
La creació de relats digitals com a activitat de reflexió professionalitzadora i d'autoconeixement en l'itinerari del pràcticum

Digital storytelling as an activity promoting professionalizing reflection and self-knowledge in the practicum training pathway

Marc Fuertes Alpiste

Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: marcfuertes@ub.edu

Data de recepció de l'article: 25 de novembre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 27 de gener de 2021

Data de publicació: 20 d'abril de 2021

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.157>

Resum

Es presenta una experiència centrada en la creació de relats digitals per a la reflexió professionalitzadora i d'autoconeixement en l'itinerari del pràcticum del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona. Se situa a escala teòrica el seu potencial reflexiu, de construcció de la identitat narrativa professional i d'autoconeixement, per a justificar-ne la integració com a activitat del pràcticum. S'expliquen les fases dutes a terme per a la consecució de la creació dels relats digitals en modalitat virtual asíncrona, així com els diferents materials emprats i posats a disposició dels estudiants. L'experiència es valora positivament per l'alt volum de participació i implicació dels estudiants al llarg del procés de creació, així com per les respostes obtingudes en un qüestionari en línia. Els resultats indiquen que aquesta activitat pot contribuir a la reflexió professionalitzadora i a l'autoconeixement, necessaris en el context professional actual tan divers i canviant de la figura del pedagog o pedagoga.

Paraules clau

Pràcticum, professionalització, relats digitals, identitat narrativa, identitat professional, pedagogia.

Abstract

Here we present an experience focused on the creation of digital stories promoting professionalizing reflection and self-knowledge in the Pedagogy degree practicum training pathway (University of Barcelona). Its potential of

reflection, of construction of the professional narrative identity and of self-knowledge is placed on a theoretical level to justify its integration as an activity in the practicum training. The phases carried out to achieve the creation of the digital stories in the asynchronous virtual mode are explained, as are the different materials used and made available to students. This experience is perceived positively on the basis of the high level of student participation and involvement throughout the creative process, and of the responses obtained in an online questionnaire. The results show that this activity can contribute to the professionalizing reflection and self-knowledge which are so necessary in the highly diverse and changing professional context of pedagogy.

Keywords

Practicum, professionalization, digital storytelling, narrative identity, professional identity, pedagogy.

Introducció

La reflexió sobre el paper de la figura professional del pedagog i sobre quin és el camí professional que es vol emprendre és del tot necessària pels estudiants del grau de pedagogia. El pas de la llicenciatura al grau l'any 2009 va suposar la transformació del pràcticum per adaptar-lo millor a les necessitats de la formació dels estudiants. Si bé la llicenciatura es fonamentava només al voltant de les pràctiques externes que es feien el darrer curs, amb el grau es va dissenyar i crear un itinerari de pràcticum que ja començava des del segon semestre de primer curs, amb la reflexió sobre la professionalització i les sortides laborals de la figura del pedagog o pedagoga, passant per tercer curs amb una simulació de la pràctica pedagògica, per acabar finalment a quart curs amb les pràctiques externes, amb més coneixement dels diferents àmbits laborals lligats amb la professió (Vilà *et al.*, 2014).

Aquest redisseny o, més ben dit, aquesta actualització del pràcticum pretenia també donar resposta a la creixent complexitat de la figura del pedagog a principis del segle XXI i recodificar-la per donar-li un millor encaix (Millán *et al.*, 2014). Actualment, s'identifiquen una gran diversitat d'àmbits professionals i de sortides laborals de la pedagogia. N'hi ha diverses classificacions i totes coincideixen a descriure nombroses actuacions diferents per cadascun dels àmbits. Si bé el Col·legi Oficial de Pedagogos de Catalunya (COPEC) ho simplifica en tres grans àmbits: l'educatiu, relacionat amb el sistema educatiu formal, el social i l'empresarial (Riera, 2004; Riera i Civís, 2008; Rodríguez, 2012), trobem altres classificacions dels perfils professionals de la figura del pedagog com la de la Declaració de la Pedagogia (Teixidó i Rodríguez, 2018), que n'afegeix dos més: el comunitari, relacionat amb la cohesió i la participació social, i el cultural, relacionat amb la pedagogia cultural, mediambiental i de mitjans de comunicació. Dins d'aquesta complexitat d'àmbits professionals, la coordinació del grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona va identificar detalladament diferents funcions que pot fer la figura del pedagog o pedagoga en cadascun d'aquests (Vilà *et al.*, 2014). És per tota aquesta complexitat de la figura professional del pedagog que cal potenciar espais de reflexió sobre la carrera i sobre la professionalització dins el camp de la pedagogia (Llanes *et al.*, 2017) i articular-la amb la construcció de la identitat professional i de les seves competències associades (Tejada, 2013).

Per tal d'afavorir-la, es va plantejar com a activitat d'aprenentatge la creació de relats digitals de tipus personal. Aquests són històries breus (al voltant de tres minuts) muntades amb alguna eina d'edició de vídeo digital i formades per diferents mitjans audiovisuals (imatges, fotografies pròpies, clips de vídeo, il·lustracions, veu en off, efectes i pistes musicals, etc.). Els de tipus personal són aquells que expliquen una història en primera persona i amb la pròpia veu sobre algun aspecte de la vida de la persona, ja siguin vivències, experiències personals o reflexions personals.

La seva integració en contextos educatius ocorre normalment com a activitat de creació o de taller, amb una durada de diverses sessions, i implica l'activitat dels estudiants. Poden funcionar com un mitjà que els permet investigar i reflexionar sobre textos i contextos, històries i experiències culturals, i millorar-ne l'apreciació i l'anàlisi (Benmayor, 2008; Clarke i Adam, 2012). A més, com que impliquen l'activitat creativa i reflexiva sobre algun aspecte subjectiu i personal potenciant la veu pròpia, poden incrementar la motivació i la implicació dels alumnes (Dogan i Robin, 2008; Jenkins i Lonsdale, 2007).

Aquesta activitat es veu reforçada quan és situada (Lave i Wenger, 1991), perquè tot i que és una història personal i realitzada individualment, a l'inici del procés es fan exercicis en parelles, en petits grups o col·lectius per tal de trobar la història, promovent la participació i la cohesió del grup per fomentar l'ajuda mútua, col·laborativament. Al final del procés, els relats digitals personals creats es projecten al gran grup per a fer-ne una reflexió col·lectiva. Així, l'activitat és millorada pel procés col·laboratiu i de diàleg que situa l'activitat (Jenkins i Lonsdale, 2007; McDrury i Alterio, 2003).

Segons Bruner (2003), estem formats d'històries que ens expliquen a nosaltres mateixos i que es van adaptant i reconstruint quan no acaben de funcionar, o quan hi ha altres relats que encaixen millor. Aquesta mena de relats poden contribuir a la construcció de la identitat narrativa de les persones. Quan s'expliquen històries personals, s'ajuda a comprendre millor les experiències pròpies i a trobar-hi un sentit. Es tracta d'un pensament deliberat sobre alguna situació, que activa esquemes previs, en fa inferències i determina implicacions mentre es raona sobre les mateixes (Jonassen i Reeves, 1996). Reflexionar sobre esdeveniments de la nostra vida com a històries pot ajudar-nos a comprendre millor les nostres interpretacions. La reflexió assisteix a la reconstrucció d'aquests esdeveniments i els relats digitals poden ser una manera adequada de fer-ho (Denzin, 2013; Kelchtermans, 2009; Paliadelis i Wood, 2016).

Aquesta reflexió contribueix a la creació de la identitat individual, serveix de forma d'(auto)coneixement, de consciència d'accions vitals, de canvis ocorreguts i de les motivacions que els han provocat (McAdams *et al.*, 2006). Els relats són històries que construeixen les persones per explicar-se a si mateixes i als altres (McAdams i Olson, 2010). Per això, l'audiència dels relats té un paper important a l'hora de construir el significat de la identitat narrativa. El visionament del relat dels altres suposa un aprenentatge per a l'alumnat, que integra la nova informació en el propi bagatge d'experiències (Herreros, 2012). Podem identificar-nos amb aquestes històries i connectar-les amb les nostres pròpies. La reflexió, tot i que és personal, es construeix de dins cap a fora i de fora cap a dins (Bruner, 1990). És co-construïda perquè necessitem els altres per a donar-nos sentit a nosaltres mateixos (McLean i Thorne, 2006; Savickas, 2013).

Centrant-nos en el pràcticum, la reflexió sobre la pròpia carrera o vocació es fa més necessària que mai en l'actual context social i que Bauman (2009) adjectivà com a *líquid*, en el qual les carreres professionals són canviants i inestables. La teoria de la construcció de la carrera de Savickas (2012) contempla la carrera professional com una història canviant, no com un camí lineal i predictable i, per tant, les persones han de ser autors d'aquesta construcció, amb més autoconeixement i autoconfiança (Savickas, 2012; 2013). Els relats digitals poden contribuir a la reflexió sobre la pròpia pràctica professional o professionalitzadora (Callens i Elen, 2015). Aquest procés de reflexió deliberat i d'identitat narrativa que comporta narrar una experiència pròpia es pot enfocar en la reflexió sobre la pròpia carrera professional (Erickson, 1968). És el que Savickas (2013) defineix com la teoria de la construcció de carrera, en la qual l'individu s'explica com a autor d'aquesta davant dels altres.

Pel seu potencial reflexiu, s'han fet servir les activitats de creació de relats digitals personals en diferents contextos formatius relacionats amb el pràcticum. Per exemple, s'han utilitzat en el camp de la formació en infermeria com a mitjà per a ajudar els estudiants a reflexionar i a reimaginar la seva pràctica (Paliadelis i Wood, 2016). També, en el camp de la salut, un estudi de Jamissen i Skou (2010) va explicar que els alumnes preferien compartir reflexions professionals en forma d'històries abans que amb un treball de reflexió escrit i argumentatiu. Callens i Elen (2015) van aplicar la metodologia de creació de relats digitals personals com a activitat amb mestres d'educació infantil per promoure la reflexió sobre les seves pràctiques a centres educatius. Si bé tenim exemples de creació de relats digitals per a les pràctiques externes, costa trobar experiències del seu ús per a la reflexió professionalitzadora en publicacions acadèmiques.

Aquesta experiència que es presenta té com a objectiu utilitzar els relats digitals per a la reflexió professionalitzadora en pedagogia i per a l'autoconeixement dels estudiants. Aquests últims han de pensar en la pedagogia com a disciplina d'estudi però també en el seu futur professional, i pensar-se com a professionals de la pedagogia.

Context

L'activitat que es presenta va ocórrer el segon semestre del curs 2019-2020 a l'assignatura obligatòria professionalització i sortides laborals I, del grau de pedagogia, amb trenta-nou estudiants. L'assignatura aborda principalment tres temes. En primer lloc, es treballen les competències transversals per a l'exercici de la professió de pedagog (habilitats de comunicació, de relació interpersonal i coneixement de si mateix). En segon lloc, es treballen les sortides professionals de la pedagogia, les característiques dels diversos àmbits professionals relacionats i els perfils professionals exigits en el món laboral. En tercer i últim lloc, es treballa l'itinerari curricular del grau, ja que no és un grau amb itineraris o mencions d'especialització.

L'activitat plantejada de creació de relats digitals per a la reflexió professionalitzadora i l'autoconeixement dona resposta als objectius d'aprenentatge de l'assignatura referits a adquirir un millor autoconeixement i també capacitat d'anàlisi dels interessos, les motivacions, les qualitats i les aptituds personals per a desenvolupar les tasques professionals en diferents llocs de treball i reflexionar sobre un mateix i la formació pròpia.

Inicialment, aquesta activitat s'havia de fer presencial tal com havia passat en cursos anteriors (Fuertes-Alpiste, 2017), però amb la suspensió de l'activitat docent presencial a mitjans de març de 2020, aquesta es va haver d'adaptar al format virtual i asíncron, amb algunes sessions síncrones de seguiment i de tutoria.

Per poder assolir l'objectiu principal de l'activitat, la seva consigna era elaborar un relat digital personal reflexiu a partir de la idea central «la pedagogia i jo». No és que haguessin de crear una història amb aquest títol, sinó que era la idea de partida. Es podia reflexionar sobre el perquè estudien pedagogia, identificar possibles motius i experiències que els havien empès a estudiar aquest camp, saber què els agrada d'aquesta disciplina, quina experiència pedagògica tenen i posar-la en valor, quins àmbits educatius (i sortides laborals) els criden més l'atenció, reflexionar sobre la importància de l'educació i la pedagogia, entre d'altres.

Proposta de l'experiència

L'activitat es va plantejar seguint la metodologia del Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual de la Universitat de Barcelona (GREAV UB), que consta de les següents fases que estructuraven el procés (Rodríguez Illera i Londoño Monroy, 2009):

1. Acostament al procés: es tracta de definir els relats digitals personals i mostrar exemples que serveixin de model.
2. Conceptualització i planificació (guionatge de la narració): es tracta de trobar la idea del relat digital personal, a través d'exercicis col·lectius i individuals a l'aula. És el que s'anomena el «cercle d'històries» (Lambert, 2009), precisament perquè implica fer una rotllana i compartir i comentar les possibles idees d'història, extreure'n detalls i poder seleccionar una història amb la qual l'estudiant se senti còmode. Un cop aquesta s'ha identificat, cal escriure el guió literari del relat, que no sobrepassi les quatre-centes paraules. Aquest guió es comparteix en petits grups per tal de ser polit i assegurar-ne la intel·ligibilitat.
3. Selecció i/o producció de mitjans: en aquest moment, cal escollir els mitjans audiovisuals que es faran servir per a narrar la història. En cas necessari, caldrà produir-los (per exemple: escanejar fotografies, gravar clips de vídeo, fer il·lustracions, gravar àudios, etcètera).
4. Postproducció: és la fase del muntatge del vídeo en què es conjunta en un sol projecte audiovisual tots els elements anteriors. Es fan servir programes d'edició audiovisual que es tinguin a l'abast, ja siguin de telèfons mòbils intel·ligents o d'ordinadors portàtils o tauletes. Aquest vídeo s'exporta en forma d'arxiu de pel·lícula (per exemple: AVI, MOV, MP4, etc.). Els programes emprats els escullen els estudiants mateixos, encara que es potencien aquells que ja tinguin o que siguin de programari lliure.
5. Difusió: des del principi del procés, ja s'avisava que els relats resultants seran visualitzats per la resta de companys i companyes de grup. Al final del procés, es dedica una sessió al visionament dels relats de tothom.

6. Reflexió: és important que un cop visualitzats els relats es faci un tancament en forma de reflexió sobre el valor de les històries creades per extreure possibles aprenentatges de tot el procés i de les pròpies històries.

Amb la suspensió de la docència presencial un mes abans de l'inici de l'activitat, va ser necessari fer una adaptació d'aquesta metodologia per poder-se dur a terme de forma totalment virtual. Es va estructurar l'activitat amb les mateixes fases i es van dividir en quatre setmanes, perquè es poguessin fer de forma asíncrona, adaptant-se al ritme dels estudiants, però posant unes pautes temporals clares que estructurassin el procés i oferint sessions de tutoria síncrona virtual en horari de classe:

1. Setmana del 4 al 10 de maig de 2020, «Cercle d'històries en forma de fòrum virtual»: cada estudiant havia de penjar-hi una fotografia relacionada amb la possible història del relat. S'havia d'acompanyar d'una explicació breu, ja fos amb un escrit curt (màxim tres-centes paraules) o amb una gravació d'àudio o de vídeo amb un esbós de la història. En cas de no saber el tema de la història, s'havia de fer una entrada al fòrum exposant aquests dubtes per poder rebre ajuda de la resta d'estudiants i del docent. Després, calia respondre a les entrades de la resta de companyes i companys, fer-los preguntes per saber més detalls de les històries o suggeriments de millora, donar idees sobre com enfocar-les i explicar-les, respondre dubtes o, senzillament, fer valoracions positives i motivadores. Es tractava de contribuir a refinar les idees dels relats. El fet de compartir-les i discutir-les podia aportar noves visions i enfocaments sobre com poder explicar les històries. Es van fer dues sessions síncrones de videoconferència de seguiment i tutoria d'aquest procés, una per cada grup. La majoria d'estudiants van penjar una fotografia acompanyada d'una explicació del relat que volien explicar, sobretot per cercar aquesta retroacció de la resta d'estudiants i del docent mateix. Les imatges emprades eren pròpies o bé extretes de la Xarxa, però sempre amb una relació significativa i evocadora del tema del relat.
2. Setmana de l'11 al 17 de maig de 2020, «Escriptura del guió literari»: calia lliurar-lo en un espai de «tasca» de l'aula virtual perquè el docent el pogués revisar i pogués fer un retorn personal a cadascun dels estudiants si calia modificar res, i també per a obtenir el vistiplau docent per seguir amb les fases de producció i de postproducció. Com que el tema havia estat comentat la setmana anterior, els guions arribaven enfocats. En activitats sobre temes personals, donar una retroacció implica ser molt curós i tenir en compte la voluntat de l'estudiant. En cas que calgui fer alguna modificació al guió, el docent fa preguntes sobre el relat per tal d'afavorir la reflexió de l'estudiant, defugint la imposició de canvis. Un dels comentaris comuns del docent va ser sobre l'equilibri de l'estructura del guió, ja que la conclusió del relat no ha de precipitar-se ni ser excessivament breu. Aquesta ha de ser conclusiva i connectar amb la idea principal del relat. Per això és important identificar el títol del relat, el qual ha d'encarnar aquesta idea principal.
3. Setmana del 18 al 24 de maig, «Producció de mitjans»: en aquesta fase calia fer una selecció dels mitjans audiovisuals que conformen els relats i crear els mitjans necessaris. També implicava la gravació de la veu en off en una habitació sense eco ni sorolls de fons. Com que es tracta de relats breus, la realització d'un

storyboard era opcional. Però es va recomanar fer un breu esquema per a seqüenciar els mitjans del relat. De fet, els programes d'edició de vídeo ajuden a visualitzar aquesta seqüència de mitjans perquè els col·loquen ordenats en una línia temporal. Els relats creats presentaven una gran varietat de mitjans (fotografies pròpies i de la Xarxa, vídeos propis i de la Xarxa, entre d'altres). Però en tots els casos hi havia un procés de cerca i creació d'aquests mitjans expressius per a reforçar la veu en off.

4. Setmana del 25 al 31 de maig, «Postproducció (muntatge)»: aquesta darrera setmana es dedicà a l'edició del vídeo. Se'ls va penjar un document PDF a l'aula virtual de l'assignatura amb orientacions per al muntatge, programes d'edició recomanats i consells importants. També van tenir suport de tutoria sincrònica. La gran majoria estaven ben muntats, incloïen un títol escrit i una pantalla de crèdits al final. Només en un cas una estudiant va crear el relat amb un programa que li va deixar una marca d'aigua. Per evitar aquesta situació, sempre recomanem l'ús de programes lliures d'edició de mitjans o dels quals en disposin tots els drets d'ús.

Un cop realitzats els relats, els van haver de lliurar en un fòrum de l'aula virtual de l'assignatura. Es va decidir aquesta opció de fòrum perquè tothom hi tingués accés i pogués visualitzar tots els relats de tothom, suplint, d'aquesta manera, la impossibilitat de fer una sessió presencial de visionament. A més, es va encoratjar tothom a fer un visionament dels relats de la resta de companys i companyes.

L'activitat es va desenvolupar a partir de l'aula virtual de l'assignatura, a la plataforma del campus virtual (Moodle) de la Universitat de Barcelona mateixa. Es va crear una secció pròpia per a l'activitat a dins de l'espai virtual de l'assignatura perquè es van posar a disposició dels alumnes nombrosos materials per a la seva consecució:

1. L'enunciat de l'activitat de creació del relat digital personal en forma de document PDF, en què s'expliquen les fases de l'activitat i inclou el cronograma.
2. Les diapositives d'introducció al relat digital personal en format PDF.
3. Els vídeos que expliquen aquestes diapositives d'introducció al relat digital personal. Són quatre vídeos de tipus *screencast* —que graven la pantalla mentre el docent fa indicacions amb el ratolí— en els quals s'introdueixen els relats digitals de tipus personal, es contextualitzen a l'assignatura, s'explica l'activitat mateixa, les fases i el cronograma.
4. Els enllaços a exemples de relats digitals personals (relats d'exestudiants i relats digitals personals model, de projectes socioeducatius).
5. L'espai del fòrum virtual per a realitzar el «cercle d'històries» i compartir les idees dels relats. Per tal de facilitar-ne el funcionament, es van crear dos fòrums per a dividir la classe en dos grups i fer que el volum de missatges fos més abastable.
6. Espai de «tasca» de Moodle per a lliurar els guions literaris perquè puguin ser revisats.
7. El document PDF amb orientacions tècniques per a la fase de postproducció.
8. La rúbrica en format PDF amb els criteris d'avaluació dels relats digitals.

9. L'espai de «fòrum de lliuraments» dels relats digitals personals, on poder compartir-los amb la resta de companys i companyes.

Volem remarcar que tenien els criteris d'avaluació de l'activitat compartits en forma de rúbrica des del primer minut de l'activitat. Aquesta tenia en compte el grau de reflexió del relat (un 40%), l'estructura del relat (un 30%), la composició dels mitjans (un 10%) i la qualitat dels aspectes formals del relat (un 20%).

Conclusions i discussió

Es van obtenir trenta-nou relats digitals personals que reflexionaven sobre algun aspecte derivat de la temàtica genèrica «la pedagogia i jo». Tots complien els requisits formals de durada i de qualitat audiovisual indicats als criteris d'avaluació. Aquest resultat satisfactori creiem que pot ser explicat per l'estructuració clara del procés en les diferents fases de la metodologia treballada (Rodríguez i Londoño, 2009) i la seva adaptació realista de forma asíncrona, així com també pel fet d'oferir sessions síncrones de seguiment i tutoria de tot el procés.

Els fòrums virtuals del cercle d'històries (Lambert, 2009) van funcionar molt bé. Hi va haver trenta-quatre fils creats en els quals es van compartir idees d'històries i es van generar un total de cent interaccions en forma de respostes dels estudiants mateixos per tal d'opinar sobre les idees de companys i companyes, preguntar sobre els detalls de les històries o fins i tot per a donar orientacions i suggeriments. Amb aquestes xifres d'alta participació i interacció entre estudiants, veiem que l'element d'aprenentatge situat (Lave i Wenger, 1991) és fonamental per a poder identificar les històries així com per a refinar-les.

A l'espai de lliurament dels guions literaris s'hi van lliurar trenta-cinc guions, i es permetia al docent poder donar una retroalimentació si calia modificar-ne o reorientar-ne cap aspecte. Al fòrum de lliurament dels relats digitals ja acabats hi va haver cent vuitanta-tres interaccions. En aquestes es feien valoracions positives de l'esforç de cadascú a l'hora de crear els relats digitals i es destacava el valor reflexiu que aportaven. Pensem que és una xifra considerable, ja que no era una acció obligatòria. Altre cop, l'element de situar l'aprenentatge en un grup ha estat positiu per extreure reflexions i aprendre (Lave i Wenger, 1991).

Es va crear un qüestionari en línia amb l'aplicació Microsoft Forms per tal d'obtenir percepcions del procés de creació dels relats digitals, el qual va ser revisat per una experta en investigació educativa. Es va enviar als trenta-nou participants i es van obtenir divuit respostes (el 46,1% del total) que ens permeten destacar quatre resultats. En primer lloc, a un 83,3% els va agradar dur a terme l'activitat. En segon lloc, un 83,4% considerava que crear un relat digital és una activitat per a l'autoconeixement. En tercer lloc, a un 94,4% la realització del relat digital amb la temàtica «la pedagogia i jo» els havia ajudat a fer una reflexió pedagògica personal. En quart lloc, un 77,8% valorava positivament haver rebut comentaris de la resta de companys i companyes i a un 83,3% els havia agradat visualitzar els relats de la resta de companys i companyes.

Tot i que l'error mostral és d'un 17,2%, de les respostes es desprèn una tendència a veure la creació de relats digitals personals com una activitat adequada per a la reflexió professionalitzadora i l'autoconeixement a dins de l'assignatura. Pot ser una activitat

creativa que potencia la veu pròpia, que pot incrementar la motivació i la implicació dels estudiants (Dogan i Robin, 2008; Jenkins i Lonsdale, 2007).

Una activitat d'aquestes característiques afavoreix la reflexió sobre la identitat narrativa professional (Herreros, 2012). A més, l'activitat ha d'implicar la interacció amb els iguals, ja que aquesta identitat narrativa la construïm tant de dins cap a fora, com de fora cap a dins (Bruner, 1990; McDrury i Alterio, 2003; McLean i Thorne, 2006; Savickas, 2013).

Tot i les limitacions d'abast dels resultats del qüestionari, pensem que l'experiència de creació de relats digitals com a activitat de reflexió professionalitzadora i d'autoconeixement ha estat satisfactòria. Ho diem a partir de l'alt volum de les interaccions entre els estudiants i per la qualitat dels relats digitals obtinguts. Un cop acabat el procés amb èxit podem dir que aquesta experiència ha funcionat amb l'adaptació al format virtual de les set fases del model de creació dels relats digitals (Rodríguez i Londoño, 2009). Els resultats deixen entreveure que el format virtual asíncron, amb algunes sessions virtuals síncrones de seguiment i tutoria, poden ser una possibilitat per a dur a terme un taller d'aquestes característiques, al llarg de quatre setmanes, tenint en compte que els tallers presencials de relats digitals personals en educació formal tenen una durada d'unes vint hores en total.

L'habilitació d'un espai dedicat amb tots els recursos a la disposició dels estudiants, així com fer servir espais de comunicació com els fòrums de cara a la fase de conceptualització i de cercle d'històries, ha permès la consecució satisfactòria de l'activitat. També ha estat molt ben valorat el fet de garantir un moment final per a la socialització de les històries i per reflexionar-hi. En el cas que es vulgui repetir aquesta experiència en aquesta modalitat, pensem que és fonamental vetllar per aquest factor de la creació i l'organització de l'espai virtual. És molt important per l'aprenentatge situat (Lave i Wenger, 1991).

Ha estat una activitat virtual de reflexió sobre la identitat narrativa (Herreros, 2012), en aquest cas professional, per ajudar els i les estudiants en el procés de reflexió i d'autoconeixement sobre la professionalització en el camp de la pedagogia i sobre la seva relació amb la pedagogia i l'educació. Pensem que és una activitat adequada en l'actual context professional inestable i canviant (Savickas, 2012).

Prospectivament, pensem que seria interessant explorar aquesta activitat en el model de *Life Design* de Savickas (2012), perquè durant el procés de creació dels relats digitals s'identifiqui què es desconstrueix, què es reconstrueix i què es co-construeix (Savickas, 2012). El format asíncron a partir d'escriptura de missatges al fòrum pot ser un mitjà adequat per a recollir les evidències d'aquest model. També pensem que seria positiu per a l'aprenentatge dels estudiants i per a la construcció de la seva identitat narrativa professional aplicar aquesta activitat tant en aquesta assignatura de primer curs com un cop acabades les pràctiques externes a quart curs. Podria permetre que l'estudiant creés connexions entre el moment inicial i el moment final de l'itinerari del pràcticum i així pogués enfortir el relat de la pròpia identitat professional.

Bibliografia

Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.

- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204. <https://doi.org/10.1177/1474022208088648>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Callens, J. C. i Elen, J. (2015). Does a structured methodology support pre-service teachers more to reflect critically than an unstructured?. *Reflective Practice*, 16(5), 609-622. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1064383>
- Clarke R. i Adam, A. (2012). Digital Storytelling in Australia. Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(1-2), 157-176. <https://doi.org/10.1177%2F1474022210374223>
- Denzin, N. (2013). *Interpretive autoethnography*. Sage.
- Dogan, B. i Robin, B. (2008). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. https://www.researchgate.net/publication/233897526_Implementation_of_Digital_Storytelling_in_the_Classroom_by_Teachers_Trained_in_a_Digital_Storytelling_Workshop.pdf
- Erickson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Norton.
- Fuertes-Alpiste, M. (2017). La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona. Dins G. Londoño i J. L. Rodríguez (comps.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social* (p. 173-195). Universitat de Barcelona. <http://www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf>
- Jamissen, G. i Skou, G. (2010). Poetic reflection through digital storytelling – A methodology to foster professional health worker identity in students. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 6(2), 177-191. <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2430/2316>
- Jenkins, M. i Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *Proceedings ascilite Singapore 2007*, 440-444. <https://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/jenkins.pdf>
- Jonassen, D. H. i Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. Dins D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (p.693-719). Lawrence Erlbaum Associates. <http://members.aect.org/edtech/ed1/pdf/24.pdf>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11296/pdf>

- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Digital Diner Press.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Llanes, J., Figuera, P. i Torrado, M. (2017). Competencias de acceso y desempeño del trabajo para los graduados en pedagogía. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 209-220.
<https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p209>
- McAdams, D. P., Josselson, R. i Lieblich, A. (eds.) (2006). *Identity and story: Creating self in narrative*. American Psychological Association.
- McAdams, D. P. i Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McDrury, J. i Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection & experience to improve learning*. Kogan Page.
- McLean, K. i Thorne, A. (2006). Identity light: entertainment stories as a vehicle for self-development. Dins D. P. McAdams, R. Josselson i A. Lieblich, *Identity and story: Creating self in narrative*. American Psychological Association.
- Millán, D., Burguet, M., Vilà, R., Aneas, A., Rajadell, N. i Noguera, E. (2014). PRAXIS: el pràcticum al grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 6, 32-52.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110772/1/628711.pdf>
- Paliadelis, P. i Wood, P. (2016). Learning from clinical placement experience: Analysing nursing students' final reflections in a digital storytelling activity. *Nurse Education in Practice*, 20, 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.06.005>
- Riera, J. (2004). La tasca professional del pedagog/psicopedagog en els diferents àmbits professionals d'actuació. *Revista Educació i Xarxa (EIX)*, 0, 20-26.
https://www.pedagogs.cat/doc/revista2006_0.pdf
- Riera, J. i Civís, M. (2008). La pedagogía professional del siglo XXI. *Educación XX1*, 11, 133-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.312>
- Rodríguez, R. (2012). Las salidas profesionales de los pedagogos y pedagogas. *Revista Educació i Xarxa (EIX)*, 6, 48-53. <https://www.pedagogs.cat/doc/eix-6.pdf>
- Rodríguez, J.L. i Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.
<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/81/62>
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
<https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- (2013). Career construction theory and practice. Dins S. D. Brown i R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2a ed., p. 147-183). Wiley.

Teixidó, M. i Rodríguez, R. (2018). Declaració social per la pedagogia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 233-240.

<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000257/00000070.pdf>

Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: Implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184. <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/view/v10n1-tejada/372889>

Vilà, R., Burguet, M., Aneas, A., Rajadell, N., Noguera, E. i Millan, D. (2014). El pràcticum al grau de pedagogia de la Universitat de Barcelona: El mapa de la professió, la pràctica simulada i la immersió en una organització. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 93-112.

<https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2014.7.1716>