las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía utilizando a la narrativa digital como herramienta para evaluar la aplicación de los contenidos de la clase. Por ello el cuadro 17a, muestra los elementos de la historia solicitados a los alumnos para ayudarles a tener una guía de lo que se espera de la historia como resultado final. Cabe destacar que los elementos solicitados durante la etapa exploratoria propuestos por Lambert en Robin (2008), fueron modificados con base en los hallazgos de esa etapa como se ha descrito anteriormente. Esto se complementa con la figura 5b, el cual proporciona una guía de la estructura que se recomienda tenga la historia para lograr construir una narrativa y no limitarse a la edición de videos de su gusto. Ambos cuadros se utilizan en la capacitación que se da a los alumnos al inicio del semestre para ayudarlos a familiarizarse con *storytelling*. Cabe destacar que estos elementos pueden también considerarse como variables que impactan el desarrollo de la historia ya que de ellos depende que la narrativa digital represente eso exactamente, una narrativa.

Cuadro 16.

*Elementos de la historia solicitados a los estudiantes*

---

Elementos de la historia solicitados a los estudiantes

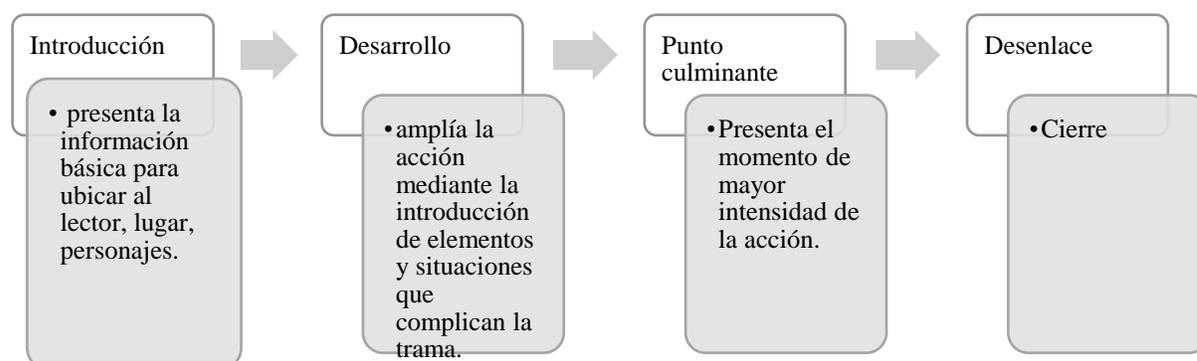
---

1. Punto de vista (mensaje-aprendizaje)
  2. Personajes
  3. Contenido emocional (definir la emoción)
  4. Estructura de una historia
  5. El poder de la música y/o voz
  6. Economía (cumple con el tiempo)
  7. Ritmo
  8. Guion (incluye mensaje, aprendizajes claves reflejados del tema, personajes, emoción a transmitir, resumen de la historia, situación y diálogos)
- 

Fuente: Adaptado de Lambert, en Robin 2008

Por último, respecto a esta planeación, debe contemplarse que los siguientes aspectos a explicar (puntos 2 a 6) deben ser contemplados en este proceso de planeación. Para la investigación, se detallarán cada uno de ellos por separado.

*Figura 5b*  
Estructura recomendada para la historia



2) *definir la rúbrica:* a lo largo de la etapa exploratoria se fue refinando la rúbrica utilizada la cual fue inicialmente basada en lo propuesto por Lambert (2003). Para la etapa de diseño propiamente se modificaron algunos aspectos en la rúbrica, como se ha comentado, por lo que la rúbrica utilizada en esta etapa se muestra en el cuadro 17. Como se puede observar, la rúbrica tiene seis indicadores de calidad con ponderaciones asignadas a los aspectos de creatividad, cumplimiento con los elementos solicitados, la correcta aplicación de los temas revisados y finalmente la construcción en sí de una narrativa. Cada uno de estos elementos cuenta con una ponderación para dar claridad en la evaluación al estudiante.

Cuadro 17.  
*Rúbrica utilizada en el período de diseño de la investigación*

	10	9	8	7	6	5
Creativa (20%)	Con excelencia	Innovadora	Tiene elementos innovadores	Creatividad moderada	No es creativa	Mediocre
Elementos de ST (35%)	Tiene todos	Falta un elemento	Faltan dos elementos	Faltan 3 o más elementos		
Refleja temas del bloque aplicados (35%)	Refleja y aplica los temas con excelencia	Refleja y aplica los temas adecuadamente	Refleja y aplica los conceptos de forma incompleta	Refleja conceptos pero no los aplica	Refleja o aplica pero inadecuadamente	No hay relación clara con los temas
Hay narrativa (10%)	Con excelencia	Existe una historia clara y entendible	Existe una historia aceptable	No se distingue claramente la historia, hay destellos pero no construida	Escasamente se percibe historia	No hay historia

Fuente: Elaboración propia

3) *la introducción y capacitación*: sin duda lo aprendido en la etapa exploratoria destaca la importancia de este apartado ya que dada la innovación de la herramienta, los alumnos requieren una sesión al menos de familiarización y capacitación donde se cumplan los siguientes temas: 1) antecedentes; 2) propósitos y beneficios de la herramienta en la disciplina y en la educación; 3) se expliquen los elementos a cubrir, así como la rúbrica para asegurar la claridad de los conceptos y los niveles de competencia; 4) se muestren ejemplos de diversa índole para que el estudiante visualice los alcances de la herramienta más allá de la materia; y 5) se resuelven dudas. Este proceso se realizó tanto en una sesión como en dos, dependiendo del grupo y más adelante se comparte la recomendación al respecto.

4) *definir el tema*: en el contexto de esta etapa de investigación donde la herramienta fue utilizada al cierre de cada bloque temático, el cual puede incluir entre 3 o 4 temas, los estudiantes tenían la libertad de elegir uno de esos temas para mayor enfoque o bien integrar los temas del bloque para la presentación de la historia. Esto es, no había una indicación clara sobre el tema a utilizar, sino que una de las ventajas de la herramienta es justamente el tener la libertad de enfocarse en el tema de su interés.

5) *establecer el calendario*: en este proceso libre de elección del tema, debe proporcionarse cierta contención y estructura por lo que al inicio del semestre se encontraban claramente establecidas las fechas de cada una de las entregas que consistieron en *cinco al semestre*. Cuando existieron cinco entregas, la temática era distinta donde una era un tema libre elegido por el equipo; otra era entrega final aplicando el total de los aprendizajes; y las tres restantes eran entregas al cierre de los aprendizajes de cada bloque temático. Todas ellas con fechas establecidas y presentes en la plataforma LMS con la que cuenta la universidad para disposición de contenidos y comunicación con los estudiantes. La ponderación para cada entrega fue la misma.

6) *la retroalimentación*: a cada presentación se le asignó un tiempo dentro del aula para que cada equipo compartiera la historia elaborada con el grupo para recibir una crítica constructiva tanto de compañeros como de docente. Este proceso se llevó a cabo para cada una de las entregas a lo largo del semestre. Este proceso se realizó de forma presencial con retroalimentación oral por parte del grupo y docente.

**VII.2.4. Evaluación.** El proceso de evaluación de esta etapa del diseño coincidió con la etapa de evaluación del proyecto, por lo que se describirán en un solo apartado.

### **VII.3. Etapa de Evaluación**

Una vez definida la intervención como se ha descrito anteriormente en la sección de etapa de diseño, se procedió a realizar una evaluación de esta, la cual se detalla a continuación. Esta etapa de evaluación consistió en los siguientes pasos: 1) planear y diseñar la etapa de evaluación con la intervención educativa propuesta, los recursos e instrumentos necesarios; 2) presentar la herramienta a los estudiantes, proporcionar capacitación y aclarar expectativas con los estudiantes y 3) realización de la etapa de recolección de datos con las técnicas planeadas. Estas se describen a continuación.

- 1) Planear y diseñar la etapa de evaluación: con base en lo planteado en la etapa de diseño, la etapa de evaluación consistió en los siguientes pasos:
  - a. Verificar la secuencia didáctica de la intervención educativa a evaluar de forma colaborativa;
  - b. Verificar el contenido a utilizar en la capacitación sobre la herramienta a los estudiantes, para lo cual se realizó una presentación que incluyó antecedentes, aplicaciones fuera de la educación, elementos a cubrir en la historia, estructura solicitada de la historia, ejemplos de historias fuera del contexto de la materia y la universidad, así como ejemplos de semestres previos con materias similares al mismo perfil de estudiantes;
  - c. Verificar la disponibilidad de los instrumentos a utilizar en esta etapa, los cuales fueron: 1) guía de discusión para las sesiones de grupo a realizarse al inicio y al final del semestre entre alumnos que participaron en esta etapa del proyecto; 2) formatos de consentimiento informado para aprobación de los alumnos; 3) rúbricas validadas en México, en específico en la universidad donde se realizó la investigación para la evaluación de las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía; y 4) rúbrica final para la evaluación de las historias entregadas por los estudiantes.
- 2) Presentar la herramienta a los estudiantes, proporcionar capacitación y aclarar expectativas con los estudiantes. Esta presentación se realizó en *Powerpoint* con los siguientes temas:
  - a. Importancia de las historias en las culturas del mundo en los diferentes contextos de la vida (Handler, 2008);

- b. Las historias como vehículos para transmitir información, sentimientos, emociones y vincularnos como personas;
- c. Origen del *storytelling* contemporáneo (Lambert, 2003);
- d. Aplicaciones de *storytelling* en el ámbito de la mercadotecnia y construcción de marca que representa el ámbito de la materia (BBDO Worldwide, 2015; Alexander, 2011; Handler, 2008);

3) Estructura y elementos base para construir historias (Robin, 2008; Robin y McNeil, 2012; Lambert, 2003). Realización de la etapa de recolección de datos con las técnicas planeadas. Este momento de la investigación, consistió en dos fases: i) la validación de las rúbricas para evaluar las competencias clave de esta investigación; y ii) la recolección de datos con los alumnos tanto a través de las rúbricas de competencias mencionadas como a través de las sesiones de grupo realizadas. Estas dos fases se discuten a detalle de forma separada. i) La validación de las rúbricas, como se ha mencionado, se llevó a cabo a través de jueceo con la metodología descrita en la sección correspondiente. La retroalimentación de los jueces fue de en dos rubros: 1) sobre el nivel de adecuación de la subhabilidad a la competencia que estaba siendo evaluada; y 2) sobre los constructos presentados y su claridad. El anexo H muestra la rúbrica para cada una de las competencias evaluadas como se presentó a los jueces, mientras que los anexos I, J y K presentan la rúbrica como se presentó a los alumnos en la evaluación de las competencias después de haber integrado los comentarios de los jueces para cada una de las competencias a evaluar.

Sobre los resultados obtenidos respecto a los niveles de adecuación, el cuadro 18 la media de las respuestas obtenidas por los 9 jueces de los que se recabaron resultados. Cabe destacar que, aunque el jueceo inicial se planteó a 10 jueces, uno de ellos no firmó la hoja de consentimiento por lo que los datos no han sido utilizados, mientras que otro juez regresó tardíamente su contribución por lo que sus resultados se consideran en los niveles de adecuación, más no se integraron a las rúbricas como fueron presentadas a los estudiantes. Cabe recordar que los niveles de adecuación buscan conocer la opinión de los jueces sobre la pertenencia de la subhabilidad como se encuentra definida respecto a la competencia por evaluar. El cuadro 18 se encuentra dividido por competencia en sus tres incisos *a*, *b* y *c* para las competencias de pensamiento crítico, empatía y comunicación respectivamente. En cada uno de ellos se observa la media obtenida de los niveles de adecuación,

los cuales se representaron en una escala del 1 al 5 donde se solicitó asignar 1 a menor adecuación y 5 a mayor adecuación. Los tres cuadros presentados muestran las subhabilidades y sus definiciones presentadas a los jueces. Sobre la media obtenida para el nivel de adecuación, las tres competencias muestran un valor superior a 4, donde pensamiento crítico fue el mayor con 4.36, seguido de la comunicación con 4.34 y empatía al final de las tres. Dentro de cada una de ellas, se observa también diferencias entre las subhabilidades para cada una de las competencias.

Para pensamiento crítico, argumentación y análisis resaltan por su mayor adecuación, seguidas de evaluación e inferencia, siendo interpretación, metacognición, solución de problemas y toma de decisiones las de menor adecuación respecto a la competencia. Esto refleja de cierta forma la diversidad sobre la importancia de estas subhabilidades para diferentes autores, ya que mientras la argumentación es una dimensión central para algunos autores como Watson & Glaser citado en Ossa *et al.* (2017), Ennis (1985), el análisis es elemento clave para Facione (2015), mientras que Halpern los integra en un atributo que denomina análisis de argumentos. Respecto a otras subhabilidades como la evaluación, Facione (2015) la reconoce como elemento independiente, mientras que para Watson & Glasser citado en Ossa *et al.* (2017) la evaluación se encuentra vinculada con la argumentación en el elemento evaluación de argumentos utilizado en su instrumento de evaluación del pensamiento crítico. Respecto a la inferencia, esta dimensión es incluida por estos últimos autores en su instrumento denominado WGCT -*Watson Glaser Critical Thinking Assessment* -, al igual que la interpretación. En este sentido, Facione (2015) coincide con ellos al integrar en su instrumento *California Critical Thinking Skills Test* – CCTST- a la interpretación y la inferencia como elementos clave. Cabe resaltar que, en habla hispana, el instrumento llamado PENCRISAL – Pensamiento crítico Salamanca – considera seis elementos, dentro de los cuales se encuentra la toma de decisiones y la resolución de problemas. De estos diferentes autores, Facione (2015), Halpern (2006), Ennis (1985) y sus instrumentos, así como desde la perspectiva de Paul & Elder (2005) y la recopilación realizada por Lai (2011) sobre las posturas cognitivas, filosóficas, psicológica y educativa, es que se generan las subhabilidades utilizadas para la rúbrica de esta investigación para evaluar la competencia de pensamiento crítico. Cabe destacar que la metacognición (Lai, 2011) o bien llamada autoregulación por Facione (2015) se incluye en este trabajo como una forma de reconocer la importancia del aspecto actitudinal o

disposición que es reconocida como parte importante del pensamiento crítico que no solo se conforma de subhabilidades cognitivas.

### Cuadro 18

*Resultados de los niveles de adecuación a la competencia a evaluar.*

#### Cuadro 18a

#### *Pensamiento crítico*

Media total obtenida para la competencia 4.36	
Subhabilidades	Media obtenida para nivel de adecuación a la competencia
Interpretación: entendida como comprender y expresar el significado o relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios	4.33
Análisis: definida como identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, opiniones o información	4.78
Evaluación: es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de presentación	4.67
Inferencia: entendida como identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de presentación de información	4.67
Argumentación: definida como una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y que consiste en hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones o explicaciones y razonar los criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida.	4.89
Solucionar problemas: superar los obstáculos y vencer las dificultades. Implica establecer un propósito, identificar y analizar el problema, punto de partida, objetivo, dificultades y recurso para resolverlo.	3.78
Toma de decisiones: consiste en seleccionar un plan de acción para lograr un objetivo. Implica identificar objetivos, alternativas, analizarlas y evaluarlas teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos. Jerarquizar alternativas, seleccionar una y ponerla en práctica, evaluar procesos y resultados	3.78
Metacognición: entendida como la conciencia, monitoreo y control del propio pensamiento	4.0

Fuente: elaboración propia

Respecto a la empatía, cabe recordar que esta competencia tiene componentes tanto cognitivo como afectivo (Martínez, 2011). Algunos instrumentos como el índice de Reactividad Interpersonal de Davis – IRI – (1980) también reconoce cuatro dimensiones de la empatía como son la toma de perspectiva, preocupación empática, sufrimiento personal y fantasía. Otro instrumento importante es el *Test* de empatía cognitiva y afectiva - TECA- creado en español con cuatro dimensiones: adopción de perspectivas, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática (Olivera *et al.* 2011). De estos dos instrumentos se derivan los constructos presentados a los jueces. Según se puede observar por las medias del nivel de adecuación, los siguientes constructos muestran valores bajos: *tener sentimientos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo; me intereso en otra persona por beneficio mutuo y ser capaz de sentir compasión por alguien que es tratado injustamente*. El primero de ellos, *tener sentimientos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo*, recibió varios comentarios de los jueces como *la preocupación no es empatía y con características diferentes en lugar de menos afortunada que yo*. Por ello, puede pensarse que la baja puntuación más que referirse al concepto que el constructo representa, se pudo haber relacionado con la forma en que se encontraba escrito. Este constructo fue modificado y sustituido por el siguiente: *Demostrar sentimientos de consideración hacia la gente con características diferentes*. El constructo *me intereso en otras personas por beneficio mutuo* fue eliminado para la rúbrica final ya que los comentarios de dos jueces fueron negativos respecto a que *no implica empatía, puede ser mera conveniencia* o bien sugiriendo *complementar la oración reconociendo sus características, intereses y necesidades*. Estos comentarios llevaron a analizar la aportación del constructo al concepto empatía y se concluyó que no resultaba imprescindible ya que el interés que es el centro del constructo se encuentra ya reflejado en otros conceptos por lo que se decidió eliminarlo. Por último, para la competencia de empatía, la subhabilidad *ser capaz de sentir compasión por alguien que es tratado injustamente* generó reacciones de dos jueces, particularmente la palabra compasión por lo que puede pensarse que era un problema más de este concepto más que del constructo en su totalidad. Por ello, este fue modificado por *inferir el sentir de alguien que es tratado injustamente* para mantener en sentido original de la idea. Al igual que para el pensamiento crítico, las modificaciones realizadas para la rúbrica final se encuentran en el anexo XX y corresponden más a sugerencias y cambios vinculados con vincular los tiempos infinitivos para todos los constructos para estandarizar los mismos.

Cuadro 18b

*Empatía*

Subhabilidades	Media obtenida para nivel de adecuación a la competencia
Empatía (media total obtenida para la competencia 4.19)	
Tener sentimientos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	3.44
Poder ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	4.67
Tener en cuenta cada una de las partes en un conflicto antes de tomar una decisión	4.22
Ser capaz de sentir compasión por alguien que es tratado injustamente	4.00
Ser capaz de ponerme en el lugar del otro, aunque me encuentre disgustado (a)	4.89
Antes de criticar o juzgar a alguien me imagino como se siente estar en su lugar	4.22
Me intereso en otras personas por beneficio mutuo	3.67
Comprendo que la empatía es importante para las relaciones sociales positivas	4.22
Comprender la importancia de la empatía para el trabajo en equipo	4.29

Fuente: elaboración propia

Respecto a la competencia de comunicación, en términos generales se observa un puntaje mayor a la comunicación oral y escrita por sobre la búsqueda y gestión de la información. Esto puede entenderse ya que coloca a ambas competencias como dos niveles de jerarquía diferentes, lo cual puede ser entendible. Por ello, debemos empezar por reconocer una mayor importancia de la comunicación oral y escrita como el primer nivel de capacidad que el estudiante debe desarrollar. Esta importancia para los aspectos orales y escritos de la comunicación se ve reflejada en instrumentos para su medición utilizados en educación superior como es el EXHALING (González Robles, 2012), donde la comunicación oral y escrita constituyen pilares de esta competencia. Sin embargo, si se consideran otras referencias educativas como puede ser la SEP (2008) en su Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, donde se considera a la comunicación en un ámbito más amplio donde se concibe a esta como *Se expresa y comunica*, pero a diferencia del EXHALING incluye conceptos más amplios desde la expresión de ideas, el uso de estrategias comunicativas, la comunicación en segundo idioma y la inclusión de tecnologías de la información. Respecto a esta última, el segundo apartado de los constructos utilizados, la búsqueda y gestión de la información, si bien se reconoce como importante, puede no ser indispensable en todo momento en que las habilidades de comunicación se requieran en educación superior, sino que su importancia puede vincularse a ciertos contextos y de ahí que su media del nivel de adecuación otorgado por los jueces sea ligeramente inferior a la de las competencias de comunicación oral y escrita. Dentro

de la comunicación oral y escrita, destacan por su importancia los constructos de *Expresarse con fluidez y de forma convincente, adaptándose a las características de la audiencia-receptor o interlocutor; Construir textos escritos ordenados y coherentes, gramaticalmente correctos y con un lenguaje adecuado al tipo de texto y destinatario; y Expresar ideas de forma estructurada e inteligible, ser capaz de hablar en público y en privado con un grado de formalidad adecuado al contexto comunicativo*. Estos aspectos, aunque contruidos de formas diferentes se hacen presentes en diversos referentes institucionales relacionados con la comunicación (González Robles, 2012), (SEP, 2008) incluyo aquellos donde se realiza la presente investigación. Específicamente, la Universidad Iberoamericana cuenta con el Marco Conceptual para el Diseño de Planes de Estudios del Sistema Universitario Jesuita (2010), el cual enlista las competencias clave donde se encuentran la comunicación oral y escrita detalladas en tres elementos concretos: 1) producción y comprensión oral y escrita en lengua materna; 2) dominio y comprensión oral y escrita en segunda lengua; y 3) uso e interpretación de información gráfica, simbólica y matemática.

Sobre los constructos sometidos a jueceo, cabe destacar que aquellos que recibieron medias inferiores como el de *establecer relaciones dialogantes con los compañeros o con el profesorado de forma respetuosa y asertiva o bien utilizar el diálogo para favorecer un clima de colaboración activa con los compañeros* se debe a comentarios recibidos por los jueces respecto a que pertenecen a otras competencias como *observo mayor relación con el rubro de empatía o se me hacen más habilidades de inteligencia interpersonal*. Si bien ciertamente existe una vinculación con las competencias de empatía o inteligencia interpersonal, pertenecen quizá a un grupo de constructos que forman parte de las zonas de colindancia entre competencias, aunque se buscó un enfoque al aspecto comunicativo. Cabe destacar la concepción de competencias del proyecto DeSeCo (OCDE, 2004) donde se proponen tres grandes categorías: 1) usar herramientas de forma interactiva -lenguaje, tecnología-, 2) interactuar en grupos heterogéneos; y 3) actuar de forma autónoma. Como puede verse, no singulariza las competencias, sino que reconoce la importancia de la relación entre las competencias para desempeñar funciones de mayor jerarquía. Es por ello, que, a pesar de haber recibido medias de adecuación bajas en el proceso de jueceo, se decidió dejar los constructos con medias cercanas a 4. La redacción de esos textos y de algunos otros fue modificada en la rúbrica final que se muestra en el anexo K.

En el apartado de gestión de información, el constructo que recibió la media más baja fue *verificar y sintetizar la información nueva, integrándola al propio conocimiento*, con una media de 3.5. Por este motivo y por ser percibido como no estar del todo vinculado a la comunicación fue eliminado de la rúbrica aplicada a los alumnos.

### Cuadro 18c

#### *Comunicación*

Subhabilidades	Media obtenida para nivel de adecuación a la competencia
Comunicación oral y escrita (media total obtenida para la competencia 4.51)	<b>4.51</b>
Buscar y gestionar información (media total obtenida para la competencia 4.17)	<b>4.17</b>
Media total para la competencia de comunicación 4.34	4.34
<b>Comunicación oral y escrita</b>	<b>4.51</b>
Comprender el significado de un texto oral o escrito y saber identificar las partes más relevantes	4.33
Expresar ideas de forma estructurada e inteligible, ser capaz de hablar en público y en privado con un grado de formalidad adecuado al contexto comunicativo	4.78
Construir textos escritos ordenados y coherentes, gramaticalmente correctos y con un lenguaje adecuado al tipo de texto y destinatario	5.0
Establecer relaciones dialogantes con los compañeros o con el profesorado de forma respetuosa y asertiva	3.88
Identificar las relaciones que se establecen entre las diferentes partes de un texto que hacen que su comprensión sea más profunda y precisa	4.63
Expresarse con fluidez y de forma convincente, adaptándose a las características de la audiencia-receptor o interlocutor	5.0
Utilizar el diálogo para favorecer un clima de colaboración activa con los compañeros	4.0
<b>Buscar y gestionar información</b>	<b>4.17</b>
Conocer la estructura, la organización y el funcionamiento básico de bibliotecas y archivos	4.25
Conocer los buscadores de información más habituales y relevantes (catálogos, bases de datos, buscadores académicos, etc.)	4.38
Conocer diversos soportes tecnológicos para gestionar y presentar información.	4.5
Conocer las fuentes de información específica relacionadas con una disciplina o un tema concreto y la forma de utilizarlas y citarlas	4.5
Discriminar la información en función de cada necesidad y hacer uso ético	4.5
Seleccionar el soporte tecnológico más adecuado a cada contexto comunicativo	4.0
Darse cuenta de las necesidades de información y saber encontrarla de manera autónoma	4.57
Tener y aplicar criterios para valorar las fuentes de información, su fiabilidad y su relevancia	4.44
Verificar y sintetizar la información nueva, integrándola al propio conocimiento	3.5

Fuente: Proceso de jueceo por un total 9 jueces

Por último, en lo relacionado a los comentarios recibidos por los jueces sobre los constructos para las tres competencias, cabe destacar que estos comentarios se pueden agrupar en tres categorías según su naturaleza contrastando similitudes y diferencias entre sí. De ahí se pueden identificar las siguientes categorías: 1) Pertinencia a la competencia a evaluar; 2) Redacción, precisión y claridad; y 3) Uniformidad y simplificación para la audiencia estudiantil. En el cuadro 19 se muestran las categorías, así como la transcripción representativa del comentario del juez para la categoría y en la última columna se muestra la competencia y subcompetencia donde se realizó el comentario. En términos generales, los jueces se avocaron a ponderar la adecuación de la subhabilidad respecto a la competencia, lo cual pudo haber sido cierto sesgo de solicitar el nivel de adecuación entre otras instrucciones. Los jueces buscaron representar o considerar la audiencia a quien esta rúbrica iba dirigida por lo que contemplaron en sus comentarios que el público al que estas rúbricas se aplicarían estuviera claro en los conceptos, lo cual es especialmente importante para esta investigación. En su tercera categoría, resultó importante la atención que los jueces prestaron a la estandarización de los constructos buscando uniformarlos en beneficio del usuario y por lo tanto de la confiabilidad de la investigación. Este último aspecto, reitera el compromiso de los jueces hacia su papel dentro de la investigación para dar la formalidad que se requiere.

### **VII.3.1. Resultados de los instrumentos para medir las competencias**

Los resultados se presentan por competencia por lo que el cuadro 20 muestra los resultados para la rúbrica de pensamiento crítico, el cuadro 21 para comunicación y el cuadro 22 para empatía. Vale la pena recordar que los resultados derivan de tres grupos diferentes en dos semestres distintos para tres materias. Este aspecto contribuye a fortalecer la validez del estudio dada la diversidad de las fuentes de información (Hernández, *et al.* 2010).

Como se mencionó en el capítulo de metodología, la competencia de pensamiento crítico se compone de diversas subcompetencias desglosadas en la rúbrica. Como se puede observar, la media obtenida para esta competencia – 4.40 – muestra que los estudiantes reconocen la contribución de la herramienta en el desarrollo de la competencia. Aquellas subcompetencias que se perciben más cercanamente vinculadas con el uso de la herramienta son metacognición, solución de problemas, la inferencia y toma de decisiones. A su vez, las subcompetencias que menos se

Cuadro 19

*Categorías creadas a partir de comentarios de jueces a los constructos*

Categorías	Transcripción del comentario por parte del juez	Constructo – competencia
Pertinencia a la competencia a evaluar	Me parece que a partir del pensamiento crítico se debería dar solución a las problemáticas o necesidades detectadas; sin embargo, no estoy segura de que forme parte de él. Para mí sería un plus.	Solucionar problemas – Pensamiento crítico
	Esto se relaciona más con empatía	Establecer relaciones dialogantes con los compañeros ... - Comunicación
	Esto es conciencia social, no directamente empatía.	Ser capaz de sentir compasión por alguien que es tratado injustamente - Empatía
Redacción, precisión y claridad	Comprenderlo no necesariamente hará empático al estudiante.	Comprendo que la empatía es importante para las relaciones sociales positivas – Empatía
	En la subhabilidad de evaluación, recomiendo considerar agregar las creencias u opiniones no sólo de otras personas sino las suyas propias.	Es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de presentación – Pensamiento Crítico
	Confuso podría simplificar la idea	Identificar las relaciones que se establecen entre las diferentes partes de un texto que hacen que su comprensión sea más profunda y precisa – Comunicación
Uniformidad y simplificación para la audiencia estudiantil	En cuestión de redacción, me parece que falta uniformidad en las descripciones, en unas hablas de “consiste en...”, en otras comienzas directo con la definición, en otras no usas verbo, etc. Pensando en mis alumnos (primer semestre de licenciatura en Diseño Industrial, misma Universidad Iberoamericana) creo que son definiciones muy complejas para ellos, deberían ser definiciones más breves y concisas, traduciéndolas a un lenguaje para no especialistas.	Aplica a todas las competencias
	Uniforme la persona verbal en todos los enunciados a fin de comprender la orientación de la pregunta	
	En algunos casos la redacción es confusa por que dificulta la comprensión de la misma	

Fuente: elaboración propia

reconoce su vinculación con la herramienta son evaluación, análisis y argumentación. Cabe destacar que todas las subcompetencias del pensamiento crítico se ubican arriba del 4, indicando un nivel de concordancia positivo.

#### Cuadro 20

#### *Resultados del instrumento utilizado para evaluar contribución de storytelling con Pensamiento crítico*

	Media	Sumatoria (1)
Pensamiento crítico	4.40	
Metacognición: demostrar conciencia y control del propio pensamiento en relación al conocimiento previo.	4.64	102
Solucionar problemas: superar los obstáculos y vencer las dificultades. Implica evaluar el problema, analizarlo y establecer un camino para resolverlo. Identificar los factores que intervienen en el problema.	4.55	100
Inferencia: implica determinar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de información	4.50	99
Toma de decisiones: seleccionar una acción o camino para lograr un objetivo. Implica identificar objetivos, analizarlos y evaluarlos teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos. Jerarquizar alternativas, seleccionar una y ponerla en práctica.	4.50	99
Interpretación: contrastar y expresar a modo personal el significado o relevancia de una variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios.	4.45	98
Argumentación: fundamentar juicios. Es una actividad social, intelectual y verbal o escrita que sirve para justificar o refutar una opinión. Consiste en debatir tomando cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones y razonar los criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida.	4.27	94
Análisis: distinguir las relaciones reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, opiniones o información.	4.18	92
Evaluación: valorar la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona, incluidas las propias.	4.09	90

(1) Sumatoria de los puntos asignados según la escala de Likert de 1 a 5 puntos donde 5 es totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

Fuente: Elaboración propia

Se destaca el papel de la metacognición en el proceso, la cual como se ha explicado anteriormente, al ser utilizada en el contexto de aula invertida y habiendo llevado a cabo una instrucción sobre el uso de la herramienta, esto permite al alumno un aprendizaje activo donde se promueve la metacognición (Martínez *et al.* 2014). Con base en lo discutido respecto al proceso de creación de la historia, específicamente respecto a la definición de la idea, el trabajo colaborativo y la creación del guion, puede entenderse la razón de que aspectos como el solucionar problemas, inferir y tomar decisiones destacan en la rúbrica anterior. El proceso completo de la creación de la historia ofrece al alumno la oportunidad de experimentar esta vivencia donde el estudiante activamente ejerce estas competencias. Respecto al proceso de construcción de la idea, la creación del guion, la selección de imágenes o videos para transmitir el mensaje, la definición del punto de vista del equipo| son otros momentos donde el despliegue de subcompetencias del pensamiento crítico pueden ser relevantes. Para concluir este ciclo, la puesta en común y el comentar el trabajo de otros también es una coyuntura donde la competencia de pensamiento crítico puede desarrollarse.

Los resultados para la competencia de comunicación se muestran en el cuadro 21. Como puede observarse, la comunicación se categoriza en *comunicación oral y escrita* separada de *buscar y gestionar información* donde cada subcategoría describe diversas subcompetencias. En la primera categoría destacan con el mayor puntaje las siguientes subcompetencias por ser percibidas por los alumnos como que se desarrolladas en mayor medida por la herramienta de *storytelling*: expresar en los diversos canales de comunicación, expresar verbalmente ideas de forma estructurada y fluida, escucha activa, demostrar la comprensión del significado de un texto, deducir las relaciones entre las partes de un texto e implementar el diálogo crítico y respetuoso.

En la segunda categoría de *Buscar y gestionar información*, las siguientes subhabilidades se destacan por ser reconocidas por los estudiantes como desarrolladas por la narrativa digital; determinar las necesidades de información en función de los objetivos académicos; demuestra habilidad en diversos soportes tecnológicos, seleccionar el soporte tecnológico más adecuado a cada contexto comunicativo y contrastar las fuentes de información. El resto de las subhabilidades muestran un nivel de concordancia menor en la escala de Likert por lo que puede pensarse que su

Cuadro 21

Resultados del instrumento utilizado para evaluar contribución de *storytelling* con Comunicación

	Media	Sumatoria
Comunicación	4.35	
Comunicación oral y escrita	4.50	
Expresar en los diversos canales de comunicación existentes, ideas, sentimientos, argumentos, hechos y opiniones de manera clara.	4.82	106
Expresar verbalmente ideas de forma estructurada y fluida, ser capaz de hablar en público y en privado con un grado de formalidad adecuado al contexto comunicativo.	4.76	100
Escucha activa: llevarlo a cabo con comprensión y cuidado los mensajes de quien nos habla.	4.55	91
Demostrar la comprensión del significado de un texto oral o escrito y saber identificar las ideas principales.	4.50	99
Deducir las relaciones entre las diferentes partes de un texto para tener una comprensión sea más profunda, clara y precisa.	4.38	92
Implementar el diálogo crítico y respetuoso para crear un clima de colaboración activa entre compañeros permitiendo la expresión de ideas a todos los miembros.	4.36	96
Construir relaciones de diálogo con los compañeros o con el profesorado de forma respetuosa y asertiva.	4.33	91
Redactar textos escritos coherentes, gramaticalmente correctos y con un lenguaje adecuado al tipo de texto y destinatario.	4.27	94
Buscar y gestionar información	4.21	
Determinar las necesidades de información en función de los objetivos académicos	4.67	98
Demuestra habilidad en diversos soportes tecnológicos para gestionar y presentar información.	4.62	97
Seleccionar el soporte tecnológico más adecuado a cada contexto comunicativo	4.62	97
Contrastar las fuentes de información especializada relacionadas con una disciplina o un tema concreto identificando fuentes confiables	4.10	86
Utilizar los buscadores de información más habituales y relevantes (catálogos, bases de datos, buscadores académicos, etc.) para obtener información.	4.05	85
Demuestra conciencia de la importancia de la integridad académica, dando crédito al autor de materiales utilizados siguiendo la norma para citas, paráfrasis y referencias.	4.05	85
Aplicar criterios para evaluar las fuentes de información, su fiabilidad y su relevancia	3.95	79
Aplicar la estructura, organización y el funcionamiento básico de bibliotecas y acervos para lograr proyectos académicos.	3.62	76

Fuente: elaboración propia

vinculación se encuentra más en el campo de lo moderado. Sobre las subhabilidades más vinculadas se puede pensar que proliferan más en la parte tanto de investigación para construir el guion como en la parte de ejecución en la búsqueda de imágenes o videos que se requieren y posteriormente en su proceso de edición.

El cuadro 22 resume la media y sumatoria de los resultados obtenidos para la competencia de empatía. Como puede verse, de las diversas subhabilidades que componen para este estudio, la competencia de empatía destaca la subhabilidad *Reconocer a las personas, contextos y situaciones desde el punto de vista de otra persona*, por mostrar mejor vinculación con la narrativa digital. En el mismo orden, la subhabilidad *apreciar que adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva es importante para las relaciones sociales positivas e imagino como se siente estar en el lugar de otra persona* fueron percibidas por los estudiantes como el segundo lugar en cuanto a concordancia, ambas con una media de 4.77. En un siguiente nivel se encuentra *apreciar que adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva es importante para el trabajo en equipo y situarme en el lugar del otro, aunque me disguste*. Al igual que para las otras competencias, si bien se resalta las subhabilidades mejor vinculadas por los estudiantes con el storytelling, se puede ver como todas las subhabilidades que se usaron para la competencia de empatía muestran un nivel de concordancia superior a 4 que representaba algo de acuerdo en la escala de Likert utilizada. Vale la pena retomar los aspectos cognitivos y afectivos de la empatía. Como se observan no podría pensarse que un componente se vincule de mejor manera que otro, por lo que sería válido asumir que también en lo referente a la narrativa digital se mezclan los elementos tanto cognitivos como afectivos.

Los resultados anteriores para las tres competencias son positivos ya que los estudiantes reconocen una relación entre las competencias estudiadas con la narrativa digital utilizada como herramienta de evaluación.

**VII.3.2. Sesiones de grupo.** A continuación, se presentan en los cuadros 23 al 28 los resultados de las seis sesiones de grupo realizadas para cada grupo por materia al inicio y al final del semestre. A recordar, la sesión inicial refleja la experiencia de la realización de una historia libre, mientras que la sesión final de grupo se realizó al final del semestre después de varias historias construidas.

Cuadro 22

*Resultados del instrumento utilizado para evaluar contribución de storytelling con empatía*

	Media	Sumatoria
Empatía	4.56	
Reconocer a las personas, contextos y situaciones desde el punto de vista de otra persona.	4.91	108
Imagino como se siente estar en el lugar de otra persona.	4.77	105
Apreciar que adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva es importante para las relaciones sociales positivas.	4.77	105
Apreciar que adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva es importante para el trabajo en equipo.	4.59	101
Situarme en el lugar del otro, aunque me disguste.	4.45	98
Inferir el sentir de alguien que es tratado injustamente.	4.36	96
Demstrar sentimientos de consideración hacia la gente con características diferentes.	4.32	95
Distinguir cada una de las partes en un conflicto.	4.32	95

Fuente: elaboración propia

Como puede verse en las sesiones iniciales de las tres materias (cuadros 23 al 25), se identificaron categorías de análisis (Hernández, *et al.* 2010) reflejadas en la primera columna de la izquierda, donde a cada cual se identifican las transcripciones de los comentarios textuales y el hallazgo correspondiente. Las diferentes categorías de análisis cubren las reacciones espontáneas, la dinámica del trabajo colaborativo, el proceso de realización, lo mejor, lo peor de la experiencia, así como lo relacionado con las habilidades y áreas de mejora de la herramienta. Para la discusión de estos hallazgos, se comentarán las sesiones iniciales en contraste con los hallazgos de las sesiones finales.

**VII.3.2.1. Hallazgos sesiones iniciales.** Los cuadros 23 – 25 a continuación, muestran verbalizaciones donde se reconoce desde la experiencia inicial que la herramienta de *storytelling* es un proceso que involucra el pensamiento complejo en diversas fases, cada una con sus retos. La reacción generada por parte del estudiante es de apertura, motivación e innovación por lo que

es una respuesta positiva. Por otro lado, se reconoce como una herramienta que busca generar una vinculación con el usuario a través de conectar con las emociones, lo cual es una de las grandes oportunidades que la narrativa abre tanto al docente como al alumno.

En adición a lo anterior, el elemento emocional añade una aportación importante de la narrativa digital, lo cual es parte del proceso de intervención donde el integrar el elemento emocional expande las posibilidades y alcances de la narrativa más allá de la disciplina y del nivel educativo. Si bien no existe un modo único de implementar la herramienta, el elemento emocional debe considerarse un pilar indispensable de la narrativa digital con el fin de lograr vincularse con la audiencia e incrementar la potencia del mensaje y la experiencia. Si bien en el contexto utilizado aplica al concepto de marcas en el sentido mercadológico, esta vinculación emocional puede ser pertinente en diversos ámbitos como las ciencias sociales, las áreas científicas, por mencionar algunas. Esta fortaleza de vinculación y potencialmente sensibilización es indistinta del área disciplinar que se trate.

Respecto a la categoría relacionada con el trabajo en equipo, existe evidencia del reconocimiento del estudiante sobre los retos que el proyecto de construir una historia conlleva para todo el equipo. Lo describen como un proceso completo donde la mayor aportación colaborativa sucede en el inicio para lograr generar la idea, discernir, enriquecer, jerarquizar, construir y finalmente delimitar la historia. Estos hallazgos se asemejan a lo reportado Rudnicki en Robin & McNeil (2012) respecto a la importancia del diálogo entre estudiantes para generar historias más significativas. También coinciden por lo reportado por Bautista (2009) sobre el proceso de diálogo y negociación que la narrativa fomenta en el grupo. Un aspecto especialmente valorado de este proceso es la flexibilidad donde el equipo mismo decide su proceso en función de gustos, competencias, disposiciones o incluso deseo por aprender habilidades nuevas. La decisión la toma el grupo mismo y ahí radica parte de su riqueza.

Continuando con las categorías de análisis, el proceso de realización de la historia en video es un proceso cíclico que promueve la autoevaluación y la autocrítica (Nguyen en Robin & McNeil, 2012) ya que conforme se avanza en los pasos de la construcción de la historia, se evalúa si se está logrando el mensaje determinado o en algunos casos incluso se redefine ese mensaje. Es un proceso iterativo, aunque no necesariamente en su totalidad ya que en ocasiones la iteración es parcial, es decir, se regresa a revisar solo algunos pasos solamente. Puede decirse que es un

## Cuadro 23

*Resultados sesión de grupo inicial – Nominología enero, 2019*

*Categorías de análisis*

Categoría	Hallazgo	Verbalizaciones
Experiencia inicial	Requiere un “proceso de pensar” para definir los mensajes. El aprendizaje es en gran parte el proceso completo donde el alumno completa un ciclo.	<i>parece más fácil de lo que es. pasar del guion al video requiere adaptarse, hacen falta detalles.</i>
Trabajo de equipo	El proceso completo los enfrenta a diversas tomas de decisión donde van definiendo el camino hasta la realización final y en ocasiones rotan la labor para tener un aprendizaje más completo. Puede ser un proceso flexible acorde a las habilidades e intereses personales.	<i>hicimos una planeación en papel y definir cual idea podría tener mejor impacto... ir desarrollando... es necesario hacer el desarrollo antes de grabar la historia; todos recopilamos videos, uno la edición, otro el guion.</i>
El proceso de realización	El proceso mismo implica una autoevaluación y una autocrítica al pasar a la siguiente etapa donde se enfrentan con el resultado de lo logrado, valorando los pasos del proceso mismo.	<i>Mejoraríamos la planeación, el guión, pudimos enfatizar más el mensaje, pudimos haber pensado más en el usuario o definirlo mejor.</i>
Los retos	Reta a la creatividad al generar ideas posibles por la libertad	<i>Es más difícil cuando es libre.</i>
Lo mejor	Al ser un proceso que se lleva a cabo en libertad crea un entorno que los lleva a tomar responsabilidad del resultado como un producto propio. Existe un sentido de propiedad.	<i>Lo mejor es hacer todo en equipo muy relajado, elegir un tema de forma crítica, las historias te hacen sentido a ti, también es un mensaje que te llega a ti.</i>
Habilidades que se trabajan	De forma espontánea el alumno reconoce desarrollar habilidades que se encuentran en su radar. Sin embargo, esto no limita a estas habilidades, las cuales también pueden ser un indicador de la familiaridad que tienen con ellas.	<i>Trabajo en equipo, creatividad, pensar, tener visión del proyecto, narración y estructurar una historia, generar material gráfico.</i>
Áreas de mejora	Podría mejorarse la calidad de la entrega por varios caminos donde destacan una preentrega de guion y de historia para fortalecer los puntos débiles, así como incentivar a mejorar las habilidades digitales en el proceso de creación de videos.	<i>ir más allá en la edición de videos, empatía con el usuario, una preentrega para llegar a un producto final más pulido, mejorar el guion.</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las sesiones de grupo del trabajo de campo.

proceso autocorrectivo. Sin embargo, también se reconoce la necesidad de seguir una estructura guía que de cierta contención al proceso. De forma general reconocen dos grandes etapas: la concepción en oposición a la ejecución. En la primera se desarrollan cierto tipo de actividades en el grupo como son la discusión, la argumentación, la crítica, el proceso creativo y la negociación

para poder conciliar en una idea en particular. En la segunda etapa relacionada con la ejecución, se construye sobre las competencias e intereses de los miembros del grupo de tal forma que se asignan funciones que generalmente se llevan a cabo de forma individual. Esto se traduce en que el trabajo de equipo se realiza en cierta forma de manera intermitente. Esto es una distinción pedagógica importante ya que a diferencia de lo que retoma Robin (2008) propuesto por el Centro de *Storytelling* digital, donde se mencionan los siete pasos recomendados para construir una historia, desde la óptica de andamiaje cognitivo, el guion no solo es un paso más a seguir sino un elemento clave para desarrollar competencias en el alumno. El guion en este proceso toma en gran medida la labor de coordinador silencioso de la orquesta. Es decir, la creación del guion desempeña varias funciones muy importantes, entre las que se destacan las siguientes: 1) representa en cierta forma un compromiso contra lo que se mide el producto terminado y frecuentemente representa iteraciones diversas; 2) es el organizador de las ideas ya que el escribir este compromiso obliga al estudiante a aclarar no solo las ideas de la historia, sino los conceptos de aprendizaje plasmados, la claridad de los mismos, la secuencia, la congruencia y la consistencia de las ideas; y 3) es una herramienta de comunicación al interior del equipo donde se plasma el proyecto por lo que también representa una oportunidad para que el equipo realice la autocrítica que se mencionó anteriormente.

A lo largo de las sesiones se pudo identificar lo mejor de la narrativa digital utilizada como instrumento de evaluación. Entre los mejores aspectos que se distinguen de la narrativa se encuentran los siguientes: 1) el entorno de libertad que permite al grupo generar un sentido de responsabilidad y pertenencia sobre su proyecto; 2) el carácter innovador y divertido del proceso; 3) permitir consolidar los aprendizajes; y 4) representar un reto. Estos hallazgos se asemejan a lo reportado a través de otros instrumentos de la investigación como la encuesta breve en la etapa exploratoria, donde también se destacaron la innovación, la libertad, consolidación y el reto que representa construir la historia en colaboración. Esta triangulación de la información donde convergen hallazgos coincidentes de diversos instrumentos contribuye a fortalecer la validez de la investigación ya que no solo existe coincidencia a través de diferentes instrumentos sino también en tiempos, grupos y materias diferentes.

Respecto a los aspectos negativos de la narrativa en la etapa de familiarización de los alumnos destaca los siguientes rubros: 1) la complejidad para definir la idea e integrar la emoción; 2)

Cuadro 24.

*Resultados sesión de grupo inicial – Evaluación de marca agosto 2019. Categorías de análisis*

Categoría	Hallazgo	Verbalizaciones
Experiencia inicial	El integrar el aspecto emocional al proceso académico es bien recibido y apreciado.	<i>Te reta mucho más a conectarte con lo que quieres demostrar. Una herramienta original para conectar con el usuario.</i>
Trabajo de equipo	Parece que el mayor enriquecimiento del trabajo en equipo surge en el inicio durante la definición de la idea y su construcción donde todos los participantes aportan al proceso.	<i>Se potencializan las ideas entre todos.</i>
El proceso de realización	Un aspecto central reconocido por los estudiantes es el proceso de concepción de la idea y su refinamiento antes de proceder a la ejecución.	<i>Primero decidir el tema, hacer el storyboard y cambió. Hay más flujo de ideas en la fase inicial. Tu guía nos sirvió, no nos dijiste que hacer.</i>
Los retos	El mayor reto para este grupo parece estar en la etapa inicial donde convergen habilidades diversas del pensamiento complejo.	<i>Ordenar todas las ideas. Aterrizar como lo vas a hacer. Toda la construcción del proyecto. Llegar a una idea original.</i>
Lo mejor	Su aspecto innovador, dinámico y divertido.	<i>No en todos lados está. Me gustó algo que me va a servir. Fue super dinámico y entretenido.</i>
Habilidades que se trabajan	El aspecto emocional resalta notablemente, así como la creatividad y la innovación.	<i>Concientizar emociones. Empatizando con tu equipo (al arrancar). Creatividad. Innovar...de principio a fin.</i>
Áreas de mejora	Sus posibles mejoras se enfocan en lograr un enriquecimiento mayor para el alumno en la adquisición de competencias diversas desde las digitales, la organización y jerarquización de ideas a través de proporcionar mayor guía en estos aspectos. Una preentrega surgió también como una sugerencia.	<i>Analizar mejor contenidos existentes. Más técnica para hacer videos. Ejemplos para organizar ideas como storyboard o mapas mentales. Ayudar en la construcción del guion. Darle más tiempo al proceso de planeación. Como una preproducción.</i>

Fuente: Elaboración propia con base a las sesiones de grupo del trabajo de campo.

transferir los aprendizajes en ideas que se integren a la historia; 3) enfrentar la subjetividad que conlleva la historia. Cabe resaltar que los primeros dos aspectos, la complejidad y la transferencia de aprendizajes son la esencia del porque la narrativa digital es una herramienta tan importante en la educación superior. En ellos radica la razón del porque el *storytelling* tiene el potencial de contribuir a desarrollar competencias relacionadas con el pensamiento complejo como el pensamiento crítico, la comunicación y empatía. Sin embargo, el tercer punto respecto a enfrentar la subjetividad es ciertamente un reto y una oportunidad para el docente ya que, a pesar de haber utilizado diversas versiones de la rúbrica de evaluación, se debe reconocer el hecho que el

elemento subjetivo es prácticamente imposible de eliminar ya que al igual que la investigación narrativa es parte de su naturaleza interpretativa.

Cuadro 25.

*Resultados sesión de grupo inicial – Nominología - agosto, 2019. Categorías de análisis*

Categoría	Hallazgo	Verbalizaciones
Experiencia inicial	La reacción inicial es de apertura, aceptación que mejora su proceso de aprendizaje	<i>La amo, una herramienta que necesitas conocer en marcas, le entiendes mejor. Una herramienta para aterrizar los conceptos.</i>
Trabajo de equipo	Se reconoce que la mayor contribución del trabajo colaborativo es la aportación de ideas por parte del grupo.	<i>Cuando alguien combina sale algo más enriquecedor. Es recaudar ideas y luego sintetizarlo.</i>
El proceso de realización	El aspecto central del proceso radica en la definición de la idea, del mensaje, del guion para poder pasar a la etapa de ejecución.	<i>Investigar primero y luego lluvia de ideas. Tener claro el mensaje y el orden cronológico, el guion muy claro para poder proyectarlo.</i>
Los retos	Realizar la historia representa retos en diversas áreas, entre las que destacan: integrar la emoción, aplicar los conceptos y la subjetividad que conlleva el realizarla.	<i>Es muy difícil pero cuando lo logras es increíble. Aterrizar los conceptos. Tener la emoción constante. La ambigüedad.</i>
Lo mejor	Los estudiantes reconocen su fortaleza en varios aspectos desde lo entretenida, consolidar el aprendizaje y la complejidad que demanda.	<i>Es muy diferente a solo ver medios. Es una forma divertida de reforzar conceptos. Tiene el mismo grado de complejidad de un examen.</i>
Habilidades que se trabajan	Se identifican diversas habilidades que son estimuladas al elaborar la historia. Entre ellas, destacan competencias digitales, comunicación oral y escrita y capacidad de síntesis	<i>Habilidades de producción y edición. Para expresar lo que decir. Aterrizar mi mente. Habilidad de síntesis. Nunca me había sentado a escribir un guion que abre muchas posibilidades. A ordenar ideas.</i>
Áreas de mejora	Ninguna.	<i>No hubo</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las sesiones de grupo del trabajo de campo.

Por último, respecto a las sesiones iniciales vale comentar sobre las competencias que se trabajan, así como las áreas de mejora en la óptica de los alumnos. Sobre las habilidades cabe destacar que empatan con lo expresado por alumnos involucrados en la etapa exploratoria y cuya información se reporta en los resultados de la encuesta breve (cuadros 7 a 12). Como se puede ver en los cuadros de esta sección sobre las sesiones iniciales (cuadros 23 a 25), se mencionan de forma espontánea competencias digitales, de comunicación, creatividad, innovación y jerarquización de ideas. Esta última, aunque los alumnos no lo expresan como pensamiento crítico, se vincula con

este ya que se requieren diversas subhabilidades del pensamiento crítico para la comunicación y la expresión clara de las ideas. Cabe resaltar que estas dos competencias se encuentran muy relacionadas por lo que frecuentemente puede encontrarseles vinculadas (Tang, 2016).

Respecto a las áreas de mejora destaca un punto de coincidencia entre dos grupos como lo es el integrar una preentrega con el propósito de dar mayor guía, potencialmente reducir incertidumbre, así como mejorar el producto final. Otro aspecto sugerido, es el mejorar las competencias digitales a modo de ayudarles a la producción del video. Esta alternativa, sin embargo, se considera que se sale de los aspectos pedagógicos que la herramienta busca potencializar. Si bien podría ser un beneficio adicional al proceso de implementación, el integrar este aspecto a la implementación educativa, corre el riesgo de aumentar la importancia de aspectos técnicos cuando en realidad en énfasis debe estar en los aspectos pedagógicos. Lo anterior dependerá de la forma en que se trabaje la herramienta. Otra posible área de oportunidad según expresan es ayudarles a organizar sus ideas para llegar a definir el mensaje y la idea central más eficazmente. Si bien no se visualiza un camino claro para responder a esta propuesta, puede integrarse a la implementación educativa alguna estrategia didáctica como organizadores de información que contribuyan en este aspecto a los alumnos.

**VII.3.2.2. Hallazgos sesiones finales.** En los cuadros 26 al 28 se encuentran resumidos estos hallazgos. Como se recordará, estas sesiones se llevaron a cabo al cierre de los períodos académicos por lo que los alumnos han tenido oportunidad de generar experiencia generando narrativas digitales, al menos tres de ellas. En virtud de haber discutido los hallazgos de las sesiones iniciales, a continuación, se destacan aquellos hallazgos diferentes o más profundos de las sesiones finales y las iniciales.

Referente a la experiencia con la narrativa, la experiencia con *storytelling* promueve una profundización del proceso tanto cognitivo como creativo en los estudiantes. Parece que la experiencia repetida contribuye a dejar a un lado el proceso que ya les es familiar para poder enfocarse en la profundización de la tarea. Por otro lado, ya que no es una herramienta utilizada por los profesores en general, al ser una innovación, contribuye a ser un motivador dentro del menú de materias que llevan los estudiantes. El factor diferenciador suma a tener una percepción positiva de la herramienta y de la materia. De alguna forma vinculado a lo anterior, la herramienta

representa una forma de hacer del proceso de investigación algo más amable y divertido, contribuye a darle a la investigación una imagen más creativa y entretenida.

Cuadro 26.

*Resultados sesión de grupo final – Nominología mayo, 2019. Categorías de análisis*

Categoría	Hallazgo	Verbalizaciones
Experiencia final	Los estudiantes reconocen que el proceso contribuye a una forma de pensar diferente y más profunda.	<i>Pensar más allá para crear una historia, desarrollar algo que no existe. Dejas de pensar superficialmente, da información más a profundidad</i>
Trabajo de equipo	Aporta riqueza al proceso, en particular en la etapa de concepción de la historia y el mensaje donde se enriquece la idea. La etapa de ejecución es menos colaborativa ya que en ocasiones se realiza individualmente.	<i>Lo que se hace en equipo es formar la historia, lo que se divide es la grabación, videos, edición. Al planear, todos nutren la historia. Encontrar la idea es lo más difícil y en grupo se van complementando. En grupo siempre tienes alguien que te apoya. Ayuda tener una perspectiva distinta.</i>
El proceso de realización	Siguen un proceso en etapas donde discuten la idea central, lo emocional y el mensaje. Se reconoce como una etapa muy importante para proceder a la ejecución que se percibe más sencilla.	<i>La planeación es en equipo y luego son tareas diferentes, como la edición es una parte difícil en equipo; la primera parte de la realización es muy analítico. También es según habilidades. Lo más importante es elegir el tema y la emoción. Es importante tener la estructura definida para tener una historia completa.</i>
Los retos	Requiere un pensamiento completo para llevarse a cabo.	<i>Tienes que comprender, analizar y sacar tu propia versión diferente. Expresar un punto de vista. Llevar la idea por donde quieres.</i>
Lo mejor	Ser una herramienta innovadora para conectar, comprender, analizar y comunicar ideas.	<i>Explorar otras formas con una relación entre las ideas. Aterrizar todos los conceptos que ves. Comprensión, análisis. Comunicar tu creatividad. Congruencia de ideas.</i>
Habilidades que se trabajan	Se destacan empatía, creatividad, comunicación, síntesis y colaboración.	<i>Buscar que la audiencia se ponga en los zapatos de alguien más. Hay más creatividad. Que se queden con algo más empático. Abstractar lo esencial y expresarlo. Comunicar sencillamente. Simplificar. Generar empatía en el público. Trabajo en equipo.</i>
Áreas de mejora	Tener clara la aplicación o uso del producto final puede ayudar a una concepción más clara, lo cual también ayuda a la definición del tiempo.	<i>Enfocarlo a una cosa que puedas aplicar en la vida. Dejar el tiempo abierto para que no te limite. Es importante limitar los tiempos</i>

Fuente: Elaboración propia con base a las sesiones de grupo del trabajo de campo.

Respecto al trabajo en equipo, los estudiantes refieren percepciones similares a las sesiones iniciales respecto a que la etapa inicial de definición, enriquecimiento y construcción del guion

(Del Moral *et al.* 2016; Suwardy *et al.* 2013; Tang, 2016) y del mensaje es la fase de mayor colaboración del equipo. Esta fase es la que más contribuye al desarrollo de competencias vinculadas con la comunicación, pensamiento crítico y empatía, en las cuales esta investigación se enfoca. Si bien la segunda etapa de ejecución contribuye también al desarrollo de otras competencias, la primera etapa parece determinante en las competencias vinculadas con la socialización.

Respecto al proceso de realización de las historias, los hallazgos son muy similares a lo observado en las sesiones iniciales. Existen claramente dos etapas: la conceptualización de la historia, su temática, mensaje y emoción, plenamente diferenciada de la etapa de ejecución donde se lleva a cabo lo que se diseñó en la primera etapa. La primera es una fase colaborativa mientras que la segunda puede ser una fase más individual. Este proceso parece repetirse a través del período académico por lo que se sugiere que es el proceso intuitivo seguido por los grupos influenciado por la instrucción inicial.

Respecto a los retos, parece que a través de la experiencia se reitera la dificultad para lograr que las ideas conceptualizadas logren transmitirse en el video cuando se lleva a cabo la ejecución. Este proceso de escalamiento de las ideas es una dificultad importante que la herramienta les presenta, lo cual les obliga a desarrollar competencias que les permitan mantener la fidelidad de las ideas, el mensaje y la emoción a través de la pantalla. Es un momento donde el proceso de vuelve iterativo y demanda revisar las ideas iniciales ante los alcances y recursos con los que se cuenta. Este momento, requiere también una reunión colaborativa para revisar este aspecto medular de la historia. En este proceso de ejecución existen otros retos como la disponibilidad de material gratuito acorde a las necesidades de la concepción de ideas. Es decir, encontrar los videos o las imágenes que requieren para el momento justo de la historia que se pretende narrar. Es por ello que otros grupos optan por realizar su propia actuación, evitando así esta problemática. Vale la pena vincular este proceso con el ADDIE de diseño instruccional, descrito en la sección de III.1.3 de este trabajo en la sección pedagógica del mismo. Como se ha podido observar, desde la óptica educativa, construir la narrativa digital sigue este modelo dando cierta estructura y orden al alumno para su elaboración.

Sobre lo mejor de la narrativa digital o *storytelling*, se mencionan varios atributos como permitir la comunicación, la innovación, creatividad, lo emocional, entre otros. Esto evidencia la virtud de integralidad de la herramienta ya que une aspectos tanto tecnológicos, como humanos al mismo

Cuadro 27

*Resultados sesión de grupo final – Evaluación de marca - diciembre, 2019. Categorías de análisis*

Categoría	Hallazgo	Verbalizaciones
Experiencia final	Al cerrar el semestre la expresan como una herramienta innovadora y divertida principalmente. Un motivador dentro de la materia.	<i>Divertida, fácil, mi parte favorita. Otras materias son muy técnicas y esta herramienta es presentarlo completamente diferente.</i>
Trabajo de equipo	Une a los integrantes especialmente en la etapa inicial donde se define y construye la idea. La etapa de la ejecución puede hacerse se forma individual.	<i>La idea entre las tres. Hacíamos en conjunto el guion, conseguir las voces y editar. Dejábamos que cada quien hiciera un video.</i>
El proceso de realización	Sin duda el concebir la idea y sus elementos centrales como la emoción, los contenidos y el guion son donde existe el mayor trabajo.	<i>Primero pensar en la idea, luego enfocarnos en el sentimiento, luego los contenidos de la materia y el guion. Basarnos en el guion para ejecutarlo.</i>
Los retos	La transformación de la parte conceptual a la realización es el mayor reto para mantener la fidelidad del mensaje, los contenidos y la emoción.	<i>Es difícil que el video transmita lo que quieres. Escribirlo para transmitir lo que quieres decir. Transmitir datos duros es un gran reto. Comunicar emociones. Hay temas con los que no se puede hacer la historia.</i>
Lo mejor	Parece ser una herramienta integral al integrar aspectos humanos como la empatía con otros tecnológico-creativos.	<i>Dinámico, creativo, que transmite, provocar empatía, tecnológico-digital.</i>
Habilidades que se trabajan	Al ser un reto integral implica hacer uso de habilidades en un campo amplio desde la comunicación, planeación, administración de recursos de forma organizada y estructurada.	<i>Requiere ser disciplinados en los pasos, da estructura. Planeación, sintetizar, búsqueda de recursos, ligar ideas.</i>
Áreas de mejora	Debe mantenerse cierta moderación de las historias a lo largo del curso para no sobrecargar al alumno con un reto que lo saca de su zona de confort.	<i>En algún momento es mucho y es más difícil trabajar emociones. Hacer menos en el curso.</i>

Fuente: Elaboración propia con base a las sesiones de grupo del trabajo de campo.

tiempo que se reconoce su vanguardismo como herramienta educativa. Es importante destacar el reconocimiento de los alumnos de forma espontánea como herramienta de investigación.

Sobre las habilidades que coadyuva a desarrollar, se detectan gran similitud con lo reportado por la encuesta breve donde se resaltan competencias como las relacionadas con la comunicación y el

pensamiento crítico como son la síntesis y organización de ideas, la búsqueda de recursos, la jerarquización y simplificación de los conceptos, así como la interpretación de los mensajes recibidos, tanto como los transmitidos. Otras habilidades que se relacionan más con aspectos emocionales y actitudinales como son la paciencia, la empatía, y una postura crítica. Es importante destacar que algunas de ellas no solo se desarrollan en el proceso de creación sino en la puesta en común donde se expone lo realizado por otros equipos. Esta etapa también resulta clave en el proceso, siendo una parte de él y donde se continua el desarrollo de habilidades no solo cognitivas

Cuadro 28

Resultados sesión de grupo final – Nominología - diciembre, 2019. Categorías de análisis

Categoría	Hallazgo	Verbalizaciones
Experiencia final	La reacción final es muy positiva resaltando aspectos de hacer una investigación más amigable, contribuir en la consolidación del aprendizaje y fomentar la creatividad.	<i>Aligera el proceso de investigación. Dependes de tu ingenio. Ayuda a reforzar lo que sabes.</i>
Trabajo en equipo	La contribución final del equipo se concentra en el diálogo que se realiza para identificar y refinar la idea, así como definir el mensaje.	<i>Para eso sirvió el equipo (crítica en ideas). Pasamos horas discutiendo. Platicar con el equipo para que la narrativa no se viera parchada y que represente lo que queremos.</i>
El proceso de realización	La lluvia de ideas inicial resalta como un proceso crítico como la etapa de evaluación. La construcción del guion es un proceso cíclico que va ajustándose en el proceso de la ejecución donde aún se afinan algunos detalles.	<i>Tormenta de ideas. Priorizar y jerarquizar ideas o historias. Sobre una, estructurar el guion te hace reforzar todo. Vamos limpiando (las ideas), lo pulimos, buscamos material, a veces volver a cambiar el hilo... es como instintivo. Al final afinar.</i>
Los retos	En la etapa de ejecución la identificación de material visual gratuito acorde al mensaje representa un reto importante.	<i>Conseguir video de calidad descargable, encontrar una imagen o imagen que represente tu idea sin pagar.</i>
Lo mejor	Es reconocida como una forma de enriquecer trabajos y entregas, así como generar aprendizajes a lo largo del proceso de investigación.	<i>Da un extra a tus trabajos. Ayuda a reforzar lo que sabes. Hace que te vuelvas más creativo. Aprendes muchísimo buscando.</i>
Habilidades que se trabajan	Destacan las relacionadas con la comunicación, paciencia y pensamiento crítico, reconociendo la importancia de investigar.	<i>Jerarquización de ideas y síntesis. Simplificar ideas. Comunicar lo que quieres, aprender a interpretar los datos para transmitir. Paciencia. Investigación. Pensar de manera crítica.</i>
Áreas de mejora	Los aspectos de ejecución al final del período muestran tener un peso mayor después de la realización de varios videos.	<i>Informar de donde obtener videos sin pagar. Mostrar más ejemplos en diferentes temas y perspectivas.</i>

sino actitudinales como lo son la paciencia, la empatía y la actitud crítica. Estas últimas especialmente importantes para negociar (Cobo, 2013) y trabajar colaborativamente. Continuando con las habilidades desarrolladas, también existe coincidencia por lo reportado en la encuesta breve sobre lo relacionado con habilidades investigativas. Si bien no era el enfoque del presente trabajo, si cabe enfatizar el potencial que la narrativa digital tiene como acompañamiento o bien como producto del proceso de investigación, aunque no se trate de la investigación narrativa (Bolívar, 2002) necesariamente. Se resalta el comentario relacionado con la *estructura* ya que puede considerarse con cierta ambigüedad ya que, si bien la narrativa se desarrolla en un contexto de libertad, lo que promueve el pensamiento creativo, los alumnos aprecian se incluya en la implementación educativa una cierta estructura y el guion como organizador de ideas precisamente para proporcionar un andamiaje cognitivo que satisfaga el elemento pedagógico de la narrativa. Una vez más, a lo largo de la investigación, se ratifica la importancia del guion como elemento didáctico en educación superior y podría inferirse que a niveles más básico también sería de utilidad.

Por último respecto a las áreas de mejora reportado en las sesiones de grupo finales, se enfatiza en los siguientes temas: 1) la fuente de los imágenes o videos en ocasiones puede ser un obstáculo que los desvía en cierta forma de la atención en las competencias más relevantes; 2) reflexionar sobre el número adecuado de historias por realizar en un período académico ya que pueden resultar una carga importante y debería buscarse un balance con otras herramientas; y 3) definir el contexto donde se podría utilizar la historia para poder tener más claridad que permita un proceso de planeación y refinamiento de la idea acorde a la aplicación del producto final. En este sentido, se resalta la importancia de vincular la narrativa digital a una aplicación práctica no solo para potencializar su utilización sino para ayudar al estudiante a identificar utilidad en el ámbito laboral.

**VII.3.3. Análisis de las historias.** El enfoque central para el análisis de las historias es el narrativo (Bolívar, 2002) donde se valora la óptica del autor como ciencia interpretativa. Sumando a esto, las historias fueron analizadas desde una óptica multimodal (Alonso, Molina & Porto, 2013), es decir, considerando el aspecto auditivo, visual y textual. En cada uno de ellos se han identificado diversos posibles elementos, los cuales han sido elegidos desde una óptica semiótica, buscando identificar los significados representados en el contexto cultural y social de los autores, es decir, los alumnos de educación superior. Bou-Franch (2012) también resalta la importancia del análisis

de los contenidos de las historias donde frecuentemente puede identificarse una dualidad entre aspectos objetivos y subjetivos. Para elegir los criterios que se han utilizado para el análisis de las historias, se consideró la óptica semiótica general (Aristizábal, J. & Pinilla, O., 2017), así como aspectos utilizados en el análisis de contenido cinematográfico utilizado por Zavala (citado por Aristizábal & Pinilla, 2017). Vale la pena destacar que el análisis de las historias contribuye a esta investigación como micro unidades de análisis (Hernández, *et al.* 2010). A continuación, se presenta el criterio para el análisis de las historias.

- Estructura (Aristizábal, J. y Pinilla, O. 2017)
- Elementos solicitados (presencia y efectividad) (Lambert, 2003)
- # de voces interpretadas (Yang, 2012)
- Conceptos de aprendizaje (Robin y McNeil, 2012)
- Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo) (Liang, 2015)
- Secuencia (Aristizábal, J. y Pinilla, O. 2017), cohesividad (Yang, 2012) y coherencia (Bolívar, 2002).
- Elementos semióticos (Liang, 2015)
  - Lenguaje y sonido (Aristizábal y Pinilla, 2017)
  - Tiempo y lugar ((Hernández, Fernández y Baptista, 2010)
  - Imágenes/video utilizado (Aristizábal y Pinilla, 2017)
  - Intencionalidad (Aristizábal y Pinilla, 2017)
  - Vinculación cultural y social (Yang, 2012)
  - Resignificación (Yang, 2012)
- Para el caso de los temas libres se consideró la temática abordada (Aristizábal y Pinilla, 2017)

El cuadro 29 presenta un recopilado de las historias incluidas en este trabajo como micro unidades de análisis de acuerdo con el criterio anterior. Como se recordará, son resultado de la investigación llevada en tres materias diferentes en períodos académicos distintos. Asimismo, corresponden a diferentes momentos del período académico donde se inició por una temática libre para continuar con temáticas relacionadas con los bloques de contenidos de cada materia. Se denomina Académica media (AM) a la historia relacionada con un bloque temático intermedio durante el semestre y Académica final (AF) a historias generadas al cierre del semestre donde se

busca integrar aprendizajes acumulados. Debe destacarse que dos historias finales – Fundación Origen y World Vision, registro 1 AF y 2 AF – corresponden a proyectos vinculados que se realizaron dentro de esas materias que corresponden a proyectos que la universidad realiza con instituciones de la industria para atender una problemática real que se encuentre vinculada con los contenidos de la materia.

Cuadro 29

*Relación de las historias*

Materia	Período académico	Tipo de entrega de la historia	Título de la historia (asignado por el estudiante)	# registro de la historia		
Nominología (9 alumnos)	Enero-mayo 2019	Libre (L)	Instagram	1 L		
			Conociendo a Alexa	2 L		
			Cuetzalan (sin título)	3 L		
		Académica media (AM)	Sin título (café saludable) B1	1 AM		
			Patineta (Bloque 1)	2 AM		
			Umami (Bloque 1)	3 AM		
		Académica Final (AF)	Fundación Origen (PV)	1 AF		
			World Vision (PV)	2 AF		
			Patineta (final)	3 AF		
Nominología (5)	Agosto-diciembre 2019	Libre	<i>Influencers</i>	4 L		
			Ecología	5 L		
			Emociones	6 L		
		Académica media	Adidas (Bloque 1)	4 AM		
			OHN (Bloque 1)	5 AM		
			Adidas 2 (Bloque 2)	6 AM		
		Académica final	OHN 2 (Bloque 2)	7 AM		
			Adidas Final	4 AF		
			OHN Final	5 AF		
		Evaluación de Marca (8 alumnos)	Agosto-Diciembre 2019	Libre	<i>My movie</i>	7 L
					Atrévete a fallar	8 L
					Un nuevo día	9 L
Académica media	Kola loca (Bloque 1)			8 AM		
	Kidzania (Bloque 1)			9 AM		
	Miniso (Bloque 1)			10 AM		
Académica final	Kidzania (Bloque 2)			11 AM		
	Kola loca (use 3)			12 AM		
	Miniso (Bloque 2)			13 AM		
Balance Total		Académica final	Miniso Final	6 AF		
			Kola loca Final	7 AF		
			Kidzania Final	8 AF		
			9 L			
			13 AM			
			8 AF			
	30 total					

Fuente: Construcción propia con datos de la investigación.

El análisis presenta a cada una de las historias considerando las categorías de análisis mencionadas anteriormente. Se presenta una imagen que ejemplifica lo observado, así como los comentarios centrales para ese rubro de la historia correspondiente.

Se muestran los códigos de figuras utilizados en el análisis de cada historia se muestran a continuación en la Figura 7.

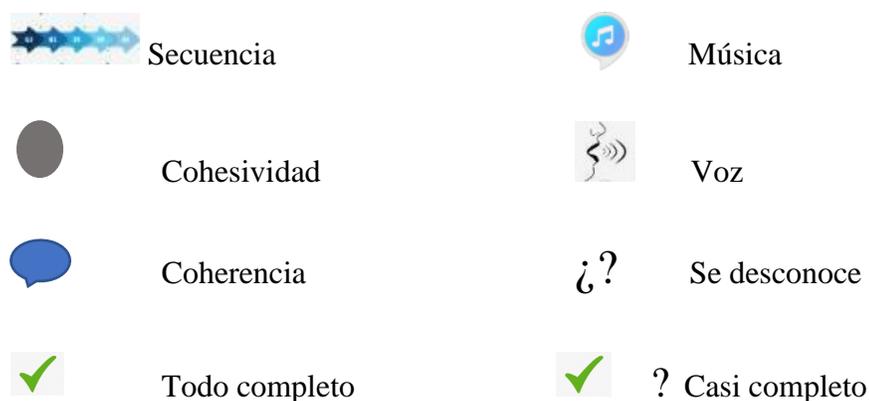


Figura 7. Códigos utilizados en el análisis de las historias

El análisis de las historias se presenta de los cuadros 31 al 60. Sin embargo, los cuadros 30 a, b y c presentan los hallazgos consolidados del conjunto de historias dividido según la etapa de uso de las mismas, es decir: 1) historias libres; 2) historias académicas medias y 3) historias académicas finales.

Como se observa en el cuadro 30a, las historias libres cumplen una función vital para la familiarización con la herramienta, el proceso y la integración del equipo. Como parte de lo anterior, es un paso importante para proporcionar al alumno cierta certeza sobre un proceso innovador. La capacitación por lo tanto es un paso clave a mantener e incluso a explicar con mayor detenimiento. Ello guía los elementos y estructura a cubrir para dar cierto orden a las ideas de los alumnos. Reconociendo que hay oportunidades en este proceso de estructura y elementos, en este proceso la inclusión del elemento emocional es el momento crítico donde el alumno requiere mayor apoyo por lo que la capacitación debe poner énfasis en él, así como identificar alternativas más detalladas para llevarlo a cabo con éxito. En el mismo cuadro 30 a sobre las historias libres, se

confirma que dar la libertad de proponer representa el primer reto con el que los estudiantes se enfrentan y la primera decisión importante en el proceso. Este momento es también donde existe la discusión colaborativa que enriquece de ideas y las ópticas entre otros aspectos. Es en este proceso de definición en el que se centra gran parte del trabajo colaborativo donde se desarrollan en buena medida las tres competencias de este trabajo: comunicación, pensamiento crítico y empatía. En este momento se genera un proceso activo y proactivo (Gogela & Ntwasa, 2015) que pudiera considerarse el corazón del proceso de construcción de historias de forma colaborativa, el cual constituye una parte central para la promoción de competencias. En este mismo cuadro 30a se destacan las implicaciones que estos hallazgos tienen para la intervención educativa, los cuales serán considerados más adelante donde se integren los aprendizajes de todas las historias a las voces interpretadas, se observa que aunque fue elegida como categoría de análisis, no parece tener una influencia en la historia misma, ni en el desarrollo de competencias. Lo que sí se detecta como un elemento central es la presencia de la voz como un recurso para imprimir poder y emoción a la historia. En esta investigación, incluir voz era opcional, solo se solicitaba estímulo auditivo, fuera voz o música. Si bien algunas historias pueden transmitir emoción con la sola música y contenidos visuales, debe reconocerse el poder de la voz como un recurso más para integrar el aspecto emocional. Un aspecto muy importante que se destaca en este proceso de análisis de las historias son los elementos de secuencia, cohesividad y coherencia. Los tres son elementos muy importantes para construir narrativa y distanciar al alumnos de solo contruir un collage de videos para convertirlo en una historia que vincule con la audiencia. Debido a su importancia, se reconoce la necesidad de integrar estos elementos a la rúbrica de evaluación de la historia, lo cual no solo debe mejorar la historia en sí misma sino promover una evaluación más completa de la misma (Del Moral, Villalustre y Neira, 2016). Sobre los elementos semióticos de las historias libres, el lenguaje y el sonido constituyen aspectos muy importantes en particular por su vinculación con el elemento emocional, el cual se ha mencionado requiere un mayor andamiaje para comunicarse. Por otro lado, el lenguaje y el sonido pueden ser expresión de las competencias de enfoque de este trabajo, especialmente la comunicación y el pensamiento crítico ya que implica un proceso de toma de decisiones en el grupo y a su vez la correcta elección del guion construido y el estímulo auditivo (Gogela & Ntwasa, 2015; Suwardy, Pan & Seow, 2013; Alonso, Molina & Porto, 2013; Bautista,

2009). Como se ha mencionado ya, la voz debe ser integrada como un elemento obligatorio en la estructura de la historia y complementar el rubro del lenguaje y sonido.

Como el cuadro 30a refiere respecto al tiempo y lugar, si bien no son elementos indispensables, debe integrarse una referencia para dar contexto a la historia simplemente. En cuanto a imágenes y video se refieren, al ser un elemento de alto impacto, parece ser que los alumnos dependen de los videos de la red para generar sus historias. Debe enfatizarse el mensaje de que, al ser una historia en el contexto académico, el enfoque no está en la producción de este sino en el proceso y las competencias generadas. Los elementos de intencionalidad y de vinculación a lo cultural – social, están íntimamente relacionados en la etapa de historias libres donde frecuentemente los alumnos eligen temas de su interés en combinación con temas de actualidad. Este fenómeno resulta un beneficio adicional del *storytelling* ya que permite al docente conocer mejor a los alumnos, sus inquietudes y posturas, así como sus intereses, lo cual frecuentemente incide en un acercamiento más humano. Esto también permite abrir un diálogo en el aula sobre temas no necesariamente vinculados a los contenidos, lo que da al docente una noción del significado que los alumnos le dan a ciertas problemáticas sociales de su entorno.

Los cuadros 30 b y c presentan los hallazgos consolidados de historias construidas en un punto intermedio y final del semestre respectivamente. En general, se observan muchas coincidencias que a su vez aportan aprendizajes diferentes a los que las historias libres generaron. Como se puede observar en los cuadros 30 b y c, la estructura recomendada y los elementos solicitados se siguen de mejor manera que en las historias libres. Sin embargo, el elemento emocional sigue siendo el más difícil de integrar en la historia, aunque parece existir una mejoría. Esto puede verse como un proceso de sensibilización como el que se reporta Gray (2015), el cual mejora conforme avanzan en su experiencia en la construcción de historias por lo que, dependiendo de la duración del período académico, la experiencia de realizar tres historias en un período semestral resulta positiva. Respecto a la aplicación de aprendizajes, la herramienta representa un reto en este proceso de transferencia que el alumno debe realizar del contenido a la aplicación de este. Los resultados de las sesiones de grupo expuestos en los cuadros 23 al 28 refieren esta complejidad percibida por los alumnos de traducir el aprendizaje y plasmarlo en una narrativa. Este proceso de decodificar

## Cuadro 30a.

## Hallazgos consolidados de historias por etapa. Historias libres

Categorías de análisis	Hallazgos	Implicaciones en la intervención educativa
Estructura solicitada (figura 5)	La estructura solicitada a los alumnos (cuadro xx) es generalmente cumplida, aunque existen casos donde no se distingue con claridad cada una de las etapas. La elección del tema libre contribuye a la facilidad de seguir una estructura ya que solo es una variable por controlar a la vez.	En la capacitación, debe explicarse con mayor claridad las características de cada una de las etapas.
Elementos solicitados (cuadro 16)	Sin duda el elemento más complicado a evidenciar e integrar dentro de la historia es el aspecto emocional, sin embargo, al ser un elemento tan importante, puede dársele al alumno para facilitar esta tarea.	Contribuir a especificar en la guía formas de integrar el elemento emocional a la historia. La integración obligada de la voz puede ser una alternativa.
Voces interpretadas	Es diverso, sin embargo, tiende a no haber voz o bien ser una narrativo o diálogo de dos voces. Los alumnos buscan simplificar el proceso.	No parece ser una variable determinante en la emisión del mensaje.
Conceptos de aprendizaje o temática	Es acertado permitir una historia con temática libre para la familiarización con la herramienta. Esto además proporciona un acercamiento con los alumnos al conocer mejor sus intereses y preocupaciones, especialmente en educación a distancia.	Se recomienda la elección de tema libre en la primera historia para facilitar el proceso introductorio a la herramienta.
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Es predominantemente declarativo y en el menor de las ocasiones imperativo e interrogativo.	No parece ser un factor en lo pedagógico ni aportar al análisis de contenidos.
Secuencia, cohesividad y coherencia	Resultan elementos muy importantes para construir narrativa y sin embargo no se comunicaron a los alumnos en ningún momento. Podrían enriquecer la intervención educativa de forma importante.	Podría añadirse a la rúbrica como parte de la evaluación de la historia a modo de incentivar estos elementos que contribuyen al pensamiento complejo y lograr una narrativa más completa.
Elementos semióticos:		
Lenguaje y sonido	Este elemento es frecuentemente reflejo de la generación de los alumnos por lo que representa un mecanismo de expresión y al mismo tiempo de acercar al docente con el grupo. Sirve como herramienta humanizadora al interior del grupo.	Puede sugerir la importancia de incluir voz como elemento obligatorio de la narrativa.
Tiempo y lugar	Ubica a la historia y le da un marco de referencia como contexto.	Podría ayudar a mejorar la historia ubicando en el tiempo y lugar, aunque la contribución de ello es limitada.
Imágenes y video utilizado	Aunque frecuentemente se buscan videos de la web para llevar a cabo la historia, algunos grupos deciden protagonizar sus propias narrativas incluso en su propia casa o entorno, inclusive con miembros de la familia.	Promover el protagonismo del alumno, combinado con la voz para incentivar la competencia de la comunicación. Enfatizar que la

		producción del video no es el elemento central.
Intencionalidad	Generalmente el tema libre puede elegirse una forma de contribuir a difundir un mensaje que les importa o bien a expresar algún tema que les preocupa o bien postular un punto de vista sobre algún tema. En todos los casos, representa un ejercicio de pensamiento crítico, comunicación y frecuentemente empatía, entre otras competencias.	Como parte de la intervención resulta importante abrir un canal de expresión con los alumnos por lo que la herramienta puede ser utilizada no solo como evaluadora de aprendizajes sino como medio de expresión de puntos de vista sobre temas diversos que puedan ocurrir o no en simultáneo al curso académico.
Vinculación cultural y social	Las historias libres frecuentemente expresan problemas sociales vigentes como lo demuestran historias de calentamiento global, equidad de género, <i>influencers</i> , adopción de animales, entre otros.	La experiencia demuestra que no hace falta solicitar la vinculación, sino que de manera espontánea salen temas vinculados al entorno.
Resignificación	La temática de las historias que presentan frecuentemente puede significar una experiencia personal cercana de alguno de los miembros del equipo o más. De ahí la importancia de mantener esta sección al inicio del período académico.	Mantener la historia de temática libre como parte de la intervención educativa.

Fuente: elaboración propia

### Cuadro 30b

#### Hallazgos consolidados de historias por etapa. Historias medias

Categorías de análisis	de Hallazgos	Implicaciones en la intervención educativa
Estructura solicitada (figura 5)	En general, en este momento del semestre están familiarizados con la estructura por lo que se cumple en la mayoría de los casos.	Otro papel importante de la historia libre es cumplir el proceso de familiarización en todos los aspectos.
Elementos solicitados (cuadro 16)	Sin duda, el elemento emocional es el aspecto más difícil de integrar cuando se saca del contexto personal y se pide al equipo integrar emociones y aprendizajes.	Se requiere dar más guía en el proceso de intervención para ayudarles a insertar el elemento emocional con los aprendizajes. Quizá el solicitar se encuadre en el ámbito de una persona o familia.
Voces interpretadas	Este aspecto es variado y sin existir una vinculación clara, parece que cuando existe una voz en el contexto de la vida de un individuo es más fácil transmitir tanto la emoción como un punto de vista.	Solicitar en los elementos la voz en adición a la música con el propósito de cumplir mejor con la óptica y el elemento emocional. Esto puede además ayudar a mejorar habilidades de comunicación.
Conceptos de aprendizaje o temática	En este punto del semestre los equipos tienen una idea clara de lo que es una marca, su identidad y el posicionamiento, así como la importancia del nombre. En alguno de estos temas pueden elegir enfocarse, sin embargo parece que requieren más enfoque para dar claridad a su mensaje.	Si bien la libertad de la narrativa es una ventaja parece que también puede ser una desventaja y resultar difuso para el alumno. Debe integrarse en la intervención mayor claridad sobre el tema donde se debe centrar la historia.

Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Es predominantemente declarativo y en el menor de las ocasiones imperativo e interrogativo.	No parece ser un factor en lo pedagógico ni aportar al análisis de contenidos.
Secuencia, cohesividad y coherencia	Estos tres elementos son importantes tanto para la narrativa como para dar evidencia de las competencias y los aprendizajes. La secuencia parece ser la más sencilla de lograr mientras que la coherencia la más difícil ya que es donde recae en mayor parte los aprendizajes.	Estos tres elementos son claves por lo que deben integrarse a la rúbrica y los elementos a cubrir.
Elementos semióticos:		
Lenguaje y sonido	En ocasiones no existe lenguaje verbal y las historias se limitan al aspecto visual y musical con algunas leyendas escritas a lo largo de la historia.	La voz, al no ser un elemento obligatorio, en ocasiones no es incluida en la historia, lo cual debe solicitarse como parte de los elementos para promover habilidades orales y contribuir al elemento emocional.
Tiempo y lugar	En muchas ocasiones solo se asume por el contenido del video pero no existe certeza de estos aspectos.	Puede incluirse como parte de la historia para ubicar y dar estructura a la misma.
Imágenes y video utilizado	En la gran mayoría de las veces se toman videos y se realiza un trabajo de edición, lo cual resaltan los alumnos como un proceso tardado aunque muy importante.	Al igual que el punto anterior, debería solicitarse la citación del material de video o imágenes como parte de una estructura y hábitos de proporcionar créditos.
Intencionalidad	Frecuentemente buscan presentar a la marca o bien reflejar la identidad de la misma aunque en ocasiones se mezclan los temas y pierde algo de impacto.	Podría mejorarse definiendo un tema de los revisados en el bloque para que haya mayor claridad y enfoque. Podría incluirse en el guion el objetivo de la historia y su posible uso.
Vinculación cultural y social	Debido a que este momento académico se encuentra relacionado con los elementos de la marca a construir, no existe una vinculación clara con aspectos culturales y sociales, a excepción de marcas que integran estos elementos como parte de su promesa.	No se recomienda modificación en este aspecto.
Resignificación	Debido a que ellos construyen o evalúan la marca, la resignificación radica en la elección que hacen de la marca y los elementos que la destacan. Frecuentemente, muestran muchas de las inquietudes que esta generación tiene.	No se recomienda modificación en este aspecto.

Fuente: elaboración propia

para volver a codificar en el guion de la historia es en gran medida responsable del desarrollo de las competencias de comunicación y pensamiento crítico principalmente. Este proceso a su vez postula el reto de la evaluación de la historia misma, lo cual debe ser mejorado en la intervención

educativa recomendado para poder evaluar justamente los aprendizajes de los alumnos para reducir en lo posible el aspecto subjetivo de la narrativa (Bou-Franch, 2012). Los hallazgos relacionados con las voces interpretadas y los criterios de secuencia, cohesividad y coherencia son muy similares a lo comentado en la sección de las historias libres (cuadro 31 a). Sucede lo mismo con los puntos vinculados con el lenguaje, sonido, tiempo, lugar, imágenes y video. Respecto a la intencionalidad, vinculación cultural-social y resignificación, la visión de la historia es diferente ya que se trata de aplicar los aprendizajes de las materias respectivas al *storytelling* generado. La intención en el punto medio del semestre corresponde a dar evidencia de los contenidos revisados al momento que supone al menos un bloque temático, el cual frecuentemente incluye entre 3 y 5 temas. Por lo tanto, uno de los retos de los alumnos es decidir si se enfoca en uno solo de esos temas o bien integra una combinación de estos. Sin embargo, para contribuir al aspecto pedagógico, como se menciona en el cuadro 31 b es recomendable integrar a la implementación educativa mayor enfoque para ayudar a los alumnos en su etapa intermedia. Esto se refiere a solicitar un tema en particular para la realización intermedia, lo cual puede facilitar a los alumnos el proceso. Sobre los aspectos semióticos, se comentarán más adelante en el contexto de las historias finales debido a su similitud.

Sobre los hallazgos de las historias finales, el cuadro 30 c resume los mismos, así como las implicaciones en la intervención educativa. Como se puede observar, la estructura y elementos requieren una afinación para proporcionar más detalle y claridad a los alumnos principalmente en el proceso de transcodificación entre aprendizajes y guion de la narrativa. En el caso de la estructura, más que un cambio es detallar el proceso de capacitación, mientras que, en los elementos solicitados, se debe integrar la voz como un recurso para comunicar el aspecto emocional. En este proceso de mejora, respecto a los conceptos de aprendizaje, el proporcionar mayor encuadre con temas específicos ayudará tanto a reflejar el aprendizaje como a dar intención a la historia. Como se menciona anteriormente, los elementos de secuencia, cohesividad y coherencia deben formar parte de la rúbrica y la capacitación para contribuir a mayor claridad a los estudiantes, así como cumplir el aspecto pedagógico que se persigue. Respecto a los hallazgos obtenidos del análisis de los elementos semióticos, como se puede ver en el cuadro 30 c, se observa que se pueden traducir en mejoras en la implementación educativa.

## Cuadro 30c

## Hallazgos consolidados de historias por etapa. Historias finales

Categorías de análisis	Hallazgos	Implicaciones en la intervención educativa
Estructura solicitada (figura 5)	Generalmente las entregas finales cumplen con la estructura solicitada y reflejan la experiencia con la herramienta.	Se recomienda utilizar al menos tres en un período académico semestral para permitir que desarrollen experiencia.
Elementos solicitados (cuadro 16)	Al igual que en lo estructural, en su mayoría cumplen con los elementos y aunque se observa una mejora en el aspecto emocional, algunas historias aún muestran área de mejora en este aspecto.	
Voces interpretadas	El número de voces no parece ser un elemento determinante. Lo importante radica en la presencia de la voz y el énfasis de la misma en imprimir poder al mensaje y al aspecto emocional.	Debe incluirse la voz como elemento de rúbrica e historia promoviendo la dicción y habilidades de comunicación orales.
Conceptos de aprendizaje o temática	Como resultado de la experiencia con la herramienta y el manejo de los conceptos temáticos, generalmente existe evidencia de aplicación correcta de los conceptos. Sin embargo, el docente podría contribuir enfocando mejor la historia a algún tema particular para dar mayor claridad al alumno.	Mantener la retroalimentación y la rúbrica en las entregas iniciales permite la mejora continua y un buen resultado final.
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Es predominantemente declarativo y en el menor de las ocasiones imperativo e interrogativo.	No parece ser un factor en lo pedagógico ni aportar al análisis de contenidos.
Secuencia, cohesividad y coherencia	Estos tres elementos son importantes tanto para la narrativa como para dar evidencia de las competencias y los aprendizajes. La secuencia parece ser la más sencilla de lograr mientras que la coherencia la más difícil ya que es donde recae en mayor parte los aprendizajes.	Estos tres elementos son claves por lo que deben integrarse a la rúbrica y los elementos a cubrir.
Elementos semióticos:		
Lenguaje y sonido	En ocasiones no existe lenguaje verbal y las historias se limitan al aspecto visual y musical con algunas leyendas escritas a lo largo de la historia.	La voz, al no ser un elemento obligatorio, en ocasiones no es incluida en la historia, lo cual debe solicitarse como parte de los elementos para promover habilidades orales y contribuir al elemento emocional.
Tiempo y lugar	En muchas ocasiones solo se asume por el contenido del video pero no existe certeza de estos aspectos.	Puede incluirse como parte de la historia para ubicar y dar estructura a la misma.
Imágenes y video utilizado	En la gran mayoría de las veces se toman videos y se realiza un trabajo de edición, lo cual resaltan los alumnos como un proceso tardado aunque muy importante.	Al igual que el punto anterior, debería solicitarse la citación del material de video o imágenes como parte de una estructura y hábitos de proporcionar créditos.

Intencionalidad	Al ser entrega final, los alumnos buscan integrar los contenidos del curso sin tener especificidad en alguno. Esta integralidad de la historia combinada con la experiencia en la realización permite la consolidación de los aprendizajes tanto en contenidos como en la construcción del <i>storytelling</i> .	Es una herramienta adecuada para integrar aprendizajes finales y vincular los diferentes temas. Puede mejorarse estableciendo el objetivo de la historia e incluir este en la rúbrica de evaluación.
Vinculación cultural y social	La entrega final representa lo que la marca quiere transmitir, lo cual es construido por el equipo permitiendo integrar elementos culturales y sociales a la propuesta de la marca.	No se recomendaría obligar integrar estos elementos sino el dejarlos de forma espontánea permite ver la construcción que ellos realizan al tema.
Resignificación	Debido a que ellos construyen o evalúan la marca , la resignificación radica en la elección que hacen de la marca y los elementos que la destacan. Frecuentemente, muestran muchas de las inquietudes que esta generación tiene.	No se recomienda modificación en este aspecto.

Fuente: Elaboración propia

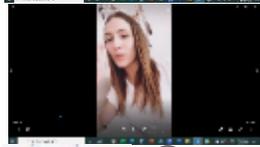
Respecto al lenguaje y sonido, la voz deberá integrarse como elemento solicitado, así como la citación de material audiovisual y enmarcar la historia en tiempo y lugar. Sobre el aspecto de intencionalidad, la rúbrica pudiera incluir un rubro en que se evalúe si la historia ha cumplido o no con su objetivo.

En los cuadros 31 a 60 a continuación se presenta cada una de las historias analizadas donde se puede identificar el título, la etapa a la que pertenece donde las historias libres se identifican con L, mientras que las académicas en el intermedio del semestre se nombran AM, cerrando con las académicas finales codificadas AF. En cada cuadro se puede observar recuadros de la historia en video, así como los comentarios que han constituido la base para construir los hallazgos de las historias mostrados según la etapa. Esta consolidación de aprendizajes fue discutida en los cuadros 30 a,b y c.

El análisis de los contenidos de las historias ha resultado un elemento indispensable para complementar los aprendizajes de esta investigación, que fortalecidos con los aprendidos en otros momentos de esta como en las sesiones de grupo, las rúbricas de las competencias en adición a lo generado en la etapa exploratorio, permiten mejorar la validez de la presente investigación (Hernández *et al.* 2010) realizada utilizando diversos instrumentos con grupos distintos y en momentos diferentes en el tiempo.

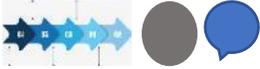
Cuadro 31

*Instagram (Registro 1L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y fin.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos.	
Voces interpretadas	Una, narrada por la estudiante.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Historia libre: sobre la doble cara en las redes sociales y la importancia relativa para los jóvenes.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existe una lógica fluída de los eventos. La narración contribuye a la coherencia y a mantener la historia integrada sólidamente. El guion permitió una narrativa completa, con cierta complejidad e hilo conductor.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Vocabulario común utilizado por jóvenes universitarios de alto nivel económico en la Ciudad de México. Ejemplo deli para delicioso. Música diversa 3 a 4 canciones en la historia acorde al momento emocional.	
- Tiempo y lugar	Ciudad de México – Casa – Parque La Mexicana. Tiempo actual	
- Imágenes y video utilizado	Filmación propia en casa-recámara, parque, café, artículos personales. Actuación propia, cuerpo entero y acercamientos	
- Intencionalidad	Reflexionar sobre la influencia del juicio social sobre los contenidos personales en redes sociales y la importancia de la desición personal en ese manejo. Enfocado a jóvenes de este segmento social.	
- Vinculación cultural y social	Se muestran diversos entornos del ámbito personal, social y cultural de la narradora, los cuales se encuentran integrados a la historia. Se presenta a manera de reflexión la presión social a la que se encuentran expuestos los jóvenes en las redes sociales.	
- Resignificación	El equipo busca empatizar con los jóvenes y la presión social que puede existir por los pares en el contenido en redes. A manera de cierre se impone el deseo personal para no quedar sometida a la presión social.	

Cuadro 32

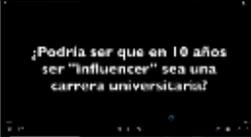
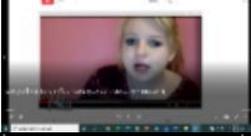
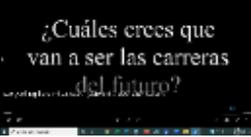
*Conociendo a Alexa (Registro 2L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos, aunque faltó enfatizar el elemento emocional.	
Voces interpretadas	Dos. Protagonista y Alexa	
Conceptos de aprendizaje o temática	La tecnología actual.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Voz del alumno: Imperativo Voz de Alexa: declarativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existe una lógica fluida de los eventos. Los diálogos del protagonista contribuye a la coherencia y a mantener la historia integrada sólidamente. El guion y los efectos de sonido ayudan a lograr una narrativa completa, con cierta complejidad e hilo conductor.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Viva voz del alumno y respuestas del dispositivo Alexa con voz robótica. Se utilizan efectos de música y sonido para momentos de temor.	
- Tiempo y lugar	Salón de clases, no se especifica lugar. Tiempo actual	
- Imágenes y video utilizado	Filmado en un salón de clase con el alumno como único protagonista.	
- Intencionalidad	Reflexionar sobre el poder que la tecnología está ejerciendo sobre nuestras vidas y los alcances que esto puede tener.	
- Vinculación cultural y social	La historia conecta con los recursos tecnológicos al alcance de los alumnos y presenta una posible situación real en la que ellos se pueden ver involucrados, aunque de forma algo chusca. Se presenta la historia en un salón de clase de la universidad con actuación de uno de los alumnos.	
- Resignificación	Le dan a la historia un toque de sátira al presentar una posible situación en la que la tecnología puede no obedecernos y se sale de control. La situación presentada puede ser dual ya que muestra los beneficios de la tecnología al igual que un posible aspecto de terror.	

Cuadro 33  
*Cuetzalan (Registro 3 L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	No se cumple ya que en realidad parece más un documental que una historia con las características buscadas.	✘
Elementos solicitados (cuadro XX)	No se muestra el punto de vista, el aspecto emocional y la pregunta crítica es casi imperceptible. Es una narración simple de una experiencia vacacional. No existe construcción compleja.	✘
Voces interpretadas	Una voz de alumna.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Tema libre sobre las características de un lugar en el estado de Puebla. A semeja un documental o de promoción turística.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existe secuencia lógica de la narración, así como coherencia. Sin embargo, al no existir una narración personal, no existe evidencia suficiente de la coherencia y cohesividad.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Se utiliza un lenguaje sencillo, popular, juvenil describiendo aspectos simples del lugar. Se utiliza fondo musical armonioso aunque no empatiza con el tono folklórico de la narración.	
- Tiempo y lugar	Cuetzalan, Puebla	
- Imágenes y video utilizado	Utilizaron video disponible en la red parece que de promoción turística.	
- Intencionalidad	Aunque este aspecto no es del todo claro, puede tomarse como un video promocional del lugar ya que describe las actividades que se pueden hacer, los puntos de interés del lugar, etc. Sin embargo no constituye como tal una historia.	
- Vinculación cultural y social	Totalmente inmerso en aspectos culturales y del folklor mexicana ya que narra las características del pueblo de Cuetzalan en el estado de Puebla.	
- Resignificación	No existe ya que no se narra desde la óptica personal sino es una narración descriptiva de los puntos importantes de la población para el turista. No existe una aportación personal de la narradora por lo que no hay un significado nuevo aportado por la persona.	

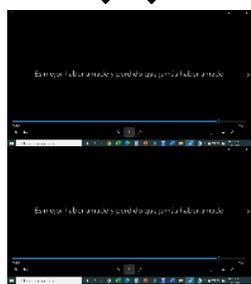
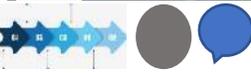
Cuadro 34  
*Influencers (Registro 4 L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Dado que no hay una historia en realidad sino una narración de hechos, no se identifican la estructura requerida.	X
Elementos solicitados (cuadro XX)	No existe claridad sobre todos los elementos solicitados. Falta principalmente el aspecto emocional.	X
Voces interpretadas	11 voces y 1 narradora. Se muestran varios contextos de entrevistas donde existen voces de entrevistadores, entrevistados, varios niños entre ellos.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Tema libre enfocado al reto de elegir una profesión en virtud de entornos virtuales donde se evidencian actividades que no requieren una formación profesional.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo predominantemente, aunque existe importante contenido interrogativo, lo cual invita claramente a la reflexión sobre el tema.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	No existe una secuencia, ni cohesividad, ni coherencia clara porque no es un campo de narrativas personales ni emocionales, es más bien descriptiva de hechos que están sucediendo en el ámbito de elección de carrera.	X
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Se utilizan dos idiomas: español (narradora) e inglés (prácticamente el resto de los personajes).	
- Tiempo y lugar	No se especifica dado que es pertinente en el ámbito internacional. Presenta situaciones de entrevistas y videos en la red que no dan esta información.	¿?
- Imágenes y video utilizado	Todo el video utilizado son videos disponibles en la red.	
- Intencionalidad	Busca reflexionar sobre el cambio que han dado las profesiones debido principalmente a la tecnología y la forma en que esto está influyendo las decisiones de carrera de los jóvenes.	
- Vinculación cultural y social	Se encuentra totalmente inserto en el contexto socio cultural no sólo nacional sino el internacional. Es importante destacar la perspectiva global que esta reflexión presenta.	
- Resignificación	Pareciera cierto cuestionamiento hacia el beneficio de estudiar una carrera universitaria en virtud de nuevos entornos profesionales. También puede ser interpretada no como un cuestionamiento, sino como una reflexión sobre el entorno laboral que esta generación enfrentará al egresar de la formación universitaria.	

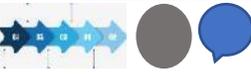
Cuadro 35  
*Ecología (Registro 5 L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos.	
Voces interpretadas	No existe voz, el mensaje se expresa a través de las imágenes y mensajes multinacionales sobre el tema.	
Conceptos de aprendizaje o temática	La problemática del calentamiento global en el planeta.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo, imperativo e interrogativo. Ya que muestra diferentes puntos de vista de la problemática de calentamiento global	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existe unasecuencia fluída a la narrativa. Las ideas se encuentran conectadas de forma razonable planteando la generación del problema como el inicio, desarrollando el problema y concluyendo con la reflexión de la aportación posible de las personas.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	No existe lenguaje de voz. La comunicación recae en la música, en leyendas mostradas en algunas tomas, en los contenidos de los videos insertados en varios idiomas.	
- Tiempo y lugar	Se desarrolla en la actualidad sin especificar lugar ni fecha. Se asume debido a la problemática planteada.	
- Imágenes y video utilizado	Se observa una recopilación de videos de diversas fuentes mostrando desde escenarios limpios de la naturaleza hasta esfuerzos por limpiar el planeta.	
- Intencionalidad	Busca generar conciencia sobre el impacto que las pequeñas contribuciones que como personas podemos realizar pueden aportar a mejorar la situación.	
- Vinculación cultural y social	Elegir esta temática es muestra de que los jóvenes de este estudio muestran conciencia de su entorno y de alguna forma buscan ser parte de este cambio.	
- Resignificación	Existen algunas frases que dan señal de una percepción colaborativa entre los seres humanos y el planeta. Frases como “aún nos queda tiempo” o “llevábamos años viviendo juntos” dan sentido a esta comprensión del problema pero desde una óptica colaborativa, la cual puede representar un significado personal o relativo a esta generación.	

Cuadro 36  
*Emociones (Registro 6 L)*

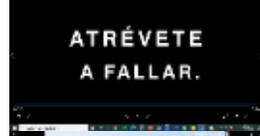
Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos.	
Voces interpretadas	Ninguna, solo existen pocas leyendas hacia el final de la historia.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Toma el tema de la importancia del amor a lo largo de la vida.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existe secuencia mostrando el amor desde el inicio hasta el final de la misma, con un enfoque al amor de pareja heterosexual, con una perspectiva nostálgica. Hay coherencia y cohesividad en la construcción siguiendo un claro hilo conductor del amor en las diferentes etapas.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	No hay voz y existe música sumamente nostálgica. Sólo se presenta una frase al final de la historia.	
- Tiempo y lugar	No se vincula a ninguna ubicación o tiempo específico. Parece en la actualidad pero no hay claridad al respecto.	
- Imágenes y video utilizado	Se utilizan videos cortos de otras fuentes editados para esta creación. Toda la secuencia se presenta en blanco y negro, pareciera que con el propósito de comunicar algo de nostalgia o emociones relacionadas.	
- Intencionalidad	Reflexionar sobre el amor y su valor a lo largo y al cierre de la vida. Pareciera un mensaje para darle el valor al amor como pilar a lo largo de la existencia.	
- Vinculación cultural y social	Si bien muestra situaciones reconocidas en diversas culturas en el contexto del amor, no existe una vinculación específica para el entorno cultural mexicano. Se observan expresiones relacionadas con el amor entre parejas heterosexuales como único concepto del amor. Sugiere una vinculación moderada a cierto grupo social.	
- Resignificación	Pareciera una ótica personal donde se destaca que una parte importante de la vida es haber amado a pesar del dolor que puede experimentarse.	

Cuadro 37  
*My Movie (Registro 7 L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos.	
Voces interpretadas	13 voces de diferentes videos más la narradora.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Propone que la violencia contra la mujer es algo que la sociedad ha normalizado a través del tiempo de diferentes maneras, lo cual debe cambiar.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo, imperativo e interrogativo. Presenta una amplia variedad de situaciones por lo que se utilizan los tres en contextos diferentes.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia está muy bien armada iniciando desde la introducción a la problemática que se presenta desde la infancia hasta potencialmente la vida adulta. Integra diferentes situaciones con un hilo conductor claro y un cierre reflexivo.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Las alumnas expresaron la necesidad de hacerlo en inglés ya que los videos utilizados estaban en ese idioma y quisieron mostrar congruencia. Los efectos musicales son muy sutiles solo como un acompañamiento a la narrativa.	
- Tiempo y lugar	Se presentan diferentes situaciones que por las características de los videos utilizados que pertenecen a algunas películas conocidas, se pueden ubicar desde los años 80's a la actualidad.	
- Imágenes y video utilizado	La historia está construída con una diversidad de videos de películas obtenidos a través de la red con buena edición.	
- Intencionalidad	Busca representar la voz de muchas mujeres que buscamos un cambio en la sociedad para un trato digno a la mujer. Como se indica en la narrativa: <i>debemos cambiar el mensaje.</i>	
- Vinculación cultural y social	El tema es pertinente a una de las problemáticas más importantes del país en la actualidad, incluso aumentada en la pandemia del COVID-19.	
- Resignificación	Dado que es un equipo conformado por solo mujeres, parece que la historia puede representar un abanderamiento de la causa en búsqueda de la equidad de la mujer por un papel digno en la sociedad.	

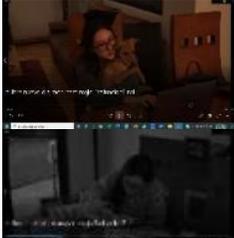
Cuadro 38

*Atrévete a fallar (Registro 8 L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos.	
Voces interpretadas	Es la voz masculina del narrador solamente.	 
Conceptos de aprendizaje o temática	En el contexto del patinaje presenta la idea y cuestionamiento de atreverse a fallar como un camino a la innovación.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo e interrogativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia está muy bien integrada ya que inicia por la presentación del tema, sus antecedentes y los inicios del deporte. A lo largo de la narrativa, mantiene un hilo conductor sobre el tema, vincunando las ideas con una secuencia lógica y entendible.	 
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	La voz y leyendas son en todo momento en idioma español narrada desde un vocabulario juvenil. Se acompaña de una música muy sutil solo como un fondo a la narrativa, acorde al tono del mensaje un tanto reflexivo.	
- Tiempo y lugar	No sitúa la historia en ningún tiempo y lugar particular. Los videos mostrados se ubican en contextos urbanos, de playas, de competencia y callejero.	
- Imágenes y video utilizado	Los videos son tomados de diversos sitios de la web y se encuentran bien editados. Se presentan también imágenes de revistas de patineta algo antiguas cuando el deporte se inició.	
- Intencionalidad	Parece buscar promover un mensaje de valentía y actitud hacia la innovación en los proyectos de la vida utilizando esta actividad de la patineta como ejemplo.	
- Vinculación cultural y social	Se conecta con la cultura de jóvenes popular entre algunos grupos tanto de hombres como mujeres aunque predominan los hombres. Utiliza esta cultura deportivo-urbano para enviar un mensaje. Pareciera un vehículo adecuado para dicho mensaje.	
- Resignificación	Pareciera como si el mensaje fuera un ejercicio de autoconvencimiento para emprender un proyecto que exige innovación y valentía. Cabe destacar que lo elabora un alumno en penúltimo semestre de la carrera.	

## Cuadro 39

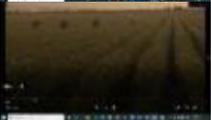
*Nuevo día (Registro 9 L)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos. Resalta el manejo del cambio de color para imprimir énfasis en el aspecto emocional, muy bien logrado. Se percibe una emoción de responsabilidad y compasión.	
Voces interpretadas	La mayoría de la historia transurre sin voz, solo existe un breve momento con una voz femenina para proporcionar algunos datos.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Sobre la problemática de perros callejeros y la necesidad de adopción.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo e imperativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia muestra una muy buena construcción planteando la vida cotidiana de una joven en cierta soledad y por otro lado la problemática de los perros callejeros. Inicia	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es predominantemente visual a través de las imágenes, cambio de blanco negro a color y leyendas que se añaden al final como mensaje central. La música es de tono melancólico, estilo blues en las partes en color y cambia a alegre y dinámica al introducir imágenes en color.	
- Tiempo y lugar	Aunque no se confirma, dado que la protagonista es una alumna del grupo en investigación y existe una toma en la Ciudad de México, se puede asumir que la historia se desarrolla en su casa en esta ciudad en la época actual.	
- Imágenes y video utilizado	En su mayoría es filmación y actuación del equipo productor de la historia. Una alumna actúa y otra narra. Pueden haber tomado algunas tomas o imágenes del perro actor, sin embargo en su mayoría es producción propia.	
- Intencionalidad	Promover la adopción de perros de la calle para también aportar a tu vida.	
- Vinculación cultural y social	La vinculación con la problemática social es evidente. Igualmente, es un tema muy insertado en esta generación del milenio por lo que está presente en sus vidas. Incluso puede representar cierta pertenencia a un grupo.	
- Resignificación	Parece narrarlo desde la experiencia propia, por lo que los sentimientos y emociones expuestas manifiestan la vivencia propia.	

## Historias académicas media (AM)

Cuadro 40

Sin título (café saludable) (Registro 1 AM)

<i>Categoría de análisis</i>	<i>Análisis</i>	<i>Imágenes de soporte</i>
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Aunque se encuentran casi todos los elementos solicitados, falta el elemento emocional y no hay una óptica clara sobre el punto de vista que presenta la historia.	
Voces interpretadas	Existe una sola voz que narra las características del café. La realiza una alumna.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Constituye la presentación del café soluble, su proceso artesanal y sus características. Esto representa la identidad de la marca y la red de significados que una marca debe buscar integrar a su propuesta. La historia logra eso aunque no logra vincular en el aspecto emocional.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo, se mantiene en el tono descriptivo del producto.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Muestra una secuencia planeada identificando la necesidad del consumidor para un segmento en particular. De ahí, desarrolla la propuesta de producto y las características del mismo, así como su proceso para resaltar las propiedades buscadas por el usuario. Se observa un hilo conductor y una idea con cohesión y coherencia.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	La narración la lleva a cabo una alumna del equipo construyendo una narrativa alrededor de un producto tipo café y sus características. Se acompaña con música estilo mexicano antiguo, parece que buscando conectar a través de la tradición y el sabor casero.	
- Tiempo y lugar	No se especifica el lugar ni el tiempo. Puede suceder en cualquier lugar del planeta aunque se observa contemporáneo.	
- Imágenes y video utilizado	Las imágenes y video son tomados de la red para emular la historia alrededor de este producto.	
- Intencionalidad	Corresponde a la presentación de la marca de café soluble hecho a partir de ingredientes naturales no provenientes del café (está diseñado para una comunidad mormona).	
- Vinculación cultural y social	Por motivos religiosos los mormones no pueden tomar café. Por ello, esta marca se enfoca en el desarrollo de una bebida tipo café pero elaborada con ingredientes que no contienen cafeína. Esto lo hace un producto vinculado a un segmento particular de la población.	
- Resignificación	El entorno está demandando productos saludables, preferentemente naturales por lo que un producto que ha existido desde antes para la comunidad mormona, puede aspirar a satisfacer hoy un segmento más amplio.	

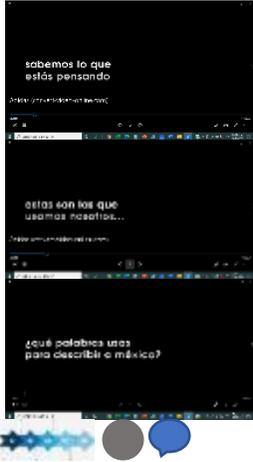
Cuadro 41  
Patineta (Registro 2 AM)

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Aunque se encuentran casi todos los elementos solicitados, falta el elemento emocional y no hay una óptica clara sobre el punto de vista que presenta la historia.	
Voces interpretadas	En realidad la historia se lleva cabo sin narración ni conversaciones. Solo existe un breve intercambio de preguntas y respuestas para contextualizar un momento. Existe también una expresión simple aislada pero no un diálogo en sí.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Este bloque evalúa la identidad de marca y la red de significados que esta busca vincular a la misma. La identidad se encuentra bien expresada en la narrativa, mostrando su lado artístico y personalidad. La red de significados se encuentra	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Solo existe una conversación muy breve en modo declarativo para dar contexto.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia muestra una secuencia fluída y fácil de entender. Asimismo, es cohesiva ya que integra muy bien las diferentes situaciones para llevar un mensaje. Sin embargo en cuanto a la coherencia, hacia el cierre presenta escenas de un joven patinando en el centro de la ciudad de México con música francesa, lo cual desempata en cierta forma por lo que puede ser un área a mejorar.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es muy limitado, la historia se encuentra básicamente construída con apoyo de las imágenes y video.	
- Tiempo y lugar	Es una historia con múltiples sitios donde se realiza la filmación, desde los salones de la universidad, un posible taller de pirograbado, estacionamiento, cerrando con el centro de la ciudad.	
- Imágenes y video utilizado	Prácticamente toda la historia fue filmada por el equipo presentador con alumnos protagonizando la historia.	
- Intencionalidad	La historia busca presentar una marca de patinetas de madera personalizadas a través de diseños artísticos que sirvan como una vía de expresión del propietario. Es un negocio ya existente.	
- Vinculación cultural y social	La historia presenta una marca de patinetas artísticas personalizadas que es un negocio que inicia de un estudiante de la universidad. El equipo quiso ayudar a impulsar esta marca a través de contribuir con su trabajo. Este hecho presenta en sí mismo vinculación con el entorno social económico que México requiere sobre emprendimiento.	
- Resignificación	La aplicación de estos aprendizajes a esta marca puede representar el equivalente a la aplicación de su propio negocio para los miembros del equipo. Particularmente como diseñadores, es probable que inicien como profesionales independientes y en este proyecto pueden verse personalmente reflejados.	

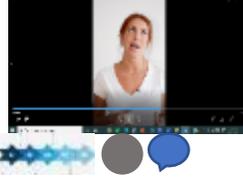
Cuadro 42  
*Umami (Registro 3 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Aunque se encuentran casi todos los elementos solicitados, falta el elemento emocional y no hay una óptica clara sobre el punto de vista que presenta la historia.	
Voces interpretadas	Dos voces conversando.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Eligieron desarrollar un producto-marca que proporcione el beneficio de sabor <i>umami</i> , el cual es un sabor completo, satisfactor, exuberante que da una sensación de bienestar.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo e imperativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existe un hilo conductor de la historia, así como un proceso que permite entender la secuencia y el mensaje a transmitir. Aunque existe cohesividad y coherencia, la narrativa parece muy simple y básica para nivel universitario.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Los diálogos se llevan a cabo en español. Sin embargo, el término <i>umami</i> -corazón de la idea del producto a desarrollar- fue concebido en japonés para describir un sabor más completo. Sobre el sonido, existen efectos especiales acordes al momento, así como música para enfatizar ciertas situaciones.	
- Tiempo y lugar	Transcurre en la actualidad y es filmada en las instalaciones de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.	
- Imágenes y video utilizado	Los alumnos son protagonistas de la historia y la filmaron en su totalidad para los propósitos de este trabajo.	
- Intencionalidad	La historia es trabajada en el contexto del tema identidad de marca y la red de significados que se busca asociar a esta. Por ello, la intencionalidad de dar a conocer el concepto <i>umami</i> y lo que el producto puede lograr.	
- Vinculación cultural y social	Existe una vinculación de la historia hacia la cultura del emprendimiento que existe en nuestro país y dentro de la universidad. Para los jóvenes que están por egresar de la universidad, la opción de iniciar su propio negocio es real por lo que la búsqueda de la innovación es parte de su entorno.	
- Resignificación	Aunque la historia tiene tintes lúdicos, refleja un acercamiento personal para la posibilidad de emprender su negocio personal con ideas fuera de lo común, lo cual muestra una apertura a la innovación.	

Cuadro 43  
Adidas (Registro 4 AM)

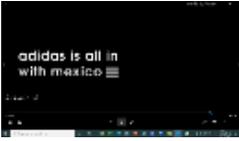
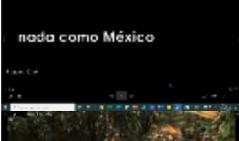
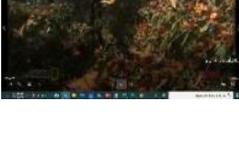
Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos.	
Voces interpretadas	En realidad no existe una voz ya que la comunicación se da por medio de leyendas, preguntas y afirmaciones.	
Conceptos de aprendizaje o temática	La historia busca reflejar la identidad de la submarca de adidas dirigias a un concepto de confort más que deportivo con elementos mexicanos.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Tiene diferentes modos en su presentación donde se inclure el declarativo e interrogativo como sugiriendo una reflexión sobre el concepto de lo mexicano.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia cumple con los tres elementos, sin embargo el elemento de coherencia con la identidad de la marca está un poco difuso ya que muestra gran pero en aspectos artesanales descuidando un poco lo deportivo.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje utilizado es visual y musical. No existe voz por lo que la comunicación es a través de las leyendas utilizadas en español aunque al final aparece una leyenda en inglés buscando la internacionalidad de la marca.	
- Tiempo y lugar	No se define ningún tiempo ni lugar en particular aunque las situaciones remiten continuamente a eventos deportivos y momentaneamente retoma el folklor mexicano.	
- Imágenes y video utilizado	En su gran mayoría tomaron imágenes de diferentes actividades de eventos deportivos con un trabajo importante en la variedad de las imágenes, añadiendo leyendas con descriptores simples. A esto se complementan momentos con leyendas para llevar cierto hilo en la historia.	
- Intencionalidad	Buscan vincular una marca internacional deportiva con elementos distintivos de la cultura y folklor mexicanos para conectar mejor con la audiencia. Se mantienen en gran medida en el aspecto deportivo por lo que se pierde ligeramente el mensaje de la mexicanidad.	
- Vinculación cultural y social	Este grupo de universitarios se encuentra muy vinculado con comunidades desfavorecidas e indígenas por lo que buscan favorecer a grupos de artesanos en el posible desarrollo de marcas.	
- Resignificación	Aunque no siempre esta resignificación se lleva de forma consiente, implica un regreso a las raíces e identidad como mexicano para destacarlo en la posible actividad laboral o bien actividades de emprendimiento.	

Cuadro 44  
*OHN (Registro 5 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluídos aunque faltó transmitir el aspecto emocional de forma más clara y que lleve este mensaje.	
Voces interpretadas	La única voz que se escucha es femenina a la que se suman un par de leyendas de texto con #, nombre y posicionamiento de la marca.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Presentan el tema de identidad de marca revisado en este bloque.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Es un modo completamente declarativo donde se comunica un mensaje largo pero enfocado.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia está muy bien integrada con un mensaje claro, enfocado y con una cohesión hacia el mensaje buscado.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es claro, coloquial, se entiende ya que utiliza un lenguaje cotidiano, especialmente para una audiencia joven. No se incluye música, sino exclusivamente voz. Se realiza todo en español, aunque la última frase del posicionamiento de marca se presenta con una leyenda en inglés.	
- Tiempo y lugar	Debido a que se realiza en interiores con una persona en cuadro prácticamente la totalidad del tiempo, se desconoce la ubicación y tiempo. Por las menciones de las redes sociales se puede suponer que corresponde al tiempo actual. Por conocimiento del equipo presentador corresponde al relanzamiento de la marca en 2019.	
- Imágenes y video utilizado	El video es filmado exclusivamente para la promoción de la marca por lo que es original para los fines de difusión de la marca.	
- Intencionalidad	El video es presentado como parte de la presentación de la identidad de la marca. Su uso potencial es en redes sociales de la misma.	
- Vinculación cultural y social	La marca se muestra como auténtica en virtud de las falsas verdades que se presentan en redes sociales, por lo que hace mención al entorno digital de la actualidad.	
- Resignificación	Es un reconocimiento abierto de la falsedad que se maneja en redes sociales, situación que esta marca explota. Sin embargo, esto es un reconocimiento de lo que los jóvenes están percibiendo, situación sobre la que esta marca construye.	

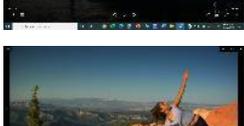
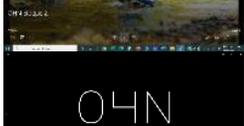
Cuadro 45

*Adidas 2 (Registro 6 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos aunque faltó transmitir el aspecto emocional de forma más clara y que lleve este mensaje.	
Voces interpretadas	No existe voz narradora ni diálogo. La música y las leyendas escritas llevan la historia de una forma simple.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Este bloque temático comprende varios temas como marca corporativa, familia de marca y jerarquía de marca. Esta historia busca reforzar la identidad de la marca adidas conjugada con la mexicanidad.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Aunque existe una secuencia y cierta narrativa, no hay una construcción completa de la historia con introducción, desarrollo y desenlace. Este aspecto se cubre medianamente aunque la construcción de la historia muestra coherencia y cierta cohesividad.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	No existe voz de narrador ni diálogo. Las leyendas en español a lo largo de la historia, en conjunción con la música llevan el tono de la historia. Al final, se incluye una leyenda en inglés, buscando alinearse con la internacionalización de la marca.	
- Tiempo y lugar	Aunque no se identifica tiempo ni lugar concreto, por los videos presentados y loslugares, se da la imagen de ser escenarios mexicanos, con fauna local aunque no de forma exclusiva, ya que también pueden ser elementos de otras zonas geográficas.	
- Imágenes y video utilizado	Se utilizan exclusivamente videos editados de la web con insertos del texto de leyendas que constituyen la narración silenciosa de la historia.	
- Intencionalidad	Por la naturaleza de los temas de este bloque, la narrativa debe integrarlos aplicando los conocimientos como marca corporativa. Esta historia busca presentar la submarca de Adidas enfocado a retomar elementos mexicanos.	
- Vinculación cultural y social	La marca en construcción busca vincularse con elementos mexicanos desde la fauna hasta bellezas naturales al mismo tiempo que se mantiene la esencia de la marca corporativa aunque esta sea internacional.	
- Resignificación	En este esfuerzo de marca se observa	

Cuadro 46

*OHN 2 (Registro 8 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos de forma clara y simple.	
Voces interpretadas	Existe solo un narrador masculino con excelentes habilidades de comunicación verbal.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Se buscaba aplicar los aprendizajes del bloque temático sobre marca corporativa, tema al cual se enfoca de excelente forma esta historia.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia es muy clara y enfocada por lo que fluye muy claramente mostrando coherencia y cohesión entre los elementos de la misma.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es muy claro con una narrativa muy bien construída. Esta se acompaña con fondo musical muy acorde a la historia por lo que se comunica armonía.	
- Tiempo y lugar	No se establece con claridad. Puede suceder en cualquier parte del mundo ya que muestra parajes naturales de diversos ecosistemas. Se presume ocurre en la actualidad por las modas y la importancia que se da al equilibrio con el planeta.	
- Imágenes y video utilizado	Se toman videos de diferentes parajes naturales desde la tundra, manglares, oceanos, montaña. Se presume fueron tomados de la red sin llevar a cabo filmación expresa para esta historia. Requirió un trabajo importante de edición.	
- Intencionalidad	Es un video para uso de difusión de la marca que es una empresa real que se encuentra en un proceso de cambio de nombre. El video busca comunicar este proceso de reposicionamiento.	
- Vinculación cultural y social	La marca reconoce la necesidad de su grupo de audiencia de tener productos que además de contribuir a la belleza se mantengan en equilibrio con el ambiente con el mínimo impacto en este.	
- Resignificación	En este caso en particular, la problemática del cambio climático representa oportunidades de negocio que se traducen en productos como este donde participantes del equipo son emprendedores de productos que conjuntan la propuesta de belleza con sustentabilidad.	

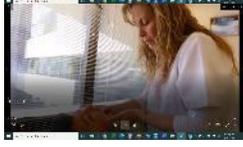
Cuadro 47

*Kola Loca 1 (Registro 8 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluídos de forma clara y simple. Muestra un punto de vista muy práctico e	
Voces interpretadas	No existe voz ni narración de ningún tipo. La historia la llevan solo los visuales.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Esta entrega corresponde a los primeros temas de la materia como son las necesidades del consumidor, criterios de proceso de decisión de compra, segmentación y marketing experiencial. La historia se enfoca a los primeros dos principalmente. Lo hace de forma acertada reflejando los temas claramente.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	No existe claridad ya que no hay voces en la historia. Sin embargo puede suponerse un tono más bien declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existe una narrativa integrada contando una historia desde puan perspectiva práctica y cotidiana. Los puntos de la historia tienen cohesión y coherencia muy intuitiva.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	No existe lenguaje verbal solamente la comunicación que logra la actuación de los protagonistas de la historia con el apoyo de la música y una leyenda breve al final. A pesar de ello.	
- Tiempo y lugar	Existe solo dos escenas que ubican el lugar, uno es la Universidad Iberoamericana y otra ubica un salón de clases. La temporalidad se asume que se lleva a cabo en la actualidad ya que la actuación es de la alumna.	
- Imágenes y video utilizado	Se realiza una filmación expresa para contar esta historia con actuación del equipo que entrega.	
- Intencionalidad	Se busca representar las necesidades del consumidor en la vida práctica sobre el producto. Igualmente se muestra el modo y situaciones de uso. Busca comunicar que el producto es parte de la vida cotidiana.	
- Vinculación cultural y social	Existen muestras de prototipos sociales, conservadores, como son la pareja heterosexual, el anillo de compromiso, el uso del blanco y negro como elemento para denotar antigüedad,	
- Resignificación	Dado que la filmación se realiza con la pareja, mostrando la historia abreviada de la misma, pudiera pensarse que es una forma de presentar su vida personal y su relación de pareja.	

Cuadro 48.

*Kidzania 1 (Registro 9 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluídos de forma clara y simple. Muestra un punto de vista muy práctico y real desde una niña hasta la adulta.	
Voces interpretadas	Es narrada por una niña y al crecer por la persona adulta.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Esta entrega corresponde a los primeros temas de la materia como son las necesidades del consumidor, criterios de proceso de decisión de compra, segmentación y marketing experiencial. La historia se enfoca principalmente a las necesidades del consumidor y lo que lleva a un segmento a consumir un servicio, así como el marketing de experiencias.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Se narra una historia desde la óptica de una adulta desde su experiencia infantil hasta su experiencia profesional. La narrativa tiene un hilo lógico, cohesivo y coherente.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es sencillo y coloquial ya que desde el inicio es narrado por una niña por lo que es simple y fácil de entender. Además de la voz narradora, la historia utiliza música de fondo que contribuye a poner tono a la historia.	
- Tiempo y lugar	La situación se ubica en Kidzania Yakarta en la actualidad.	
- Imágenes y video utilizado	Se presume que la mayoría de las imágenes fueron tomadas de la web y fueron editadas.	
- Intencionalidad	La historia busca contar la óptica personal para generar empatía en la audiencia y logren vincularse con la marca de forma más personal.	
- Vinculación cultural y social	La marca Kidzania representa una vinculación al entorno socioeconómico mexicano en varios sentidos. Por un lado es una empresa mexicana internacional y con un modelo de negocio destacable. Por otro lado, atiende al entretenimiento de los niños al mismo tiempo de representar cierta orientación vocacional de una forma general pero divertida.	
- Resignificación	La historia puede llegar a representar un espejo de la historia personal	

Cuadro 49

*Miniso 1 (Registro 10 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Aunque parece seguir una estructura, no se cumple del todo una narrativa ya que la historia planteada al inicio no tiene un cierre claro.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Aunque se cumple con los elementos solicitados,	
Voces interpretadas	Es una sola voz de narrador masculino.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Esta entrega corresponde a los primeros temas de la materia como son las necesidades del consumidor, criterios de proceso de decisión de compra, segmentación y marketing experiencial. La historia toca todos los temas revisados en este bloque.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Si bien existe un hilo conductor, existe coherencia entre los elementos de la narrativa, no presenta del todo una óptica personal completa sino mini historias de diferentes personas que no se cohesionan del todo por lo que no cumple del todo con la narrativa.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Es un lenguaje juvenil, en español, pertinente al grupo a quien está dirigida la tienda. Utiliza música adecuada a la audiencia	
- Tiempo y lugar	Se lleva a cabo en algún lugar del mundo de habla hispana y termina en la tienda Miniso. Posteriormente existe una minihistoria que se da en un aeropuerto no definido.	
- Imágenes y video utilizado	Parecen videos tomados de la web editados con videos de la tienda Miniso, marca a la que se refiere la historia.	
- Intencionalidad	Busca presentar a la marca como un lugar de reunión e incluso diversión de jóvenes. Puede utilizarse como un video de presentación de la marca o bien como mostrar un lado más humano de la misma.	
- Vinculación cultural y social	La idea de proponer esta marca va muy de acuerdo a su conciencia generacional, por lo que muestra el sentido de pertenencia que tienen hacia su grupo del milenio. Igualmente muestran valores de inclusión	
- Resignificación	Esta tienda es una propuesta consumista, con bienes de poca duración. Es reflejo de los patrones de consumo de esta generación que se presenta de forma ambivalente ya que también se reconoce su baja calidad.	

Cuadro 50

*Kidzania 2 (Registro 11 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Si bien pueden detectarse los elementos de introducción, desarrollo y desenlace, no son del todo claros por lo que no se percibe una narrativa completa.	 ?
Elementos solicitados (cuadro XX)	Existen casi todos los elementos solicitados, sin embargo el elemento emocional y mostrar una óptica particular no se identifican con claridad.	 ?
Voces interpretadas	Existe una voz femenina en adición a leyendas en español y en inglés.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Para este bloque los temas a enfocarse fueron: el concepto de la marca, entorno de la marca, evaluación básica de la marca entre los más importantes. Esta historia se enfoca en el concepto de la marca.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Hay conexión entre las ideas, sin embargo no construyen del todo una narrativa ya que cae más bien en una descripción del crecimiento de la empresa. Falta algo de cohesividad aunque existe coherencia.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Utiliza un lenguaje heterogéneo ya que existe una narración oral, así como a manera de leyenda escrita. Esta última se presenta tanto en inglés como en español ya que busca presentar el lado internacional de la empresa Kidzania.	
- Tiempo y lugar	Aunque el centro de la historia es la empresa mexicana, razón por la que se destaca la Ciudad de México, la historia presenta diversas partes del mundo a donde se expande la empresa en la última década.	
- Imágenes y video utilizado	En su gran mayoría son imágenes tomadas de sitios vinculados con la marca seguramente de la web. Solo se incluyen algunas leyendas para contextualizar la historia.	
- Intencionalidad	La historia busca aplicar los aprendizajes del bloque temática y lo logra parcialmente ya que se entremezcla son una historia de la marca, lo cual está fuera del contexto del bloque temático.	
- Vinculación cultural y social	La elección por la marca a trabajar es libre por lo que su interés por una marca mexicana con alcance internacional es muestra de su búsqueda del conocimiento de hacer crecer una marca mexicana.	
- Resignificación	Debido a que muchos de ellos realicen un trabajo de forma independiente en su propio negocio, es una forma de encontrar un modelo que les pueda servir para el desarrollo de la propia empresa.	

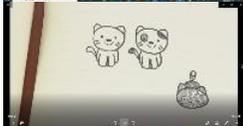
Cuadro 51

*Kola Loca 2 (Registro 12 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	La historia cumple con la estructura solicitada.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Se cumple en general con los elementos, aunque el elemento emocional no se logra del todo, excepto el elemento de nostalgia para personas maduras que se vinculen con la publicidad de los 80's.	
Voces interpretadas	No existe voz. La comunicación se logra por los elementos visuales, la música y el cambio de color.	
Conceptos de aprendizaje o temática	El bloque temático corresponde a temas como concepto de marca, entorno de la marca, evaluación básica, entre otros. Esta historia parece enfocarse en el concepto y entorno de la marca Kola Loca.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	No se define ya que no hay voz. Parece declarativo visualmente.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia muestra los tres elementos de forma clara y simple.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	En la historia no existe lenguaje verbal, solamente se utiliza la música, la actuación y el cambio de temporalidad indicado por el color del video.	
- Tiempo y lugar	La historia parece llevarse a cabo en dos momentos distintos en México. Se muestra en blanco y negro la publicidad de la marca Kola Loca de los 80's y posteriormente cambia a color, música energética y dispositivo digital para indicar el entorno actual de la era del conocimiento.	
- Imágenes y video utilizado	Toda la filmación es actuada por integrantes del equipo. Los momentos donde no hay actuación corresponden a la publicidad de la marca de los 80's tomado de la red.	
- Intencionalidad	Se busca comunicar que la marca Kola Loca ha acompañado al consumidor por décadas y se actualiza al mundo actual de las redes sociales. Es como una conexión entre generaciones.	
- Vinculación cultural y social	Aunque la vinculación es moderada, puede decirse que existe debido a que toman una marca de tradición que además pertenece en particular al segmento de diseñadores o carreras creativas, aunque no se forma exclusiva.	
- Resignificación	Dado el contraste que realiza la historia entre la publicidad en tiempos pasados en oposición a la que se realiza actualmente, es importante el hecho mismo que contrasten dos situaciones por propia iniciativa ya que eso contribuye al desarrollo de competencias.	

## Cuadro 52

*Miniso 2 (Registro 13 AM)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con la estructura solicitada.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Cumple con los elementos solicitados aunque la comunicación emocional es débil.	
Voces interpretadas	Existe una narración con voz masculino narrando la historia del personaje presentado.	
Conceptos de aprendizaje o temática	El bloque temático corresponde a temas como concepto de marca, entorno de la marca, evaluación básica, entre otros. El enfoque de esta historia es el concepto de la marca principalmente.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia muestra los tres elementos de forma clara y simple.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es verbal, visual y auditivo de forma integrada. En el sonido prevalece la voz pero con acompañamiento en armonía con los elementos verbales y visuales.	
- Tiempo y lugar	Aunque se muestran secciones del video con la tienda Miniso en Japón, la historia contada es la experiencia de un diseñador en la Ciudad de México.	
- Imágenes y video utilizado	En su gran mayoría son videos de la marca Miniso, de sus productos y de sus tiendas, excepto la introducción que es la presentación del personaje que parecen haberlo realizado los estudiantes.	
- Intencionalidad	Se busca resaltar el concepto de la marca Miniso, en particular la innovación a modo de atraer al público joven cuyo motivo de compra es la curiosidad más que la necesidad.	
- Vinculación cultural y social	La generación del milenio ha crecido con una cultura de emprendimiento por lo que la necesidad de innovar es clara para ellos y lo reflejan en esta historia.	
- Resignificación	Como diseñadores, esta marca representa entre otras cosas innovación por lo que es un modelo de negocio interesante para quienes están en búsqueda de emprender.	

Cuadro 53

*Fundación Origen (Registro 1 AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con la estructura solicitada.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Cumple con los elementos solicitados.	
Voces interpretadas	Existe solo una voz femenina de narradora contando la historia de la protagonista.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Este es una entrega final de un proyecto vinculado realizado en colaboración con CEMEFI (Centro Mexicano para la Filantropía).	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Los tres elementos se encuentran bien desarrollados en la historia.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es simple y claro narrado desde una tercera persona. Existe un fondo musical sumamente sutil acorde a la historia.	
- Tiempo y lugar	Se presenta al personaje y su familia pero no se ubica temporalidad y ubicación. Por el nombre de las fundaciones se asume la Ciudad de México.	
- Imágenes y video utilizado	El video es realizado expresamente para la historia aunque no se indica el software con el que se realiza.	
- Intencionalidad	Busca promover una ONG, Fundación Origen, que se dedica a evitar la violencia contra la mujer en México.	
- Vinculación cultural y social	La violencia contra la mujer es un problema social y cultural importante en México, por lo que el tema es altamente pertinente y relevante.	
- Resignificación	La historia la sitúan en una mujer economicamente productiva por lo que expone que la violencia a la mujer puede darse en muchos niveles socioeconómicos.	

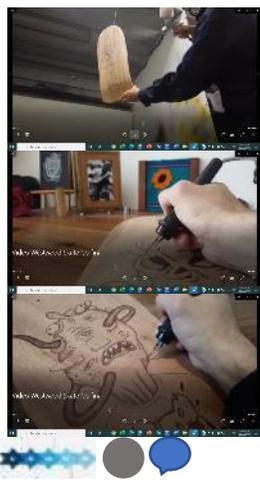
Cuadro 54

*World Vision (Registro 2 AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con la estructura solicitada para una narrativa.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Cumple con los elementos solicitados.	
Voces interpretadas	Tiene una sola voz narradora género masculino.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Este es una entrega final de un proyecto vinculado realizado en colaboración con CEMEFI (Centro Mexicano para la Filantropía).	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Existen los tres elementos aunque la coherencia está debilitada por detalles como mostrar un niño afroamericano llamado Juanito. Igualmente, aunque es una organización mundial existe una tendencia hacia la raza negra que a mostrar otras razas.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El narrador utiliza un lenguaje simple incluso nombres locales como Juanito. Se apoya de una música acorde al estado emocional de la historia donde inicia nostálgico y cambia a alegre cuando introducen color a la historia. Inicia en blanco y negro acorde con la tristeza inicial.	
- Tiempo y lugar	No especifica, sin embargo, al mostrar una buena parte del video con raza negra se puede asumir una visión global al problema de desamparo de la niñez.	
- Imágenes y video utilizado	Se utilizan videos de la red sobre programas de la niñez y voluntariado, apoyado con trabajo de edición.	
- Intencionalidad	Se busca dar a promover la ONG World Vision que se dedica a trabajar en bien de la niñez. El objetivo parece lograrse sin embargo si va a ser utilizado para latinoamérica debería incluir más población latina.	
- Vinculación cultural y social	Las ONG´s son parte importante de la sociedad por lo que el proyecto vinculado que se realizó en la materia responde a necesidades del CEMEFI organismo que atiende diversos problemas sociales.	
- Resignificación	El proyecto realizado en la materia es un reflejo de la formación humanista que se imparte en la universidad donde desde diferentes profesiones de da significado a la aportación a la sociedad.	

Cuadro 55

*Patineta final (Registro 3AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con la estructura solicitada para una narrativa.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Cumple con los elementos solicitados, aunque el elemento emocional es muy sutil.	
Voces interpretadas	No existe voz, la historia la llevan los visuales y el proceso de elaboración de las patinetas en sí mismo.	
Conceptos de aprendizaje o temática	La historia corresponde al proyecto final de la materia donde se presentan los elementos de la marca de patinetas artísticas.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia integra los tres elementos a pesar de no contar con voz ya que a través de llevarte visualmente por el proceso de producción de la patineta, cuenta una historia de la misma.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	Al no contar con voz, la historia se comunica con lenguaje visual y música de fondo con bajo perfil, lo que permite a la audiencia atender al proceso visual.	
- Tiempo y lugar	La Ciudad de México es el escenario al final donde se disfruta la patineta aunque no se aclara donde se lleva a cabo el proceso de producción. Ya que esta empresa pertenece a un estudiante de la materia se considera que ocurre en el 2019.	
- Imágenes y video utilizado	Es un video filmado expresamente para la historia.	
- Intencionalidad	Al ser la entrega final, se busca integrar todos los elementos relevantes de la marca de patinetas, lo cual lo consigue correctamente.	
- Vinculación cultural y social	Dada la situación laboral en México, se promueve el emprendimiento en general, en particular entre los egresados universitarios. La marca de patinetas artísticas destaca como un ejemplo de emprendimiento universitario.	
- Resignificación	Presentar la marca de un compañero puede representar un estímulo para emprender la propia. Este acercamiento a una marca joven puede incentivar el emprendimiento personal.	

Cuadro 56

*Adidas final (Registro 4AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con la estructura solicitada para una narrativa.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Cumple con los elementos solicitados.	
Voces interpretadas	Existe una narración con voz femenina que lleva la historia.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Al ser la entrega final de la materia de Nominología, la historia debe cubrir todos los temas vistos para integrar el desarrollo del nombre y sus elementos conceptuales. La historia cumple con el propósito de aprendizaje.	   
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	En su gran mayoría es declarativo aunque muestra un elemento imperativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia se encuentra muy bien integrada en los tres elementos.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	La narración es el elemento central de la historia que se encuentra muy bien soportada por la música y los visuales que de forma conjunta están muy bien integrados.	
- Tiempo y lugar	Se ubica en México ya que busca integrar el trabajo artesanal mexicano a la marca Adidas. No se enfoca a ningún estado de la república en particular.	
- Imágenes y video utilizado	Se presume que los videos son tomados de la red, algunos de esfuerzos de promoción turística del país como se observa en las marcas de agua. No se realizó filmación expresa para la historia.	
- Intencionalidad	Se busca integrar los conocimientos de la materia presentando una submarca de la marca Adidas que difunde el trabajo de artesanos de los países donde la marca tiene actividad comercial.	
- Vinculación cultural y social	Se busca aprovechar el momento a nivel mundial donde marcas internacionales integran a su propuesta el trabajo artesanal de las comunidades indígenas con un argumento de responsabilidad social.	
- Resignificación	La generación de universitarios buscan vincularse con los productos que ya les son cercanos en ocasiones. Por ello, conjuntan una marca que acostumbran con la formación humanista en la que se fundamenta el modelo educativo de la universidad donde se realiza esta investigación.	

Cuadro 57

*OHN final (Registro 5 AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos de forma clara y simple.	
Voces interpretadas	Existe solo un narrador masculino con excelentes habilidades de comunicación verbal.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Al ser la entrega final de la materia de Nominología, la historia debe cubrir todos los temas vistos para integrar el desarrollo del nombre y sus elementos conceptuales. La historia cumple con el propósito de aprendizaje, mostrando con alta calidad los elementos clave.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	La historia es muy clara y enfocada por lo que fluye muy claramente mostrando coherencia y cohesión entre los elementos de la misma.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es verbal, visual y una música de fondo muy sutil pero que aporta al ánimo del contenido con gran concordancia con el concepto de bienestar. Utilizan leyendas o eslogan en inglés para la marca en algunos momentos.	
- Tiempo y lugar	No se aclara un lugar o tiempo en particular sino que por la naturaleza de la marca se vincula a entornos naturales, principalmente de mar y exteriores. Se ubica de alguna forma el momento al aclarar #lo natural está de moda.	
- Imágenes y video utilizado	Se asume que las imágenes son tomadas de la red ya que no especifican. Solo se realizaron las leyendas específicas para la marca involucrada.	
- Intencionalidad	La marca reconoce la necesidad de su grupo de audiencia de tener productos que además de contribuir a la belleza se mantengan en equilibrio con el ambiente proporcionando bienestar en armonía para el planeta y la persona. Lo logra muy bien.	
- Vinculación cultural y social	Es un mensaje de marca pertinente donde la mujer joven busca belleza sin descuidar la responsabilidad social con el planeta. Integra una preocupación de la sociedad.	
- Resignificación	Es de destacar que este trabajo corresponde a una marca real, ya existente donde el estudiante es copropietario por lo que es el mejor ejemplo de la aplicación de aprendizajes a la vida laboral.	

Cuadro 58

*Miniso Final (Registro 6 AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace en términos generales aunque algo difusos ya que se inician las historias y van brincando a la siguiente sin que se integren del todo las mismas.	✓ ?
Elementos solicitados (cuadro XX)	Todos incluidos de forma clara y simple. El aspecto emocional sin embargo es sutil y difuso.	✓ ?
Voces interpretadas	Es narración con diferentes voces pero en formato de monólogo no de diálogo a lo largo de la historia. Existen voces tanto femeninas como masculinas. Las voces no contribuyen con claridad a comunicar el elemento emocional.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Busca integrar los aprendizajes del semestre por lo que este grupo decidió presentar la introducción de una extensión de la marca Miniso en el área de deportes. Existen elementos de los contenidos aplicados aunque de forma no contundente.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	En general, la historia cumple con los tres elementos pero algo difusa ya que las varias historias que se inician no se integran claramente por lo que falta algo de cohesividad y coherencia.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	El lenguaje es simple y coloquial por lo que se entiende con claridad. Se acompaña con una música en algo desvinculada al texto narrado y por sobre todo no logra impregnar de emoción.	
- Tiempo y lugar	La historia al mostrar varios deportes los presenta en situaciones diferentes por lo que no se define lugar ni tiempo. Menciona la preparación olímpica hacia Tokio 2020 por lo que se ubica en la actualidad.	
- Imágenes y video utilizado	Se muestran videos de situaciones deportivas olímpicas, paraolímpicas tanto de adultos como de niños o jóvenes por lo que se asume se obtienen de la red.	
- Intencionalidad	La historia presenta la versión deportiva de la marca Miniso dirigida a jóvenes. En general si bien presenta breves historias no logra vincular del todo a través del aspecto emocional.	
- Vinculación cultural y social	Es importante ya que retoma temas como la inclusión, la preparación, la constancia requeridas para el logro de objetivos en los deportes.	
- Resignificación	Se presenta una cara amable del deporte y de los momentos de recompensa relacionados con el mismo aunque en realidad es una versión ligera de los deportes, la cual es la que buscan vincular con esta marca juvenil.	

Cuadro 59

*Kola loca Final (Registro 7 AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Aunque lo se encuentran claramente definidas las etapas de la historia cumple con cierta estructura.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Cumple con los elementos solicitados aunque el elemento emocional se encuentra de forma moderada.	
Voces interpretadas	Aunque no existe una voz real en la historia, la actuación de la protagonista lleva la voz de forma silenciosa a través de las escenas que desempeña.	
Conceptos de aprendizaje o temática	La historia presenta evidencia de aprendizajes de la materia aplicados a la marca Kola loca. En general la narrativa cumple con los temas revisados pero la vinculación emocional con la marca parece débil.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Parece declarativo por la secuencia visual pero no existe voz por lo que no es contundente.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	Cumple adecuadamente con los tres elementos ya que se encuentra bien integrada.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	No existe lenguaje más allá del visual y la música que lo acompaña. El conjunto de estos dos elementos comunica situaciones comunes de la vida donde el producto puede requerirse. Los presenta de una forma humorística a pesar de la ausencia de voz.	
- Tiempo y lugar	Por la actuación de la alumna se asume que es en la Ciudad de México en la actualidad.	
- Imágenes y video utilizado	El rodaje corresponde en su totalidad a actuación específica de la alumna para la realización de esta historia.	
- Intencionalidad	La intención es comunicar el acompañamiento que la marca Kola loca puede darte a lo largo de situaciones de la vida donde requieres resolver pequeños problemas.	
- Vinculación cultural y social	Si bien esta historia no está vinculada a un problema social, se enfoca a la resolución de problemas cotidianos dentro de los hogares y respecto a profesiones, busca vincularse con carreras creativas de trabajo manual.	
- Resignificación	El hecho de que la alumna decida actuar sus historias a entregar, parece una demostración de habilidades diversas o bien simplemente la expresión artística de una diseñadora.	

Cuadro 60

*Kidzania Final (Registro 8AF)*

Categoría de análisis	Análisis	Imágenes de soporte
Estructura solicitada	Cumple con las etapas de la historia con buena estructura.	
Elementos solicitados (cuadro XX)	Cumple con los elementos solicitados aunque el elemento emocional se encuentra de forma moderada.	
Voces interpretadas	Son tres voces femeninas, supuestamente mamás dialogando sobre el festejo de la hija de una de ellas.	
Conceptos de aprendizaje o temática	Se enfoca en las características de la marca Kidzania como parte de la entrega final. Destaca las características y atributos de la marca, sin embargo no logra la vinculación emocional que es un aspecto fundamental de la narrativa digital.	
Modo sintáctico (declarativo, imperativo, interrogativo)	Muestra los tres modos de forma mixta aunque prevalece es aspecto declarativo.	
Secuencia, cohesividad y coherencia	En general la historia muestra cohesión y coherencia en las ideas, así como secuencia. Sin embargo, la actitud de las estudiantes no es del todo acorde a la conversación aunque puede reconocerse también la inexperiencia en la actuación.	
Elementos semióticos:		
- Lenguaje y sonido	La mayor parte de la historia la comprende el diálogo entre las mamás amigas planteando la necesidad donde la marca Kidzania incide. Se intercala con las situaciones con los niños en el centro de entretenimiento con un fondo musical muy sutil.	
- Tiempo y lugar	Sucede en la actualidad en la Ciudad de México.	
- Imágenes y video utilizado	Se intercalan videos de la red con niños en las instalaciones de Kidzania con la filmación llevada a cabo por las alumnas simulando una situación hipotética de mamás con niños en edad escolar.	
- Intencionalidad	Busca destacar los atributos de la marca Kidzania para el grupo central de mamás con hijos en edad escolar.	
- Vinculación cultural y social	Vincula con el aspecto de eduentretenimiento en el cual se busca educar en un contexto lúdico y divertido. En este caso en este parque temático se introduce a los niños a diferentes profesiones que potencialmente puede llegar a influir en su elección de carrera o bien habilidades de socialización.	
- Resignificación	Se puede observar la resignificación en varios aspectos. Uno de ellos el rol de la mujer como principal acompañante del desarrollo de los hijos. Otro aspecto, el acercamiento al eduentretenimiento concepto que cada vez es más prevalente en la sociedad. Por último, refleja también la preocupación por temas de inseguridad en la Ciudad de México.	

## VIII. Conclusiones

El objetivo central de esta investigación se enfoca en lograr desarrollar habilidades clave de pensamiento crítico, comunicación y empatía en estudiantes de universitarios a través del uso de *storytelling* digital como herramienta didáctica. En este proceso, también se buscó cumplir con objetivos específicos que se retoman a continuación: i) identificar las variables que pueden impactar el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico, comunicación y empatía; ii) analizar las alternativas de secuencia didáctica para la óptima implementación de *storytelling* digital para desarrollar pensamiento crítico, comunicación y empatía; iii) diseñar al menos una secuencia didáctica para el uso de *storytelling* digital en alumnos universitarios para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía; e iv) identificar variables que pueden influir en el impacto de *storytelling* digital como herramienta didáctica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía.

En términos generales puede decirse que tanto el objetivo general como los específicos fueron cumplidos a lo largo de este trabajo doctoral. Se pudo observar que el uso de la herramienta de *storytelling* o narrativa digital como elemento de evaluación de aprendizajes a nivel universitario coadyuva a desarrollar en el alumno las competencias motivo de esta investigación: pensamiento crítico, comunicación y empatía. En adición a este objetivo central, se lograron cumplir también los objetivos específicos como se comentará más adelante.

Existen diversas evidencias a lo largo de la investigación, desde la fase exploratoria hasta la fase de evaluación donde se logró vincular el uso de la herramienta con las competencias estudiadas. Se generó información desde la encuesta breve en la fase exploratoria y se confirmó a través de las sesiones de grupo y el uso de instrumentos en la etapa de evaluación donde los estudiantes reconocen como el proceso de utilización de la herramienta les ayudó no solo en la competencia general, sino en diversos de las subhabilidades de las que cada competencia se compone. Cabe destacar que al generarse este soporte en diferentes momentos con diferentes grupos y en diferentes materias, contribuye a dar validez a los hallazgos sobre la relación entre la narrativa digital y las competencias.

Respecto a los objetivos específicos, sobre las variables que pueden impactar el desarrollo de las competencias de interés, se debe iniciar por entender cómo se componen estas competencias por lo que se realizó un trabajo de desmenuzar estas en diversas subcompetencias que forman parte de la competencia global. Entender esta construcción de la competencia ayuda a descifrar de mejor manera los elementos que pueden incidir en su desarrollo. Este proceso, acompañado de un entendimiento del camino para construir una historia permiten identificar algunas variables que influyen en cierta medida el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía. Debe empezar por decirse que estas competencias se encuentran cercanamente relacionadas entre sí en ciertos momentos de la interacción social y del trabajo colaborativo por lo que algunas de estas variables son compartidas y otras pueden incidir de forma individual en las competencias. Las variables a continuación se considera que inciden en las tres competencias mencionadas, no solo con el enfoque de las competencias, sino también en la coyuntura de estas con la herramienta didáctica de la narrativa digital. Estas variables son: 1) número de miembros del equipo; 2) perfil de competencias de cada uno de los miembros del equipo; 3) la interacción que surge en el equipo; 4) el tiempo asignado a la labor; 5) el lugar donde ocurre la interacción; 6) interés personal sobre el tema; 7) tema de la historia y del momento académico; 8) rúbrica utilizada para la evaluación; y 9) familiaridad con el proceso de construcción de la narrativa digital.

Respecto al objetivo de identificar las posibles secuencias didácticas para el uso de la herramienta de *storytelling*, se identificaron tres formas considerando que no solo el alumno puede ser el protagonista sino el docente también puede utilizar la historia. Considerando ambos como posibles protagonistas, a continuación, algunas alternativas para el uso de *storytelling* más allá de herramienta de evaluación: 1) para presentar temas tanto por parte del docente como por parte del alumno; 2) como presentación personal al grupo; y 3) como actividad de un día. Cabe mencionar que, dentro del campo de herramienta de evaluación, puede utilizarse en diversos contextos como aplicación de aprendizajes, resultados de una investigación o proyecto, sustitución a un examen, por mencionar algunos. En todos ellos, la herramienta ofrece la flexibilidad de la adecuación que el docente realice de la misma, aunque más adelante se hace una recomendación de la intervención educativa con base en lo aprendido en esta investigación. En todos los casos, si se desea enfocar al desarrollo del pensamiento crítico, comunicación y empatía debe implementarse en un entorno

colaborativo donde se genere el proceso de diálogo, negociación y argumentación que promueva el consenso de las ideas.

Sobre la percepción de los estudiantes respecto a la herramienta, se observó una actitud positiva hacia la misma por parte de los estudiantes, donde de forma espontánea es percibida como innovadora, amena, que refuerza el aprendizaje, contribuye al pensamiento crítico y comunicación. Esta reacción es estimulante para el trabajo doctoral ya que perfila a la herramienta como una innovación en tecnología educativa que a su vez pone en evidencia la importancia de una implementación planeada, estructurada y diseñada desde una óptica pedagógica. Igualmente, parece empatar de forma natural con el perfil de los estudiantes quienes aprecian el reto de ser creadores de contenidos en el entorno digital actual a pesar de que esto pueda representar algunos obstáculos en un inicio dada la falta de experiencia. Este aspecto, de forma indirecta contribuye a la formación del universitario en preparación al entorno laboral en el que enfrentará retos similares.

Más allá del desarrollo de las competencias enfoque de este estudio, debe destacarse el reconocimiento que los estudiantes expresan sobre el desarrollo de habilidades digitales. Se puede pensar que la generación a la que este grupo pertenece sea hábil en este rubro sin embargo esto solo es cierto para ciertas habilidades sobre todo aquellas al uso de apps o filmación de videos o intervenciones breves en el mundo digital, lo cual no necesariamente se traduce en que son doctos en una gama más amplia de habilidades digitales como pueden ser la creación y desarrollo de contenidos. Esta competencia resulta también importante para un vasto número de profesiones y en particular para el diseño, disciplina a la que esta muestra pertenece. Esto puede considerarse también una aportación a la formación universitaria de este grupo.

Además de las competencias digitales, se vincula a otras competencias relacionadas con una educación socioemocional como la expresión de sentimientos y emociones. Aunque no encabezan la lista, es importante destacarlas como una ventaja más del uso de herramienta para dirigirnos como sociedad hacia una educación humanizadora y hacia la paz. Otras competencias que se relaciona también son la creatividad, el trabajo en equipo y habilidades de investigación. Estas son reconocidas como valiosas por los estudiantes por lo que esto contribuye a crear un ambiente relajado en el aula, pero orientado al logro de objetivos. Este aspecto se fusiona a su vez con la creación de un entorno de libertad que puede dar pie a la innovación por lo que la relación entre la

narrativa digital y la innovación no es solo como es percibida, sino que contribuye a crear el entorno favorable para la innovación. Este aspecto cabe resaltarse ya que este trabajo busca aportar a la innovación educativa en lo general.

Relacionado con el punto anterior, también destaca la importancia sobre el proceso mismo y no solo en producto final. Es en gran medida en el proceso donde reside el estímulo al desarrollo de competencias ya que, si bien para el grupo el objetivo puede ser la realización de la historia, para el docente debiera ser el desarrollo de competencias y la consolidación del aprendizaje. Se debe crear esta conciencia de la importancia del proceso para permitir que broten sus virtudes y se logren los objetivos de su utilización. Debe reiterarse la importancia de llevar a cabo este proceso en un entorno de aprendizaje activo, que para esta investigación consistió en aula invertida pero que no está ligado necesariamente a la misma. La narrativa digital como herramienta es capaz de desarrollar estas competencias en otro tipo de entornos de aprendizaje activo donde el alumno guíe su aprendizaje en cierta manera.

Sobre la intervención educativa se puede concluir que esta investigación generó aprendizajes que aportan en diferentes aspectos de la implementación, desde su estructura, los momentos y la rúbrica, así como el proceso en sí mismo. La figura 7 presenta de forma gráfica la intervención educativa recomendada con base en los aprendizajes generados en esta investigación. Esta intervención educativa, puede ser llevada a cabo por el docente o bien por el alumno donde la diferencia más importante es el aspecto colaborativo donde el docente puede realizarlo de forma personal. Si bien el estudiante puede realizarlo de forma individual, la riqueza de la herramienta se potencializa si se trabaja de forma colaborativa.

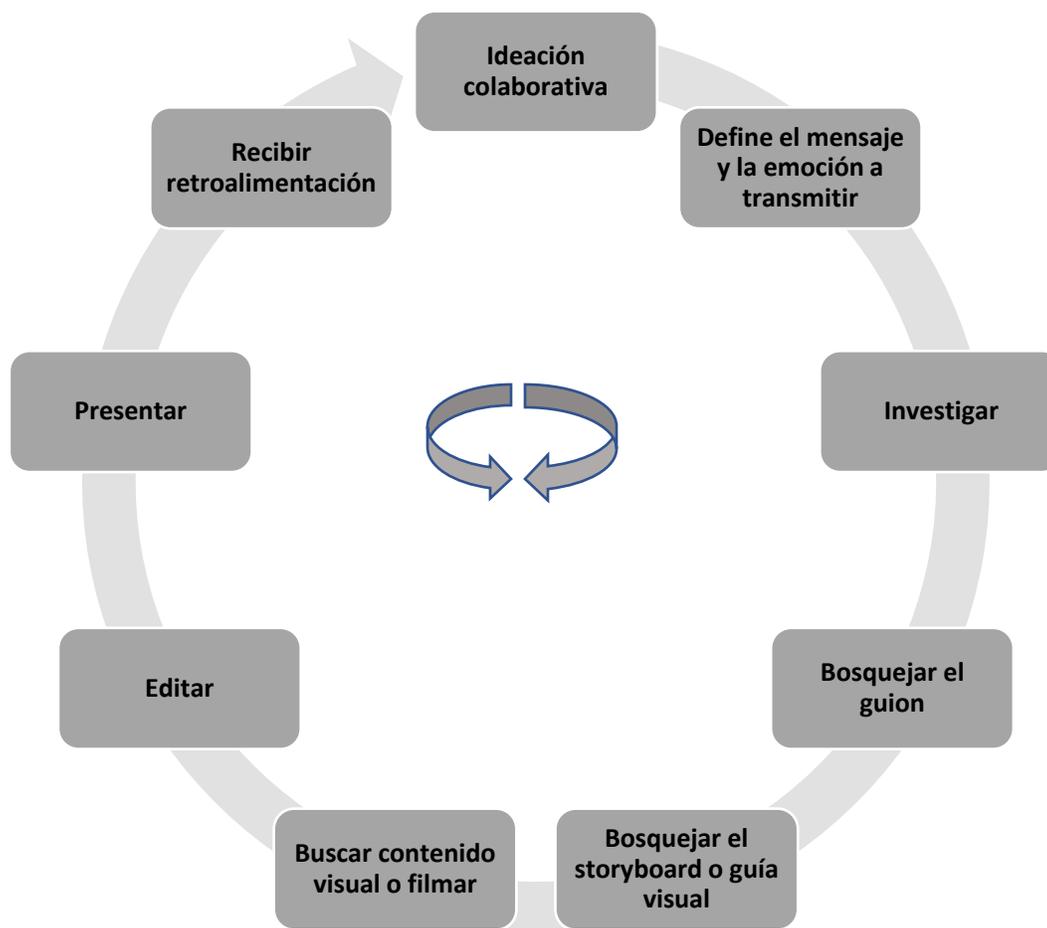
El proceso inicia con la generación de la idea el cual incluye más allá de la generación, sino que existe un proceso de enriquecimiento para generar un punto de vista sobre el tema de la historia. Como se destaca en la figura 7, el proceso en general es de carácter iterativo donde el alumno o en su caso el docente mismo se genera una visión autocrítica de manera continua. Una vez que la idea está definida y es posible visualizar un punto de vista, se puede proceder a definir el mensaje que se quiere transmitir, el cual debe estar basado en los aprendizajes si se este es el objetivo o si se persigue otro objetivo como el expresar un punto de vista de un tema libre o situación especial, se tenga claro lo que se busca. Vincular la emoción a este mensaje es un elemento central de la

historia, en particular, en el ámbito de la mercadotecnia donde se ubican estas materias. Sin embargo, como los mismos alumnos lo reconocen, el potencial de la narrativa digital es para una amplia gama de disciplinas por lo que la importancia del elemento emocional se mantiene para maximizar el potencial humanista que tiene la herramienta. Una vez que se ha definido el rumbo, el equipo o el docente generalmente requieren de material para construir el guion y poder refinar el punto de vista o bien sustentarlo mejor. Este proceso investigativo ayuda a que el proceso de mantenga dinámico. La construcción del guion es como se ha comentado otro momento crítico del proceso de construcción ya que representa un organizador de ideas y de cierta forma un contrato con el cual el equipo se compromete. Aunque se reconoce que existen ajustes a dicho guion, lo cual reafirma la naturaleza iterativa del proceso, el guion cumple la función de organizar ideas, alinear al equipo, así como seleccionar la información más relevante para transmitir el mensaje. Una vez que se ha logrado y consensado un guion, el equipo pasa a una etapa menos colaborativa de forma espontánea y en cierta manera basada en los talentos e intereses, lo cual también es apreciado como un proceso de cierta libertad. Los pasos relacionados con los contenidos visuales tienden a ser individuales hasta el momento de la presentación y la retroalimentación que vuelven a ser colaborativos.

Respecto a los elementos que debe contener la historia, con base en lo aprendido en esta investigación, se deben considerar ajustes al proceso de siete elementos para convertirlo en un proceso de nueve pasos como se describe más adelante. De ahí, se destacan las siguientes modificaciones al primero de ellos: 1) Se cambia el primer elemento de punto de vista y se integra a ello el mensaje a transmitir con un punto de vista; 2) para los propósitos de la intervención educativa, se añade un elemento sobre el aprendizaje o conceptos de la materia que se esté reflejando o aplicando en la historia de forma práctica; 3) incluir la voz como parte del estímulo auditivo por las razones discutidas en la sección de resultados; 4) integrar secuencia, cohesividad y congruencia como parte de los elementos para ayudar a construir narrativa; y 5) detallar lo que el guion debe contener para asegurar que cumpla el propósito educativo y contenga los elementos solicitados. Otra contribución importante de esta investigación es el detalle del guion para que pueda cumplir una labor pedagógica. Si bien otras investigaciones mencionan los elementos, no se da orientación clara y detallada sobre la implementación educativa más recomendada.

Figura 7

Intervención educativa recomendada en un contexto colaborativo



Fuente: Adaptado de Lambert (2003).

Esta investigación, no solo ha logrado ligar a la narrativa digital con competencias tan importantes como el pensamiento crítico, la comunicación y la empatía, sino que busca proporcionar al docente un acercamiento más claro sobre la intervención por realizar. Cabe destacar que toda introducción al storytelling debe llevar una instrucción de cómo realizarla y como se ha descrito al menos una ronda de familiarización con temática libre, la cual también puede solicitarse como presentación personal para mejorar el acercamiento docente-alumno. Cabe mencionar que los recursos tecnológicos no son el enfoque de esta investigación por lo que el software, elementos técnicos, especificaciones de video, etc. no son importantes para este estudio por lo que debe ser

claro para el alumno que estos elementos son secundarios y no forman parte de la rúbrica de evaluación de la historia.

#### Elementos de la historia a solicitar en la intervención educativa

1. Mensaje a transmitir – Punto de vista: de forma concreta y clara definir lo que se desea comunicar y la óptica que el autor le imprime
2. Aprendizaje o conceptos de la materia aplicados a la situación: Los conceptos de los contenidos revisados que se están aplicando en la historia.
3. Personajes: El nombre y breve perfil de las personas involucradas o el responsable de la narración.
4. Contenido emocional (definir la emoción). De forma muy sencilla, la emoción que se desea comunicar vinculada al mensaje.
5. Estructura de una historia Debe seguir lo indicado en la figura 5: introducción, desarrollo, punto culminante y desenlace.
6. Voz y música Debe existir al menos una voz con acompañamiento musical. Pueden ser continuos o intermitentes, pero deben complementarse y apoyar el mensaje a transmitir.
7. Tiempo de 1 a 3 minutos Debe encontrarse en este rango de tiempo
8. Ritmo
9. Secuencia, cohesividad y congruencia: el propósito es considerar que la historia no caiga en interés del espectador. Estos elementos buscan ayudar a integrar la narrativa para lograr transmitir el mensaje y la emoción.
10. Guion (incluye mensaje, aprendizajes claves del tema, personajes, emoción a transmitir, tiempo, lugar y diálogos, créditos de contenidos audiovisuales). De forma muy sencilla, 2-3 páginas para proporcionar andamiaje cognitivo a los alumnos.

La evaluación de la historia es un tema con el que la intervención educativa se completa. Por lo que a continuación se presenta la rúbrica recomendada para evaluar las historias utilizadas como herramienta de evaluación en educación superior. Debe mencionarse que algunos elementos de la rúbrica pueden ser utilizados en otros niveles educativos, sin embargo, pueden requerir adecuaciones ya que este tiene validez en educación superior.

Como se puede observar en la rúbrica, esta debe evaluar los siguientes campos: creatividad, los elementos de *storytelling*, el mensaje y la emoción a transmitir, la aplicación de los conceptos temáticos y la completitud del guion. Cada uno de estos campos se evalúa en seis niveles como lo indica el cuadro 61. Los niveles de competencia se miden de forma tanto cuantitativa como cualitativa según la presencia de los indicadores según existan como sería el caso de los elementos de la narrativa digital o bien los requerimientos con los cuales el guion debe cumplir. En otros como la creatividad, el mensaje o los conceptos, estos niveles son de carácter cualitativo dada la dificultad para cuantificarlos.

Cuadro 61

*Rúbrica recomendada para la intervención educativa con storytelling*

	10	9	8	7	6	5
Creativa (15%)	Con excelencia	Innovadora	Tiene elementos innovadores	Creatividad moderada	Creatividad mínima	No hay creatividad en absoluto
Elementos de ST (20%)	Tiene todos con excelencia	Tiene todos con claridad	Tiene todos aunque algo difuso alguno	Falta un elemento y el resto está con claridad	Faltan dos elementos y el resto está con claridad	Faltan 3 elementos
Mensaje y emoción transmitidos (15%)	Ambos con excelencia	Ambos con claridad	Ambos aunque algo difusos	Uno con claridad y otro casi inexistente	No hay claridad en ninguno	Es difuso
Conceptos temáticos aplicados (25%)	Aplicados con excelencia	Aplicados con claridad	Aplicados algo difuso	Solo algunos rasgos se observan	No hay evidencia de los conceptos	Aplicados incorrecto
Guion (25%)	Cumple con todo lo solicitado con excelencia	Cumple con todo adecuado	Falta un elemento o está difuso	Faltan dos elementos o están difusos	Faltan tres elementos o están difusos	Faltan 4 elementos o no hay guion

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las limitaciones que la presente investigación tiene, puede decirse que la principal sería el tamaño de su base en la etapa de evaluación. El estudio podría fortalecerse con base una muestra de mayor tamaño que permitiera un análisis estadístico para mejorar la confiabilidad de los hallazgos y conclusiones. Igualmente podría fortalecerse la validez expandiendo a otros grupos potencialmente de universidades diferentes o carreras diversas para mejorar la representatividad del universo de estudiantes universitarios de México o de la Ciudad de México. La investigación puede mejorarse también en el campo de la validez donde otros jueces analizaran las historias para enriquecer la óptica o punto de vista utilizado en el análisis.

Por último, debe destacarse el aspecto innovador de la herramienta en el ámbito de la educación y en particular de la tecnología educativa, disciplina a la que pertenece el programa de doctorado en la que esta investigación se inserta. Debe ser vista como una aportación y una invitación a los docentes de diferentes niveles educativos a ampliar su caja de herramientas orientadas a la innovación para dejar la semilla de la misma en los alumnos y mejorar nuestra labor docente. La semilla de la innovación dará frutos en algún momento en la vida de los alumnos.

## IX. Referencias

- Aduriz-Bravo, A. (2005). Estudios sobre la enseñanza de la argumentación. *Congreso Enseñanza de las Ciencias*, (VII), 1-5. Recuperado de:  
[https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp400estens.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp400estens.pdf)
- Aguado, J. M. (2004). *Introducción a las Teorías de la Información y la Comunicación*. Murcia: Departamento de información y documentación, Universidad de Murcia.
- Aimao, Z. (2012). Cooperative Learning and Soft Skills Training in an IT Course. *Journal Of Information Technology Education*, 11, 1165-1179. <https://doi.org/10.28945/1570>
- Alatríste, S. (2008). *Cuentos mexicanos Antología*. México: Alfaguara.
- Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling*. California, USA: Praeger.
- Alonso, I. M, Molina, S. & Porto, M., (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review Of Cognitive Linguistics*, 11(2), 369-387. <https://doi.org/10.1075/rcl.11.2.10alo>
- Alvarado, P. E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *DIDAC*, 10-17.
- Andrews, J. & Higson, H., (2014). Is Bologna Working? Employer and Graduate Reflections of the Quality, Value and Relevance of Business and Management Education in four European Union Countries. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 267-287. DOI: 10.1111/hequ.12054
- Area, M. (2002). *Tema 2: La tecnología Educativa como Disciplina Pedagógica*. Obtenido de Ardilla Digital Web docente de Tecnología Educativa. Universidad de La Laguna: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T1%20SOC.INFORMACION/AREA%20Manual/tema2.pdf>

- Bausela, E. (2004). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica: Modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.35362/rie3412950>
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, XVII(33), 149-156. DOI: 3916/c33-2009-03-006
- BBDO Worldwide. (16 de 06 de 2015). *Youtube*. Obtenido de Unskippable Labs: The Mobile Recut | YouTube Advertisers:  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=4&v=6HHgzEGwil4](https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=6HHgzEGwil4)
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blair, C. (2016). *Educating executive function*. Obtenido de WIRE's Cognitive Science, Wiley Online Library: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wcs.1403>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 1-26.
- Bolivar, A. & Domingo J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*. 7(4), Recuperado de: <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Bou-Franch, P. (2012). Multimodal discourse of factuality and subjectivity in educational digital storytelling. *Digital Education Review*, (22), 80-91. DOI:  
<https://doi.org/10.1344/der.2012.22>.
- Bourke, R. & McGee, A. (2012). The challenge of change: Using activity theory to understand a cultural innovation. *Journal of Educational Change*, 217-233.
- Bruner, J.S., (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. España. Morata
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Machado

- Castillejos, B., Torres, C. & Lagunes, A. (2014). El enfoque del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK): Revisión del modelo. En, Esquivel, I. (Coord.) Los modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. 237-252. México: Versión Digital.
- Chann-Ru Song. (2012). Online Composition Content Analysis of Critical Thinking Skills. *International Journal of Instructional Media*, 39(3), 239–262.
- Cobo, C. (2013). Skills for Innovation: envisioning an education that prepares for the changing world. *The Curriculum Journal*, 24(1), 67-85, DOI: 10.1080/09585176.2012.744330
- Cotec. (2014), *Educación digital y cultura de la innovación*. Madrid, España, Fundación Cotec para la Innovación tecnológica.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 85-104.
- De Benito, B. & Salinas J. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 44-59. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Del-Moral, M<sup>a</sup> E., Villalustre, L. y Neira, M<sup>a</sup> R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15 (1), 22-41. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.923
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). 1-13. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Duarte, A. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: implicaciones para un cambio educativo. *XXI Revista de Educación*, 2, 129-145.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.

- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 44-48.
- Facione, P. (2015). *Insight Assessment*. Obtenido de Critical Thinking: What it is & Why it counts: Recuperado de: <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Peter-Facione-Ph.D>
- Fernández, R., Serra, L., Fullana, J., Alsina, A., Colomer, J., Ayllon, S., Pérez, M. & Pallisera, M. (2016). Validación de una rúbrica para la evaluación de la narración reflexiva: la fase de valoración por expertos. *Journal of the International Congress of University Teaching and Innovation (CIDUI)*. (3). Bellaterra. Recuperado de: [www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/1016](http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/1016)
- Fernández, A., Server, G. & Carballo, R. (2006). Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades emergentes? *EduTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*. (20). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1372703>
- Foro Económico Mundial. (2015). *Nueva visión para la educación, revelando el potencial de la tecnología*. Ginebra, Suiza.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. . México: Siglo XXI.
- Gagen, E. (2015). *Governing emotions: Citizenship, neuroscience, and the education of youth*. . Obtenido de Transactions of the Institute of British Geographers: [https://pure.aber.ac.uk/portal/files/6679394/Gagen\\_2015\\_Transactions\\_of\\_the\\_Institute\\_of\\_British\\_Geographers.pdf](https://pure.aber.ac.uk/portal/files/6679394/Gagen_2015_Transactions_of_the_Institute_of_British_Geographers.pdf)
- Galván, N. (2005). *Leyendas Mexicanas*. México: Selector.
- García Aretio, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. . *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9-23. 19(2). <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331445859001.pdf>

- García-Valcárcel, M. A. (2002). Tecnología educativa: características, y evolución de una disciplina. *Revista Educación y Pedagogía*, XIV(33), 67-87. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/277042800\\_TECNOLOGIA\\_EDUCATIVA\\_CARACTERISTICAS\\_Y\\_EVOLUCION\\_DE\\_UNA\\_DISCIPLINA](https://www.researchgate.net/publication/277042800_TECNOLOGIA_EDUCATIVA_CARACTERISTICAS_Y_EVOLUCION_DE_UNA_DISCIPLINA)
- García-Valcárcel, A. & Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid: Síntesis (versión digital).
- Gogela, M. & Ntwasa, S. (2015). Students' digital story reflections and its implications for higher education pedagogy. *Proceedings of the International Conference on e-Learning, ICEL* (págs. 109-115). South Africa: Centre for leaning and teaching development, Walter Sisulu University. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ZfNrCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA109&dq=Gogela+%26+Ntwasa&ots=DGIpnbQ8hb&sig=WEull\\_fIDdMJdg0b3v2yhFOKOEU&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Gogela%20%26%20Ntwasa&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ZfNrCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA109&dq=Gogela+%26+Ntwasa&ots=DGIpnbQ8hb&sig=WEull_fIDdMJdg0b3v2yhFOKOEU&redir_esc=y#v=onepage&q=Gogela%20%26%20Ntwasa&f=false)
- Gómez, E. & Alatorre, F., (2014). La intervención socioeducativa Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*. (43). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/12>
- González Robles, R. (2012). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES.
- Gray, B., Young, A. & Blomfield, T., (2015). Altered lives: assessing the effectiveness of digital storytelling as a form of communication design. *Journal of Media & Cultural Studies*, 29 (4), 635-649. DOI: [org/10.1080/10304312.2015.1025359](https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1025359)
- Gritten, A. (2015). Empathic Listening as a Transferable Skill . *Empirical Musicology Review* , 23-29.
- Guzmán, Y. I., & Flores, R.C., & Tirado, F., (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, 29(3),907-916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16728244030>

- Halpern, D. (2006). The nature and nurture of critical thinking. In R. J. Sternberg, H.L. Roediger, & D.F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1-14). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Handler, C. (2008). *Digital Storytelling. A creator's Guide to Interactive Entertainment*. Estados Unidos de América: Focal Press.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huberman, A.M. (1973). *Como se realizan los cambios en la educación. Una contribución al estudio de la innovación: Experiencias en la innovación*. Versión digital. <https://educadigitalcali.files.wordpress.com/2014/06/cc3b3mo-se-realizan-los-cambios-en-la-educacion3b3n.pdf>
- Istance, D. & Kools, M. (2013). OECD Work on Technology and Education: innovative learning environments as an integrating framework. *European Journal of Education*, 43-57. <https://doi.org/10.1111/ejed.12017>
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas UNESCO*, XXIV(3-4), 773-799. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskys.PDF>
- Jones, M., Baldi, D., Phillips, C. & Waikar, A. (2016). The hard truth about soft skills: what recruiters look for in students graduates. *College Students Journal*. 422-428
- Kemmis, S. (2007). Action research as a practice changing practice. *Spanish Collaborative Action Research Network Conference*. (págs. 1-13). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: [https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis\\_2007.pdf](https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf)
- Lacourse, F. (2009). Las rutinas profesionales en la educación primaria y secundaria: contribución a las competencias de la práctica de enseñanza. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 59-183. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/453/931>

- Lai, E. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review. Research Report*. Obtenido de Pearson Assessments:  
<https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Obtenido de Storycenter.org: <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- León, F., Escudero, A. & Bas, M., (2019). Instrumentos para medir la habilidad de comunicación: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana*, 9(18), 102-128.  
DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.414>
- Liang, M.-Y. (2015). Viewpoints in multimodal storytelling: From sensation to narration. *Language & Communication*, 23-35.
- Lima, J., Lima, M., Ponce, J. & Guerra, M. (2015). Diseño y validación de contenido de rúbricas para evaluar las competencias prácticas en estudiantes de enfermería. *Educación Médica Superior*. 29(1).119-133. Recuperado de:  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412015000100012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000100012)
- Luján, M. & Salas, F. (2009). Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo xx. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2),1-29.  
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44713058004>
- Luna Scott, C. (2015). *The Futures of Learning 3 : what kind of pedagogies for the 21st century?* Obtenido de UNESCO. ERF Working Papers:  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3747>
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>

Mannay, D. (2017). Preocupaciones éticas. Respuestas a preguntas que quisiéramos no plantear. En D. Mannay, *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea (versión digital Kindle-Amazon).

Martínez, V. (2011). La empatía en la educación. Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174-190. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/28899>

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saude Colectiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Martínez, W., Esquivel I. & Martínez, J., (2014), Aula invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje: Origen, Sustento e Implicaciones. En *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XX*. 143-160. Recuperado de: [https://www.academia.edu/11535968/Aula\\_Invertida\\_o\\_Modelo\\_Invertido\\_de\\_Aprendizaje\\_origen\\_sustento\\_e\\_implicaciones](https://www.academia.edu/11535968/Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones)

Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Tesis Doctoral*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España: Publicaciones y Divulgación Científica. Recuperada de: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD\\_MENDOZA\\_GUERRERO\\_Pedro\\_Luis.%20pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.%20pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Menéndez, A. & Sánchez, C., (2013). Uso de plataformas social media en la práctica docente universitaria: investigación biográfico-narrativa en un estudio de caso. *Signo Y Pensamiento*, 152-168.

*Merca 2.0, Mesa Editorial*. (10 de 12 de 2015). Obtenido de 5 Importantes diferencias entre la generación Z y los millenials: <https://www.merca20.com/5-importantes-diferencias-la-generacion-z-los-millennials/>

- Morales, B., Edel, R. & Aguirre, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En Esquivel, I. (Coord.) Los modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. México: Versión digital. 33-46
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Moriña, A. (2016). Capítulo 2. Alcance y usos de las historias de vida. En M. A., *Investigar con Historias de Vida* (págs. 1-9). Madrid: Narcea (versión digital Kindle Amazon).
- Necuzzi, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Argentina: UNICEF.
- Negrete, T., (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13. Recuperado de:  
[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/13/013\\_Negrete.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf)
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, (341). 99-122. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165128>
- OCDE. (2004). *DeSeCo OCDE*. Recuperado de:  
[http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02\\_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf](http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf)
- Olivera, J., Braun, M. & Roussos, A. (2011). Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, (2),121-132. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2819/281922823003>
- Ossa, C., Palma, M. & Lagos, N. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28. DOI 10.22235/cp.v11i2.1343
- Palau, A., Solé, M. & Sayós, R. (2017). *Rúbricas para la valoración de la capacidad comunicativa*. Obtenido de Universidad de Barcelona :

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/114406/1/R%C3%BAbrica%20Capacidad%20Comunicativa.pdf>

- Paul, R. & Elder, L., (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Obtenido de Criticalthinking.org: [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: an Introduction. *An Introduction to Educational Design Research* (págs. 9 - 35). Shanghai, China: Netherlands institute for curriculum development. Recuperado de: [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction\\_20to\\_20education\\_20design\\_20research.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14472302/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf)
- Quesenbery, W. & Brooks, K. (2010). *Storytelling for user experience*. USA: Rosenfeld.
- Remedí, E. (2004). La intervención educativa. La intervención educativa (pp 1-15). Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN.
- Rivas, M. (1999). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis
- Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana - Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Revista Brasileira de Ciencias de la Comunicacion* , 19-38.
- Robin, B., (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47, 220-228. DOI: 10.1080/00405840802153916
- Robin, B. & McNeil, S., (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, (22). 37-51.
- Robles, M., (2014). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Higher Education Quarterly*, 453-465.  
<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

- Rodríguez, D. & Valdeoriola, J. (2009). Metodología de la Investigación. *Material docente UOC*. Barcelona, España: Eureka Media SI. Recuperado de:  
[http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n\\_M%C3%B3dulo%201.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf)
- Rudnicki, A. (2006). *University of Houston*. Obtenido de The Buzz Continues. The diffusion of Digital Storytelling across disciplines and colleges at the University of Houston:  
[www.coe.uh.edu/documents/Buzz.pdf](http://www.coe.uh.edu/documents/Buzz.pdf)
- Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana – Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom Revista Brasileira de Ciências da Comunicação* 38(2), 19-38 DOI: 10.1590/1809-5844201522
- Ruiz, N. & Alvarado, A., (2016). El storytelling digital como herramienta pedagógica para el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de educación preescolar en la región de la costa de Oaxaca. *Educatconciencia*, 174-187.
- Sánchez, B. & Escobedo, S. (2019 ). Educación emocional para la paz. Una propuesta para la práctica en la orientación educativa. *Revista Innovación Educativa*, 19(81), 67-88.
- Scolari, A. (2014). *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*. Obtenido de Anuario AC/E de Cultura digital Acción Cultural Española:  
[https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/multimedia/anuario%20ace/Anuario\\_ACE\\_cultura\\_digital\\_2014.pdf](https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/multimedia/anuario%20ace/Anuario_ACE_cultura_digital_2014.pdf)
- SEP. (2008). *Acuerdo 444 Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo\\_444\\_Marco\\_curricular\\_comun\\_del\\_SNB.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_comun_del_SNB.pdf)
- SEP. (2020). Reforzamiento del conocimiento. Ciclo escolar 2020-2021. 4º de Primaria Español semana 3. Recuperado de:

[https://www.aprendeencasa.mx/data/reforzamiento/pri\\_4\\_es\\_s3\\_01-quemecuentasdeestecuento.pdf](https://www.aprendeencasa.mx/data/reforzamiento/pri_4_es_s3_01-quemecuentasdeestecuento.pdf)

Shelton, C., Hale, A. & Archambault, L., (2016). Exploring the Use of Interactive Digital Storytelling Video: Promoting Student Engagement and Learning in a University Hybrid Course. *Tech Trends*, 60(5), 465-474. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0082-z>

Sistema Universitario Jesuita. (2005). *Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina*. Brasil: CPAL.

Sistema Universitario Jesuita. (6 de Agosto de 2010). *Marco Conceptual para el Diseño de Planes de Estudios del Sistema Universitario Jesuita*. Obtenido de Universidad Iberoamericana Ciudad de México:  
<https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/marco-conceptual-cas-agosto-2010-2.pdf>

Slovák, P. & Fitzpatrick, G., (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 22(4), 19-34.  
<https://doi.org/10.1145/2744195>

Sosa, J. A. (2013). *Manual de teoría de la comunicación: I primeras explicaciones*. Versión digital - ProQuest Ebook Central: Universidad del Norte. Recuperado de:  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibfxcsp/detail.action?docID=3219265>

Suskie, L. (2009). Using a scoring Guide or Rubric to plan and Evaluate an Assignment. En L. Suskie, *Assessing Student Learning* (págs. 137-154). USA: Jossey Bass.

Suwardy, T., Pan, G. & Seow, P. (2013). Using Digital Storytelling to Engage Student Learning. *Accounting Education: an international journal*, 22(2), 109-124. Recuperado de:  
[https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=1920&context=soa\\_research](https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=1920&context=soa_research)

Tang, S. (2016). Digital Storytelling Approach in a Multimedia Feature Writing Course. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 572-578. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0703.19>

- Touriñán, J., (2011). La intervención educativa, la intervención pedagógica y Educación: la mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. Extra Serie, 283-307
- Touriñán, J. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la pedagogía. *Revista Redipe Red Iberoamericana de Pedagogía*, 8(3):19-65. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/695>
- Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. (s/f). *Gestión de páginas web educativas*. Obtenido de Unidad I. Mi plan –Impacto de las TIC en la educación - Andamio cognitivo.: [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/miplan\\_impacto\\_actv\\_queesandamio.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/miplan_impacto_actv_queesandamio.pdf)
- Universidad Iberoamericana. (2013). *Documentos para profesores*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana .
- Universidad Iberoamericana. (2013). *Plan Estratégico 2013-2020*. México: Universidad Iberoamericana.
- Universidad Iberoamericana. (Julio Diciembre de 2014). *Revistas Ibero DIDAC*. Obtenido de [http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac\\_64.pdf](http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf)
- Vilar, J. (1996). De la planificación a la programación. Instrumentos metodológicos para el diseño de las intervenciones socioeducativas. *Educación Social*, (3), 11-49. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188677>
- Villalustre, L.& Del Moral, M. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*. 25(1). [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41237](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237)
- Villasana, R. & Dorrego, E. (2007). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 10(2). DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.993>

- Villegas, E. (2005). Una revisión sobre algunas metodologías de intervención socioeducativa. *Revista de Educación*, 7, 25-41. Recuperado de:  
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1961/b15162163.pdf?sequence=1>
- Von Bertalanffy, L. (1993). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de cultura económica.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Yang, Y.-F. (2012). Multimodal Composing in Digital Storytelling. *Computers and Composition*, 221-238.

## X. Anexos

### Anexo A

#### Formatos de consentimiento informado para proyecto doctoral (alumnos y jueces)

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
PROFESORA SUSANA DEL S.C. GARCÍA MORALES – TESIS DOCTORAL

Yo \_\_\_\_\_ (edad \_\_\_\_), alumno/alumna de la profesora Susana del S. C. García Morales del curso de Nominología o Evaluación de Marca (subraya el que aplica en tu caso) en la Universidad Iberoamericana, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación de tesis doctoral denominado "Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía en alumnos de una universidad privada en la Ciudad de México a través del uso de storytelling digital como herramienta didáctica". Esta tesis pertenece al programa de la Universidad Autónoma de Querétaro del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa. He sido informado (a) sobre el alcance e importancia de mi participación en un proyecto de esta naturaleza y se me han hecho las siguientes aclaraciones:

- Mi participación como alumno (a) no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso ni en la relación de mi profesora con la institución;
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación o bajo ninguna otra circunstancia;
- Mi participación y contenidos generados reflejan íntegramente mi opinión y no han sido reflejo de sesgo alguno para mantener la validez del estudio y aportar a la generación de conocimiento objetivo;
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aún cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la carta de revocación respectiva si lo considero pertinente, pudiendo si así lo deseo recuperar toda la información obtenida de mi participación;
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio;
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número clave que ocultará mi identidad al reportar resultados y en su análisis o bien "pixeleo" en el caso de material audiovisual para proteger en todo momento mi identidad;
- Autorizo que el contenido audiovisual o texto generado de mi parte como parte de esta investigación se utilice exclusivamente para efectos de la investigación sin que por ello renuncie a los derechos de autor protegidos por las leyes mexicanas;
- Entiendo que mi participación consiste en proporcionar mi opinión de forma cualitativa y cuantitativa, generar narrativas digitales y guiones en diversos momentos del curso y dar retroalimentación sobre la experiencia, tanto a mis compañeros como a mi profesora, así como alguna participación que aporte información sobre la contribución de la herramienta didáctica estudiada.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Nombre y firma del participante: \_\_\_\_\_

Nombre y firma de la investigadora quien proporcionó el presente formato

Testigo

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

(a) Alumno/alumna

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE TESIS DOCTORAL JUECES  
DOCTORANDO SUSANA DEL S.C. GARCÍA MORALES

Yo (nombre del participante) \_\_\_\_\_ con grado académico de (maestría o doctorado) que laboro actualmente en Universidad Iberoamericana o \_\_\_\_\_ acepto de manera voluntaria participar como Juez o Jueza en el proyecto de investigación de tesis doctoral denominado "Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía en alumnos de una universidad privada en la Ciudad de México a través del uso de storytelling digital como herramienta didáctica". Se me informa que esta tesis pertenece al programa de la Universidad Autónoma de Querétaro del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa. He sido informado (a) sobre el alcance e importancia de mi participación en un proyecto de esta naturaleza y se me han hecho las siguientes aclaraciones:

- Mi participación y propuestas generadas reflejan íntegramente mi opinión libre y no son reflejo de sesgo alguno a fin de mantener la validez del estudio y aportar a la generación de conocimiento objetivo;
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aún cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la carta de revocación respectiva si lo considero pertinente, pudiendo si así lo deseo recuperar toda la información obtenida de mi participación;
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio;
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número clave que ocultará mi identidad al reportar resultados;
- Entiendo que mi participación consiste en proporcionar mi opinión de forma cualitativa y cuantitativa sobre las rúbricas que se pretenden utilizar en la presente investigación para evaluar competencias. Entiendo que este proceso de validación puede tomar una o varias rondas a fin de lograr rúbricas optimizadas para su utilización en la presente investigación.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Nombre y firma de la investigadora quien proporcionó el presente formato

Testigo

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

b) Jueces

**Anexo B*****Bitácora de campo utilizada en la investigación doctoral***

Bitácora de campo. Investigación doctoral

---

#	Fecha	Lugar/grupo	ETAPA	Actividad	Observaciones	Reflexión
---	-------	-------------	-------	-----------	---------------	-----------

---

## Anexo C

### Encuesta breve aplicada a alumnos en la fase exploratoria

#### STORYTELLING COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA – TESIS DOCTORAL- Etapa EXPLORATORIA

Buenas tardes:

Gracias por participar en esta investigación. Agradecería tu retroalimentación honesta y detallada sobre tu experiencia en esta última entrega de la HISTORIA DIGITAL.

Fecha	Lugar & grupo	Actividad	¿Qué te parece usar una historia digital como herramienta de evaluación de tus aprendizajes?	¿Qué habilidades desarrolló en ti el usar una historia digital? Menciona las más que puedas	¿De qué forma sugieres se use la historia digital en la materia?	¿Qué fue lo que más trabajo te costó al realizar la historia?
		Nominología	Libre			
			Bloque 1			
		O	Bloque 2			
			Bloque 3			
		Evaluación				
		O				
		Construcción				

Tus datos personales no serán utilizados en la investigación, solo te agradeceré registres tus características demográficas para fines del estudio.

Hombre o Mujer Edad \_\_\_\_\_

Semestre \_\_\_\_\_

Carrera: DG DI

**Anexo D****Rúbrica utilizada en la etapa exploratoria enero-mayo 2018 (a) rúbrica & (b) elementos de storytelling****(a) Rúbrica**

	10	9	8	7	6	5
Creativa (20%)	Con excelencia	Innovadora	Tiene elementos innovadores	Creatividad moderada	No es creativa	Mediocre
Límite de tiempo (10%) (3-5 minutos)						No cumple
Elementos de ST (20%)	Cumple sin lugar a dudas	Cumple con ciertas dudas		Cumple pero es cuestionable ciertos elementos		No cumple
Multimodal (texto, visual y voz o música) (10%)						No cumple
Entrega guión (20%)	Refleja evidencia de planeación, estructura y secuencia.				Entrega guion básico.	No entrega
Refleja temas del bloque aplicados (20%)	Refleja y aplica los temas con excelencia	Refleja y aplica los temas adecuadamente	Refleja y aplica los conceptos de forma incompleta	Refleja conceptos pero no aplica	Refleja o aplica pero inadecuadamente	No hay relación clara con los temas

**(b) Elementos de Storytelling**

<b>Centro para storytelling digital – Siete elementos para storytelling digital</b>
1. Punto de vista
2. Pregunta crítica
3. Contenido emocional
4. El regalo de tu voz
5. El poder de la música
6. Economía
7. Ritmo

## Anexo E

### Rúbrica utilizada en la etapa exploratoria junio-julio 2018 (a) rúbrica & (b) elementos de storytelling

#### (a) Rúbrica

	10	9	8	7	6	5
Creativa (20%)	Con excelencia	Innovadora	Tiene elemento innovadores	Creatividad moderada	No es creativa	Refleja mínimo esfuerzo
Límite de tiempo (10%) (3-4 minutos)						No cumple
Elementos y estructura de ST (20%)	Cumple sin lugar a dudas	Cumple con ciertas dudas		Cumple pero es cuestionable ciertos elementos		No cumple
Multimodal (texto, visual y voz o música) (10%)						No cumple
Entrega guión (20%)	Cuenta con todos los elementos	Falta un elemento	Faltan dos elementos	Faltan tres elementos	Faltan más o cuatro elementos	No entrega
Refleja temas del bloque aplicados (20%)	Refleja y aplica los temas con excelencia	Refleja y aplica los temas adecuadamente	Refleja y aplica los conceptos de forma incompleta	Refleja conceptos pero no aplica	Refleja o aplica pero no del todo	No hay relación alguna

#### b) Elementos de *Storytelling*

1. Punto de vista: es la óptica o enfoque con que presentas los conceptos o la marca.
2. Enfoque: ¿cuál es el mensaje que buscas transmitir? ¿Qué quieres que quede en tu audiencia?
3. Contenido emocional: Debe existir evidencia de la emoción que busca transmitir
4. El regalo de tu voz: claridad, ritmo, concordancia.
5. El poder de la música: acorde al tema y tono del mensaje.
6. Economía (mínimo 3; máximo 4 minutos)
7. Ritmo: que mantenga la atención, el interés.
8. Guion: Debe describir el punto de vista de los autores, el mensaje a transmitir, la emoción buscada; Debe tener un título para la historia; Debe incluir personajes y especificar quien dice que mensaje; Debe establecer la situación y contexto en el que se da la historia; Debe indicar la música y autores del contenido.

**Anexo F****Rúbrica utilizada en la etapa exploratoria agosto-diciembre 2018 (a) rúbrica & (b) elementos de storytelling****(a) Rúbrica**

	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>
Creativa (20%)	Con excelencia	Innovadora	Tiene elementos innovadores	Creatividad moderada	No es creativa	Mediocre
Elementos de ST (40%)	Tiene todos	Falta un elemento	Faltan dos elementos	Faltan 3 o más elementos		
Refleja temas del bloque aplicados (40%)	Refleja y aplica los temas con excelencia	Refleja y aplica los temas adecuadamente	Refleja y aplica los conceptos de forma incompleta	Refleja conceptos pero no aplica	Refleja o aplica pero inadecuadamente	No hay relación clara con los temas

**(b) Elementos y estructura**

1. Punto de vista: es la óptica o enfoque con que presentas los conceptos o la marca.
2. Enfoque: ¿cuál es el mensaje que buscas transmitir? ¿Qué quieres que quede en tu audiencia?
3. Contenido emocional: Debe existir evidencia de la emoción que busca transmitir
4. El regalo de tu voz: claridad, ritmo, concordancia.
5. El poder de la música: acorde al tema y tono del mensaje.
6. Economía (mínimo 3; máximo 4 minutos)
7. Ritmo: que mantenga la atención, el interés.
8. Guion: Debe describir el punto de vista de los autores, el mensaje a transmitir, la emoción buscada; ebe tener un título para la historia; debe incluir personajes y especificar quien dice que mensaje; debe establecer la situación y contexto en el que se da la historia;debe indicar la música y autores del contenido.

## Anexo G

### Guía de discusión storytelling enero 2019

<p>Introducción</p> <p>Explicar el propósito de la sesión es conocer tu experiencia en el desarrollo de tu primera historia, las habilidades que crees haber trabajado y tus sugerencias para mejorar la herramienta no como recurso pedagógico a nivel universitario. Presentación personal (semestre, carrera) y el uso de la información. Destacar las reglas básicas: 1) todas las opiniones son valiosas; 2) se vale estar en desacuerdo, no buscamos consenso; 3) valoramos las opiniones honestas, aunque no sean positivas; 4) siempre en un entorno de respeto y diálogo; 5) se vale aclarar cualquier duda, no tienen que saberlo todo.</p>
<p><b>Experiencia en el desarrollo</b></p> <p>¿podrían describir su experiencia desarrollando la historia y qué papel jugaron en el desarrollo?</p> <p>¿cuál fue la dinámica del equipo en este trabajo?</p> <p>¿qué proceso siguieron para construir la historia?</p> <p>¿les funcionó este proceso? O ¿cambiarían algo para mejorar el resultado final?</p> <p>¿qué fue lo mejor de esta experiencia?</p> <p>¿qué fue lo peor de esta experiencia?</p>
<p><b>Habilidades desarrolladas</b></p> <p>¿qué habilidades percibes que desarrollaste en este proceso de preparación de la historia? Se específico</p> <p>Brevemente, ¿podrían vincular en que momento de la construcción de la historia desarrollaron que habilidad?</p> <p>¿qué otras habilidades crees que se pueden desarrollar con el tiempo o con modificaciones al proceso?</p>
<p><b>RECOMENDACIONES DE MEJORA</b></p> <p>¿Qué sugerencias tienes para mejorar este proceso hacia desarrollar habilidades relevantes para la vida?</p>

Elaboración propia

## ***Anexo H***

### ***Guía para jueces para validación de rúbricas***

---

Guía para jueces sobre su participación para validar las rúbricas de las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía como parte de una investigación doctoral.

---

Primeramente, agradecer tu aportación a la presente investigación doctoral a través de participar como juez o jueza contribuyendo en el proceso de validación de las rúbricas propuestas para la evaluación de las competencias de pensamiento crítico, empatía y comunicación. Gracias por tu opinión experta y honesta!

En el Anexo 1 encontrarás el formato de consentimiento para participar en la presente investigación si así lo decides. Te agradeceré lo llenes y lo firmes si estás de acuerdo en participar.

A continuación, comparto los objetivos de la investigación doctoral para facilitar tu comprensión sobre la importancia de las rúbricas sobre las que solicito tu aportación. Posteriormente se describe específicamente donde solicito tu apoyo en este proceso de validación y finalmente se comparten las tres rúbricas (una para cada competencia a evaluar) propuestas esperando tu participación para construir una rúbrica mejor para el propósito buscado.

Objetivos de la investigación doctoral

#### **Objetivo general.**

Desarrollar las habilidades clave de pensamiento crítico, comunicación y empatía en estudiantes de universitarios en la Ciudad de México a través del uso *storytelling* digital como herramienta didáctica para contribuir con los objetivos de la institución.

Objetivos específicos.

- Identificar las variables que pueden impactar el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico, comunicación y empatía;
- Analizar las alternativas de secuencia didáctica para la óptima implementación de *storytelling* digital para desarrollar pensamiento crítico, comunicación y empatía en estudiantes universitarios en la Ciudad de México.
- Diseñar al menos una secuencia didáctica para el uso de *storytelling* digital en alumnos universitarios para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía;

- Identificar variables que pueden influir en el impacto de *storytelling* digital como herramienta didáctica en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, comunicación y empatía.

¿En qué consiste mi participación como juez o jueza?

Las tres rúbricas que se te presentan han sido elaboradas **con constructos ya validados** por otros autores para cada una de las competencias consideradas. Cada una de las competencias de pensamiento crítico, comunicación y empatía han sido desglosadas en subcompetencias o indicadores para evaluar la competencia de una forma más limpia y diferenciada. Las rúbricas aquí presentadas son reflejo de una investigación documental importante buscando constructos que simplifiquen el proceso de validación construyendo sobre lo aportado por otros autores. Sin embargo, estos constructos pueden requerir modificaciones o adaptaciones considerando el lugar donde serán aplicados o bien el nivel educativo (Universidad Iberoamericana nivel licenciatura).

Por lo anterior, solicito tu apoyo en revisar los constructos o definiciones de cada subhabilidad para cada una de las rúbricas con el fin de que sean claras para el lector, especialmente pensando que serán utilizadas por estudiantes universitarios como herramientas de **autoevaluación**. De la misma forma, ya que la rúbrica busca evaluar las competencias de comunicación, pensamiento crítico y empatía, se te solicita evaluar el nivel de adecuación de la subcompetencia respecto a su importancia en la evaluación de la competencia según corresponda. Igualmente puedes añadir alguna que consideres relevante y no se encuentre considerada.

## INSTRUCCIONES

En un primer paso, te presento a continuación un formato para tu evaluación sobre la adecuación de la subcompetencia respecto a la competencia. En un segundo paso te presento la rúbrica para evaluar el constructo en sí mismo.

### **Nivel de adecuación de la subhabilidad en la evaluación de la competencia genérica.**

Indica según tu opinión el nivel de adecuación de la subhabilidad en función de la competencia que se está evaluando. Asigna 1 a menor adecuación y 5 a mayor adecuación

Constructo para Rúbrica para evaluar <u>pensamiento crítico</u> en estudiantes de educación superior	Nivel de adecuación
--	---------------------

<b>Interpretación:</b> entendida como comprender y expresar el significado o relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios	1 2 3 4 5
---	-----------

**Análisis:** definida como identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, opiniones o información 1 2 3 4 5

**Evaluación:** es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; \*y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de presentación 1 2 3 4 5

**Inferencia:** entendida como identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de presentación de información 1 2 3 4 5

**Argumentación:** definida como una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión, y que consiste en hacer declaraciones teniendo en cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones o explicaciones y razonar los criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida. 1 2 3 4 5

**Solucionar problemas:** superar los obstáculos y vencer las dificultades. Implica establecer un propósito, identificar y analizar el problema, punto de partida, objetivo, dificultades y recurso para resolverlo . 1 2 3 4 5

**Toma de decisiones:** consiste en seleccionar un plan de acción para lograr un objetivo. Implica identificar objetivos, alternativas, analizarlas y evaluarlas teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos. Jerarquizar alternativas, seleccionar una y ponerla en práctica, evaluar procesos y resultados 1 2 3 4 5

**Metacognición:** entendida como la conciencia, monitoreo y control del propio pensamiento 1 2 3 4 5

¿Alguna sugerencia por añadir?

---



---

Constructo para Rúbrica para evaluar <u>empatía</u> en estudiantes de educación superior	Nivel de adecuación
Tener sentimientos de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	1 2 3 4 5
Poder ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1 2 3 4 5
Tener en cuenta cada una de las partes en un conflicto antes de tomar una decisión	1 2 3 4 5
Ser capaz de sentir compasión por alguien que es tratado injustamente	1 2 3 4 5
Ser capaz de ponerme en el lugar del otro aunque me encuentre disgustado (a)	1 2 3 4 5
Antes de criticar o juzgar a alguien me imagino como se siente estar en su lugar	1 2 3 4 5
Me intereso en otras personas por beneficio mutuo	1 2 3 4 5
Comprendo que la empatía es importante para las relaciones sociales positivas	1 2 3 4 5
Comprender la importancia de la empatía para el trabajo en equipo	1 2 3 4 5
¿Alguna sugerencia por añadir?	

---



---

Constructos para Rúbrica para evaluar la <u>competencia comunicativa</u> en estudiantes de educación superior	Nivel de adecuación
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	1 2 3 4 5
Comprender el significado de un texto oral o escrito y saber identificar las partes más relevantes	1 2 3 4 5

Expresar ideas de forma estructurada e inteligible, ser capaz de hablar en público y en privado con un grado de formalidad adecuado al contexto comunicativo	1	2	3	4	5
Construir textos escritos ordenados y coherentes, gramaticalmente correctos y con un lenguaje adecuado al tipo de texto y destinatario	1	2	3	4	5
Establecer relaciones dialogantes con los compañeros o con el profesorado de forma respetuosa y asertiva	1	2	3	4	5
Identificar las relaciones que se establecen entre las diferentes partes de un texto que hacen que su comprensión sea más profunda y precisa	1	2	3	4	5
Expresarse con fluidez y de forma convincente, adaptándose a las características de la audiencia-receptor o interlocutor	1	2	3	4	5
Utilizar el diálogo para favorecer un clima de colaboración activa con los compañeros	1	2	3	4	5
<b>BUSCAR Y GESTIONAR INFORMACIÓN</b>	1	2	3	4	5
Conocer la estructura, la organización y el funcionamiento básico de bibliotecas y archivos	1	2	3	4	5
Conocer los buscadores de información más habituales y relevantes (catálogos, bases de datos, buscadores académicos, etc)	1	2	3	4	5
Conocer diversos soportes tecnológicos para gestionar y presentar información.	1	2	3	4	5
Conocer las fuentes de información específica relacionadas con una disciplina o un tema concreto y la forma de utilizarlas y citarlas	1	2	3	4	5
Discriminar la información en función de cada necesidad y hacer uso ético	1	2	3	4	5
Seleccionar el soporte tecnológico más adecuado a cada contexto comunicativo	1	2	3	4	5
Darse cuenta de las necesidades de información y saber encontrarla de manera autónoma	1	2	3	4	5
Tener y aplicar criterios para valorar las fuentes de información, su fiabilidad y su relevancia	1	2	3	4	5
Verificar y sintetizar la información nueva, integrándola al propio conocimiento	1	2	3	4	5

¿Alguna sugerencia por añadir?

---

---

Como segundo paso, te pido revises los constructos para las tres rúbricas anexas y aportes cualquier comentario que consideres pertinente tanto en función de la claridad como la pertinencia del mismo.

Gracias por tu valiosa aportación

Susana García Morales

Doctorando en Innovación en Tecnología Educativa

Docente de asignatura Universidad Iberoamericana CDMX

---

**Anexo I****Rúbrica validada para evaluar pensamiento crítico**

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA DE <b>PENSAMIENTO CRÍTICO</b> EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR					
¿Qué tan de acuerdo estás en que el uso de <i>storytelling</i> o narrativa digital como herramienta didáctica utilizada en tu materia te ha ayudado a desarrollar la subcompetencia que se describe en la columna izquierda? Indica con una X tu nivel de concordancia según la escala que va desde “Muy de acuerdo” hasta “Muy en desacuerdo”					
	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Indicador	5	4	3	2	1
Subcompetencia					
<b>Interpretación:</b> contrastar y expresar a modo personal el significado o relevancia de una variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos o criterios.					
<b>Análisis:</b> distinguir las relaciones reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, opiniones o información.					
<b>Evaluación:</b> valorar la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona, incluidas las propias.					
<b>Inferencia:</b> implica determinar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de información					
<b>Argumentación:</b> fundamentar juicios. Es una actividad social, intelectual y verbal o escrita que sirve para justificar o refutar una opinión. Consiste en debatir tomando cuenta al receptor y la finalidad con la cual se emiten. Para argumentar hace falta elegir entre diferentes opciones y razonar los criterios que permiten evaluar como más adecuada la opción elegida.					

<p><b>Solucionar problemas:</b> superar los obstáculos y vencer las dificultades. Implica evaluar el problema, analizarlo y establecer un camino para resolverlo. Identificar los factores que intervienen en el problema.</p>					
<p>INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA DE <b>PENSAMIENTO CRÍTICO</b> EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR</p>					
<p>¿Qué tan de acuerdo estás en que el uso de <i>storytelling</i> o narrativa digital como herramienta didáctica en tu materia te ha ayudado a desarrollar la subcompetencia que se describe en la columna izquierda? Indica con una X tu nivel de concordancia según la escala que va desde “Muy de acuerdo” hasta “Muy en desacuerdo”</p>					
	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Indicador Subcompetencia	5	4	3	2	1
<p><b>Toma de decisiones:</b> seleccionar una acción o camino para lograr un objetivo. Implica identificar objetivos, analizarlos y evaluarlos teniendo en cuenta valores, limitaciones, recursos, consecuencias y costos. Jerarquizar alternativas, seleccionar una y ponerla en práctica.</p>					
<p><b>Metacognición:</b> demostrar conciencia y control del propio pensamiento en relación al conocimiento previo.</p>					

*Anexo J****Rúbrica validada para evaluar comunicación***

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA <b>COMPETENCIA COMUNICATIVA</b> EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR					
¿Qué tan de acuerdo estás en que el uso de storytelling o narrativa digital como herramienta didáctica en tu materia te ha ayudado a desarrollar la competencia y subcompetencia que se describe en la columna izquierda según se define? Indica con una X tu nivel de concordancia según la escala que va desde “Muy de acuerdo” hasta “Muy en desacuerdo”					
	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Indicador	5	4	3	2	1
Competencia					
Subcompetencia					
<b>COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA</b>					
<b>Demostrar la comprensión del significado</b> de un texto oral o escrito y saber identificar las ideas principales.					
<b>Expresar verbalmente ideas de forma estructurada y fluida</b> , ser capaz de hablar en público y en privado con un grado de formalidad adecuado al contexto comunicativo.					
<b>Redactar textos escritos</b> coherentes, gramaticalmente correctos y con un lenguaje adecuado al tipo de texto y destinatario.					
<b>Construir relaciones de diálogo</b> con los compañeros o con el profesorado de forma respetuosa y asertiva.					
<b>Deducir las relaciones entre las diferentes partes de un texto</b> para tener una comprensión sea más profunda, clara y precisa.					
<b>Expresar en los diversos canales de comunicación existentes</b> , ideas, sentimientos, argumentos, hechos y opiniones de manera clara.					

<b>Implementar el diálogo crítico y respetuoso</b> para crear un clima de colaboración activa entre compañeros permitiendo la expresión de ideas a todos los miembros.					
<b>Escucha activa:</b> llevarlo a cabo con comprensión y cuidado los mensajes de quien nos habla.					
	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Indicador Competencia Subcompetencia	5	4	3	2	1
<b>BUSCAR Y GESTIONAR INFORMACIÓN</b>					
<b>Aplicar la estructura, organización y el funcionamiento básico de bibliotecas y acervos</b> para lograr proyectos académicos.					
<b>Utilizar los buscadores de información</b> más habituales y relevantes (catálogos, bases de datos, buscadores académicos, etc) para obtener información.					
<b>Demuestra habilidad en diversos soportes tecnológicos</b> para gestionar y presentar información.					
<b>Contrastar las fuentes de información especializada</b> relacionadas con una disciplina o un tema concreto identificando fuentes confiables					
<b>Demuestra conciencia de la importancia de la integridad académica, dando crédito al autor</b> de materiales utilizados siguiendo la norma para citas, paráfrasis y referencias.					
<b>Seleccionar el soporte tecnológico</b> más adecuado a cada contexto comunicativo					

<b>Determinar las necesidades de información</b> en función de los objetivos académicos					
<b>Aplicar criterios para evaluar las fuentes</b> de información, su fiabilidad y su relevancia					

**Anexo K****Rúbrica validada para evaluar empatía**

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA DE <b>EMPATÍA</b> EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR					
¿Qué tan de acuerdo estás en que el uso de <i>storytelling</i> o narrativa digital como herramienta didáctica en tu materia te ha ayudado a desarrollar la competencia de empatía que se describe en la columna izquierda? Indica con una X tu nivel de concordancia según la escala que va desde “Muy de acuerdo” hasta “Muy en desacuerdo”					
	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Indicador	5	4	3	2	1
Subcompetencia					
Demostrar sentimientos de consideración hacia la gente con características diferentes.					
Reconocer a las personas, contextos y situaciones desde el punto de vista de otra persona.					
Distinguir cada una de las partes en un conflicto.					
Inferir el sentir de alguien que es tratado injustamente.					
Situarme en el lugar del otro, aunque me disguste.					
Imagino como se siente estar en el lugar de otra persona.					
Apreciar que adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva es importante para las <b>relaciones sociales positivas</b> .					
Apreciar que adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva es importante <b>para el trabajo en equipo</b> .					