

Actores del currículo: Los estudiantes universitarios reflexionan sobre su trayecto curricular a través de relatos digitales personales
Frida Díaz Barriga Arceo, Fernando Soto Rodríguez y Adolfo Díaz David
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En el contexto de un curso universitario sobre Desarrollo Curricular, los estudiantes construyeron un relato digital personal (RDP) en el que dan cuenta de algunos de los incidentes más importantes que han vivido durante su trayecto de formación profesional en psicología. Se diseñó un entorno digital para conducir el diseño tecnopedagógico de los RDP en el formato de WebQuest, para apoyar los estudiantes en la construcción de la estructura narrativa del texto, el análisis del sentido del relato, la construcción del guión y su digitalización. Los estudiantes tuvieron amplia libertad para expresar desde su propia mirada, con su voz y estilo, aquellas experiencias que han resultado muy significativas durante su paso por la universidad, así como las reflexiones que han derivado de las mismas. Los temas recurrentes resultaron ser la docencia, los métodos de enseñanza, las corrientes de pensamiento en la institución, el papel que se otorga a los estudiantes, la influencia de docentes y pares, el contraste entre el currículo formal o prescrito con el vivencial, el oculto y el nulo. En la ponencia se discuten las posibilidades educativas del pensamiento narrativo y de los relatos digitales como dispositivos pedagógicos que permiten explorar procesos de aprendizaje, identidad y reflexión.

Palabras clave: actores del currículo, relatos digitales personales, trayectoria universitaria, currículo vivencial, currículo oculto.

Temática:

d.2. Foro de educación superior, innovación e internacionalización
d.2.3. Seminario 'La innov@ción en la Educación Superior'.

Introducción: Los estudiantes como actores del currículo

Desde hace más de medio siglo se viene discutiendo el papel de los actores del currículo. Al respecto, Schwab (1970) ya había planteado que era indispensable la participación de determinados personajes en la deliberación y toma de decisiones respecto al currículo, sentando las bases de los llamados referentes comunes del currículo y la noción de currículo participativo. Para este autor, dichos referentes son los profesores, los especialistas en las materias o disciplinas, los estudiantes, los expertos curriculares y aquellos que representan a la sociedad o comunidad. Si ocurre una representación excesiva o escasa, o una relación de subordinación entre estos referentes, se producirá un "punto ciego" que terminará por socavar el proyecto curricular. Así, el autor argumentaba que si los profesores y los estudiantes quedan al margen del proyecto curricular de la institución educativa o de las innovaciones que pretende introducir, será muy difícil su traslado a la realidad del aula.

Posteriormente, McCutcheon (1997), considera que el currículo ofrece a los estudiantes una serie de experiencias educativas que los conducen a una diversidad de aprendizajes, explícitos, implícitos y nulos. Es decir, las experiencias curriculares ocurren tanto como resultado del traslado del currículo formal o prescrito a la realidad del aula (en la forma de un currículo manifiesto y explícito) como en relación a una serie de aprendizajes implícitos o aparentemente no intencionados (currículo oculto).

El currículo oculto (Apple, 1986), abarca normas, valores, formas de relación y comunicación, creencias, etc. en torno a los objetos de estudio, las personas y el conocimiento mismo. El currículo oculto es de suma importancia en la formación de los estudiantes, pero no suele aparecer en las declaraciones de fines y objetivos ni de los profesores ni del plan de estudios. También puede hablarse del currículo cero o currículo nulo, que se refiere a aquellos conocimientos (temas, teorías, modelos, autores, perspectivas, etc.) que no es posible aprender porque no han sido incluidos o han sido eliminados del proyecto curricular (Eisner, 1985). Podemos afirmar que la forma en que viven los estudiantes el proyecto curricular de su institución, transcurre en torno a su participación en torno a estas opciones curriculares, ya sea que actúe en torno a ellas de manera activa y consciente o no lo haga.

Para los fines de este trabajo, también resulta de interés recuperar algunos de los postulados de Jerome Bruner (1997), relativos a las implicaciones educativas de la aproximación sociocultural, en los cuales es posible vislumbrar el papel de los actores en los procesos curriculares, de acuerdo con la reinterpretación que hace Camilloni (2010):

- Postulado de los límites: Fiel a los postulados constructivistas, Bruner (1997) afirma que la experiencia previa de los actores involucrados en la actualización curricular, sean docentes o estudiantes, incidirá de manera significativa sobre la misma.
- Postulado del constructivismo: La realidad es una construcción social de los participantes. Desde la mirada de la actualización curricular, se logra una actitud crítica hacia el contexto en el que está inserta la institución, mediante actos de comprensión y conocimiento.
- Postulado interactivo: Se reconoce la actualización curricular como una acción conjunta y participativa de todos los actores. Ya antes se afirmó que la omisión o permanencia marginada de alguno de estos socava el proyecto curricular.
- Postulado de identidad y autoestima: Se reconoce la significación de los éxitos y fracasos personales en la definición de la personalidad de todos los actores participantes; de manera específica en este proyecto, en el caso de los estudiantes y en la conformación de su identidad como universitarios y futuros profesionales de la psicología.
- Postulado narrativo: Una tesis bruneriana central consiste en reconocer el valor del modo de pensamiento narrativo en la cultura y en la conformación de la identidad de las personas, favoreciendo diversas interpretaciones de la realidad, la construcción de otras formas de representación y simbolización aunadas a la lógico simbólica, que por otro lado, dan la pauta a una participación activa y emancipadora.

La entrada del discurso de la sociedad del conocimiento y la necesidad de cambio radical del paradigma educativo transmisivo-receptivo otorga otra dimensión al papel de los estudiantes como actores del currículo. De cara a la filosofía y principios del currículo centrado en el aprendiz, la expectativa es que el propio estudiante adquiera capacidades para participar por sí mismo, de manera autorregulada, en el diseño de ambientes de aprendizaje personalizados y que seleccione o recree actividades educativas ajustadas a sus intereses y necesidades (Attwell, 2007; Reigeluth 2000).

De acuerdo con Barrón (2005), en el caso de la formación de profesionales universitarios, hoy en día se expresan una diversidad de modelos curriculares que buscan responder a las exigencias derivadas de la globalización de la economía y el conocimiento. Entre ellas, destacan la flexibilidad curricular que hace posible la conformación de trayectos personalizados, la formación basada en competencias, la inclusión de tutorías académicas, la formación profesional en escenarios de práctica

extrauniversitarios, la introducción de métodos educativos que buscan erradicar la prevalencia de la cátedra magistral intramuros universitarios. Es evidente que estos cambios que buscan innovar el currículo plantean nuevos papeles tanto para el docente como para los estudiantes, por lo que sus mentalidades y prácticas deben ser otras, para adaptarse a la nueva visión de actores curriculares que se espera de ellos.

Por su parte, César Coll (2013), plantea la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje, que da cuenta de una acción educativa distribuida e interconectada, donde el reto principal es lograr ambientes de aprendizaje personalizados, en los que el centro es la persona que aprende, sus necesidades e intereses, y donde se busca que logre construir significado y atribuir sentido al conocimiento. Aunque se afirma que las TIC constituirán una vía idónea y efectiva de acceso a la información y a la construcción del conocimiento, el papel protagónico se ubica en el estudiante, en la medida en que logre adquirir una serie de capacidades metacognitivas y de autorregulación del conocimiento, estrategias de estudio independiente y habilidades para la toma de decisiones que lo conduzcan a la elección y construcción de trayectos formativos flexibles y personalizados. Un escenario así permite anticipar que los estudiantes universitarios, en su papel de actores curriculares, requieren arribar a nuevas formas de aprender y comunicarse, de representar el conocimiento, de relacionarse y de construir significados e identidades, en entornos educativos mediados por tecnologías de punta y con métodos educativos activos y experienciales (Colvin-Clark & Mayer, 2008; Monereo & Pozo, 2008).

Sin embargo, vale la pena preguntarse si es este tipo de experiencias educativas las que hoy en día están viviendo los estudiantes universitarios en su calidad de actores del currículo, en el contexto de las reformas curriculares de las últimas décadas. En prácticamente todas ellas, se han derivado –al menos en teoría- modelos educativos y proyectos curriculares que, a nivel de currículo prescrito o formal, se identifican como propuestas centradas en el aprendiz y con una diversidad de innovaciones curriculares similares a las ya expuestas. No obstante, a fin de cuentas, si no cambia la perspectiva y práctica docente, será poco probable que se transforme el currículo en la práctica. En la revisión de una diversidad de estudios sobre los procesos de reforma curricular y el papel de los actores del currículo, se ha concluido que la gran carencia en dichos procesos reside en la formación de los profesores, aunada a la rigidez y resistencia a un cambio sistémico en las estructuras de gestión de la propia institución educativa (Díaz Barriga, 2010).

En torno a la problemática antes descrita, y con base en los supuestos planteados, en este trabajo se condujo una experiencia educativa centrada en la construcción de relatos digitales personales de estudiantes de licenciatura, con la finalidad de que los condujeran a expresar cómo han vivido el currículo de la carrera que cursan y a reflexionar sobre su papel como actores del currículo.

En este trabajo se asume la importancia que tiene hoy en día la adquisición y utilización de diferentes lenguajes y formatos de representación del conocimiento, destacando el pensamiento narrativo de acuerdo a los principios brunerianos mencionados. Asimismo, partimos de reconocer el interés que tienen las TIC para la población joven, específicamente los lenguajes visual y multimedia, y su derivación en la construcción de relatos digitales, que se establecieron como el dispositivo didáctico idóneo para expresar las vivencias de los actores del currículo que se deseaba documentar (Londoño-Monroy, 2012). A continuación se expone la importancia de dichos relatos digitales y se expone el proceso de diseño tecnopedagógico conducido con base en el modelo de Lambert (2010).

Los relatos digitales y su papel como dispositivos pedagógicos

Jerome Bruner (2004) afirma que existen dos modalidades de procesamiento cognitivo o pensamiento; el paradigmático o lógico científico y el narrativo. El modo que tenemos para dar significado a nuestras vidas y comprender las ajenas, para entender nuestros actos e interpretar las acciones de los demás, se ubica en el pensamiento narrativo. De hecho, las personas tenemos identidad porque somos capaces de narrar historias sobre nosotros mismos, de acuerdo a una de las tesis brunerianas centrales. No es que se relate la "verdad objetiva", dado que nuestros relatos son construcciones, o mejor dicho interpretaciones y reinterpretaciones de la experiencia continua con y en la realidad. Incluso, el autor afirma que no hay otra forma de representar el "tiempo vivido" de la persona sino es en forma de narración y en ese mismo sentido, existe mimetismo entre la vida y la narrativa por tanto una se asemeja y emula a la otra. Por eso, la narración de nuestra propia vida se convierte en una hazaña interpretativa, una recuperación selectiva de la memoria, lo que no quiere decir que se trate enteramente de una ficción. El pensamiento narrativo más antiguo de la historia humana consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros. Es un proceso de construcción individual y colectiva de sentidos y significados, y esta surge de y en la narración, de su actualización continua y permanente.

Álvarez-Gayou (2003), por su parte, sostiene que las narraciones en primera persona o autobiográficas se generan en un diálogo interactivo, ya que consisten en el arte de contar historias sobre uno mismo, en el que la vida se lee como si fuese un texto. Un relato en primera persona es un medio por el cual se puede acceder introspectivamente a la vida propia: pasada (recuerdos), presente (experiencias) y futura (expectativas), indagando en el mundo afectivo, social e imaginativo, ya que profundiza en los pensamientos, creencias y sentimientos más íntimos de quien lo lleva a cabo. El autor de un relato sobre sí mismo, de forma paralela asume los roles de autor, narrador y personaje principal de la historia. En esa dirección, Soto (2014) aduce que un relato personal busca establecer vínculos entre la narrativa y el actuar, las costumbres, auto-representaciones, cogniciones, afectos y motivaciones de su creador.

La importancia de la auto-narración es tal, que Bruner afirma como tesis central lo siguiente:

El tiempo, la cultura, procesos cognitivos y lingüísticos que guían la auto-narración de relatos de vida alcanzan el poder para estructurar la experiencia perceptiva, a organizar la memoria, para segmentar y construir especialmente los "eventos" de vida. Al final, nos convertimos en los relatos autobiográficos de lo que contamos sobre nuestras vidas. Por lo tanto, nuestros relatos serán en función de estructuras externas tales como lingüísticas, sociales y culturales e internas como nuestra memoria, percepción y capacidad de interpretación de la realidad (Bruner, 2004, p. 694-695).

Por consiguiente, no es de sorprender el papel del pensamiento narrativo y en particular de la auto-narración como un dispositivo potente para analizar el propio devenir e intencionalidad, para identificar las experiencias que nos han generado más sentido y significado, para reflexionar sobre nosotros mismos y a la par, sobre nuestro papel en el tiempo y cultura en que nos toca vivir. En buena medida, esto es lo que ha despertado el interés por la incursión de la narrativa digital en los escenarios escolares. Las narrativas digitales personales (RDP), consisten en auto-narraciones donde su autor genera la

producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales. Se ha encontrado que los RDP permiten a su autor tanto el manejo de las TIC con un propósito de creación original, a la par que propician una reflexión centrada en la representación personal, fomentan la literacidad escrita y la expresión subjetiva, mediante ciclos iterativos de pensamiento, planificación y producción creativa (Driscoll & Carliner, 2005; Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012).

Gracias a las TIC, a las posibilidades de la web 2.0 y a las facilidades del software libre, las narraciones amateur han proliferado en la modalidad de relatos digitales personales (RDP), donde su autor crea una producción digitalizada, en el que recurre a diferentes sistemas de representación (audios, vídeos, fotografías, animaciones, entre otros), y en donde comparte sus memorias de vida y sus reflexiones acerca de eventos, personas o fenómenos que le son cercanos (Londoño- Monroy, 2012).

Estas narrativas multimodales (en inglés, *digital storytelling*), han abierto el debate respecto a si se trata de un nuevo género narrativo, debido a la manera en que interactúan los distintos sistemas de representación y lo inédito del resultado en sí mismo como forma de expresión vivencial.

Puesto que la representación en un formato multimedia es un instrumento de mediación, autores como Lambert (2010) están en pos de esta opción. Este autor es el creador del Centre for Digital Storytelling (CDS, <http://storycenter.org/>), que se ha convertido en el referente principal de la mayor parte de las aplicaciones y modelos de relatos digitales actuales. El autor sostiene que el proceso mediático que conduce a la construcción de un RDP es creativo, conversacional e incluso político. Es decir, si bien los relatos y su construcción son personales y reflejan la identidad de su autor, también se pueden establecer condiciones de producción en un colectivo, donde se puedan activar formas de colaboración y aprendizaje informal que resultan muy motivantes y creativas, y pueden conducir a una experiencia de recuperación de memoria colectiva. Aunque la generación de un relato suele centrarse en la experiencia sentida de su autor, existe un sentido profundo en la misma, cuando se mira con los lentes de su papel como actor social, participe de un contexto y momento social determinado, por lo que los RDP también pueden centrarse en situaciones que competen a la sociedad en su conjunto y es ahí donde reside su mayor interés en lo que atañe al tema de los grupos en situación de vulnerabilidad, minoría o marginados (Soto, 2014).

Gregori-Signes & Pennock-Speck (2012) plantean que lo que buscan los relatos digitales es dar voz a la gente común y permitir su expresión creativa. Consideran que la experiencia con RDP permite a los estudiantes jóvenes fortalecer la *agencia*, en el sentido de convertirse en agentes sociales más visibles implicados en una participación democrática, mientras que pueden combinar códigos culturales informales con códigos formales en su proceso de aprendizaje.

En relación a su potencial educativo, Herrero (2012) considera que es importante que un RDP no sea únicamente la descripción de acciones o conductas de su relator, sino que incorpore una dimensión reflexiva, que haga referencia a las experiencias psíquicas que acompañaban la acción, en el intento de que el alumno trabaje también la dimensión más íntima y emotiva de su Yo. Es decir, se busca que la persona reflexione sobre sí misma, manifieste emociones y explore su identidad.

Barrett (2005) plantea que las narrativas digitales fomentan el aprendizaje profundo o complejo gracias a la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: la reflexión que conduce al aprendizaje profundo, el compromiso del estudiante con la actividad, el aprendizaje basado en proyectos, y la integración efectiva de la tecnología dentro del proceso instruccional. Para ella, es en torno a estos aspectos (aprendizaje, motivación, compromiso, competencias digitales) que se debe evaluar el impacto educativo de las narraciones digitales. También es relevante valorar el foco y

propósito de la narración, la audiencia percibida, la consistencia en la narración, la originalidad y estilo propio, la presencia de emociones y reflexión, el manejo de los recursos multimedia, entre otros aspectos.

Metodología del diseño tecnopedagógico de RDP

Se denomina proceso de diseño tecnopedagógico a la unión indisoluble de la selección y uso de herramientas tecnológicas, aunadas a las consideraciones, contenidos, competencias u objetivos psicopedagógicos a desarrollar en la conformación de un recurso digital, en nuestro caso un relato digital personal. En este proyecto se tomó como base la metodología de diseño tecnopedagógico de RDP de Lambert (2010), la cual fue adaptada para los propósitos del mismo por el Grupo de Investigación en Docencia Diseño Educativo y TIC (GIDDET) y nos permitió alojar las producciones de este proyecto en el sitio “Contar historias: Relatos digitales personales” en el apartado “Relatos” (Figura 1).

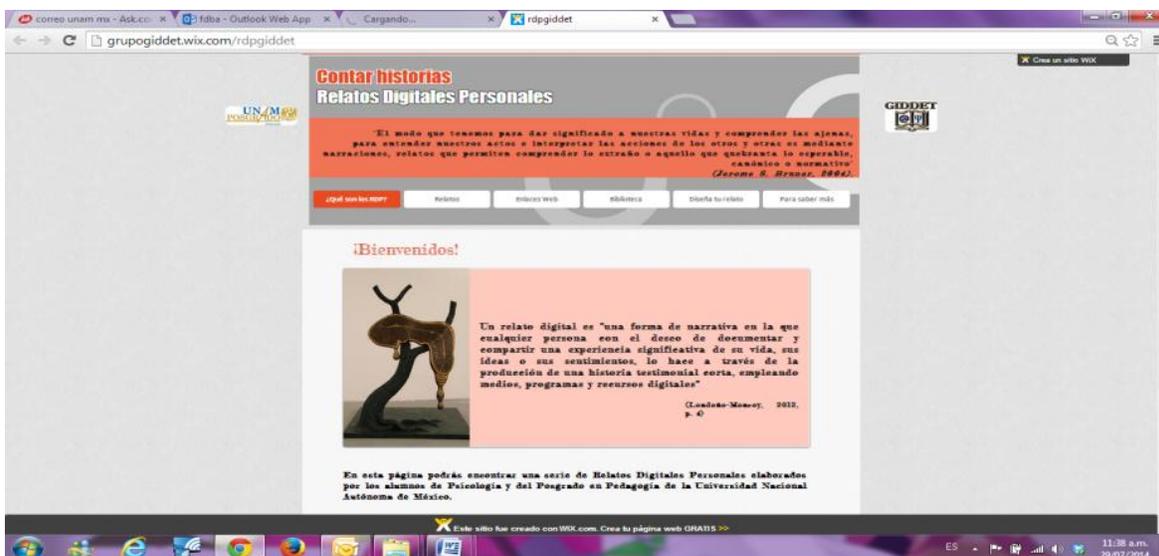


Figura 1. Sitio web del proyecto “Contar Historias. Relatos Digitales Personales”
Link: <http://grupogiddet.wix.com/rdpiddet>

Al igual que Bruner (2004), también Lambert (2010) considera que no es que se relate la “verdad” en una historia, sino la experiencia vivida, dando paso a la subjetividad, la interpretación y recreación de los eventos relatados. Para Lambert, las historias operan como instrumentos de significado y explicaciones que guardamos en la memoria. Lo más importante son los procesos que la persona hace conscientes en el relato de una historia: recuperación, filtro y reconstrucción. Lambert tiene como lema que “todo mundo tiene una historia que contar”, pero que hay que buscar “frescura y autenticidad” en las historias, arribar a una voz propia, ajena a clichés, basada en la inteligencia crítica, evitando caer en el modelo de los medios comerciales. Las TIC operan solo como recursos de mediación, porque el papel de la imagen, el video, el sonido y otras formas de representación de eventos de nuestra vida, es el de ayudar a reconstruir memorias más completas y por consiguiente a expandir el repertorio de la historia.

Para Lambert, el desarrollo de un RDP transcurre en una suerte de jornada simbólica (symbolic journey) que conduce al auto entendimiento, por lo cual lo trascendente es tomar conciencia y plasmar en el RDP el significado profundo de la historia, que es lo que

permite a las personas entender el contexto de sus propias vidas y su trascendencia social o política. La metodología incluye siete pasos y una serie de preguntas clave para la reflexión que conducen a la construcción de la narrativa. De manera sintética, estos se ejemplifican en la Tabla 1 conforme fueron adaptados por Díaz Barriga, López-Banda, Heredia & Pérez, 2014).

Tabla 1
Pasos en la construcción de la narración (Lambert, 2010).

Paso	Preguntas clave
1. Aduerñarte de tus ideas (insights)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la historia que quieres contar? • ¿Qué consideras que significa tu historia?
2. Aduerñarte de tus emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme compartes tu historia, ¿qué emociones experimentas? • ¿Qué emociones ayudarían mejor a la audiencia a entender la jornada o trayecto de vida que contiene tu historia?
3. Encontrar el momento de cambio o punto de inflexión	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el momento significativo en que las cosas cambiaron? • ¿Cómo puede este ser empleado para dar forma a la historia?
4. Visualizar tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué imágenes te vienen a la mente cuando recuerdas el momento de cambio en la historia? ¿Y en otras partes?
5. Escuchar tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • La voz grabada del narrador relata su historia ¿cuál es el tono emocional? • El empleo de sonido ambiental o música ¿Ayudaría a resaltar el momento de cambio o punto de inflexión de tu historia?
6. Ensamblar tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo estás estructurando la historia? • ¿En qué punto en la historia aparece el momento de cambio?
7. Compartir tu historia	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la audiencia una vez más, pero ahora en términos de cómo le presentarás el relato digital. • ¿Cómo has cambiado como resultado de contar esta historia?

Con base en la propuesta de Ohler (2013), se considera necesario apoyar a los estudiantes a convertirse en narradores, para lo cual se recurre a dos estrategias: el mapeo o boceto de la historia y la práctica de la composición escrita, antes de introducir los elementos digitales. De esta manera, es importante que los estudiantes sean conscientes de la estructura canónica de una narrativa y tomen cuenta sus elementos al mismo tiempo que escriben su relato (inicio de la situación; problema o tensión; conflicto central; solución o desenlace de la historia; final o aprendizaje logrado en torno a la experiencia), teniendo presente quiénes son los agentes o personajes que aparecen en la historia, la trama y los eventos que se incluyen. También es importante que los autores del relato puedan definir su significado profundo, lo quieren transmitir, cómo y a quién.

Hasta que el autor tiene clara la perspectiva de lo que trata la narración y su sentido profundo, se procede a la elaboración del guión escrito (script) y del guión gráfico (storyboard), si bien debe tenerse en cuenta de que no se trata de procesos lineales, sino como antes se dijo, transcurre en ciclos iterativos.

La WebQuest “Una propuesta INDECENTE: ¡cuéntame algún INCIDENTE!”

Con la finalidad de apoyar a los estudiantes universitarios en el proceso de elaboración y digitalización de su RDP, se construyó ex profeso un sitio web conteniendo una WebQuest (WQ) denominada “Una propuesta INDECENTE: ¡cuéntame algún INCIDENTE!” (Soto, 2015). Ver Figura 2.

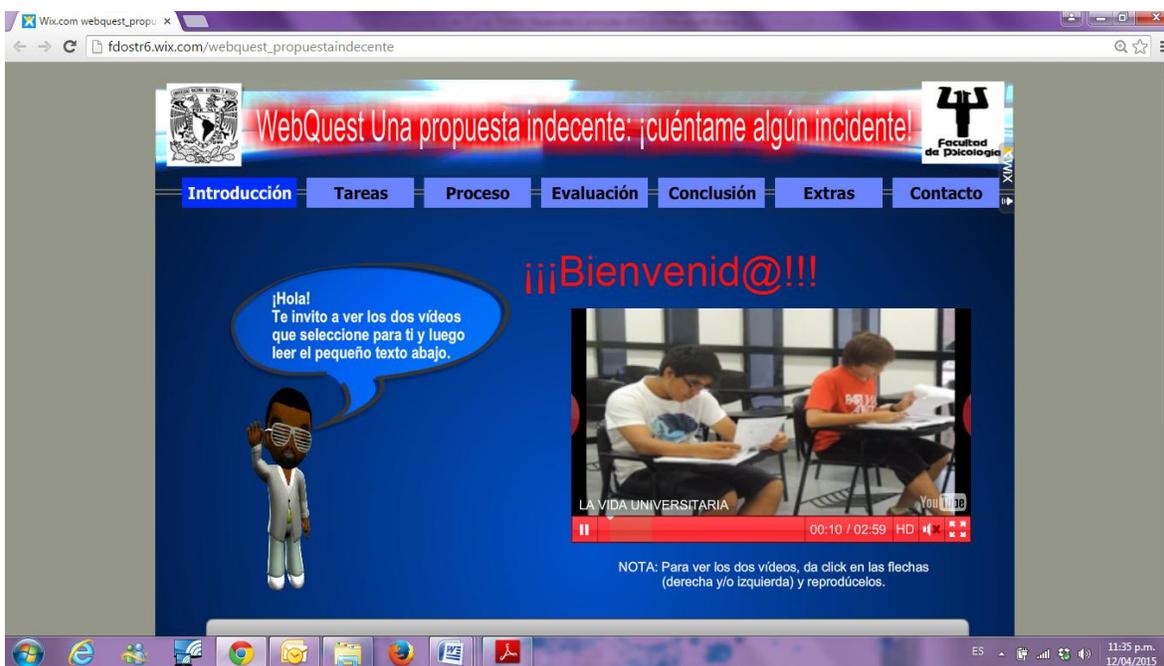


Figura 2. La WebQuest diseñada para apoyar a los estudiantes a construir su RDP

Link: http://fdostr6.wix.com/webquest_propuestaindecente

Para el desarrollo de esta WebQuest, se investigó la literatura reportada sobre el tema y se encontró solo un caso (Gimeno & Sevilla, 2013) dirigido a la construcción de relatos digitales en un contexto universitario. Es importante precisarlo porque la mayoría de sitios, recursos, tutoriales y presentaciones acerca del tema, están en idioma inglés y al menos en nuestro contexto, no todos los estudiantes tienen dominio del mismo. Ello evidencia lo que otros autores (Rodríguez & Londoño-Monroy, 2009; Londoño-Monroy, 2012) han reportado: el uso educativo de los relatos digitales personales es insuficiente, ya que este se ha limitado a contextos foráneos a los educativos, es decir; hospitales, empresas y organizaciones comunitarias. Aunado a esto, las experiencias existentes responden a necesidades tecno-educativas propias de otras realidades, principalmente del ámbito anglosajón, el cual dista de nuestros contextos más inmediatos. En dichas experiencias, suele existir una mayor cultura digital, instalaciones y equipamiento

necesarios, así como profesores que cuentan con competencias tecnopedagógicas. Caso contrario, desde nuestra perspectiva, a contextos educativos como el español y mexicano.

En ese tenor, se desarrolló la WebQuest empleada en este proyecto, para que los estudiantes comprendieran qué es un RDP, su sentido y alcances, apropiándose de la metodología requerida para realizar la construcción de su propio relato, en este caso, sobre su vivencia como actor curricular. Para ello, se retomó el modelo propuesto por Dodge (2007), quien concibe una WQ como una estrategia de enseñanza-aprendizaje enfocada a la investigación guiada, mediante recursos en la red. Toda WQ está compuesta por los siguientes componentes: introducción, tareas, proceso, recursos, evaluación y conclusiones. Para los fines del proyecto, se adicionaron otros elementos, por lo que en el sitio web respectivo se encuentran las siguientes entradas:

- **Introducción:** Refiere la bienvenida al sitio web, en la que se busca la familiarización del estudiante con la WQ. En ella, se intenta atrapar la atención y fomentar la motivación por las futuras tareas a realizar, exhortando a los participantes a implicarse en la actividad; en ese sentido, se da cuenta del objetivo, metas y productos que se persiguen.
- **Tareas:** En esta sección, se diseñaron tres tareas interrelacionadas, que contemplan un proceso individual y guiado. La Tarea 1 introduce al tema de los relatos digitales personales, sus fundamentos, características, tipificación, proceso de creación y usos. En la Tarea 2, se ofrecen pautas para realizar el relato en primera persona. Finalmente, la Tarea 3, ofrece directrices de análisis de algunos RDP así como la ruta del ensamble y digitalización del propio relato.
- **Proceso:** Presenta, por una lado, la descripción pormenorizada de los pasos a seguir para complementar de la mejor forma cada tarea, enfatizando los puntos clave que las rigen. Por otro lado, presenta los “Recursos” (links, pautas de trabajo y materiales de la red) destinados para realizar cada una de las tareas.
- **Evaluación:** Dicha sección está dirigida a cualificar los procesos y productos de los estudiantes, así como a la validación por parte de los usuarios de dicha WQ. Para ello, se contemplan tres rúbricas, que permiten evaluar procesos cognitivos de orden superior y la comprensión del tema. Asimismo, incluyen criterios relacionados con el manejo de cuestiones técnicas y psicopedagógicas de cada uno de los productos.
- **Conclusión:** El autor presenta una serie de reflexiones en torno a las potencialidades de los RDP en los ámbitos educativo y social. Asimismo, incita de forma persuasiva y provocadora a la reflexión sobre el potencial de los relatos digitales. Finalmente, invita a la audiencia a profundizar en el tema.
- **Extras:** En consonancia con lo referido en la sección anterior, se sumó a la WQ una sección en la que se comparten una serie de sitios web especializados en la temática: proyectos educativos, sitios con material didáctico, blogs especializados de autores de interés, entre otros.
- **Contacto:** La WQ contempla este apartado que permite la comunicación e interacción bidireccional entre su autor, los autores de relatos y la audiencia interesada.

Defendemos la idea de que esta WQ permite el trabajo por proyectos, la colaboración y cooperación entre pares, así como el fortalecimiento de diversas habilidades como: pensamiento crítico y creativo, toma de decisiones, trabajo autónomo y autorregulado, habilidades de investigación y manejo de la información. Particularmente, abona a la competencia mediática en la que se busca un uso crítico, estratégico y epistémico de las TIC (Bernabé & Adell, 2006; Área Moreira, 2012).

Los estudiantes como actores del currículo: Experiencia de construcción de RDP

La construcción de RDP que se relata en este trabajo, se realizó durante el semestre académico 2015-2 con un grupo de estudiantes que cursaban la asignatura optativa “Desarrollo Curricular” ubicada en el 8º y último semestre de la Licenciatura en Psicología, que se imparte en una universidad pública. Dicha asignatura forma parte del campo de Psicología de la Educación, es una asignatura teórica, en la modalidad de seminario, con una duración de 3 horas semanales, habitualmente conformada por grupos pequeños de participantes. El objetivo de este curso, conforme a lo que marca el programa oficial, consiste en:

Desarrollar modelos curriculares pertinentes en distintos contextos educativos, enfocados a la promoción del desarrollo humano y al logro de aprendizajes significativos, cumpliendo criterios de calidad y éticos (Programa de asignatura, Desarrollo Curricular, 2014, p.1).

Participaron en la experiencia educativa conducente a la elaboración del RDP un total de 12 estudiantes, 8 mujeres y 4 hombres, con una edad promedio de 21 años. Los estudiantes provenían de diversas áreas, principalmente de Psicología de la Educación, pero también de Clínica, Social y Neurociencias. En las unidades precedentes, los estudiantes ya habían abordado en qué consiste la teoría curricular, sus principales representantes y tendencias, las nociones básicas del campo del currículo (currículo formal, vivencial, oculto, nulo, etc.). Asimismo, habían revisado literatura respecto a la situación de los actores del currículo, profesores y estudiantes, en diversos países, niveles y contextos sociales.

La construcción del RDP se organizó en torno a las actividades previstas en la WebQuest antes descrita. La ruta crítica de trabajo siguió la secuencia de producción del relato digital conforme a la Figura 3 (tomado de Díaz Barriga, López-Banda, Heredia & Pérez, 2014).

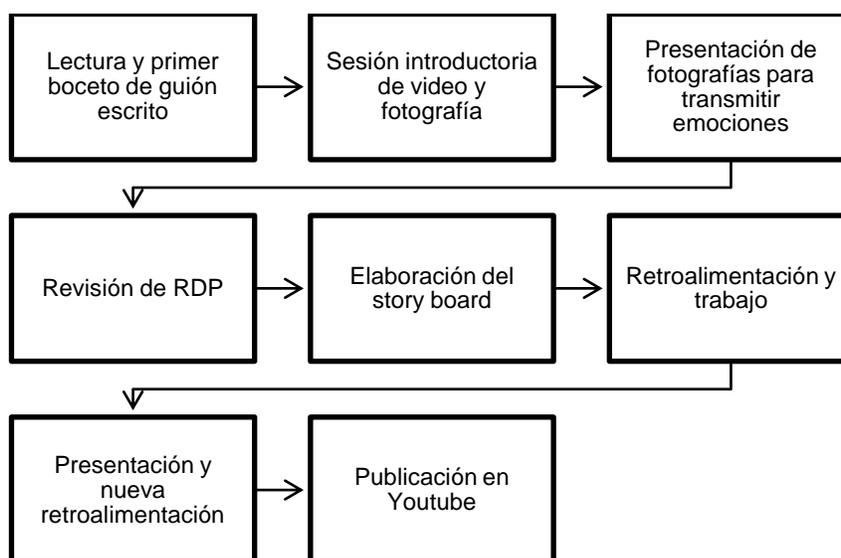


Figura 3. Secuencia de producción del RDP

Se realizaron 4 sesiones de trabajo (12 horas en total) que tuvieron diversos objetivos de trabajo en función de las actividades planteadas en la WQ, desde la escritura y grabaciones preliminares del contenido del RDP, la recopilación de materiales gráficos (fotografías e imágenes propias y descargadas de acervos en la red) y de audio, hasta el diseño y evaluación de los relatos. Se ofreció un continuo acompañamiento y retroalimentación a los participantes para optimizar el uso de los recursos y arribar a un buen relato, conforme a los criterios estipulados en la rúbrica ex profeso que se empleó en el proceso.

Los estudiantes tenían libertad de elegir el software a emplear en función de su familiaridad con el mismo; las herramientas más empleadas fueron las siguientes:

- *Movie Maker* programa para crear, editar y compartir los propios montajes con video, imágenes y sonido.
- *Audacity* programa gratuito para hacer grabaciones de audio (<http://audacity.es.joydownload.com/?c=25&qclid=CJGQ8bO6-L0CFRQS7AodR0cAog>)
- *Grabador de sonidos de Windows*, programa para grabar audio.
- *Camtasia* programa para capturar y editar cualquier tipo de video.

Finalmente, llenaron una ficha técnica relativa a los componentes más importantes de su relato, la cual se ubicó junto con el mismo en el sitio web de GIDDET “Contar Historias. Relatos Digitales Personales” (En <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>), aunque también es posible acceder a los mismos desde el link respectivo en YouTube.

Ejemplos de RDP “Los estudiantes como actores del currículo”

A continuación, y a manera de ilustración, se comentan algunos de los relatos digitales producidos por los estudiantes. Cabe mencionar que los estudiantes tuvieron amplia libertad para expresar desde su propia mirada, con su voz y estilo, aquellas experiencias que han resultado las más significativas durante su paso por la universidad, así como las reflexiones que han derivado de las mismas.

Los temas recurrentes son la docencia, los métodos de enseñanza, las corrientes de pensamiento en la institución, el papel que se otorga a los estudiantes, la influencia de las personas significativas, el contraste entre el currículo formal con el vivencial, el oculto y el nulo. En los RDP aparece la diversidad de sentidos y significados que los actores otorgan al currículo y a su concreción en las aulas, en un momento histórico y espacio determinado, pero el común denominador es el compromiso de vida y la pasión que manifiestan los jóvenes respecto a la profesión psicológica. Su perspectiva ante la institución, el currículo y los docentes, derivó en un análisis crítico de la realidad educativa que han experimentado durante cuatro años en su formación universitaria.

En diversos relatos, se nota la ausencia de procesos apropiados de orientación o apoyo a los estudiantes en torno a la toma de decisiones sobre la conformación de sus trayectorias académicas personales, los cuales suelen ser suplidos con la ayuda de algunos profesores que se comprometen con el estudiantado más allá de la impartición de los contenidos de las asignaturas.

En la Tabla 2 se incluyen algunos títulos y las direcciones electrónicas de los RDP, así como una breve sinopsis del relato.

Tabla 2
Ejemplos de RDP “Los estudiantes como actores del currículo”

Título del RDP	DIRECCIÓN EN YOUTUBE	Sinopsis
No todos los docentes son iguales	 <p>http://youtu.be/DkTVb1HoiZA</p>	<p>El encuentro del estudiante con una docente, en una materia ajena al área de su preferencia, genera en el protagonista un cuestionamiento respecto a la concepción que solía tener de los docentes a lo largo de su escolaridad. La actitud y el enfoque pedagógico de la docente en cuestión, fomentan en el estudiante la pasión por aprender y el reto por crecer como persona y profesional.</p>
Paciente: Psicología. Diagnóstico: Trastorno de personalidad múltiple.	 <p>https://www.youtube.com/watch?v=3FuulTTAdSE</p>	<p>Experiencia del autor como actor del currículo en la etapa en que se ha modificado el plan de estudios de la carrera que cursa. El relato da cuenta de la confrontación ideológica que sostienen algunos de los representantes de las diferentes áreas de conocimiento, como un reflejo de las disputas por el currículo en las instituciones educativas. Se habla del imaginario que esto fomenta en los estudiantes a la hora de elegir asignaturas y construir una trayectoria académica personal.</p>
Danzando con Psicología	 <p>https://www.youtube.com/watch?v=CHymqYsMEeq&feature=youtu.be</p>	<p>La desilusión y posible deserción de la licenciatura universitaria que cursa, provocada por la forma en que se conduce la enseñanza y los contenidos de algunas materias que no le generan el menor interés, orillan a la protagonista a considerar que la danza, una de sus pasiones, es su verdadera vocación. El apoyo por parte de amigos y docentes dentro de la universidad, junto con su maestra de danza, la llevan reflexionar, para darse cuenta de que sus dos pasiones, la psicología y la danza, pueden ir de la mano.</p>

Camino a Psicología



<https://www.youtube.com/watch?v=9Q9LVnm-KMY>

La protagonista reflexiona sobre su trayectoria académica dentro de la carrera de Psicología, cuestionando la funcionalidad y sentido de los aprendizajes logrados. Debido a la diversidad de posturas fragmentadas de la disciplina psicológica, se genera confusión entre muchos estudiantes en el momento de elegir el área a la que se quieren dedicar en la profesión, la cual puede ser sorteada eventualmente gracias al apoyo y orientación brindada por aquellos docentes que hacen la diferencia e impactan positivamente la trayectoria de los estudiantes. La autora afirma que no es el enfoque teórico-práctico lo que da valor al conocimiento, sino la pasión con la que día a día se hace lo que más se ama en la profesión psicológica.

La narración no tiene FIN



<https://www.youtube.com/watch?v=JXPjZOGnQbM&feature=youtu.be>

La autora del relato afirma que es complicado tenerle completa devoción a algo, ser creyente de un quién o un qué único, por lo que no existe una epifanía o un momento de revelación que haya cambiado su mirada respecto a la educación o la profesión. No cree en todo lo que le dicen o le enseñan, pero se ha planteado un gran reto de superación personal, exigiéndose a sí misma ir más allá de los límites marcados por una institución o por la profesión misma.

Construyendo mi entendimiento del mundo



<https://www.youtube.com/watch?v=OrcpyCxyU4g&feature=youtu.be>

La falta de aplicación de los conocimientos que se enseñan en los cursos teóricos, lleva a los estudiantes a preguntarse por su pertinencia para la profesión. Una estudiante de psicología encuentra en sus prácticas profesionales en una escuela primaria, a una maestra ajena al mundo de los psicólogos, que muestra pasión, entrega y motivación en su quehacer docente. Bajo la guía de esta profesora, aprende que es posible una enseñanza alternativa, lúdica y significativa, que deja huella en los niños y los prepara para la vida.

Un encuentro con el amor



<https://www.youtube.com/watch?v=TkqGiNH9mXo&feature=youtu.be>

La autora afirma que el amor de su vida es la psicología. Haciendo uso de imágenes y personajes que aparecen en los medios de comunicación, el cine y la televisión, la estudiante reflexiona sobre lo que han significado los cuatro años que ha pasado en la universidad para formarse en la profesión psicológica. En la conformación de un proyecto de vida y carrera, aparece la disyuntiva de qué área elegir, y la estudiante se pregunta si debe guiarse por sus aficiones, por lo que está de moda o por las posibilidades laborales.

Los docentes temen a la innovación



<https://www.youtube.com/watch?v=dU8kKKZdS9o>

La estudiante considera que el currículo se vive en las aulas y más allá de ellas. Hace una reflexión sobre la resistencia al cambio en los métodos de enseñanza y evaluación de parte de los docentes. Cuestiona que los psicólogos, expertos en comportamiento, motivación y aprendizaje, investiguen sobre sus campos de interés y no para mejorar su práctica docente. Al ser docentes de una de las mejores facultades del país, deberían imperar actitudes de apertura e interés hacia una formación y actualización docente de vanguardia ¿Por qué temer a la innovación?, ¿Por qué aun conociendo materiales novedosos, propios de la era digital, algunos optan por continuar con prácticas tradicionales de enseñanza?

Conclusiones

La realización de los RDP contribuyó a ahondar la comprensión de los estudiantes del campo del currículo y en particular, del papel de los actores curriculares, pudiéndose ubicar a sí mismos como actores del currículo en un contexto y tiempo vivido específico. La construcción de una narrativa personal y su ulterior digitalización, pero principalmente la búsqueda de su sentido profundo, propició la concreción de los postulados constructivistas brunerianos, ya que a través de las experiencias previas de los estudiantes, fue posible un proceso de de-construcción y análisis crítico del trayecto personal y de su significado en el contexto de la institución universitaria de pertenencia. Los estudiantes que participaron en esta experiencia mencionaron conocer más bien poco

la dinámica del proceso de cambio curricular y las bases e innovaciones del currículo formal de la licenciatura que han venido cursando, pero a través de sus vivencias e interacciones con otros actores, han podido identificar su intencionalidad y componentes básicos, así como entender cómo operan el currículo oculto y nulo en una institución educativa. Asimismo, identificaron que un proyecto curricular no es neutral, y que siempre existe una dimensión política, cuya visibilidad estriba en los grupos académicos y de poder que se disputan el espacio curricular, cuestión más que evidente en las ciencias sociales y humanas contemporáneas.

En todos los relatos se logró plasmar la reflexión relativa a cómo se conforma la identidad del estudiante a través de su paso en la universidad donde estudia, la impronta personal y profesional que esto implica. Asimismo, afloraron una diversidad de emociones, creencias y representaciones propias, relacionadas con el ideal esperado de docencia universitaria, en el que destaca la visión del docente comprometido con la profesión y con amplia experiencia en el mundo real, la crítica a la enseñanza tradicional, la preferencia por formas de relación interpersonal horizontales y basadas en el respeto y el conocimiento del otro, así como la recuperación de figuras modélicas en algunos de los docentes con los que les ha tocado convivir, cuestión que marca en buena medida el trayecto profesional y la toma de decisiones de un estudiante en esta etapa de su vida. Aparecieron asimismo los componentes del currículo oculto, los valores y normas que operan en la institución y que se visibilizan a través de los docentes y su forma de abordar la enseñanza de la psicología. En el caso del currículo nulo, afloraron diversos contenidos de gran interés para los estudiantes que no han sido abordados con suficiencia en su formación (filosofía de la psicología, métodos de intervención clínica, estadística, entre otros) y que incluyen no solo aspectos de orden teórico conceptual, sino que se relacionan con formas de hacer psicología y con condiciones de infraestructura institucional, como es el caso de la carencia de laboratorios bien equipados para la experimentación en neurociencias o el acceso a tecnologías digitales de avanzada en las aulas de la institución. En los relatos también aparece la importancia del sentido de pertenencia y de la interacción con los demás miembros de la comunidad educativa, principalmente los pares y los docentes más cercanos a los intereses y cultura de los jóvenes.

En las sesiones de trabajo, los estudiantes verbalizaron la gran motivación que despertó en ellos la elaboración de su relato digital y el sentido que lograron imprimirle, el cuidado en plasmar su propia voz y la toma de conciencia de cómo fueron plasmando su propia interpretación de la realidad educativa que han experimentado. Desde el punto de vista de las formas de enseñanza en la institución educativa, consideraron que era una estrategia innovadora que no conocían, que representa mayor complejidad conceptual que técnica y que permite otras formas de representación y simbolización del contenido de la asignatura, el desarrollo curricular.

En este documento se ha dado cuenta de la fase de diseño tecnopedagógico enfocado en la creación de los RDP centrados en los actores del currículo, habiendo realizado una experiencia formativa exitosa con una población-meta de estudiantes universitarios que están en el último semestre de la licenciatura. Por lo tanto, encontramos que los RDP pueden funcionar como dispositivos pedagógicos con gran potencial para explorar la identidad, el aprendizaje y el trayecto de los estudiantes, por lo que se sugiere su elaboración en otros momentos de la escolaridad de los estudiantes y su empleo en experiencias de tutoría académica.

Finalmente, consideramos que los relatos generados aportan evidencia de primera mano para la comprensión del tema de los actores curriculares ante las reformas educativas, cuestión clave en la conformación de los estudios curriculares.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Área Moreira, M. (2012). *WebQuest una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet*. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías, Universidad de la Laguna, España.
- Attwell, G. (2007). Personal learning environments- the future of eLearning? E-Learning Papers, 2(1), En www.elearningpapers.eu
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. Recuperado de:
<http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>
- Barrett, H. (2005, June). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning*. Kean University Digital Storytelling Conference. Recuperado de:
electronicportfolios.com/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf
- Barrón, C.(2005). (Coord.) *Currículum y actores. Diversas miradas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM).
- Bernabé, I. & Adell, J. (2006). *El modelo WebQuest como estrategia de desarrollo de competencias genéricas en el EEES*. Recuperado de
<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/iolanda-bernabe-munoz.pdf>
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Camilloni, A. (2010). Un aporte al diseño curricular desde la perspectiva de los actores del medio socio-productivo. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 14 (41), 41-48, mayo - agosto. Recuperado de
http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas41/2NOTAS_41_3.pdf
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Colvin-Clark, R. & Mayer, R. (2008). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Universia/IISUE, 1 (1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/article/view/32/profesores-innovaciones-curriculares>
- Díaz Barriga, F., López Banda, E., Heredia, A. & Pérez, M. (2014, junio). *Una experiencia de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales (RDP) con fines educativos*. Memoria in extenso del Congreso Virtual Educa Perú. Recuperado de
<http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/Ponencias2014/Area%20Tematica11/VE14.243.pdf>
- Driscoll, M. & Carliner, S. (2005). Storytelling and contextually based approaches. *Advanced Web-Based Training Strategies* (pp. 59-86). San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Pfeiffer.
- Dodge, B. (2007). *Webquest*. Recuperado de <http://www.webquest.org/index.php>
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMillan.
- Gimeno, A. M. & Sevilla, A. M. (2013). *La WebQuest como punto de partida para la realización de un proyecto de relato digital en inglés*. Universitat Politècnica de Valencia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10251/30414>

- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 22, Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Herreros, M. (2012, December). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el yo (self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkely, California: Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Londoño-Monroy, G. (2012, December). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- McCutcheon, G. (1997). Curriculum and the work of teachers. En D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.). *The curriculum studies reader* (pp. 188-197). New York: Routledge. Recuperado de <http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=163>
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2008). El alumno en entornos virtuales. Condiciones, perfiles y competencias. En: C. Coll y C. Monereo (Eds.). *Psicología de la Educación Virtual* (pp. 110-131). Madrid: Morata.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Reigeluth, Ch. (2000). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando? En: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (Parte I, pp. 15-40). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Rodríguez, J. L. & Londoño-Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 2 (1), pp. 5-18.
- Schwab, J.J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Soto, F. (2014). ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal. En J. Gairín, G. Palmeros y Ávila, & A. Barrales. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp. 1262-1278). México: Ediciones del Lirio. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/l1ibres/2014/126093/Congreso_ACCEDES2014-p1134-1387.pdf
- Soto, F. (2015). WebQuest “Una propuesta INDECENTE: ¡cuéntame algún INCIDENTE!”. Recuperado de http://fdostr6.wix.com/webquest_propuestaindecete

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, DGAPA-UNAM, proyecto PAPIIT IN304114-3.

Agradecemos la entusiasta participación de los estudiantes del curso de Desarrollo Curricular quienes contribuyeron con sus relatos digitales: David, Fernando, Brenda, Elizabeth, Alma, Perla, Francisco, Adolfo, Verónica, Janin, Samanta y Christian.