
Modelo para el diseño de un organizador avanzado: el encuentro entre aprendizaje significativo y el storytelling

Daniel Felipe Moreno ¹
morenodanielfelipc@gmail.com

Artículo de investigación recibido el 15/12/2021
y aprobado el 30/12/2021

Cómo citar este artículo:

Moreno, D. (2021). Modelo para el diseño de un organizador avanzado: el encuentro entre el aprendizaje y el storytelling. *Trans-Pasando Fronteras*, (18). <https://doi.org/10.18046/retf.i18.5318>

¹ Licenciado en literatura de la Universidad del Valle, magister en Educación de la Universidad Icesi, investigador acerca del aprendizaje significativo y su articulación con el storytelling en el aula, contando con más de diez años de experiencia en trabajo apoyando la formación de lectores y escritores adolescentes.

Resumen

Un organizador avanzado es una herramienta que se propone desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y sirve para mejorar los resultados de aprendizaje de una unidad de trabajo cuando se presenta como un material previo. En este trabajo se propone un modelo para la construcción de un organizador basado en la narración oral de historias. Para conseguirlo, se hará una revisión de la teoría del aprendizaje significativo en aras de comprender la lógica y los principios de un organizador. Posteriormente, se hace un breve acercamiento al concepto de storytelling junto con una justificación de su uso para el aprendizaje. Finalmente, se propone el modelo para la construcción de un organizador basado en el storytelling, que puede ser usado por cualquier docente, de cualquier área frente a cualquier público.

Palabras clave: *Aprendizaje significativo, storytelling, organizador avanzado.*

A model for the design of an advanced organizer: the link between meaningful learning and storytelling



Abstract

An advanced organizer is a tool proposed from Ausubel's theory of meaningful learning, whose function is to improve the learning outcomes of a work unit when it is presented as a previous material. In this work, a model is proposed for the development of an organizer based on storytelling. To achieve this, a review of the theory of meaningful learning will be done in order to understand the logic and principles of an organizer. Subsequently, a brief approach is made to the concept of storytelling along with a justification of its use for learning. Finally, the model is proposed for the development of an organizer based on storytelling, which can be used by any teacher, from any area in front of any audience.

Keywords: *Meaningful Learning, storytelling, advanced organize.*

Mucho se habla en la escuela acerca del aprendizaje significativo. Es un concepto que está orbitando el quehacer docente a diario, a veces sin ser pensado de una manera profunda, sino como la idea normalizada del deber ser. Pero es que, a decir verdad, el trabajo cotidiano docente ofrece un sinnúmero de situaciones, tan diversas como personas haya en el aula, que se deben resolver en el momento, tomando decisiones rápidas, por lo que quizá sea normal que haya cierta indisposición hacia las teorías del aprendizaje, cuando en momentos tensos o difíciles parecen no aportar mucho. Una revisión de la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por David Ausubel, muestra elementos que son de fácil aplicación y seguimiento en el aula con el fin de generar aprendizajes significativos. Sin embargo, uno de ellos es de una particular importancia puesto que poco se habla de sus beneficios y sus características: un organizador avanzado es una herramienta propuesta desde el aprendizaje significativo con el fin de mejorar los resultados en el aprendizaje.

Este trabajo propone un modelo de construcción de un organizador avanzado a través de los principios de una de las prácticas más validadas en el aula: el storytelling, que juega un papel importante a la hora de innovar en el diseño de dichas herramientas. Por lo tanto, se realizará un recorrido por la teoría del aprendizaje significativo para situarla como el enfoque teórico de los organizadores, a través de cuya lectura se puede entender el fin del diseño de un organizador. El máximo de su utilidad se expondrá a través de principios que proponen al storytelling como un generador de aprendizajes. Este trabajo sitúa al storytelling como un generador de aprendizajes, y al aprendizaje significativo como la base para la construcción de un organizador avanzado. Ambos enfoques darán como resultado un modelo que permite generar

organizadores de manera personalizada. Al finalizar, se propone un modelo de construcción de organizadores avanzados a través del storytelling en el aula, que puede ser usado por maestros de cualquier área, para cualquier público.

Aprendizaje significativo

Para orientarnos previamente a la construcción de un organizador, es conveniente revisar la concepción de aprendizaje significativo según lo entiende David Ausubel. En su teoría, que explica una interacción entre aprendizajes previos y nuevos, sugiere que una forma adecuada de ayudar a establecer esas interacciones es a través de los ‘organizadores’, que son materiales previos al material de aprendizaje y la tarea respectiva. Vale la pena, entonces, conocer algunos pormenores de esta teoría con el fin de entender a profundidad la intención y los beneficios de utilizar organizadores avanzados en el aula. En su *Psicología Educativa*, Ausubel, Novak y Hanesian (1998) ofrecen un amplio panorama acerca de las variables que se deben tener en cuenta para comprender el concepto de aprendizaje significativo y poder diseñar, a partir de esta conceptualización, un organizador que pueda adaptarse a las necesidades y características de cualquier grupo de estudiantes.

Ampliamente relacionado con el constructivismo, el aprendizaje significativo funge como un paradigma de la teoría de la construcción del conocimiento. Puede entenderse que un aprendizaje es significativo cuando existe una potencial generación de significados por parte del estudiante. En términos generales, bajo

esta visión el aprendizaje se da cuando los conocimientos nuevos interactúan con los conocimientos previos de manera lógica (Ausubel et al, 1998). Pero esa interacción de unos conocimientos con otros está mediada, en gran parte, por la manera en que un maestro pueda hacerlos coincidir bajo una lógica lineal, que muestra que los conocimientos que se aprenderán no están ahí de manera arbitraria, sino que tienen un sentido que es perceptible por el estudiante.

Por lo tanto, para el aprendizaje significativo es de primerísima importancia que el maestro conozca el bagaje previo de los estudiantes, para poder enseñarles de manera consecuente con lo que ya saben. A este bagaje, al estado de los conocimientos y cómo están organizados en la mente del estudiante, se le conoce como su estructura cognitiva previa. Esta interacción entre conocimientos genera como resultado que dicha estructura se vea sometida a alguna modificación o, por el contrario, se consolide más así como está, reafirmando o complementando los conocimientos que el estudiante ya tenía.

Para entender cómo se lleva a cabo el principio de la modificación de la estructura cognitiva previa, es necesario entender la teoría de la subsunción (Ausubel, 1962b) en el aprendizaje significativo, que explica la interacción exitosa entre conocimientos se da a través de una relación de subsunción entre los mismos, que se materializa cuando el nuevo material se relaciona lógicamente con el conocimiento previo bajo un esquema de organización jerárquica: el nuevo material se subsume en un sistema conceptual (ancla o subsunsores) de mayor inclusividad que el del material a aprender:

A medida que el nuevo material ingresa al campo cognitivo, interactúa con un sistema conceptual relevante y más inclusivo y se subsume adecuadamente en él. El mero hecho de que sea subsumible (que pueda relacionarse con elementos estables en la estructura cognitiva) explica su significatividad y hace posible la percepción de relaciones profundas. Si no fuera subsumible, sería material de memorización (Ausubel, 1962b, p. 217).

Cuando un material potencialmente significativo logra generar aprendizajes significativos lo hace gracias que el diseño del material es subsumible dentro de la estructura cognitiva previa (Ausubel et al, 1998). Es decir, cuando el nuevo conocimiento logra anclarse en aquella estructura, lo hace uniéndose a ella, modificándola o consolidándola. Así, aunque el conocimiento previo se encuentre estable en el aprendiz, es susceptible de modificarse o de consolidarse gracias a la organización, presentación y ajustes del material de aprendizaje (Ausubel, 1968), teniendo presente que la relación entre los dos tipos de material sea secuencialmente dependiente; es decir, que el nuevo aprendizaje requiera, por necesidad, del conocimiento previo para llevarse a cabo (Ausubel, 1964b).

Para que los estudiantes puedan construir significatividad con gran efectividad, es necesario que el docente conozca la estructura cognitiva previa de ellos para que pueda diferenciarla del conocimiento nuevo. Es de vital importancia, con el objetivo de consolidar o modificar la estructura cognitiva previa, que exista una diferencia clara entre lo que se sabe y lo que se va a aprender. Si ambos conocimientos son similares debido a que están fuertemente relacionados, conviene señalarle al aprendiz, de manera directa, cuáles son las diferencias. Esto ayudará a que los nuevos aprendizajes sean asimilados adecuadamente. La claridad en esta diferenciación es a lo que se le llama discriminabilidad (Ausubel, 1962b).

Otra condición de gran importancia es a la que se le conoce como sustantividad: se refiere a que el conocimiento no debe estar ligado a una forma exacta, esto es, en pocas palabras, que no se repita la información tal cual se recibe:

ni el aprendizaje significativo ni la aparición de nuevos significados depende exclusivamente del uso particular de unas palabras y no de otras; el mismo concepto o proposición podría ser expresado en un lenguaje sinónimo y transmitiría precisamente el mismo significado al aprendiz (Ausubel, 2000, p. 71).

La importancia de este principio es alta para esta investigación, puesto que, basado en el mismo, se hicieron sugerencias para la construcción de un organizador cuya relevancia se basa en que da a entender la lógica de la presentación del material de aprendizaje, y que en el momento de presentarlo se pueda hacer de diversas formas, para asegurar la sustantividad. Cabe anotar que se recomienda que durante ese diseño se tengan en cuenta las investigaciones de Ausubel (1966) que buscaban recoger información acerca del beneficio de revisar nuevamente el material con los estudiantes poco después de que lo hubieran asimilado. Se encontró que tanto una revisión temprana como una tardía tienen ventajas dentro del proceso de aprendizaje: la primera ofrece una especie de sensibilización ante el material recientemente conocido y lo refuerza; el segundo refuerza el material que está próximo o que ya pasó al olvido. El beneficio de una primera y una segunda revisión es similar al que produce la repetición espaciada (Ausubel y Youssef, 1965). Por lo tanto, se recomienda ver estos dos métodos de forma complementaria y se recomienda usarlos en el aula de forma combinada (Ausubel, 1966). Esta idea lleva a pensar, en concreto, que en el organizador debe haber espacio para que los estudiantes sepan que en algún momento realizarán ciertas repeticiones del material.

El aprendizaje significativo debe entenderse según los postulados de Ausubel (y la investigación posterior que sus trabajos condujeron) no para tener una visión dogmática de los mismos, sino para entender sus bases y proceder alrededor de las mismas, intentando acercarse a los resultados que la teoría propone. Igualmente servirá para entender lo que el aprendizaje significativo no es, ya que suele ser un concepto malinterpretado (Moreira, 2012), como cuando se cree que aprendizaje significativo es aquel que únicamente está relacionado con la “vida real” o el que no se olvida nunca, o que es todo aprendizaje que esté en las antípodas del memorístico.

Particularmente esta última malinterpretación ha causado que se crea que el método expositivo o la enseñanza verbal y el método tradicional de enseñanza memorística, que se ocupa de una mera acumulación de conocimientos (Ausubel, 1961), son similares. Para Ausubel (1962c), uno de los principales objetivos de la educación es permitir que los estudiantes logren una adquisición y retención de un gran volumen de conocimiento estable y duradero a largo plazo, lo cual está lejos de ser una simple acumulación de conocimientos.

En todo caso, según el autor, el método de enseñanza expositiva también tiene unos lineamientos que deben seguirse para lograr significatividad, por lo que es necesario entender que un estudiante puede generar aprendizajes significativos aun cuando estos

provengan de una sola fuente (el profesor) o lleguen en su forma final al estudiante. A este método se le conoce como aprendizaje significativo por recepción (Ausubel et al, 1998). Contrario a esta concepción se encuentra el paradigma del aprendizaje significativo por descubrimiento, en el que deben también deben con los mismos lineamientos, con la diferencia de que el aprendiz es quien descubre lo que va a aprender (Ausubel, 1977). En ambos procedimientos, el aprendiz debe interiorizar el conocimiento, por lo que la distinción entre recepción y descubrimiento es sencilla de establecer. Una interpretación inadecuada entre los dos conceptos, y una visión difusa de la significatividad que les subyace a ambos, es, según Ausubel (1961), una de las razones del descrédito que tiene la enseñanza verbal.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las situaciones de enseñanza en el aula están organizadas alrededor del aprendizaje por recepción, el aprendizaje por descubrimiento no suele estar presente siempre, ya que la instrucción se encuentra manifestada por el docente (Ausubel, 1961). Además, Viera (2003) encuentra algunas limitaciones de la teoría de Ausubel, pero señala una razón muy clara para tenerla en cuenta: “el aprendizaje por recepción existe como práctica educativa en nuestras aulas, por lo que el aprendizaje significativo constituye ante el mismo una propuesta muy atractiva y efectiva” (p. 40).

En la práctica diaria solemos usar más a menudo el método expositivo, pero no vale la pena intentar decidir si se debe trabajar bajo uno u otro método. En una revisión a la defensa que Ausubel (1961) hizo del aprendizaje verbal, Anthony (1964) señaló que el primero deja de lado, de manera apresurada, el aprendizaje por descubrimiento, aduciendo razones de consumo de tiempo. Para este último autor, el tiempo que demandan las actividades

es una variable importante dentro del proceso, pero no debería ser la variable tenida en cuenta para escoger uno u otro tipo de enseñanza. Según su visión, el tiempo que un docente se ahorra a través de la enseñanza verbal lo consume con las explicaciones que más adelante le serán necesarias al estudiante, mientras que el aprendizaje por descubrimiento, aunque toma más tiempo, resulta más efectivo. En su respuesta a dicha crítica, Ausubel (1964a) habla de la importancia de los métodos de descubrimiento para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas; no obstante, se asegura de afirmar que los métodos expositivos deben ser la fuente primaria del aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas. De esta crítica se desprende el acuerdo de ambos autores de que tanto el método expositivo como el de descubrimiento son complementarios uno al otro y su aplicación combinada es beneficiosa (Ausubel, 1964a; Anthony, 1964). Sea cual sea el método que se escoja, bastará con mencionarlo dentro del organizador para que los estudiantes tengan presente qué se van a encontrar durante la unidad de aprendizaje en la que van a trabajar.

Organizadores

Según se explicó en el apartado anterior, puede resultar de utilidad, en aras de consolidar la estructura cognitiva previa del estudiante o de entender la discriminabilidad entre significados y conocimientos, presentar un material previo al material de aprendizaje en sí. Para conseguir este efecto en los estudiantes, Ausubel sugiere el uso de los organizadores, a los que define como “introductory material at a higher level of abstraction, generality, and inclusiveness than the learning passage itself” (Ausubel,

1978, p. 252). Este concepto es de utilidad para este trabajo ya que parte desde los mismos principios del aprendizaje significativo, y buscará facilitar el aprendizaje subsiguiente.

En este trabajo se pretende diseñar un organizador para dar entrada a una unidad de aprendizaje en cualquier secuencia didáctica. En este caso, el organizador tomará forma de narración oral, y se basará en los principios del storytelling para llevarla a cabo, con la ventaja de que ayudará a entender la lógica entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que va a aprender, puesto que funciona como un puente que establece conexiones entre conocimientos, que a su vez puede ayudar a solucionar dificultades como la de demasiada generalidad en los conocimientos subsunsores (según se explicó en el apartado de aprendizaje significativo, al explicar que la estructura cognitiva previa es susceptible de ser modificada) o poca relevancia en los contenidos a aprender (Ausubel, 2000).

En la experimentación realizada por Ausubel (1960) se sugiere que el uso de organizadores es efectivo porque ayuda al aprendizaje y retención de material significativo con el que los estudiantes no estén familiarizados. En términos puntuales, los organizadores, normalmente se presentan antes que el material de aprendizaje en sí y se emplean para facilitar el establecimiento de una actividad favorable hacia el aprendizaje significativo. Los organizadores previos contribuyen a que el alumno reconozca que los elementos de los materiales de aprendizaje nuevos pueden aprenderse significativamente relacionándolos con los aspectos específicamente pertinentes de la estructura cognoscitiva existente (Ausubel et al, 1998, p. 157).

Además de lo anterior, Ausubel (1978) afirma que debe haber una distinción clara entre un organizador y un resumen: el prim-

ero está relacionado con la estructura cognitiva del estudiante y debe tener un nivel mayor de generalidad e inclusividad, condiciones que un resumen no cumple.

En general, podría ser más provechoso enfocarse en el diseño y presentación de un organizador comparativo, sobre el que Ausubel (1978) manifiesta que debería ser más usado (en comparación con el organizador expositivo) cuando el material que se va a aprender es relativamente familiar o tiene relación con ideas previas que los estudiantes ya han aprendido. Sobre los organizadores comparativos, Schunk (2012) hace una revisión de esta herramienta, para la que ofrece un ejemplo muy claro:

Si un docente enseñara una unidad sobre el sistema circulatorio del cuerpo a aprendices que han estudiado los sistemas de comunicación, podría relacionar ambos sistemas por medio de conceptos relevantes como la fuente, el medio y el objetivo. Para que los organizadores comparativos sean eficaces, los alumnos deben comprender el material utilizado como base para la analogía. Además, deben percibir la analogía con facilidad. Las dificultades para percibir relaciones analógicas impiden el aprendizaje (p. 218).

Esta idea guarda una lógica con lo propuesto por Ausubel et al (1998), quienes señalan la importancia de un paso que le resulta totalmente relevante a este trabajo: “Con solo decir a los alumnos que los aprendizajes previos pueden ser de utilidad para ellos en otras situaciones se aumenta la transferencia” (p. 182). Sin embargo, sería conveniente ir mucho más allá del “solo decir” para situar en un contexto actual la relevancia de sus conocimientos previos, lo cual fortalecerá su relevancia. He aquí la esencia de la construcción de un organizador avanzado.

En este punto es importante aclarar que hay una distinción importante que señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002) al revisar

la herramienta de los organizadores, la cual servirá para no alejarse de lo que es realmente un organizador:

un organizador previo debe distinguirse de las típicas introducciones anecdóticas o históricas que suelen presentarse comúnmente en los textos, las cuales muchas veces no presentan conceptos inclusores relevantes sino datos fragmentarios que no le sirven al aprendiz-lector para asimilar el contenido de aprendizaje (p. 199).

Se afirma que los organizadores facilitan la adquisición y la retención del conocimiento en el sentido de que su uso “hace innecesaria gran parte de la memorización repetitiva a que recurren con frecuencia los estudiantes cuando tienen que aprender los detalles de una disciplina poco familiar antes de disponer de un número suficiente de ideas de afianzamiento claves” (Ausubel et al, 1998, p. 190). De hecho, otros trabajos conducidos por Ausubel demuestran que el uso de organizadores facilita la adquisición significativa y la retención del conocimiento (Ausubel, 1960; Ausubel y Fitzgerald, 1962a; Ausubel, Stager y Gaité, 1969; Ausubel, 1978).

Diversas investigaciones sobre organizadores han mostrado como resultado una mejora significativa del aprendizaje de diversos pasajes de estudio. Aunque en muchas de ellas se manifiesta que no comprueban la totalidad de la teoría de Ausubel, sus variables y todos sus principios, dejan claro que la presentación de un material previo facilita el aprendizaje de un material subsiguiente (Jafari y Hashim, 2012; Kahle y Rastovac, 1976; Mayer, 1979; West y Kellett, 1981; Stone, 1983; Corkill, 1992). Particularmente, la investigación de Stone (1983) mostró una de las limitaciones de los estudios sobre organizadores: parte de los resultados mostraron, por ejemplo, que algunos organizadores no tenían en cuenta la teoría de la subsunción para el diseño del organiza-

dor y aun así los sujetos obtuvieron altos resultados en contraste con el grupo de control; a su vez, West y Kellett (1981) afirmaron que los organizadores funcionan bien, aunque queda claro que sus resultados respaldan solamente la teoría de la subsunción.

En cuanto a la forma, el metaanálisis de Mayer (1979), en una búsqueda de veinte años de investigación, encontró que los organizadores que mejor funcionaron fueron, en concreto, analogías, ejemplos o reglas de orden general. Los de menor desempeño fueron los cuestionarios previos, resúmenes y marcadores del material a aprender. Más recientemente, Corkill (1992) realizó un metaanálisis en el que el criterio de inclusión para la revisión de la literatura era bastante acertado, puesto que se tomó una definición clara de lo que era un organizador y se excluyeron investigaciones que presentaban como organizador algo que no lo era, por tanto, esta investigación será cuidadosa en diseñar un organizador para que su función se acerque lo más posible a lo explicado por la teoría y que no haya confusiones al respecto, ya que suele haberlas:

The concept of advance organizers, in general, has been severely misused. Many categories of prereading activities have been carelessly tossed under the advance organizer heading because the activities occurred before the presentation of new material and/or because their purpose was to aid reading comprehension (Corkill, 1992, p. 38)

Dicho lo anterior, queda justificada la importancia de una herramienta como la del organizador, que cumplirá con servir de material introductorio que relacione el material significativo con los aprendizajes previos de los estudiantes. Ahora bien, el compo-

nente que termina de entender la lógica de un organizador es el del storytelling, sobre todo cuando este se encuentra al servicio de la generación de aprendizajes. Se hará una breve definición de lo que es el storytelling, sus beneficios para el aula y cómo puede entenderse el enfoque de la generación de aprendizajes.

Storytelling

Teniendo en cuenta que en esta investigación se aprovechará el storytelling para la presentación del material previo mencionado en el apartado anterior, se delimitará el concepto. Para abordar el papel del storytelling en esta investigación será conveniente guiarse por la siguiente pregunta: ¿Existe alguna clave que pueda orientar la secuencia didáctica en aras de permitir adquisición de significados en el aprendizaje? La clave podría estar en el lenguaje. Para Moreira (2003), el lenguaje atraviesa todo el hecho educativo en el sentido de que, sin importar el área de conocimiento, buscar significados es una tarea que está mediada por el lenguaje en diversos sentidos. Uno de ellos está basado en el hecho de que toda enseñanza es la enseñanza de un lenguaje particular.

Lo anterior lleva a pensar que, sin importar la situación de enseñanza, esta tendrá un éxito difícil de conseguir si no se toma al lenguaje como un elemento primordial, tanto como la mediación humana. Por eso se escogió contar historias para el diseño de un organizador, porque, como dice Bruner (2013), este acto “es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición” (p. 126), lo que me parece una idea llamativa y beneficiosa para los más jóvenes:

que tengan un mayor contacto con las historias que nos muestran nuestra condición humana, sobre todo aquellas que en que se vean involucradas problemáticas de diversa índole que requieran de una solución: “A través de la exploración de resultados alternativos, los niños mejorarían su propio mecanismo para manejar la difícil situación” (Sawyer y Willis, 2010, p. 277), pero este beneficio no es solamente por escuchar y conocer las historias, sino también por producirlas en el aula y presentarlas ante los demás, puesto que, al pensar en una producción que será para una audiencia diferente a la del profesor, los estudiantes dejan de verlo como una simple tarea y podrían llegar a vivirlo como una herramienta para sus vidas (Frazel, 2010), por lo que se recomienda ampliamente que el organizador, y en general la unidad de aprendizaje, pueda conducir a que los estudiantes generen sus propias historias.

Con respecto a la generación de historias, Aidman y Long (2017) ven en el acto de narrar una estrategia clave para que los líderes educativos puedan, entre otras tareas, “establecer el tono deseado, aclarar expectativas y comunicar ideas importantes” (p. 121), arrojando como un punto importante el establecimiento del tono en cuanto a la instrucción o presentación de la unidad de aprendizaje, puesto que es dicho tono el que marca la esencia del trabajo, generando expectativa en los estudiantes, tal como señala Jackson (2005) al decir que las historias, desde un punto de vista educativo, producen “nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen” (p. 33).

Lo que Tate (2014) ve en el storytelling es un indicio del enfoque hacia el mundo real que se espera que tengan no solo las

narraciones, sino todo el hecho educativo: “Debido a que la narración vuelve a contar e interpreta simbólicamente los incidentes simples de la vida, parece cumplir una función básica del lenguaje para el niño pequeño. Cuando cuentas una historia, estás hablando su idioma” (p. 32). Quizás las historias les permiten a los niños ver la vida reflejada y tener una visión más amplia de todo lo que los rodea. Al respecto, Van Manan, citado por Weber (1993), habla de una cuestión paradójica que encuentra en la narración de las anécdotas en la educación: “Lo paradójico acerca de la narrativa anecdótica es que dice algo particular mientras realmente está abordando lo general o lo universal (...) verdades fundamentales se prueban para determinar su valor en el mundo contingente de la experiencia cotidiana” (p. 247). Esta idea nos muestra la universalidad del relato.

Estudios como los de Anh Hà y Bellot (2020) e Isbell et al (2004) sugieren que, en los niños, hay un mayor impacto en el aprendizaje de palabras nuevas y en la comprensión de oraciones cuando estos se encuentran expuestos a las historias como un vehículo para el aprendizaje, así como también estaría presente el pensamiento crítico cuando existen estrategias como la de evaluar las historias de los demás (Yang y Wu, 2012).

Estas apreciaciones nos ponen en contexto para una definición general y precisa de storytelling: “es el arte del uso del lenguaje, la comunicación, la emotividad, la vocalización, la psicología del movimiento (ademanos, gesticulación y expresión) y la construcción abstracta de elementos e imágenes de una historia en particular para un público específico” (EduTrends, 2017, p. 6). Si el storytelling es un arte, debe cultivarse y estudiarse para que se mueva en un marco teórico que nos permita aplicarlo de manera

cada vez más efectiva.

Storytelling y aprendizaje

En la actualidad, la narración de historias es vista como un arte. Nos unimos alrededor de las historias todo el tiempo: en una conversación de colegas, en una cena, en el cine, en los teatros, etc. Uno de estos escenarios tiene la intención específica de promover el aprendizaje: las historias que se cuentan en contextos educativos. Una de las formas en que puede usarse en dichos contextos es como material anticipatorio o un paso previo para capturar la atención de la audiencia, así como para la presentación de nuevo material (Robin, 2006; 2008), pero conviene establecer un marco teórico más preciso para complementar en lugar de reiterar la necesidad de la presentación de un material previo.

McDrury y Alterio (2004) proponen un modelo llamado Modelo de Aprendizaje Reflexivo a través del Storytelling. Es una explicación de cómo se puede gestionar el aprendizaje cuando se cuentan historias en contextos educativos. Este modelo pone énfasis en unas etapas que están basadas en el mapa del aprendizaje de Moon (2004). Para Moon¹, el punto más importante para entender el mapeado del aprendizaje está en el paso de una etapa a la siguiente, que suben o bajan según su nivel de complejidad (aprendizaje superficial y aprendizaje profundo). Por ejemplo, un estudiante que llegue a la primera etapa de aprendizaje podrá dar cuenta de un material que tuvo para aprender, pero solo podría

¹ El trabajo de Jennifer Moon puede verse en el organizador propuesto en la medida en que propone un paso del aprendizaje superficial al profundo, esto es, en la transición del paso 3 al 4, según la equivalencia planteada por McDrury y Alterio. V. tabla 1.

explicarlo a través de la reproducción del material (Moon, 2004). El modelo de McDrury y Alterio, junto con el de Moon, tiene el papel de visibilizar el alcance, en términos de aprendizaje, que quiere lograr esta investigación.

Dado que el aprendizaje significativo “no es una cuestión de todo o nada, sino de grado” (Coll y Martín, 2007, p. 153), el modelo de etapas permite ver un movimiento de grado en escala. La tabla 1 muestra la base de un modelo como adaptación para el otro:

Tabla 1. Enlaces entre el aprendizaje y el storytelling

(McDrury y Alterio, 2004, p. 47).

Map of Learning (Moon, 1999)	Learning through Storytelling
<ul style="list-style-type: none"> · Noticing · Making sense · Making meaning · Working with meaning · Transformative learning 	<ul style="list-style-type: none"> · Story finding · Story telling · Story expanding · Story processing · Story reconstructing

En términos generales, ambos modelos responden a una secuencialidad en la búsqueda del aprendizaje. Este modelo de aprendizaje a través del storytelling muestra la necesidad de contar las historias con un sentido y, sobre todo, hacer algo con ellas. Para lograrlo, es importante que haya ciertas configuraciones alrededor de la historia que se cuenta y la audiencia que se tiene. Una de las recomendaciones más importantes de McDrury y Alterio (2004) está relacionada con lo que definen como secuestro de la historia. Sucede cuando la respuesta de la audiencia no se centra en generar aprendizajes, sino en contar y compartir las propias historias similares. Llegados a este punto, el aprendizaje no es nada profundo. Existe una recomendación para contrarrear-

star este efecto y tiene que ver con dichas disposiciones para el storytelling: cuanto más formal y estructurado, mejor:

To increase the likelihood of learning from stories, it is necessary to move beyond the casual exchange of experience and focus more particularly on the learning process by placing storytelling in formal settings (...) Formal storytelling is conducive to promoting dialogue, valuing affective responses and providing opportunities to explore alternative approaches to practice dilemmas (McDrury y Alterio, 2004, p. 51).

De ahí la necesidad de producir storytelling dentro de un modelo que explique las principales características para obtener el mayor provecho posible en aras de la generación de aprendizajes significativos. En la construcción de este modelo se tuvieron en cuenta los planteamientos de Ausubel et al (1998) al momento del diseño del organizador, su intención principal y las características con las que debería cumplir. Se tuvieron en cuenta los modelos Moon (1999) y McDrudy y Alterio (2004), que abordan el aprendizaje en etapas de un grado superficial a uno más profundo.

En el momento de elegir la historia que se contará a los estudiantes, se recomienda que parte del proceso se haga con base en los dos primeros pasos de los siete que propone Lambert (2013) para el storytelling. En estos dos pasos, el autor sugiere tener en cuenta elementos previamente a la escogencia y presentación de la historia. El primer paso es el de poseer el conocimiento: en este primer momento, se sugiere tener claridad acerca de qué es lo que se puede aprender de esa historia que se quiere contar. En palabras de Lambert:

After asking "What's the story you want to tell?", our next question is "What do you think your story means?" We want to hear not just what the story is about in the obvious sense: "It's about my mom, my vacation, my first real job ..." But what it's really about is the storyteller, as the person who lived through the story, takes some particular lesson from the experience, a lesson that serves them in some way in negotiating their lives in the world (Lambert, 2013, p. 54).

En resumen, es necesario pensar en una historia teniendo en cuenta el potencial de aprendizaje que hay en la misma, lo cual conduce a pensar que no cualquier historia sirve: se preferirán las que dejen alguna lección para la vida. Este punto hace parte del desarrollo del modelo.

El segundo paso es el de poseer las emociones. Para el autor es muy importante la carga emocional que tienen las historias. Sin importar nuestro esfuerzo por ser neutrales en la narración, explica Lambert, siempre tenemos una carga emocional para narrar nuestras historias. Es importante, entonces, llegar a una especie de equilibrio, tal como parece sugerirlo el autor:

Taking ownership of the emotions contained within a story will also help the audience connect on a deeper level. But the inclusion of emotions doesn't mean that your audience will meaningfully connect to it, so emotion alone is not the goal. When we, as an audience, hear a story that has an exaggerated tug to emotion, we read it as dishonesty. Conversely, if it seems devoid of emotion, without a hint of struggle or conflict, then we don't believe it either (Lambert, 2013, p. 58).

El componente del aprendizaje es importante en esta investigación para sacar provecho al máximo del potencial de una historia. Este potencial se aprovechará gracias al diseño de un organizador basándose en un modelo propio, el cual se explicará a través del aprendizaje y el storytelling.

A continuación, se presenta el modelo de organizador como un ejemplo para trabajar con estudiantes de 12 años en una secuencia didáctica que tiene como objetivo mejorar los niveles de comprensión de lectura desde el área de Lenguaje:

Modelo de Organizador Basado en Storytelling			
Caracterización del público			
Grado	7°	Edad promedio	12
Intereses: Según la atenta observación del público, ¿cuáles son sus intereses generales?	Estudiantes muy conectados con la era digital y el consumo de contenidos de Internet: Se reconoce que hay una amplia aceptación por videojuegos (Fortnite, Friday Night Funkin, Clash Royale...), grupos musicales coreanos (BTS, Blackpink, Monsta X), futbolistas (Messi, CR7, Pogba), redes sociales (TikTok, IG), memes (stickers, imágenes, videos), eventos sociales (ir a cine, salir a comer, piyamaditas), eventos históricos (la SGM genera un altísimo interés, el Paro Nacional), sagas literarias (Harry Potter) y aplicaciones para leer (Wattpad).		Organizadores avanzados en el marco del aprendizaje significativo Ausubel et al (1998)
Contenidos y competencias			
Contenido a enseñar	*Estrategias de lectura para una comprensión más profunda		
Conocimiento previo: ¿Cuáles son los conocimientos que ya tienen todos los estudiantes que inician esta unidad de aprendizaje?	*Conceptualización del término "contexto". *Comprensión de dos formas de leer, una simple y una compleja. *Nociones sobre comprensión de lectura.		
Significatividad: ¿Qué conexión hay entre ese conocimiento previo y el conocimiento que propone esta unidad de aprendizaje? ¿Cómo uno logra llegar al otro?	Los estudiantes de grado séptimo llegan al grado con una comprensión del término "contexto" como parte de la vida del autor y la obra que desarrolló en vida. Hasta ahora, no habían trabajado el contexto en un sentido sociocultural o de connotaciones políticas. Al entender que el contexto puede ir mucho más allá del recorrido del autor, los estudiantes tendrán una visión más amplia de lo que se puede lograr con la comprensión del contexto de producción de una obra literaria.		

<p>Beneficios:</p> <p>¿Para qué le servirá a un estudiante aprender lo que propone esta unidad?</p>	<p>La movilización de la comprensión de lectura tiene como beneficio el desarrollo de un pensamiento crítico, que permite a los estudiantes evaluar mejor las situaciones antes de proceder ante las mismas.</p>
<p>Aplicación:</p> <p>¿En qué situaciones de la vida cotidiana podría ser útil este aprendizaje?</p>	<p>A la edad por la que se encuentran pasando los estudiantes, una de sus principales motivaciones tiene que ver con el desarrollo de las relaciones sociales. A medida que avanzan en el bachillerato, sus expectativas de socialización van en aumento, por lo que una forma eficaz de atraer su atención será a través del beneficio que se obtiene al evaluar los contextos en la situación de pedir un permiso para salir.</p>

Inicio de la clase

Dar inicio a la clase como de costumbre.
 Enunciar los contenidos a los estudiantes.
 Cuando se esté a punto de entregar el material o empezar la primera instrucción o explicación, detenerse para anunciar una historia repentina.

Diseño de la historia

(Fase 1: Story finding) Utilizar como insumo la información consignada en el apartado anterior para pensar en una anécdota que será narrada en la clase. La idea principal es imaginar una situación de la vida cotidiana de los estudiantes que pueda ocurrir alrededor de lo consignado en **Intereses**, junto con lo escrito en **Aplicación**. En dicha situación ocurre un problema, cuya resolución responde únicamente a lo consignado en **Beneficios** junto con **Contenidos**. Ya que el problema está relacionado con los intereses de los estudiantes, la búsqueda de la solución resulta de alta significatividad, lo que puede ser consolidado haciendo explícita esa relación hallada en la parte **Significatividad**. Se recomienda mencionar, conociendo su uso y aplicación, algunos de los intereses consignados. Mejor aun si se hace de manera segura y con naturalidad. Por ejemplo, es mucho mejor decir “Mi hermana estaba ahí en la cama viendo TikTok un rato y entonces...” que decir: “Mi hermana estaba ahí pegada de esa cosa Tiltol o TinTo o como se llame esa cosa que usan ustedes hoy en día”. Le agrega óxido al flujo de la narración y aleja al público. Sus intereses deben ser tratados con respeto, aunque no sean compartidos totalmente por el profesor o se niegue a entenderlos.

Modelo de Aprendizaje Reflexivo a través del Storytelling
 McDrury y Alterio (2004)

Los siete pasos del storytelling - Lambert (2013)

Paso a paso		
Seguir los pasos que propone el modelo para acercarse al efecto deseado en el público.		
Efecto / Pasos	Storytelling	
Lograr que el público sienta que la historia que le van a contar está cerca a la realidad.	Esta historia que les voy a contar hoy no es un cuento cualquiera que yo me inventé. Esto es de la vida real. Solo se los quiero contar porque esto que vamos a trabajar hoy es tan importante que se merece iniciar de una forma especial: con este chisme mío.	
Hacer sentir al público que todo en esta historia estaba demasiado tranquilo.	En unas vacaciones que tuve hace algunos años yo estaba de lo más feliz, relajado en mi casa, salía de vez en cuando a cine, a comer, no tenía ninguna preocupación porque ya había ganado el año. No tenía mucho en qué pensar o nada que me atormentara, excepto una cosa...	
Introducir el problema augurando que algo interesante está a punto de suceder. En el momento de enunciar el problema se recomienda que se haga dentro de un ambiente adornado por algunos de los elementos consignados en los intereses.	<p>En esas vacaciones se iba a hacer la fiesta de cumpleaños de uno de mis mejores amigos. Él nos había avisado con mucho tiempo de anticipación, y con mucho tiempo de anticipación mi mamá me dijo que no porque eso era hasta muy tarde. No se lo volví a mencionar hasta que faltaban dos días para ir al cumpleaños.</p> <p>Ella estaba enojada porque alguien en el trabajo le había incumplido con algo, había llegado a la casa y se me había olvidado sacar a descongelar el pollo por estar en Fornite todo el día, viendo puros memes todo el día ¡no! Todo en contra. Pero no me importó y le pregunté. Obviamente, su respuesta fue contundente.</p>	
Giro de tuerca. Algo inesperado sucede y el público se siente intrigado porque no conoce lo que vendrá. En este momento aumenta la tensión del relato.	<p>Pero entonces le insistí una vez más, y mirándome casi que con aburrimiento, me dijo las palabras más temidas y confusas de toda la historia de la humanidad: "Haga lo que se le dé la gana". Y entonces lo hice...</p> <p>En ese momento yo no lo sabía, pero cómo hubiera deseado que ella me hubiera dicho que no. Me habría salvado...</p>	

Generación de Aprendizajes	
<p>Hacer una pequeña pausa con el objetivo de aumentar la tensión. En este momento, se aplican las preguntas que ayudan a comprobar la comprensión de la historia como tal, seguidas de preguntas que ayudan a expandir la comprensión generando relaciones entre la historia y el contexto de los estudiantes.</p>	
<p>Comprobación de la comprensión (Fase 2: Story telling)</p>	<p>¿En qué momento yo cometí un primer error buscando ese permiso? ¿Por qué no me querían dejar ir en un principio? ¿Por qué creen que me negaron el permiso la segunda vez? ¿Por qué creen que yo hubiera deseado que me hubieran dicho que no?</p>
<p>Conexión entre la historia y el contexto (Fase 3: Story expanding)</p>	<p>¿Por qué razones los papás suelen negar los permisos? ¿Cómo haces para convencer a tus papás de un permiso? ¿Qué haces si te dicen que no? ¿Crees que esta es una situación de la vida real?</p>

Modelo de Aprendizaje Reflexivo a través del Storytelling
McDrury y Alterio (2004)

Exposición del problema		
<p>Hacer explícito el problema señalando que el principal inconveniente se dio gracias a la falta del aprendizaje que esta unidad proveerá a los estudiantes.</p>	<p>Resulta que mi principal error, aunque suene extraño, fue no haber sabido leer a mi mamá de una manera más compleja. Porque todas las cosas, las situaciones y las personas se pueden leer, no solo los textos. Si yo hubiera leído a mi mamá y al contexto que la rodeaba, habría entendido por qué no quería dejarme ir, y eso no me habría pasado.</p>	<p>Etapas del aprendizaje - Moon (1999)</p>
<p>Hacer explícita la significatividad y la aplicación. En este apartado se pretende preparar el terreno para empezar a profundizar el aprendizaje, puesto que el paso de la fase 3 a la 4 implica una mayor complejidad.</p>	<p>¿Recuerdan que el año pasado vimos el término "contexto"? ¿Qué recuerdan que es? Ya sabemos que el contexto tiene que ver con lo que está alrededor de un libro (en el caso de lo que estudiamos en Lenguaje). Con esto que vamos a aprender en esta unidad, vamos a entender cómo usar el contexto para aprender a leer mejor. Vas a aplicar ese conocimiento para que puedas generar aprendizajes más profundos cuando estás leyendo. En mi historia yo estaba leyendo a mi mamá, pero no leí toda la situación y no usé el contexto para averiguar más sobre lo que estaba pasando.</p> <p>Mejor dicho, en resumen, si aprendes a leer libros de una manera más profunda, como lo haremos con estas actividades, vas a aprender a leer mejor todos tus contextos y tus situaciones de la vida real, y entonces podrás tomar decisiones más inteligentes sobre tu vida y todas tus cosas.</p>	
<p>Generación de posibles soluciones (Fase 4: Story processing)</p>	<p>¿Cómo creen que uno podría hacer para solucionar ese problema de leer mejor y de manera más profunda? ¿Qué sería bueno hacer?</p>	

Final de la historia	
<p>En este punto, el público ya debería encontrarse anhelando saber qué fue aquello que sucedió, cuál fue la consecuencia anecdótica de no haber tenido los aprendizajes que promete esta unidad. Es el momento de darles lo que desean.</p>	
Cambios en la práctica	
<p>Evaluación de la solución final (Fase 5: Story reconstructing)</p>	<p>Planteamiento de preguntas que logren movilizar la evaluación de la solución final, que se resume a aplicar los aprendizajes que presenta esta unidad. Se deben plantear preguntas que también evalúen las soluciones presentadas por los estudiantes en la fase 4.</p> <p>Finalmente, plantear preguntas que motiven a los estudiantes a reflexionar acerca del cambio que pueden generar con respecto al ejercicio de la lectura.</p>

Conclusiones

Aprendizaje significativo no es aquel que está relacionado con la “vida real”. Como se ha dicho, la significatividad recae en que el estudiante encuentre una conexión entre lo que sabe y lo que va a aprender. Desde luego, esta responsabilidad está en manos del docente. No es conveniente esperar que el estudiante encuentre esta significatividad totalmente por su cuenta. Por ejemplo, la tarea de aprenderse las fechas de publicaciones de obras literarias, nacimiento y muerte de autores no es, desde luego, significativa para un estudiante que no ha estudiado aún los procesos de cambio de la literatura a través del tiempo. Por lo tanto, esta información será para el estudiante un simple material de memorización mecánica. Eso está claro. Pero puede haber casos en los que una tarea de aprendizaje no sea significativa para un estudiante, aun cuando esta se encuentre relacionada con un problema de la vida real. Para ilustrarlo: aunque la enseñanza de la composición química de los residuos que contaminan las playas colombianas esté relacionada con una problemática de la vida real, las tareas de aprendizaje podrían no ser significativas en absoluto para un estudiante de una institución rural en el centro del país.

La clave del aprendizaje significativo está en que los aprendices puedan distinguir la conexión que hay entre lo que saben y lo que aprenderán. Aunque escrito parece sencillo, es importante que los docentes tengan en cuenta que hacer visible esa conexión es una tarea nada sencilla. Si un docente no conoce lo que el estudiante ya sabe, lo que quiera enseñarle se acomodará de forma imprecisa a su estructura cognitiva previa, y la retención del conocimiento será muy breve. Para solucionarlo, la teoría sugiere

el uso de un organizador. Conexiones fuertes aumentan la significatividad del material de aprendizaje y facilitan aprendizajes más duraderos. Por lo demás, téngase en cuenta que la lectura de la teoría facilita la práctica. Se recomienda que la lectura de la teoría se haga siempre a la luz del diseño instruccional² y basándose en otras implementaciones, metaanálisis y estudios sobre implementaciones de las mismas, cuyos resultados y limitaciones permiten tener una visión más o menos precisa de las condiciones que funcionan y las que no.

En la revisión hecha no se encontró ningún trabajo que detallara con rigor o alto nivel instruccional el diseño de un organizador usando formatos para producir textos orales. En esta investigación se tuvo en cuenta la herramienta “organizador” de Ausubel para facilitar el aprendizaje significativo y, con ese mismo fin, se diseñó un modelo para generar un organizador buscando el máximo aprendizaje posible, además de funcionar como puente entre el nuevo conocimiento y la estructura cognitiva previa del estudiante. Al respecto, se puede concluir que los organizadores son herramientas poderosas a las que se les ha puesto muy poca atención. Una gran mayoría de los autores que citan a Ausubel replican una de sus ideas más conocidas: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (Ausubel et al, 1998, p. 1). Si el principio más importante es enseñar a partir de lo que el estudiante sabe, y Ausubel propone que el organizador es una forma efectiva de unir lo que ya se sabe con

² Esta reducción al diseño instruccional se da a la luz de las inconformidades mencionadas. Sin embargo, la lectura de la teoría debería leerse siempre teniendo en cuenta las ciencias que nutren a la educación: pedagogía, didáctica, psicología, etc

lo que se va a aprender, ¿por qué no generar una mayor difusión y atención sobre esta importante herramienta?

Se recomienda que cada docente diseñe organizadores de mayor o menor complejidad (siempre bajo los principios de mayor inclusividad) cuando vea que la situación lo amerite. El verdadero valor del modelo presentado en este trabajo está en mostrar la necesidad de que los docentes diseñen y hagan uso de organizadores adaptados al contexto de los estudiantes.

La cantidad de pedidos que tiene el modelo no significa que este sea rígido y que tenga que hacerse de una sola forma y al pie de la letra. De hecho, lo más pertinente es que cada docente ajustara las partes del organizador a su propio contexto. Sin embargo, al seguir los pedidos del modelo se garantiza que la historia esté cumpliendo con estándares enunciados en teorías sobre el aprendizaje a través del storytelling.

En una época tan convulsa como la que vivimos, que nos ha obligado a meternos de lleno en las TIC, en los miles de apps con las que queremos plantarle batalla a las horas de contenido de entretenimiento que los estudiantes tienen a su inmediata disposición, esta investigación devuelve la mirada hacia la oralidad, a nuestras raíces humanas, a la gestualidad, al tono, a las voces y a las risas. En medio de tanta tecnología, una de nuestras opciones para conectarnos de nuevo con la educación, de la manera más apasionada, puede ser la de regresar a lo que hemos sido siempre: humanos contándonos historias. Tal vez el camino hacia el futuro no está solo en avanzar al ritmo del mundo, sino en evolucionar sin dejarlo todo atrás.

Bibliografía:

Aidman, B., y Long, T. (2017). Leadership and Storytelling: Promoting a Culture of Learning, Positive Change, and Community. En: *Leadership and Research in Education*, v.4 (1) pp. 106-126.

Anh Hà, T., Bellot, A. (2020). Assessing Storytelling as a Tool for Improving Reading Comprehension in the EFL Primary Classroom. *English Teaching: Practice & Critique*. Vol. 19(2), pp. 169-196.

Ausubel, D. (1960). The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material. En: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 51(5) pp. 257-272.

Ausubel, D. (1961). In Defense of Verbal Learning. En: *Educational Theory*. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1962.tb00097.x

Ausubel, D., Fitzgerald, D. (1962a). Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 53(6), 243-249.

Ausubel, D. (1962b). A. Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention. *Journal of General Psychology*. v.66, 213-224

Ausubel, D. (1962c). In Defense Of Verbal Learning: Beams In The Eyes Of A Critic. *Educational Theory*, 12(4), 230-233. doi:10.1111/j.1741-5446.1962.tb00097.x

Anthony, A. (1964). Observations On Verbal And Discovery Learning In The Educational Context. *Educational Theory*, 14(2), 83-89. doi:10.1111/j.1741-5446.1964.tb00159.x

Ausubel, D. (1964a). Interaction Between Reception And Discovery Learning: A Reply To Professor Anthony. *Educational Theory*, 14(2), 90–98. doi:10.1111/j.1741-5446.1964.tb00160.x

Ausubel, D. (1964b). The role of frequency in meaningful verbal learning. *Symposium on Meaningful Verbal Learning*, Division 15 of the American Psychological Association. Disponible en: <https://booksc.eu/book/199781/f22054>

Ausubel, D., Youssef, M. (1965) The Effect of Spaced Repetition on Meaningful Retention, *The Journal of General Psychology*, 73:1, 147-150, DOI: 10.1080/00221309.1965.9711263

Ausubel, D. P. (1966). Early versus delayed review in meaningful learning. *Psychology in the Schools*, 3(3), 195–198. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(196607\)3:3<195::AID-](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196607)3:3<195::AID-PITS2310030302>3.0.CO;2-X)

[PITS2310030302>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(196607)3:3<195::AID-PITS2310030302>3.0.CO;2-X)

Ausubel, D. (1968). *A Cognitive Theory of School Learning*. American Psychological Association. San Francisco.

Ausubel, D., Stager, M. y Gaité, A. (1969). Proactive effects in meaningful verbal learning and retention. *Journal of Educational Psychology*, 60(1), 59–64. doi:10.1037/h0026627

Ausubel, D. (1977): The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom, *Educational Psychologist*, 12:2, 162-178

Ausubel, D. (1978). In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics. En: *Review of Educational Research*, Vol. 48, No. 2 (Spring, 1978), pp. 251-257. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1170083>

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1998). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, D.F. Editorial Trillas.

Ausubel, D. (2000). The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View. New York: Springer-Science+Business Media, B. V.

Bruner, J. (2013). La fábrica de historias: derecho, literatura, vida, 2a ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coll, C., Martín, E. (2007). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En: Coll, C. et al (2007). El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó

Moreira, M.A. (2003). Lenguaje y aprendizaje significativo. En: Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil

Corkill, J. (1992). Advance Organizers: Facilitators of Recall. Educational Psychology Review, Vol. 4, No. 1

Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, 2ª Ed. Editorial McGraw-Hill

EduTrends. (2017). Storytelling. Observatorio de Innovación Educativa: Tecnológico de Monterrey.

Frazel, M. (2011). Digital Storytelling. Guide for Educators. Washington: International Society for Technology in Education.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. (2004). The Effects of Storytell-

ing and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 32(3), pp. 157-163.

Jackson, W. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En: Egan, K., McEwan, H. (Comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Jafari, K., & Hashim, F. (2012). The effects of using advance organizers on improving EFL learners' listening comprehension: A mixed method study. *System*, 40(2), 270-281. doi:10.1016/j.system.2012.04.009

Kahle, J. B., & Rastovac, J. J. (1976). The effect of a series of advanced organizers in increasing meaningful learning. *Science Education*, 60(3), 365-371. doi:10.1002/sce.3730600311

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community*. Cuarta ed. New York: Routledge.

Mayer, R. (1979). Twenty years of research on advance organizers: Assimilation theory is still the best predictor of results. *Instructional Science*, 8(2), 133-167. doi:10.1007/bf00117008

McDrury, J., Alterio, M. (2004). *Learning Through Storytelling in Higher Education: Using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.

Moon, J. (2004). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory & Practice*. New York: RoutledgeFalmer.

Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?

En: Revista Currículum, 25; marzo 2012, pp. 29-56; ISSN: 1130-5371

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. University of Houston. College of Education. Recuperado de: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>

Robin, B. (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, *Theory Into Practice*, 47:3, 220-228, DOI: 10.1080/00405840802153916

Sawyer, C., Willis, J. (2011). Introducing Digital Storytelling to Influence the Behavior of Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health* (6), pp. 274-283.

Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.

Stone, C. (1983) A Meta-Analysis of Advance Organizer Studies, *The Journal of Experimental Education*, 51:4, 194-199, DOI: 10.1080/00220973.1983.11011862

Tate, B. (2014). A life in storytelling: anecdotes, stories to tell, stories with movement and dance, suggestions for educators. Ed. Rowman & Littlefield

Viera T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26),37-43. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605>

Weber, S. (1993) The Narrative Anecdote in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International research*

and pedagogy, 19:1, 71-82

West, L. H. T., & Kellett, N. C. (1981). The meaningful learning of intellectual skills: An application of Ausubel's subsumption theory to the domain of intellectual skills learning. *Science Education*, 65(2), 207–219.

Yang, Y., Wu, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. En: *Computers & Education*, 59, pp. 339–352

