



Retroalimentación colaborativa de currículo: Caracterizando las resonancias de las experiencias discentes

Collaborative curriculum feedback, characterizing the resonances of student experiences

Dr. Rubén Nanclares es profesor de la Universidad Santiago de Cali (Colombia) e investigador del Grupo de Investigación FORMACCE y UNIPLURIVERSIDAD (runan10@yahoo.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1425-4776>)

Flor Ángela Tobón-Marulanda es profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia (Colombia) (flor.tobon@udea.edu.co) (<https://orcid.org/0000-0002-7386-1333>)

Recibido: 2021-02-22 / **Revisado:** 2021-05-04 / **Aceptado:** 2021-06-10 / **Publicado:** 2021-07-01

Resumen

Las universidades como instituciones de conocimiento, deben contar con propuestas metodológicas de tipo pedagógico que les permitan actualizar el currículo, si bien cada institución adopta modelos que les permiten alcanzar este objetivo, una de las debilidades es participación activa de los estudiantes; en este estudio se reflexiona alrededor del valor de las experiencias discentes y sus implicaciones para la cualificación de los procesos de formativos de la educación universitaria. El trabajo se apoya en el paradigma cualitativo desde un enfoque fenomenológico; se utiliza la etnometodología y la etnoinvestigación-formación. Para la generación de la información se utiliza el diario de campo y grupos focales dinamizados por actividades colaborativas, el análisis se hace de tipo categorial temático y contrastivo. En el ejercicio de caracterizar las experiencias discentes que denominamos resonancias, se encuentra que la retroalimentación colaborativa de currículo, permite identificar muchas resonancias que normalmente permanecen en la opacidad, es decir que no son tenidas en cuenta y que son tratadas como epifenómenos del proceso formativo. En este trabajo consideramos el valor y capacidad de alteridad de las experiencias discentes, que son concebidos como actores curriculantes, es decir; coautores de las experiencias formativas, que tienen conocimientos que pueden ser utilizados para ajustar las propuestas de los componentes curriculares mejorando la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, la práctica pedagógica y la cualificación el currículo.

Descriptor: Actos de currículo, colaboración, educación universitaria, experiencia discente, formación, retroalimentación.

Abstract

Universities as institutions of knowledge, must have methodological proposals of a pedagogical type that allow them to update the curriculum, although each institution adopts models that allow them to achieve this objective, one of the weaknesses is active participation of the students; This study reflects on the value of student experiences and their implications for the qualification of training processes in university education. The work is based on the qualitative paradigm from a phenomenological approach; Ethnomethodology and ethno-research-training are used. For the generation of the information, the field diary and focus groups dynamized by collaborative activities are used, and the analysis is made of a thematic and contrastive category. In the exercise of characterizing the learning experiences that we call resonances, it is found that the collaborative feedback of the curriculum allows us to identify many resonances that normally remain in the opacity, that is, they are not taken into account and that are treated as epiphenomena of the training process. In this work we consider the value and capacity for alterity of the learning experiences, which are conceived as curricular actors, that is, co-authors of the training experiences, who have knowledge that can be used to adjust the proposals of the curricular components, improving the quality of teaching, learning, pedagogical practice and qualification of the curriculum.

Keywords: Curriculum acts, collaboration, university education, learning experience, training, feedback.

Forma sugerida de citar: Nanclares R., & Tobón-Marulanda, F.Á. (2021). Retroalimentación colaborativa de currículo: Caracterizando las resonancias de las experiencias discentes. *Alteridad*, 16(2), 198-210. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.03>

1. Introducción: La experiencia de los estudiantes en la educación universitaria

En los últimos años, diferentes investigadores han reflexionado sobre la importancia del conocimiento de los estudiantes, según Teixeira (1978), desde inicios del siglo XIX, el norteamericano John Dewey, identifica que en la práctica pedagógica, la experiencia de los sujetos debe ser reconocida como elemento base para desarrollar una formación que propicie la generación y apropiación del conocimiento; Larrosa (2002) plantea que la experiencia “es lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que nos toca. No lo que se pasa, no lo que sucede, o lo que toca” (p. 21), igualmente, Freire (2010), señala que: “nos es imposible enseñar contenidos sin saber cómo piensan los estudiantes en sus contextos reales, en su vida diaria” (p. 127), es importante que tanto los docentes como los estudiantes, dialoguen, intercambien experiencias, —interactúen— lo cual es un principio básico para la adquisición de conocimiento.

Al analizar diferentes estudios delimitados al ámbito de la educación universitaria en el que se aborda la importancia de la experiencia de los discentes, teniendo en cuenta su diversidad, se pueden agrupar en esencia en tres grupos: en el primero, están las investigaciones de Oliveira, (2016) y Bia et al. (2005) que aprovechan la experiencia de los discentes antes de iniciar el proceso formativo, con el objetivo de ajustar los contenidos, a partir de las necesidades identificadas en las demandas de los estudiantes; en un segundo grupo, serían las investigaciones de Woitowicz et al. (2014), Paula y Ortiz (2015), Rodrigues y Knupp (2012) que utilizan la experiencia de los discentes durante el proceso formativo, mediante actividades colaborativas y otras estrategias; en el tercer grupo estarían los trabajos de Oliveira (2014), Lima et al. (2014), Silva y Arruda (2013), Thees (2011), Navarro et al. (2011), Vargas, De Souza y Dias (2007) que buscan identificar elementos que permitan mejorar la experiencia formativa una vez finalizado el componente curri-

cular (en este trabajo se usa este término como sinónimo de materia, curso, incluso de manera general plan del curso y propuesta curricular).

Cabe señalar que tanto en el primero como en el tercer grupo se identifican elementos que buscan intervenir en el currículo ya sea antes de iniciar el proceso formativo o posteriormente en una nueva implementación del componente curricular. Por otro lado, las investigaciones del segundo grupo utilizan estrategias colaborativas como acciones para mejorar la experiencia formativa *in situ*.

Además de estas investigaciones que reflexionan sobre la importancia de la experiencia discente, Oliveira (2014), al analizar 149 narrativas de los estudiantes de FALE/UFJF señala que: “es prácticamente nulo la posibilidad de encontrar discusiones sobre los contenidos para el trabajo aprendido (o no) en la universidad” (p. 8). Vemos entonces un panorama casi generalizado en los programas de nivel universitario, que poco consideran la experiencia de los estudiantes para fortalecer los procesos de formativos, o que la usan de una manera instrumental y burocrática cuando se aplican encuestas de evaluación en los componentes curriculares, que poco inciden en la transformación de los mismos.

Por lo anterior vemos que aún estamos lejos de hacer lo que plantea Hernández (1998 citado en Paula & Ortiz, 2015) sobre la organización del currículo, donde propone que esto se debe hacer a través de proyectos con la actuación conjunta entre los discentes y profesores. Actualmente, la estrategia de actualización curricular la llevan a cabo profesores, colegiados o especialistas en el campo del conocimiento que tienen sobre los componentes curriculares, salvo en raras excepciones hay participación activa de los estudiantes, o experiencias en donde estos puedan transformar la propuesta curricular.

La experiencia y autoridad para diseñar las propuestas curriculares se ha atribuido a los denominados “expertos”, quienes tienen un conocimiento “integral”, específico o especializado sobre algún tema o disciplina. Hoy en día esta idea se está deconstruyendo en el ámbito



educativo, por ejemplo, según Oliveira (2016), el conocimiento vivencial “es un conocimiento que es devaluado y desconocido muchas veces por los actores de la educación” (p. 8-9). Desde esta perspectiva Macedo (2015) señala que: “la experiencia humana es irreductible, es un fenómeno mediado por múltiples referencias, por lo que es inexplicable por modelos que pretenden ser universalizados” (p. 18), esto nos autoriza a ver en el aula, un entorno fructífero donde el currículo y los procesos formativos se pueden fortalecer a través de la experiencia de los discentes.

Una lectura crítica de esta perspectiva, nos lleva a identificar que la experiencia tanto del docente como de los estudiantes, comienzan a ser relevantes y deben ser consideradas a la hora de implementar cualquier acción educativa, incluida la construcción o actualización del currículo, ya que esto permite crear una experiencia formativa que dialoga con su contexto, a través del conocimiento de los denominados por Macedo (2007) como actores curriculares (docentes, estudiantes, entre otros) contribuyendo al fortalecimiento de las propuestas formativas.

Aun así, esta postura no es nueva, según Souza (1999), el método de alfabetización creado por el pedagogo brasileño Paulo Freire tuvo diferentes fases, una de las cuales era identificar el universo vocabular de los estudiantes con el fin de preparar las palabras generadoras, todo este proceso se creaba a partir de la experiencia de los educandos. En este sentido, Gadotti (2008) expone que el “diagnóstico o evaluación inicial es una encuesta sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre un tema, un concepto, un procedimiento” (p.111). Por su parte, Kaplún (1998) denomina a esta fase de prealimentación, que debe ser el inicio de la comunicación educativa; su propósito es identificar las características de los destinatarios de los mensajes en el proceso comunicativo, con el fin de crear los medios más adecuados mejorando la mediación entre profesores-contenidos-alumnos.

En este sentido, la mejor forma de reconocer la experiencia de los estudiantes es el diálogo, Thees (2011) en un artículo titulado: “Algunas

implicaciones de las actitudes de enseñanza para el conocimiento matemático de los estudiantes”, describe una situación en donde la falta de diálogo y el aparente desinterés del docente por cuestionar al alumno, eliminaron la posibilidad de ambos para adquirir nuevos conocimientos. Desde esta óptica, se encuentra que la experiencia discente ofrece una alternativa para que los profesores analicen y mejoren su práctica pedagógica a través de la mediación y el diálogo, en este sentido Tardif (2005) señala que la experiencia provoca “un efecto de retomada crítica (retroalimentación) de los saberes adquiridos” (p.53).

Siguiendo con lo anterior, Woitowicz et al. (2014), encuentran que en “la interacción dialéctica entre profesor-contenido-alumno es posible para motivar al estudiante a querer aprender, atrayendo su atención” (p.09), por ello, es posible señalar que el diálogo favorece el aprendizaje, pero hay un factor implícito para propiciar el diálogo y a su vez aprovechar mejor la experiencia de los sujetos, la colaboración.

De acuerdo con Barkley et al. (2007) el aprendizaje colaborativo es más difícil de desarrollar porque tiene un carácter filosófico, es decir, no es una técnica ni un proceso impuesto, sino una forma de actuar de las personas cuando están en grupo, por lo tanto, son procesos más complejos. Para los autores:

El aprendizaje colaborativo es una actividad de aprendizaje estructurado que aborda las principales preocupaciones relacionadas con la mejora del aprendizaje de los estudiantes (...) involucra a todos los estudiantes, valorando la perspectiva que cada uno puede aportar con su experiencia personal, académica y vital. (p. 21)

De acuerdo con lo anterior, para que un grupo trabaje de manera colaborativa es muy importante generar un ambiente de confianza donde se intercambie información, ideas, opiniones a través de un diálogo abierto y provocador, eliminando jerarquías y posibilitando la participación activa de los miembros del grupo. Sin embargo, ante la realidad actual del sistema



educativo, parece una utopía querer desarrollar acciones que fomenten prácticas colaborativas, aun así, para Freire (1980), lo utópico no es lo irrealizable, al contrario mediante la utopía es que podemos transformar las prácticas deshumanizadoras que históricamente se han naturalizado en la educación, entre ellas privilegiar el individualismo o no denunciar ni hablar, por ejemplo, relaciones de género, raza o clase social.

Por esta razón Navarro et al. (2011) propone que, desde las instituciones educativas, se forme a los estudiantes para que sepan trabajar de forma colaborativa y desde una orientación multidisciplinar.

De acuerdo con Torres e Irala (2004), plantean que en el aprendizaje colaborativo, los miembros del grupo deben participar activamente y estar enfocados en el mismo objetivo, porque también son responsables del aprendizaje individual y el de los demás; lo que hace del aprendizaje colaborativo una práctica de resistencia y reexistencia que necesita con urgencia tanto el sistema educativo como la sociedad.

Es así cómo en este trabajo, se reflexiona alrededor del valor de las experiencias discentes, que hemos caracterizado denominándolas resonancias (aportes realizados por los discentes a través de los grupos focales), las cuales son visibilizadas por la retroalimentación colaborativa de currículo, al analizar las propuestas de cuatro componentes curriculares.

En la discusión en la que se presenta el resultado, se caracterizan estas resonancias que fueron sistematizadas y analizadas a partir de las macro categorías: contenidos, actividades y evaluación, y las sub-categorías: explícito, implícito o no incluidas en el componente curricular. En este proceso encontramos que estas pueden transformarse en Actos de currículo, concepto desarrollado por Macedo (2007), que de manera sintética comprendemos como: “creaciones experienciales, densas de significantes, que definen situaciones educacionales, estructuran realidades curriculares” (Macedo, 2013, p. 116), de ahí que no se queden solo como una idea o

resonancias, sino que consiguen “interferir” en el currículo, ajustando las propuestas de los componentes curriculares estudiados, mejorando la experiencia formativa, y de manera proyectiva contribuyendo a la calidad de la educación.

2. Perspectiva metodológica

Teniendo en cuenta la heurística del objeto de esta investigación, resulta pertinente el enfoque cualitativo, de tipo fenomenológico. De la misma forma, nos inspira la etnometodología (Garfinkel, 2006), que ve en la cotidianidad de los sujetos y en sus acciones, es decir, en los etnometodos, un enorme valor para explicar su realidad; de acuerdo con Coulon (2005) la etnometodología busca “métodos utilizados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones cotidianas: comunicarse, tomar decisiones, razonar” (p. 32). Además del diálogo entre fenomenología y etnometodología, agregamos otro elemento, la etnoinvestigación-formación, esto se justifica porque además de estar interesados en los etnométodos de los sujetos investigados, este trabajo se desarrolló en el aula, según Macedo (2010) este método se apoya en el principio antropológico que plantea que los miembros de un grupo social o comunidad, conocen mejor su realidad que los agentes externos o especialistas, lo que no significa cerrarse a lecturas desde afuera, sino a entrar en diálogo intercítico entre ambas posiciones.

2.1. Sujetos participantes

El trabajo de campo se realizó en dos instituciones de educación universitaria pública (una en Brasil y otra en Colombia) en cada contexto fueron elegidas dos materias de sexto semestre, en donde 4 profesores y sus estudiantes de pregrado en educación infantil (Colombia) y pedagogía (Brasil). Los participantes se encuentran entre el tercer y decimo semestre, aunque la mayoría están en el sexto o séptimo semestre. En la tabla 1 se detalla el total de participantes, por considera-



ciones éticas del trabajo no se revela la identidad de ninguno de ellos.

2.2. Dispositivos generadores de información

Estos dispositivos permitieron recolectar diferentes perspectivas de las experiencias formativas, para lo cual se consideraron los siguientes:

2.2.1. Observación implicada

Este un tipo de observación inspirada en la etnometodología, reconoce que el investigador no es un sujeto neutral, y que su presencia provoca “interferencia” en el grupo de sujetos que observa.

2.2.2. Diario de campo

En el acompañamiento a cada componente curricular, se llevó un diario de campo para registrar la dinámica de las clases y sistematizar su desarrollo para el posterior análisis y contraste con la información recolectada.

2.2.3. Grupo focal

Para delimitar los aspectos relacionados al currículo que debían ser objeto de la retroalimentación colaborativa, se crearon tres macro categorías: contenido, actividades y evaluación. Los contenidos referidos a las temáticas, que se abordan durante la experiencia formativa, las actividades, entendidas como las formas de mediación propuestas en el currículo tales como investigación, presentaciones, trabajo en grupo, indivi-

dual, etc. y la evaluación que tiene que ver con las formas en que se evalúa a los estudiantes.

A partir de estas macro categorías, en cada componente curricular se realizaron dos grupos focales con los estudiantes, uno al inicio (AC-1) y otro al final (AC-2). Igualmente con las profesoras participantes se realizaron dos sesiones de filtrado de la información empleando otra actividad colaborativa (AC- 3 y 4) (Ver tabla 1). Las actividades colaborativas además de permitir generar la información, facilitaron la sistematización y el análisis. A continuación se describe brevemente las actividades colaborativas utilizadas:

Actividad colaborativa 1 (AC-1): Lluvia de ideas también conocida como *brainstorming* (Furnham, 2001), se implementó con una variante del *world café* (Brown & Isaacs, 2007), el objetivo era: identificar y mapear las expectativas que los discentes tenían sobre su proceso formativo, a partir de la descripción y proyección del plan de estudio de los cursos investigados. Se partió de la pregunta orientadora: ¿Cuáles son las expectativas que tienen los estudiantes sobre su formación en el componente curricular? en el ejercicio individual se recogieron 802 resonancias, pero al hacer el ejercicio grupal estas se redujeron a 179.

Actividad colaborativa 2 (AC-2): Juego de roles (Brell, 2006). El objetivo con este grupo focal era, a partir de la experiencia de los discentes, crear el currículo ideal, se esperaba con esta actividad colaborativa obtener ideas útiles que surgieran de las experiencias discentes para alimentar el currículo. En este ejercicio se identificaron 154 resonancias.

Tabla 1. Sistematización resultado grupos focales 1 y 2

Grupo focal	Nombre de la actividad colaborativa	Sigla	Participantes por Componente curricular				Total Participantes	Resonancias por Componente curricular				Total Resonancias
			1	2	3	4		1	2	3	4	
1	Actividad colaborativa 1: Lluvia de ideas (Expectativas)	AC-1	17	15	12	14	58	41	62	34	42	179
2	Actividad colaborativa 2: Juego de rol (currículo ideal)	AC-2	13	16	13	14	56	36	35	43	40	154



Actividades colaborativas 3 y 4 (AC-3 y 4): Análisis intercrito con el fin de retroalimentar el currículo teniendo en cuenta los resultados de los grupos focales, se creó una actividad colaborativa que denominamos “análisis intercrito”. Esta actividad se inspiró en el Beckmarking (Spendolini, 1994), los mapas mentales (Buzan & Buzan, 1996) y el análisis intercrito de Macedo (2015).

Una vez sistematizada la información de los grupos focales 1 y 2, se hizo un análisis de contenido, de tipo categorial temático (Vásquez, 1994, p. 49), donde se encontró que las resonancias podían clasificarse de acuerdo con las categorías: incluidas en el currículo explícitamente, incluidas en el currículo implícitamente, o no incluidas en el currículo. Con esto se hizo un

ejercicio filtrado con las profesoras que orientaban los componentes curriculares. Es así, cómo las 179 resonancias propuestas en el grupo focal 1, se redujeron a 131 en el grupo focal 3 (ver tabla 2) debido a que algunas de estas se podían integrar, no hacían parte del componente curricular o no fueron planteadas de forma clara como para ser ubicadas en alguno de los elementos constitutivos de los cursos. La AC-1 al ser una actividad colaborativa proyectiva, se esperaba que las resonancias pudieran no ser claras, ambivalentes o poco específicas. A diferencia del grupo focal 2 en donde se pedía la construcción sobre una experiencia concreta, y donde se encuentra que de las 154 resonancias al realizar el ejercicio de filtrado quedaron 153 (ver tabla 3) debido a que se integró con otra resonancia.

Tabla 2. Sistematización resultado de la actividad colaborativa 3

Análisis intercrito de las resonancias, grupo focal 1 expectativas						Total Resonancias
	Componente curricular	1	2	3	4	
Categorías	Incluidas en el currículo de forma explícita	19	13	16	22	70
	Incluidas en el currículo de forma implícita	13	20	5	6	44
	No incluidas en el currículo	2	6	3	6	17
Total		34	39	24	34	131

Tabla 3. Sistematización resultado de la actividad colaborativa 4

Análisis intercrito de las resonancias, grupo focal 2 currículo ideal						Total Resonancias
	Componente curricular	1	2	3	4	
Categorías	Incluidas en el currículo de forma explícita	14	13	26	22	75
	Incluidas en el currículo de forma implícita	11	15	6	13	45
	No incluidas en el currículo	11	6	11	5	33
Total		36	34	43	40	153

Al concluir este proceso, se hizo un análisis contrastivo (Macedo, 2015) en dos momentos: primero, se contrastó el currículo inicial implementado por las profesoras y las resonancias creadas por los estudiantes los cuales, brindaron

mucha información para retroalimentar la experiencia formativa. Identificando elementos presentes o ausentes en las propuestas iniciales de los componentes curriculares, en contraste con las propuestas de los componentes curriculares



retroalimentadas colaborativamente a partir de los aportes de los discentes.

En el segundo momento, se crearon las discusiones que dieron cuenta de: “consensos, muchas veces no resignados, contradicciones abiertas, paradojas, incompletitudes, singularidades llamativas, parcialidades, transversalidades, identificaciones y transducciones” (Macedo, 2018, p. 92), convergencias y divergencias; dándonos puntos de reflexión para comprender y caracterizar la retroalimentación colaborativa del currículo a partir del contraste de las singularidades de las asignaturas de los dos contextos universitarios investigados, en los cuales se destaca la potencia de las experiencias discentes.

3. Resultados y discusión: Las experiencias discentes, actos de currículo *in situ*

La información recolectada en el trabajo de campo a través del seguimiento implicado en los cuatro componentes curriculares, permitió identificar, algunos actos de currículo presentes en las experiencias de los estudiantes, que normalmente quedan en la opacidad, pero que a través de la retroalimentación colaborativa logramos rescatar, para reflexionar sobre sus implicaciones para la formación, en diálogo con las propuestas de los componentes curriculares investigados.

Durante el ejercicio investigativo, encontramos que lo que denominamos como resonancias, es decir, los aportes —ideas— realizados por los participantes en los grupos focales, no son necesariamente elementos que se deban considerar para retroalimentar el currículo, pues algunas de ellas no son claras, o están por fuera de los alcances del componente curricular, igualmente notamos que es necesario hacer un proceso de filtrado ya que si bien en los grupos focales se generó mucha información, y esta fue filtrada inicialmente por los mismos estudiantes, quedando 333 resonancias (ver Tabla 1), un segundo ejercicio de filtrado realizado con las

profesoras participantes, permitió, condensar y clarificar la intención de las experiencias discentes, disminuyendo la cantidad de resonancias a 284, dejándolas más claras y estructuradas, en el sentido de que permiten visualizar su conexión o crítica a la propuesta curricular, de ahí que las denominemos como actos de currículo *in situ*.

A cada una de las 284 resonancias que resultaron de la implementación de las AC-3 y AC-4, se les asignó un código y se clasificaron según el componente curricular (CC) al que pertenecen. Además se caracterizaron teniendo en cuenta las categorías: explícitas, implícitas o no incluidas. Con este insumo se creó la siguiente discusión en donde se caracterizan las resonancias, para ejemplificar, se presentan algunas que nos permiten ver elementos comunes en los componentes curriculares y que evidencian la potencia de las experiencias discentes para retroalimentar el currículo.

3.1. Resonancias explícitas

En este grupo se encuentran las resonancias que se pueden situar fácilmente, tanto en la propuesta del componente curricular implementado inicialmente por las docentes, como en las resonancias de los discentes, propuestas en los grupos focales. Si bien, estas resonancias son fáciles de mapear, porque aparecen casi literalmente como contenidos, actividades o formas de evaluación que deben estar presentes en los componentes curriculares (CC), no siempre son precisas, por ejemplo, en el CC-1 aparece en la AC-3, la resonancia: “Actividades grupales” (AC-1, Cód.07), que la profesora interpreta como: “Organización en equipo para la realización del proyecto”. Algo similar ocurre en el CC-2, donde la profesora en la AC-4, interpreta que la resonancia: “Exámenes nacionales” (AC-2, Cód.10), como parte del contenido: “Lineamientos para Sistemas de Evaluación como ANA, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE y Provincias Estatales y Municipales. Análisis de exámenes nacionales (uso de diapositivas y material impreso)” que ya



está incluido en la propuesta del curso. Esto nos indica que estos contenidos son pertinentes, ya que tanto la propuesta inicial presentada por las profesoras, como las resonancias de los estudiantes coinciden.

Otra situación que se puede presentar con las resonancias explícitas, es que en ocasiones pueden ser poco concretas o ambiguas, por ejemplo en el CC-3, se propone como uno de los contenidos: “La cultura y la relación con sus procesos de inclusión segregación y exclusión”, dos resonancias asociadas a este tema fueron planteadas como: “Cultura” (AC-1, Cód.03) y “Exclusión” (AC-1, Cód.04). Por otra parte en el CC-4, aparece como contenido: “el concepto de socialización desde diferentes perspectivas”, mientras que los estudiantes lo expresan: “Contextos socializadores” (AC-2, Cód.01), aun así en la hermenéutica del filtrado realizado con las profesoras en las AC-3 y AC-4, se pudo concretar esta ambigüedad y situar las resonancias dentro de la propuesta curricular.

Otra variante que se presentó en este tipo de resonancias, fue en relación a la intencionalidad de las mismas, en el CC-2 se presenta la actividad: “Evaluación utilizando el formulario impreso con los criterios de evaluativos”, sin embargo, los discentes proponen este tema como una forma de evaluación, en el componente curricular al proponer: “Evaluación ajustada a la rúbrica” (AC-1, Cód.24), por otra parte en el CC-3 se realiza una actividad de asesoría para presentar diferentes temas, tales como: “Población LGTBI, niños sin hogar y situación de calle, y niños en protección”, pero los estudiantes los propusieron como contenidos: “Grupos vulnerables (LGBTI, protección, adición, trabajadores,...)” (AC-2, Cód.04), en ambos casos se observa que estos temas hacen parte de la propuesta curricular y que son temas pertinentes desde la óptica de los estudiantes; esto permitió reflexionar sobre la cuestión de que los contenidos elegidos como formativos son dinámicos, es decir, pueden ser transformados y recreados en función de la intencionalidad peda-

gógica o transposición didáctica, permitiendo otras posibilidades para pensar las propuestas curriculares.

3.2. Resonancias implícitas

En un segundo grupo, se encuentran las resonancias que no se nombran explícitamente dentro de la propuesta curricular, pero que de manera tácita, estos elementos fueron abordados. A diferencia de las anteriores, estas resonancias, son más difíciles de situar, para el mapeo de ellas, fue necesario utilizar las notas del diario de campo, además, el ejercicio de filtrado realizado con los profesores a través de la AC-3 y AC-4, que ofreció mayor apoyo, para situarlas.

Frente a este tipo de resonancias hay una dicotomía, porque los estudiantes las plantearon de forma explícita en los grupos focales, pero solo se pueden relacionar de forma tácita en las propuestas implementadas en los componentes curriculares investigados. Sobre esto, se considera que para el proceso de retroalimentación colaborativa, estas resonancias en contraste con la propuesta curricular implementada, ayuda a visibilizar algunos temas que son opacos, es decir, que son importantes desde la perspectiva de los discentes, pero que no se contemplan explícitamente desde la perspectiva de la propuesta del componente curricular.

Una de las razones de esto, puede ser el tiempo, ya que muchas veces se profundiza más en otro contenido; otra causa puede ser la relevancia con la que se abordan estas resonancias, pues al considerar otras más importantes, se terminan tratando de manera tácita o transversal.

La falta de claridad, objetividad u opacidad, no lo vemos como algo negativo, por el contrario, hay cierta intencionalidad desde las actividades colaborativas para que esto suceda, ya que en el proceso de heurística de su implementación, la creatividad, autonomía y libertad son incentivadas. Este tipo de resonancias lo que pueden indicar es que hay temas que es necesario darles un énfasis más explícito pues los discentes



consideran que son relevantes, para lo cual en el análisis realizado a través de la retroalimentación colaborativa se les podría dar más énfasis para hacerlos más explícitos.

Tal como se ha mencionado, en este grupo, se encuentran entonces las resonancias que no son claras y las que fueron planteadas de manera más general, por lo que tuvimos que partir de su intencionalidad, para relacionarlas a los componentes curriculares, por ejemplo en CC-1, encontramos como actividad: “Taller pedagógico: ¿Qué trabajar con niños de guardería y preescolar?. Experiencias y lenguajes en el currículo de educación infantil y preescolar: fotografía/cine/ teatro/ danza/movimiento corporal”, la resonancia propuesta por los estudiantes asociada a esta actividad es: “lúdica” (AC-1, Cód.25). Igualmente en el CC-2, aparece como una actividad:

Instrumentos y formas de evaluación: examen (escrito, oral, objetivo, disertación), trabajo de investigación, seminario, debate, informe, observación, juego, producción de textos, producción artística, experimentación, feria del conocimiento. Taller de Análisis y comentario de evidencias. Cómo construir evidencia como herramienta de evaluación. (PCC-2)

La resonancia asociada a esta actividad fue: “Propuestas innovadoras en la evaluación” (AC-2, Cód.21), como vemos en ambos casos se puede asociar el tema propuesto por el componente curricular y la resonancia de los discentes, a pesar de no tener una relación explícita.

En esta categoría, también se encuentran algunas resonancias que, a diferencia de los contenidos de la propuesta curricular inicial, pueden estar asociados o ser complementarios, tal como lo vemos en el CC-3, donde se plantea el contenido: “menores infractores, adiciones a las tecnologías, niños trabajadores”, en las resonancias encontramos: “Estrategias para trabajar con poblaciones con discapacidad” (AC-1, Cód.08), ambos temas se pueden asociar en un tópico que hable sobre necesidades educativas especiales o vulnerabilidad. Por otra parte en el CC-4, el tema

abordado es: “¿Cómo desarrollan los niños el conocimiento social escolar?”, en las resonancias encontramos: “Problemas en torno a la noción de infancia” (AC-2, Cód.21), en este caso ambos temas pueden ser complementarios, al integrarlos se podría profundizar más en relación a la construcción de la dimensión social y subjetiva de la infancia.

3.3. Resonancias no incluidas

Por último, un tercer grupo de resonancias fueron aquellas no incluidas en las propuestas de los componentes curriculares; luego de los análisis realizados por las profesoras a través de la AC-3 y AC-4, determinaron que las resonancias clasificadas en este grupo, no hacen parte de las discusiones del componente curricular, su ambigüedad no permitió situarlas en ninguna de las macro categorías (contenidos, actividades, evaluación), por lo tanto fueron rechazadas, argumentando por qué no fueron incluidas.

Algunas de las resonancias que quedaron en esta categoría, no están contempladas por la propuesta del componente curricular o no forman parte de las discusiones que se pretenden desarrollar en el mismo, por ejemplo en el CC-4, se presentó la resonancia: “Cartografías” (AC-1, Cód. 40) como actividad, sin embargo, la docente no cree que estas sean pertinentes para ser introducidas en la propuesta del componente curricular porque: “sin formación epistémica en investigación se haría una actividad superficial”, es decir, se trata de un dispositivo de investigación que necesita una formación específica para ser utilizado, por lo tanto, y teniendo en cuenta que existen otras estrategias, no se utiliza en la propuesta de este componente curricular.

En este grupo también se encuentran las resonancias que son contrarias a lo que se pretendía abordar en el componente curricular, en el CC-2, se proponen: “Técnicas de evaluar sin que el alumno sepa que está siendo evaluado” (AC-1, Cód.57), la justificación para no incluirlo es porque, de acuerdo con la profesora: “No reforzamos



esta idea, la combatimos, porque los estudiantes necesitan conocer e incluso construir los criterios por los cuales serán evaluados”, como se mencionó anteriormente, en el componente curricular, hay elementos que permitieron a los estudiantes conocer las diferentes formas de evaluar y ser evaluados, pero, de ninguna manera se pretende evaluar sin que el alumno sepa que está siendo evaluado, como fue planteado en la resonancia, por lo tanto, no fue incluida en la retroalimentación del currículo; sin embargo, esto da pie para que la maestra dialogue con los estudiantes sobre esta situación de forma explícita.

Otro tipo de resonancias que se sitúan en este grupo, son las que forman parte de los contenidos de otro componente curricular, como es el caso presentado en el CC-2, donde aparece la resonancia: “Evaluación del aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales” (AC-2, Cód. 29), en la justificación de la docente, encontramos: “No se realizan actividades evaluativas específicas para el alumno de educación especial o inclusiva en este semestre, pero ya se fue pensado y agregado para el siguiente junto con la otra docente de esa área”. En este caso, la resonancia no se incluye dentro de la propuesta del componente curricular estudiado, sino que llevo a que la profesora sugiriera este tema a otra profesora que da un componente sobre educación especial, el cual fue considerado como relevante por los estudiantes pero que incidía directamente en otra materia.

Finalmente en este grupo ubicamos las resonancias que no se pueden incluir tal cual en la propuesta del componente curricular por dificultades logísticas, como es el caso del CC-3, donde encontramos como propuesta realizar: “Salidas - 5 salidas a diferentes espacios” (AC-2, Cód. 41), la profesora concluye que proponer cinco salidas de campo es difícil, pues hay limitantes como el tiempo, (suelen durar más de las dos o cuatro horas de la intensidad semanal de los componentes), económico (los recursos con los que cuenta la universidad y los estudiantes son limitados) y social (muchos estudiantes tienen trabajos de medio tiempo o tiempo completo).

Aun así, de los cuatro componentes curriculares investigados, solo en el CC-2 no se realizó ninguna salida de campo, en el CC-4 se hizo una salida, en el CC-3 o dos salidas, y en el CC-1 se hizo una micropráctica. Lo cual apunta a que si es una estrategia utilizada pero no con tanta frecuencia como se plantea en la resonancia propuesta por los estudiantes.

Estas son algunas de las características que en la heurística y hermenéutica sobre las resonancias creadas a partir de las experiencias de los discentes pudimos analizar y que nos ayudaron, desde el contraste y análisis intercristico de la experiencia formativa, a tener una visión amplia de estas realidades a través de la retroalimentación colaborativa del currículo, donde pudimos hacer un rayos X a la dinámica formativa, evidenciando los aciertos y la negatividad con que los discentes vivencian el proceso formativo, pudiendo así generar alteridades que cualifican las experiencias formativas de los componentes curriculares.

4. Conclusiones

De manera instituida, los docentes deben presentar la propuesta para el desarrollo de los componentes curriculares antes de iniciar las clases y socializarlas con los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con la dinámica de retroalimentación colaborativa, no se deberían tener propuestas completas, inacabadas, sino que estas deberían dejar un espacio para la construcción colectiva, *in situ*, es decir, a partir de las expectativas y experiencias de los actores curriculares. Por ello, se cree que el trabajo con la retroalimentación colaborativa de currículo, es relevante para los contextos educativos, pues ofrece la posibilidad de promover una formación más acorde con las demandas, no solo instituidas, sino también en sintonía con los deseos y experiencias de los actores curriculares, cualificando la formación y contextualizando los currículos.

En cuanto a los componentes curriculares, de los dos contextos universitarios investigados, se identificó que si bien existe cierta libertad y



autonomía para que los docentes puedan proponer un currículo que entre en diálogo con las resonancias de los discentes, la evaluación aún es difícil de transgredir, debido a que existe un sistema cuantitativo que requiere expresar el resultado de la experiencia formativa en números, dejando poco espacio para propuestas más cualitativas, sin embargo, si se aplica una evaluación formativa (Morales, 2010) de proceso podría superarse.

A lo largo de la investigación se pudo evidenciar que la horizontalidad entre los actores curriculantes y el diálogo intercrítico, ofrecen las condiciones para la retroalimentación colaborativa, de esta manera se pueden generar ambientes donde se comparten experiencias y se afinan las propuestas a partir de consensos transformando las resonancias de las experiencias discentes en actos de currículo que puedan incorporarse a las propuestas de los componentes curriculares. En este sentido, se encontró que las contradicciones, las diferencias, la negatricidad son oportunidades para revisar la práctica pedagógica, para pensar “fuera de la caja”, y crear alteridades que fortalezcan los procesos formativos, por lo que no pueden ser dejadas de lado, o parte constante de la reflexión sobre la formación y el currículo.

En cuanto a las resonancias, se evidenció que no siempre son claras, ni coherentes, ni objetivas; aun así, esto no debe ser un problema, o visto como un error, ya que la intención principal es identificar todos aquellos actos de currículo que se encuentran en opacidad, es decir, que no son reconocidos ni explícita, ni tácitamente. Por ello, las actividades colaborativas implementadas en los grupos focales, incentivaban la creatividad y la autonomía de los participantes para que de esta manera, expresaran con mayor libertad sus experiencias, que como vimos en muchos casos estaban en sintonía o eran contrarias a las demandas instituidas. Mostrándonos que las resonancias llevan la fuerza del deseo y las experiencias de los discentes, por lo tanto, el poder revelador que traen al escenario de la reflexión sobre el currículo a través del reco-

nocimiento de estos actos de currículo siempre están presentes, pero casi siempre son excluidos, descartados o tratados como epifenómenos del proceso formativo. En este trabajo consideramos su valor y capacidad de alteridad para ajustar las propuestas curriculares mejorando la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, la experiencia formativa, la práctica pedagógica y cualificando el currículo.

Por último, podemos afirmar que el currículo preestablecido es una ficción, por el contrario, el currículo es itinerante, construido socialmente donde la narrativa de los actores curriculantes tiene la capacidad de alterar, transformar, transgredir o negar el conocimiento elegido como formativo, que a través de un diálogo intercrítico, sensible, puede personalizarlo, de acuerdo con los actos de currículo de los actores involucrados en el proceso formativo, generando una experiencia amplia y un aprendizaje significativo, la retroalimentación colaborativa de currículo es una de las formas de lograr este objetivo.

Agradecimientos: a la CAPES, a la Universidad Federal de Bahía, y al grupo de investigación FOMRACCE.

Referencias bibliográficas

- Barkley, E., Cross, P., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata.
- Bia, A., Carrasco, M., Jiménez, M., Montes, A., & Moreno, M. (2005). *Aplicación del portafolio discente. Una experiencia interdisciplinar*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/3oqyACF>
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. Educación social: *Revista de intervención socioeducativa*. Dedicado a: El juego, herramienta educativa (33), 104-113. <https://bit.ly/3wiG11Y>
- Brown, J., & Isaacs, D. (2007). *O word café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativa e estratégicas*. Editora pensamento Cultrix Ltda. <https://bit.ly/3yncaIx>
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente. Ediciones Urano.



- Coulon, A. (2005). *Etnometodología*. Traducción de Teodora Estaban. Tercera edición. Colección: Teorema.
- Freire, P. (1980). *Conscientização. Teoria e pratica da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Moraes.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Segunda edición. Editorial Siglo XXI.
- Furnham, A. (2001). El mito del brianstorming. *Revista Harvard Deusto Business Review* (105), 32-41.
- Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. Instituto Paulo Freire. <https://bit.ly/3pqNbz8>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología*. Editorial Anthropos.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones De La Torre. <https://bit.ly/2KWx5hW>
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre la experiencia y el conocimiento de la experiencia. *Revista Brasileña de Educación*, (19), 20-28 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Lima, T., Consorti, F., Cândido, E., Gomes, C., & Ceolim, M. (2014). Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 67(1),133-140, Jan-fev. <https://bit.ly/3t4QJt6>
- Macedo, R. (2007). *Currículo. Campo, concepto e investigación*. 5ª Edición. Editorial Vozes.
- Macedo, R. (2010). *Etnopesquisa critica. Etnopesquisa-formação* (segunda edição ed.). Liber livro editoria Ltda.
- Macedo, R. (2015). *Investigar la experiencia. Comprender / mediar saberes experienciales*. Editora Crv.
- Macedo, R. (2018). *Investigación contrastiva: Acerca de los estudios multicaso multiexperienciales*. Editora: UFBA. <https://bit.ly/3oCge3s>
- Morales, P. (2010). *La evaluación formativa*. Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. <https://bit.ly/3oCge3s>
- Navarro, C., Botella, P., Jarque, M., Gil, D., & González, C. (2011). *Implicación del alumno en el desarrollo de proyectos como estrategia didáctica en la búsqueda del proceso de aprendizaje y aprendizaje. Una experiencia de estudiante*. <https://bit.ly/2Zo39zW>
- Oliveira, F. (2014). *A perspectiva discente sobre a formação profissional em letras/UFJF*. (Tese de doutorado, programa de pós-graduação em linguística, da faculdade de letras da Universidade Federal de Juiz de Fora). <https://bit.ly/3pqlcQn>
- Oliveira, K. (2016). *Docente ou discente? somos todos (in) formadores de opiniões*. IV semana de matemática. Universidade do Estado da Bahia-campus X. Departamento de Educação-DEDC. Teixeira de Fretas. <https://bit.ly/3qVtQ9N>
- Paula, A., & Ortiz, R. (2015). *Proyecto escolar: alternativa para ampliar el saber docente y discente*. Primer congreso de educación de los grandes dorados. Escuela, familia y sociedad: construyendo nuevos caminos. <https://bit.ly/3cQeqNu>
- Rodrigues, P., & Knupp, J. (2012). *A relação docente e discente no ensino superior: os processos ensino e aprendizagem*. XVI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação-Universidade do Vale do Paraíba. <https://bit.ly/2M8SHrW>
- Silva, E., & Arruda, S. (2013). *Descrição das relações tridimensionais do saber discente na orientação da prática no ensino superior*. II Jornada de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora <https://bit.ly/3r9YjKl>
- Spendolini, M. (1994). *Benchmarking*. Grupo Editorial Norma.
- Souza, S. (1999). *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. <https://bit.ly/3ooOXj1>
- Tardif, M. (2005). *Docencia de conocimientos y formación profesional*. 5ª edición, Editora Vozes.
- Teixeira, A. (1978). A Pedagogia de Dewey. In Dewey, John, *Vida e educação*. 10. ed. Melhoramentos.
- Thees, A. (2011). *Algumas implicações das atitudes docentes pelo saber matemático discente*. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática-XIII CIAEM-XIII CIAEM-IACME. <https://bit.ly/3qVs4oZ>
- Torres, P., & Irala, E. (2014). *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Senar. <https://bit.ly/3qPaAL8>



- Vargas, A., De Souza, M., & Dias, S. (2007). *A Satisfação do Discente em Instituições de Ensino Superior: um estudo de caso*. V Simpósio de Gestão e Estratégia em Negócios Seropédica. <https://bit.ly/39k9h0O>
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Unitat de Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/36aH5eT>
- Woitowicz, E., Szumilo, M., & Lindino, T. (2014). *Desafios da Interação docente-conteúdo-discente no Ensino de Geografia de uma Escola Pública do Município de Marechal Cândido Rondon-PR*. Congresso Brasileiro de Geógrafos. Anais do VII CBG. <https://bit.ly/3iTND0b>

