

Representaciones de las concepciones del currículo y su gestión en las prácticas pedagógicas de maestros de instituciones educativas de Córdoba, Colombia

Representation of the curriculum conceptions and their management in the pedagogical practices of teachers in educational institutions in Córdoba, Colombia

Juan Felipe Pérez Solipá,¹ Andrea Salgado Guzmán² y Rudy Doria Correa³

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.

Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de Investigación

Recibido: septiembre de 2023

Revisado: octubre de 2023

Aceptado: diciembre de 2023

Autores

¹ Magíster en Educación SUE- Caribe. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba- Colombia. Docente investigador en la línea de estudios curriculares y la enseñanza del lenguaje. Coordinador y gestor de proyectos de alfabetización en el Departamento de Córdoba, Colombia. Docente de Aula.

Correo electrónico: jfperezsolipa@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8543-0768>

² Magíster en Educación SUE- Caribe. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba- Colombia. Docente investigador en la línea de estudios curriculares y narrativas de maestros.

Correo electrónico: asalgadoguzman@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0323-7885>

³ Magíster en Educación, Especialista en Metodología de la Enseñanza del español y la Literatura, Licenciado en Lenguas Modernas. Profesor titular del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba, desde 1997. Integrante del grupo de investigación Cymted-L, categoría A de Minciencias Colombia.

Correo electrónico: rdoria@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7062-9272>

Cómo citar:

Pérez Solipá, J. F., Salgado Guzmán, A. y Doria Correa, R. (2023). Representaciones de las concepciones del currículo y su gestión en las prácticas pedagógicas de maestros de instituciones educativas de Córdoba, Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 108-123

DOI: [10.21500/23825014.6785](https://doi.org/10.21500/23825014.6785)

Resumen

En el artículo se analizan las concepciones que tienen los maestros sobre el currículo y la gestión curricular en las escuelas, y cómo esas concepciones se representan en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Para ello, se partió de la perspectiva del enfoque cualitativo de investigación y desde un abordaje narrativo; se aplicaron entrevistas a profundidad a dos maestros que laboran en instituciones educativas en el Departamento de Córdoba, Colombia, teniendo en cuenta sus representaciones y creencias de carácter intuitivo acerca del currículo y su gestión. Los resultados muestran que existe, entre los maestros objeto de este estudio, una concepción curricular reflexiva orientada a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como unas dinámicas de gestión curricular colectivas e individuales que facilitan la comprensión de la realidad educativa, una postura que, aunque teóricamente no es explícita por parte de los maestros, tiene correspondencia con las teorías críticas y dialógicas del currículo.

Palabras clave: concepciones de maestros; gestión curricular; práctica pedagógica, currículo; metodología docente.

Abstract

In the text analyzes the conceptions that teachers have about the curriculum and curricular management in schools, and how these conceptions are reflected in their daily pedagogical practices. For this purpose, we started from the perspective of the qualitative research approach and from a narrative approach; In-depth interviews were applied with two teachers who work in educational institutions in Córdoba, Colombia, considering their representations and intuitive beliefs regarding the curriculum and its management. The results show that the teachers in this study have a reflective curricular conception aimed at continuous improvement of teaching and learning processes. They also engage in both collective and individual curricular management dynamics that facilitate the understanding of the educational reality. Although teachers may not explicitly express this, their stance is consistent with critical and dialogical theories of the curriculum.

Keywords: teachers' conceptions; curricular management; pedagogical practice; curriculum; teaching methodology.

 OPEN ACCESS



1. Introducción

El abordaje del tema de currículo y gestión curricular es un asunto vigente e importante, dado que los currículos al igual que los modelos pedagógicos son variables, contextualizados y situados, lo que demanda discusiones, reflexiones y acciones permanentes en función de su transformación, debido a su carácter dialéctico. Al respecto, la Unesco (2016a), ha planteado que existe una necesidad latente de proponer nuevas transformaciones a nivel curricular que faciliten el logro de las metas esperadas y descritas en los documentos institucionales, como por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia educativa (Unesco 2016b), para lo cual se debe “instalar en el centro de las preocupaciones de la educación la necesidad de gestionar el *currículum* como el componente medular de la acción educativa en cada institución” (Castro, 2005, p. 13), apuntando, precisamente, a generar condiciones de cambio en relación con la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, con base en las necesidades sociohistóricas de los contextos.

El currículo tiene un carácter cambiante que se ajusta a las necesidades humanas de tipo social, cultural, económico, educativo y axiológico, que según Estebaranz “no se puede definir mediante un solo concepto, pues sería creer que hay una sola clase de educando para un solo tipo de sociedad preestablecida” (Estebaranz como se citó en Freire y Cogua, 2019 p. 5). El currículo implica una pluralidad de definiciones que permiten comprender la educación, el sistema educativo y la propia sociedad desde un amplio conjunto de concepciones y realidades. Desde que Bobbitt (1876-1999) publicó el que sería el primer trabajo sobre teoría curricular en 1918, las concepciones curriculares han estado en constante evolución; se ha hablado de currículo técnico entre autores como Tyler (1986) y Taba (1902-1967); de currículos prácticos como en Schwab J. (1969), Sacristán (1991) y Kemmis (1946); y finalmente, de una concepción curricular crítica bajo la mirada de autores como Stenhouse (1984), lafrancesco (2014), Torres (2012) y Grundy (1998), entre otros.

En este sentido, al hacer una revisión de la literatura sobre currículo y gestión curricular en el contex-

to escolar se encontró que Berrío (2017), en Colombia, analizó la incidencia de la gestión curricular en los procesos de mejoramiento educativo; Freire et al., (2018), en Ecuador, analizaron la incidencia que tiene la elaboración de un correcto diseño curricular como herramienta estructural en el proceso de enseñanza. Por su parte, García et al., (2018), en el contexto de la educación básica y media, analizaron aspectos relacionados con la gestión curricular y la gestión administrativa de los centros educativos de Costa Rica, desde la percepción del colectivo docente y desde los directivos, mientras que Alvarado y Prieto (2019), dieron a conocer herramientas teóricas y metodológicas para la gestión curricular, a fin de dinamizar y articular su praxis con las necesidades contextuales y experiencias de los docentes.

Por otra parte, Siñani (2020), en Bolivia, buscó develar la percepción de los actores educativos sobre el proceso de gestión curricular y determinar los rasgos de liderazgo del director, de acuerdo con la opinión de los estudiantes sobre la labor de este. Rosabal y Solís (2020), analizaron la forma en la que se ha llevado a cabo el proceso de gestión curricular en los centros educativos públicos de Costa Rica, en el marco de la pandemia del Covid-19. Campos (2019), analizó el rol de los directores que se destacan como exitosos a nivel de la educación media en El Salvador. Estos estudios recientes son de gran importancia en materia curricular, sin embargo, preocupa que en el contexto del departamento de Córdoba son escasos los trabajos en esta materia en los últimos años, y los que sí existen, presentan resultados desalentadores, como en el caso de Sierra y Carrascal (2005), quienes encontraron que en las escuelas normales superiores no había unidad de criterios sobre el diseño y la gestión curricular, y existía una desarticulación en lo concerniente a la práctica docente y a las orientaciones contempladas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). También, Durango (2015), en un trabajo realizado en una institución educativa del municipio de Cereté, encontró que “la elaboración del *currículum* se reduce a un proceso de programación de naturaleza técnica que pretende hacer de la enseñanza un acto eficiente [...], se observa un trabajo desarticulado e insular” (p. 145).

1.1 El currículo y las teorías curriculares

De acuerdo con las teorías de [Habermas \(1987\)](#), sobre los intereses de la ciencia, basada en la acción comunicativa y el análisis de la estructura de la sociedad, se habla de tres tipos de interés sobre el desarrollo de la ciencia: técnico, práctico y emancipatorio que, luego, son asumidos desde la educación para clasificar el currículo en tres grandes corrientes o enfoques: la técnica, la práctica y la crítica.

El enfoque técnico tiene un carácter positivista y conductual que procura que la enseñanza sea un acto eficiente, predefinido, con tiempos y actores específicos. Según [Portela et al., \(2017\)](#), este tiene “arraigo en representaciones sociales existentes y asume planes, programas, disciplinas, contenidos, planeación, evaluación, control, eficacia y objetivos; toda una racionalidad originaria eficientista, conductual y gerencialista” (p. 25). Hacia las décadas de 1960 y 1970 hubo reacciones críticas frente a este enfoque dadas sus percepciones sobre la organización del currículo escolar y la formación del individuo, debido a la necesidad de reivindicar al ser humano y de tener en cuenta a la sociedad y la cultura como elementos esenciales para orientar la educación, y no reducir el conocimiento a conductas y mediciones que limitaran la participación de los estudiantes. En cambio, se planteaba la escuela como un espacio para promover una sociedad más democrática, es decir, no se debe preparar al niño para algún trabajo en particular ([Dewey, 1998](#)).

El enfoque práctico del currículo centró su interés en el fortalecimiento de los conocimientos de los estudiantes tanto a nivel individual como social, y se alejó de la educación como mecanismo meramente instrumental del conocimiento. Se fundamenta en una dimensión cultural e integradora; concibe el currículo como un proceso que permite el desarrollo de habilidades y destrezas desde una visión más significativa para el ser humano. Es una nueva mirada que surge aproximadamente en 1960 y se extiende a 1970, en contraposición a “La Taylorización donde ni los estudiantes ni los docentes podían participar en los procesos de reflexión crítica sobre la realidad” ([Torres, 2012, p. 19](#)). En este sentido, la concepción práctica del currículo lo asume más allá de un con-

junto de objetivos, contenidos y metodologías; lo reconoce como un proceso dinámico y activo que se desarrolla en la interacción entre los estudiantes, el docente, y el entorno. Se enfoca en cómo los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido en situaciones reales de su vida, y cómo los docentes pueden adaptar el currículo y los métodos de enseñanza a las necesidades y circunstancias específicas de cada grupo.

El enfoque crítico, en el que se enmarca esta investigación, tiene su origen con autores como [Grundy \(1991\)](#), [Magendzo y Donoso \(1992\)](#) y [Apple \(1986\)](#), entre otros. Para [Grundy \(1991\)](#) “el currículum no es un concepto sino una construcción cultural, no se trata de una percepción abstracta que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p. 5). Para [Magendzo](#), la concepción del currículo está construida en función de los intereses habermasianos, es decir, que se relaciona con “el interés constitutivo del conocimiento emancipador”. “Se trata de un interés para la autonomía y las libertades racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social” ([Magendzo, 2001, p. 2](#)). [Apple \(1986\)](#), por su parte, “cuestiona la hegemonía de la alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo, a lo que denomina época de crisis, contaminando las instituciones económicas, políticas y culturales, entre ellas a la escuela” (p. 75). Se trata entonces de entender el currículo y su construcción como un proceso negociado que pretende la emancipación y la libertad de los implicados en el acto educativo.

1.2 El proceso de gestión curricular en las escuelas

La gestión curricular es el entramado de acciones que llevan a cabo los maestros para la mejora de los procesos educativos; mejoras que implican innovación y renovación de las metodologías y de las herramientas educativas. “Es un proceso dinámico, dinamizador, integrador, problematizador e innovador orientado a la resignificación y transformación de los procesos formativos desde y para el currículo” ([Alvarado y Prieto, 2019, p. 2](#)). Gestionar el currículo

lo demanda del docente una apropiación del área que se enseña; conocimiento de las debilidades y fortalezas del proceso, de sus objetivos y metas académicas. Requiere también una relación dialógica y reflexiva consigo mismo que le permita dilucidar y evaluar de manera constante su praxis educativa teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos que ha tenido, de tal forma que se puedan tomar decisiones que sean congruentes con lo que se requiere mejorar o lograr con los estudiantes.

Al hablar de gestión curricular se debe centrar la mirada en el desarrollo de los componentes pedagógicos y didácticos y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes debido a que “la gestión curricular se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar” (Castro, 2005, p. 14).

En consecuencia, todos esos elementos siempre deben ser objeto de discusión, teniendo en cuenta que las condiciones contextuales son tan cambiantes como las necesidades formativas de los estudiantes, por lo que se debe promover una cultura de educación reflexiva que permita avanzar hacia una enseñanza en la que prime el aprendizaje significativo de contenidos relevantes. Así se comprende desde la perspectiva de Alvarado y Prieto (2019), quienes sostienen que “la gestión curricular tiene como eje medular un conjunto de acciones orientadas a significar lo educativo desde procesos teórico-prácticos para entretejer, sistematizar, construir y atribuir nuevos sentidos al currículo a través de sus elementos, concepciones y tendencias con miras a reducir la incertidumbre a nivel del contexto y el aula” (p. 3).

2. Método

La investigación se inserta en el enfoque de investigación cualitativo, debido a su carácter inductivo y holístico. Se desarrolló a partir del método de investigación narrativo, debido a que este “constituye el método para acercarse a la realidad de los sujetos desde su voz y desde las voces de otros y otras” (Arias y Alvarado, 2015), es un método que permite

al maestro contar desde su experiencia lo que sabe y hace con ese saber.

Permite, además, una interacción dialógica y dialéctica que conlleva a la resignificación de la propia experiencia de los maestros en el ambiente escolar y les permite, desde adentro, dar a conocer su experiencia formativa, su forma de entender y desarrollar la educación, el currículo y todo lo que eso implica. Permite el estudio sistemático del significado y la experiencia personal y es muy útil para explorar las cualidades del pensamiento humano y el poder de los relatos para redefinir la identidad” (Sparkes y Deivis, 2007 p. 3). Tiene un interés comprensivo de los significados implícitos en las narraciones (son en esencia el foco central de la investigación narrativa, propia de los enfoques cualitativos, pues se asume que todo estudio cualitativo es de carácter narrativo) de los actores del proceso y brinda la posibilidad de crear nuevos sentidos a partir de ellas y las interacciones de los demás.

Para la recolección de información se aplicaron y transcribieron dos entrevistas en profundidad, una a cada maestro participante, en aras de indagar con detalle sus concepciones sobre currículo y gestión a partir de las prácticas pedagógicas cotidianas que realizan en sus escuelas. Específicamente, las entrevistas se realizaron teniendo en cuenta tres categorías: concepciones curriculares de los maestros; prácticas curriculares en el aula y las dinámicas de gestión curricular, no sin antes haber validado el instrumento a través de juicio de expertos (Rodríguez, et al., 2021). Una vez terminado el proceso de recolección de información y de transcripción de las entrevistas, se hizo la reconstrucción conjunta (docentes e investigadores) de las narrativas y posteriormente se analizaron a través de la técnica de análisis microtextual.

Esta investigación fue desarrollada en el contexto de dos instituciones educativas colombianas, ubicadas en espacios geográficos rurales. Los participantes fueron un maestro y una maestra de establecimientos educativos distintos y fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios: más de cinco años de experiencia y con derechos

de carrera; que una vez seleccionados manifestaron su participación de manera libre y espontánea en la investigación, que fueran reconocidos por la comunidad académica y la Secretaría de Educación como docentes memorables, es decir maestros con interés, vocación por la enseñanza y aprendizaje, y capacidad de asombro para llevar a cabo el acto de educar (Moscoso y Pesantez, 2022, p. 2).

3. Resultados y discusión

3.1 Aproximación a las concepciones de los maestros sobre el currículo

Al ahondar en el análisis de las narrativas de los docentes entrevistados en este estudio, se pudo identificar que existe entre estos una concepción abierta y comprensiva del currículo, que lo entienden como una herramienta que permite la reflexión sobre la práctica educativa, y como un elemento fundamental y cambiante que se construye en colectivo con los estudiantes a través de la experiencia. Desde esta perspectiva el currículo puede entenderse como una hoja de ruta, como una guía que orienta el proceso educativo para la generación de conocimientos a partir de estrategias metodológicas vinculantes y dialógicas, en las que los diferentes actores de la institución escolar asumen compromisos y responsabilidades comunes, en aras de lograr unos resultados o propósitos específicos que apunten hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional. Esta mirada permite comprender que la gestión del currículo en la escuela y en el aula se lleva a cabo mediante una relación horizontal entre maestro y estudiantes, que a la luz de hallazgos investigativos recientes como los de Sierra (2019) “rompe con las estructuras piramidales dentro del aula de clase para enfocar e incentivar el conocimiento recíproco y colectivo” (p. 48).

Al efectuarse una relación bajo esas condiciones donde se quebrantan los esquemas y jerarquías tradicionales va a existir un mayor rendimiento académico, dado que “los procesos cognitivos de los estudiantes van de la mano con la forma en que se imparten las clases. Este tratamiento del grupo ayuda al reconocimiento de los estudiantes como agentes de duda y al uso de la imaginación” (Sierra, 2019, p. 58). Así lo conceptualizaron los docentes participantes (P1 y P2):

P1. Yo, concibo el currículo como una hoja de ruta que nos permite guiarnos en ese laberinto de la educación y con el cual podemos tener una consistencia con relación hacia dónde vamos y lo que esperamos. Considero que el currículo son aquellas observaciones y reflexiones que uno hace con los estudiantes, es más, yo considero que el currículo debería planearse junto con los estudiantes. (Fragmento de narrativa)

P2. El currículo es la vida de una institución educativa, vida en el sentido de que recoge todo cuanto hace, cuanto necesita, cuanto se proyecta, todo en términos generales desde la programación hasta los proyectos más sencillos o simples, tanto de aula como de proyectos de desarrollo comunitario, proyectos de producción, proyectos de cualquier tipo, proyectos pedagógicos. (Fragmento de narrativa)

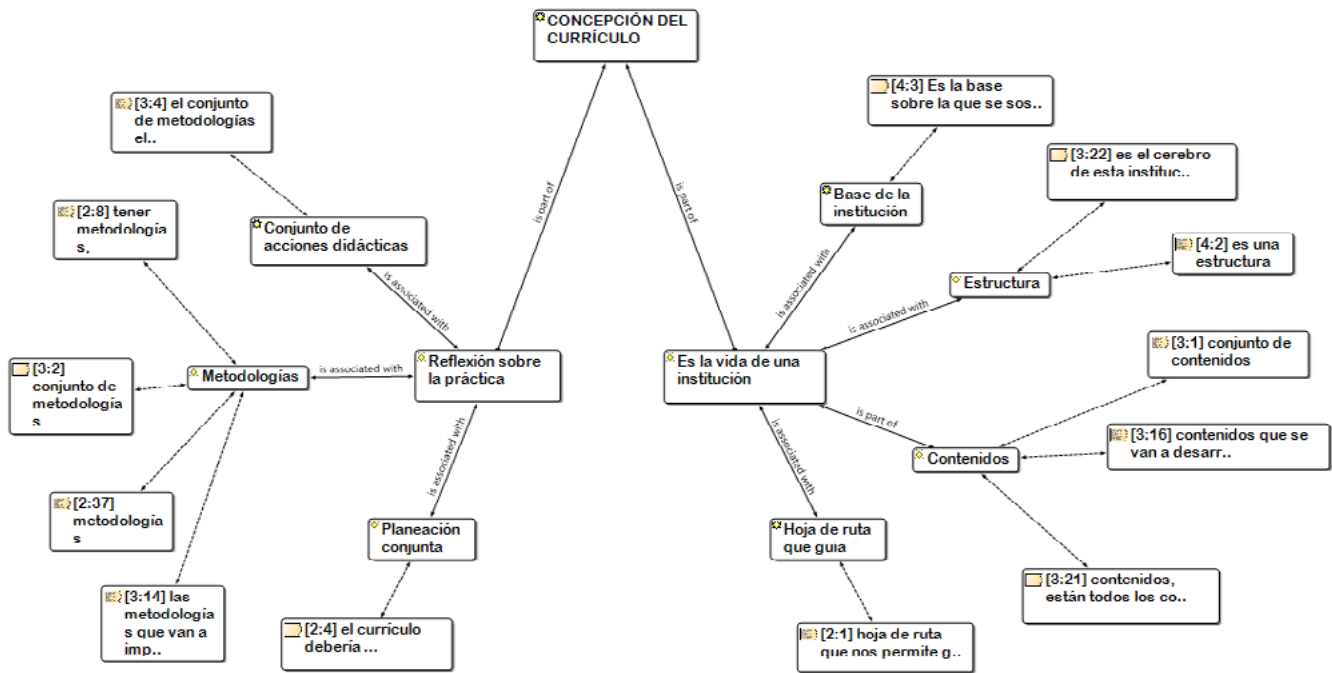
Lo anterior, permite decir que esta forma de ver o entender el currículo es más flexible y adaptativa, y se enfoca a resolver problemas concretos en situaciones específicas que implican un enfoque más práctico, en contraposición a una visión más teórica o abstracta. Es decir, que se concibe el currículo como “Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas[...], que se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas” (Sacristán, 1991, p. 109).

Como se observa en los registros de las voces de los maestros, el currículo no se reduce a contenidos o planes que se deben desarrollar y a una educación con carácter eficientista. Es decir que es una concepción curricular que no tiende a la generación de productos o contenidos, de acuerdo con lo que se esté trabajando en un área específica; aquí, la reflexión aparece como un elemento clave en la concepción de currículo, donde se tienen en cuenta los elementos del contexto para el desarrollo de las actividades académicas; esto, teniendo en cuenta que “Cada EE tiene características únicas que le diferencian de los demás, la infraestructura, la organización administrativa, el PEI y, sobre todo, la comunidad educativa, le brindan identidad y lo sitúan en un contexto determinado” (MEN, 2017, p. 16). Por tanto, la reflexión sobre el proceso educativo, además de lo contextual, debería adquirir gran relevancia cuando se concep-

tualiza en materia curricular, debido a que, “cada vez más se devela la importancia de ir más allá del currículo o de los planes y programas, para analizar la

experiencia escolar” (Hernández, Zayas y Camarena, 2017, p. 32).

Figura 1. Concepciones curriculares de los maestros



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad.

3.2 Aproximación a las concepciones de maestros sobre la gestión curricular

La gestión curricular, como se dijo arriba, es el entramado de acciones que ejecutan los maestros para la mejora de los procesos educativos. Mejoras que implican innovación y renovación de las metodologías y de las herramientas educativas, además de una adecuación del sistema de evaluación, que esté acorde con las necesidades del contexto escolar en el que se llevan a cabo las actividades académicas. En este sentido, es claro que los factores que se tienen en cuenta para el proceso de gestión curricular están acordes con los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el proceso de gestión curricular al interior de las instituciones educativas y, a su vez, están encaminadas a la mejora continua de la educación, teniendo en cuenta que “la gestión curricular debe ser una acción conjunta entre todos los actores de una comunidad académica, de tal forma que se puedan tomar acciones

concretas que permitan dar nuevos significados al acto educativo tal y como lo señala Alvarado y Prieto (2019) y Castro (2005).

Desde la perspectiva de los docentes, la gestión curricular se concibe como un proceso de reflexión crítica del accionar educativo en el ámbito escolar a nivel individual que permea lo colectivo; es un proceso que se puede realizar a partir de la experiencia de cada uno de los maestros debido a que ya están situados en un mismo contexto y conocen sus necesidades. Gestionar el currículo, además, implica analizar las gestiones del PEI, valorarlas y desarrollarlas de tal modo que se pueda cumplir con los objetivos trazados, lo que demanda un trabajo colaborativo y sistemático que oriente las dinámicas de la institución. En las narrativas de los docentes, además, se encontró que la gestión del currículo se concibe como el conjunto de actividades que se llevan a cabo a nivel interno de las instituciones educativas para el

desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual se articulan los fundamentos teóricos y la comunidad educativa. Esto coincide con lo planteado por Mora (2010), cuando expresa que “la gestión curricular se define como la capacidad de organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes” (párr. 2). A continuación, la ratificación de lo afirmado desde la voz de los docentes:

P1. *La gestión curricular es la capacidad motivadora que tiene el ente directivo, administrativo y docente de la institución para llevar a cabo el proceso de desarrollo curricular que se ha planteado.*

P1. *Para gestionar el currículo, se debe tener en cuenta lo que ofrece el Ministerio de Educación Nacional y lo que necesita el contexto porque, ajá, ellos dicen qué hacer, pero el contexto muestra una realidad diferente y si eso no está articulado... (Fragmento de narrativa)*

P2. *Es gestionar, gestionar en ese proceso educativo todas las metodologías, todas las didácticas, todas las herramientas que se vayan a implementar para que el proceso educativo sea bastante significativo. (Fragmento de narrativa)*

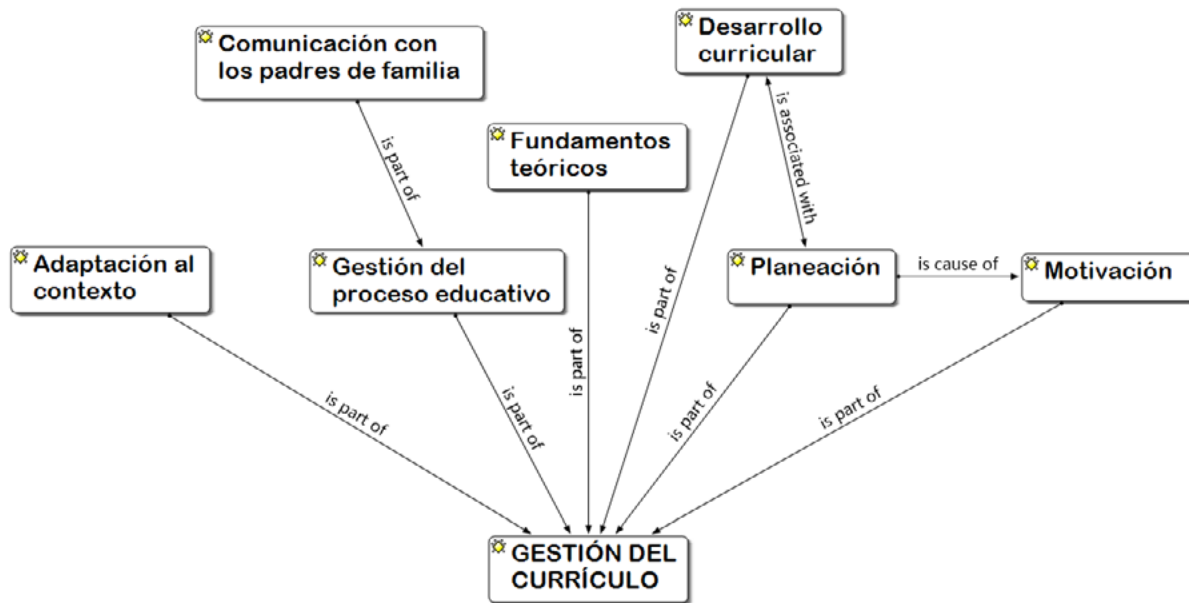
P2. *Las implicaciones que tiene la gestión curricular al interior de una escuela son de muchos esfuerzos, implica dinámicas, implica dentro de ese esfuerzo desarrollar, de pronto, capacidades para tú gestionar qué necesitas, porque cuando nos vamos a desarrollar cualquier sea el currículo los maestros no sé, en términos generales muchas veces vemos más lo que nos limita, que lo que nos posibilita. No tengo tiza, no tengo cartel, no tengo tablero. Pero tengo un tablero llamado tierra, tengo un universo lleno de posibilidades que a veces no lo valoramos y no lo tenemos en cuenta o sencillamente no lo*

hemos aprendido porque cuando se abre esa posibilidad, la creatividad fluye y se convierte como que, en el aliado principal, entonces hay que decir que para el desarrollo del currículo implican muchas cosas, más positivas que negativas, dependiendo de quién lo mire, de quién lo ejecute. (Fragmento de narrativa)

Lo anterior, da cuenta de que los docentes, además, conciben la gestión curricular como un proceso de trabajo en equipo, ya que se busca involucrar a todos los actores del proceso educativo en la toma de decisiones y la definición de objetivos y estrategias para la formación integral de los estudiantes, y donde la comunicación con los padres de familia cumple un papel fundamental debido a que se involucran en los proyectos que se llevan a cabo en la institución. Así mismo, desde las narrativas de los docentes, la gestión del currículo se caracteriza por adelantar procesos de mejoramiento continuo, que implica la revisión y actualización periódica del este para asegurar su relevancia y pertinencia en el contexto donde desarrollan sus actividades académicas.

Se puede entender, desde la voz de los docentes, que la gestión curricular influye en la planeación de las clases y se constituye en un elemento esencial de reflexión sobre la práctica a nivel individual, que de una u otra manera influye en lo colectivo cuando se toman decisiones sobre los contenidos que se deben enseñar, cómo se deben enseñar y cómo evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Gestionar el currículo implica analizar las gestiones del PEI, valorarlas y desarrollarlas de tal modo que se puedan cumplir con los objetivos trazados, además de un trabajo colaborativo y sistemático que oriente las dinámicas de la institución.

Figura 2. Concepciones sobre gestión del currículo



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

3.3 Fundamentos epistémicos que guían el accionar educativo de los maestros

Las concepciones curriculares bajo las cuales se orienta el currículo en las instituciones educativas presentan una tendencia hacia el nivel de concreción macro curricular porque ha sido impuesto mayoritariamente por los directivos de los Establecimientos Educativos, es decir que se ciñen de manera tácita a las Políticas Educativas del Ministerio de Educación Nacional colombiano, que dan orientaciones sobre el tipo de estudiantes que se quiere formar en la sociedad actual, para lo cual se deben tener en cuenta los planes de estudios, los objetivos, las competencias, los contenidos, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación, entre otros aspectos, tal y como lo sugieren Samayoa y Domingo (2017), cuando plantean que “el macro currículum permite fijar los lineamientos de políticas educativas del país, y se consolida como la matriz básica del proyecto educativo en el que plantean objetivos y directrices de una nación” (s.p.). A continuación, se puede evidenciar, desde la voz de los maestros, sus concepciones:

P1. Siendo sinceros el rector que teníamos antes era una persona que le gusta mucho el tema de los formatos institucionales, él decía que nosotros tenemos un jefe que nos hace todo y se llama Ministerio de Educación Nacio-

nal... Tienes que coger todas las guías del MEN y después que las abarques, quizás podrás experimentar en otras cosas, pero primeramente es necesario apegarse a la guía y eso ha ayudado. (Fragmento de narrativa)

P2. Se tiene en cuenta cada uno de los referentes teóricos que saca el Ministerio de Educación Nacional, en este caso, lineamientos pedagógicos, estándares, los DBA, matriz de referencia... y también algo que hay que tener en cuenta es el contexto que tenemos nosotros. Sin embargo, nosotros también decidimos tomar nuestro propio modelo, nuestro propio nombre, activo participativo, bajo las premisas de lo que nosotros vivimos a diario con los chicos... Partiendo de las investigaciones endógenas que tengo investigamos cuál es el potencial y de ahí, de ese potencial poder articular con la realidad, con lo que se pide, con los estándares, con las competencias y poder amarrar. (Fragmento de narrativa)

En estos fragmentos, los docentes tienen como base común para la enseñanza, la planificación, la evaluación y las políticas educativas que ofrece el Ministerio de Educación Nacional, las cuales son adaptadas por los educadores según las necesidades de los estudiantes. Esto quiere decir que existen algunas dinámicas de alineación que no son del todo claras, entre los niveles de concreción macro curricular, meso curricular y micro curricular. Pese a ello se evidencia que los maestros tienen plena conciencia

de que “las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales del conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales” (Congreso de la República, 1994).

Sin embargo, a pesar de que los maestros señalan que su concepción curricular es práctica y reflexiva, en sus discursos (voces) no son evidentes las bases epistémicas de las teorías curriculares desde las cuales sustentan sus prácticas, generando así la imposibilidad de definir, en algunos casos, desde elementos teórico-conceptuales, sus modos de entender el currículo, lo que no genera la posibilidad de trascender la reflexión práctica, entre pares, sobre los desarrollos curriculares y los procesos académicos que se gestan al interior de la escuela. Un ejemplo de esto es que al preguntarles por esas teorías o teóricos que guían su accionar educativo respondieron lo siguiente:

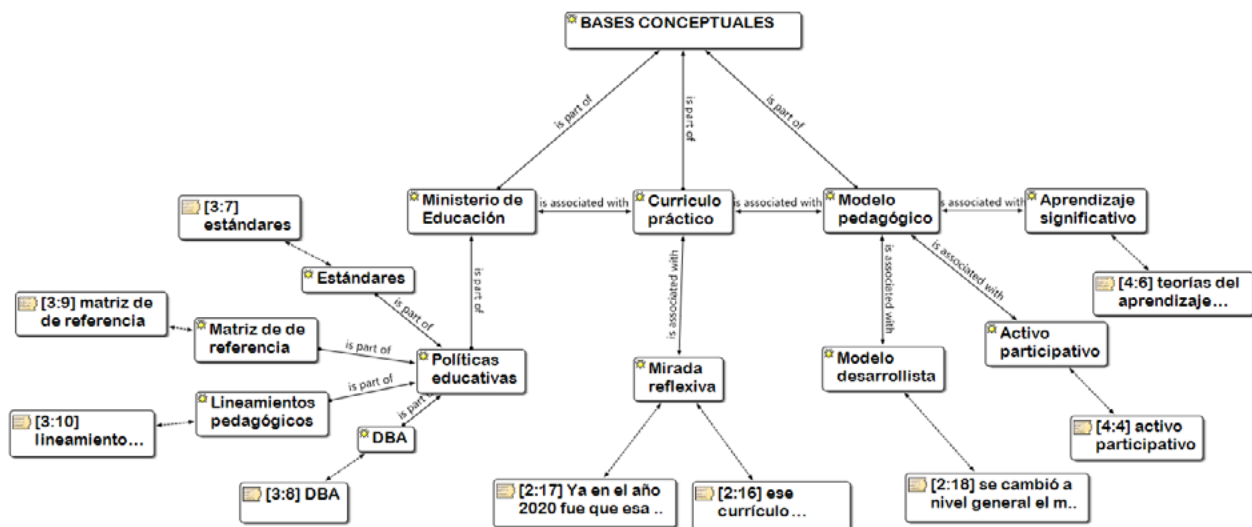
P1. Por ello, asumo una concepción reflexiva del currículo que implica realizar una práctica, aplicar cosas y tener metodologías. Esta mirada práctica del currículo, sobre todo, se impulsó mucho más durante la Pandemia porque se dieron cuenta (ya yo lo venía trabajando con los cortometrajes). (Fragmento de narrativa)

P2. Ahora bien, el currículo se sustenta bajo unas concepciones que normalmente son ideas o ni siquiera

ideas, sino teorías concretas sobre los modelos que se quieren implementar para poder articular y llevar a cabo el propósito que es la educación integral en cualquiera área que se imparta, bajo estos criterios nuestra institución educativa, en este momento atraviesa un periodo de transición, de reforma, porque se ha dado cuenta que el modelo que venía practicando desde el modelo ecléctico [...] (Fragmento de narrativa)

Lo anterior, pone de manifiesto que, además de las directrices del MEN, las bases conceptuales que orientan a las instituciones educativas pudieran tener su sustento en la teoría práctica del currículo que en palabras de Sacristán (1991), es “el puente entre la teoría y la acción” mientras que para Stenhouse (1984), es “el campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación sobre la cual y en la cual el docente debe ser un activo investigador” (s.p.). Sin embargo, se carece de ese conocimiento y por tanto se genera la necesidad de formación para los maestros en aras de que puedan tener una mayor claridad conceptual sobre las teorías que rigen y orientan su práctica educativa, pues el maestro debe tener claridad acerca de preguntas epistémicas que indaguen sobre: cómo formar, para qué formar, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar; es decir, se esperaría que cuando expliquen lo que hacen en sus prácticas curriculares por lo menos tengan unos referentes conceptuales claros que les permitan un intercambio intelectual entre pares de mayor alcance.

Figura 3. Bases conceptuales que orientan el currículo



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

3.4 Dinámicas para la gestión curricular a nivel institucional

Para los docentes, las dinámicas de gestión curricular son una actividad continua y sistemática que se lleva a cabo a lo largo de todo el ciclo educativo. Enfatizan en la importancia de la retroalimentación constante y la adaptación del currículo a las necesidades y demandas de los estudiantes y del entorno educativo. Esto implica identificar los objetivos y metas del currículo, revisar y analizar su diseño, observar y registrar su implementación en el aula, y valorar los resultados obtenidos en términos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

P1. Yo he encontrado elementos muy buenos e importantes en lo que propone el Ministerio y todo lo que vengo haciendo con la investigación y producción audiovisual lo saco de los Estándares de ciencias sociales y de los lineamientos curriculares del área... Entonces tú ves cómo lo que es una actividad mía o de cualquier profesor termina siendo una política o algo curricular que ya va a marcar la tendencia en el colegio porque el docente que llegue queda obligatoriamente metido en esa dinámica. (Fragmento de narrativa)

P2. Todas las modificaciones curriculares sean de planes de áreas y de mallas curriculares como tal, están hechas desde los indicadores de calidad del Ministerio [...] Para ese proceso de gestión curricular, nosotros usamos las guías que se llaman "revisión curricular" y ese instrumento se aplica cada tantos años [...] Sin embargo, básicamente el instrumento que nos permite evaluar el currículo en la institución se llama Plan de Mejoramiento Institucional, que permite que tú revises no solo el currículo si no toda la institución [...]. (Fragmento de narrativa)

Las dinámicas de gestión curricular llevadas a cabo por los maestros giran en función a reuniones, asignación de tareas grupales e individuales, y la evaluación del currículo (mallas, planes de clases, las evaluaciones y los procesos de mejoramiento institucional). En el marco de esas dinámicas de gestión, los docentes pretenden una articulación entre los lineamientos ministeriales, las directrices de la entidad territorial y las orientaciones internas de las escuelas, que giran en torno al direccionamiento del rector y, a su vez, en función de la autonomía del docente para el logro del fortalecimiento curricular

que, "busca que las comunidades educativas, a través de su experiencia y utilizando las herramientas propuestas por el Ministerio de Educación, pongan en marcha una revisión detallada de los procesos internos para caracterizar el estado del currículo" (Guía curricular MEN, 2017. p. 8).

Sin embargo, y a pesar de esos esfuerzos, el proceso de gestión aún carece de rigurosidad, en tanto los PEI tienen, en algunos casos, vacíos conceptuales, falencias en su horizonte institucional o se encuentran desactualizados según lo planteado por los mismos educadores en sus narrativas.

Por otra parte, el análisis de esas dinámicas de trabajo permite señalar que las instituciones (históricamente) han tenido una mayor inclinación hacia el logro de buenos resultados en las pruebas nacionales ICFES (eficientistas), y esto ha motivado a que en el marco de las reuniones que se adelantan en las escuelas, este tema siempre esté latente, razón por la cual han venido haciendo análisis detallados de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas oficiales en los últimos cuatro años (2019-2022), para generar así cambios en materia de gestión curricular en cuanto a las metodologías de trabajo y enfoques pedagógicos que conlleven a procesos de re-significación del PEI. Se percibe que las reflexiones, en lo académico, llegan hasta el análisis de pruebas estandarizadas y la elaboración de planes de mejoramiento sujetos solo a las falencias encontradas en esas pruebas, pero no hay referencias, por ejemplo, a reflexiones profundas y documentadas sobre pertinencia curricular en relación con los contextos socioculturales de las escuelas y los marcos del desarrollo global en términos educativos.

Frente a eso se puede decir que esas acciones conducen a la escuela a responder, aún más, a las diversas relaciones de poder que median los discursos educativos y políticos, según lo expresado por Montes et al., (2016), y que, a su vez, pueden conllevar a generar procesos de la alineación del estudiantado como lo planteó Adorno (1998), razón por la cual, los educadores, en apoyo de la Entidad Territorial Certificada, deben tomar una mayor conciencia de estos procesos y promover el equilibrio en materia de

articulación a nivel macro-meso y micro-curricular, en aras de generar una ecología de saberes (Soussa, 2006) que tenga mayoritariamente en cuenta los contextos rurales en los que se sitúan, acorde con las características socioculturales de las escuelas y de los propósitos formativos, desde la integralidad del ser; una perspectiva que se aleja de la mera instrumentalización y mecanización de la educación.

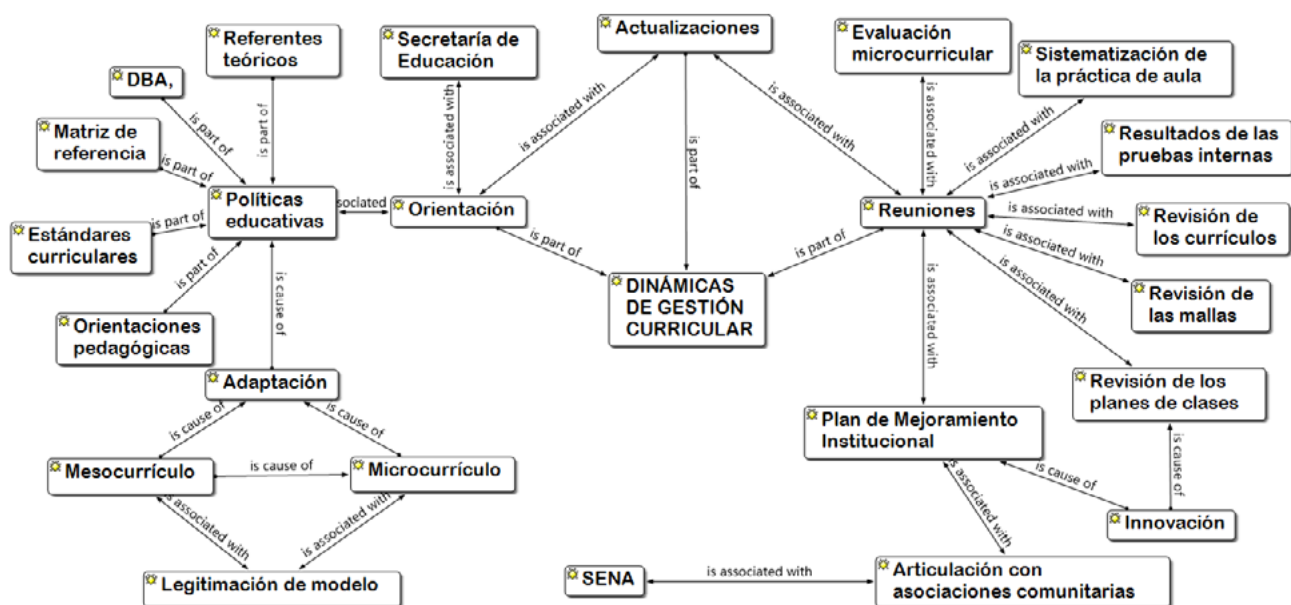
P2. Siempre se hacía copiando las ideas de otros y no habíamos aterrizado aun conociendo nuestro potencial. (Fragmento de narrativa)

P1. [...] para el diseño curricular hay que tener en cuenta las necesidades de los estudiantes [...] se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje, el contexto, también

se tienen en cuenta todos esos documentos que nos aportan desde el Ministerio de Educación y el PEI del colegio. (Fragmento de narrativa)

En este sentido, aunque se observan elementos importantes en los conceptos de los docentes, que hacen referencia a la participación y el reconocimiento del contexto, no hay consistencia en un discurso propio sobre diseño curricular, pues siempre está presente el eje y la orientación institucional vía MEN, es decir, hay un énfasis en hacer la tarea de acuerdo con lo postulado desde las políticas curriculares, más no desde una propuesta autónoma, sólida y construida desde las reflexiones colectivas de los maestros.

Figura 4. Dinámicas de gestión curricular



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

3.5 Metodologías de trabajo en el aula

Los docentes de las instituciones educativas estudiadas utilizan una gama de estrategias que se consideran innovadoras en el marco del contexto educativo en el cual se desarrollan. Entre dichas estrategias se encuentran el uso de la cartografía social, el uso de las herramientas tecnológicas (TIC) (elaboración de cortometrajes en función a temas culturales de la región), el desarrollo de actividades como la feria de la ciencia, voz pópuli, simulaciones

(debates presidenciales, discursos de políticos, campesinos, investigadores); la revisión de archivos fotográficos para el análisis de los cambios culturales en cuanto a la forma de vestir, las viviendas, las formas de organización de las comunidades; trabajos en equipo y tejidos en croché, entre otros. A continuación, algunos fragmentos de las entrevistas:

P1. [...] la cartografía social donde los mismos estudiantes invitan a la gente y aprenden a identificar

elementos importantes. [...] Luego aplicamos una revisión de archivos fotográficos, hicimos una ficha y los mandamos a hacer sus árboles[...].

P1. *Lo que sí hicimos para cada clase y cada materia era aplicar pequeños elementos como recolección de información, presentación de información, realizar observaciones, hacer interpretaciones, es decir competencias básicas de cada uno de esos elementos que los van ayudando para que cuando lleguen al curso ya tengan los elementos adecuados. (Fragmento de entrevista)*

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que en las metodologías de trabajo implementadas por los docentes se evidencia un proceso articulado y cimentado en las teorías curriculares críticas, lo anterior con sustento en lo planteado por Luna y López (2012), cuando señalan que desde el enfoque crítico se considera al docente como investigador y transformador de su práctica y que la “fuente para la selección de los contenidos es la propia realidad social dentro de la cual se enmarca la escuela” (p. 70). En este sentido, los maestros, a través de sus metodologías de trabajo fundamentadas en los procesos de investigación, donde los estudiantes son los protagonistas, logran desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes que les permiten reconocer su territorio y hacer lectura de este desde la academia, con un sentido crítico y proyectivo.

En el desarrollo de las actividades académicas de los docentes se evidencia el papel protagónico de formar al estudiante en procesos de investigación, y para ello los docentes se apoyan en los métodos etnográficos, la investigación-acción e investigación-acción participativa (IAP), que permiten agenciar el proceso de transformación en la escuela. A los estudiantes se les enseña a diseñar un anteproyecto: los objetivos, la metodología, instrumentos de recolección de información y la realización de árboles de problemas donde puedan analizar las relaciones causa y efecto. Así mismo, se les orienta para la elaboración de informes sencillos donde se dé cuenta de los que se ha investigado. Todas estas estrategias están mediadas u orientadas por los docentes, dada su vocación y sus ganas de agenciar cambios en la juventud, pues tienen claro la necesidad de contribuir al fortalecimiento de los proyectos de vida de sus estudiantes. Además, se debe

resaltar que esas estrategias están orientadas, desde unas nociones teóricas claras sobre el currículo ejecutado, y esto permite que “se construyan propuestas coherentes, abiertas, pertinentes y contextualizadas con relación a las demandas del contexto[...].” (Alvarado y Prieto, 2019, p. 10).

P1. *Ese tipo de instrumentos y herramientas son de la investigación y se trabajan en todas las clases (aplicamos en cada clase uno que otro aspecto de esos elementos) porque la investigación es de instrumentos, de herramientas, de metodologías. Ya cuando hablamos del diseño de un proyecto de aula como tal, yo cojo con los estudiantes de grado décimo a hacer el proyecto y entonces hacemos un anteproyecto: identificación del problema, objetivos, metodologías. Ya este trabajo como tal es diferente porque estamos haciendo un proyecto sobre la investigación formativa, pero en el resto de los salones (desde sexto a noveno) aprenden sobre herramientas de recolección de información, aprenden sobre análisis y aprenden a sacar categoría, aprenden a hacer cosas básicas: hacer juegos de observación y todo ese tipo de cosas incluso a cómo dar a conocer el resultado de pesquisas o de búsquedas sencillas. Esa es la manera como la investigación hace parte de la enseñanza de las Ciencias Sociales y como lo macro curricular se trabaja a nivel micro. (Fragmento de entrevistas)*

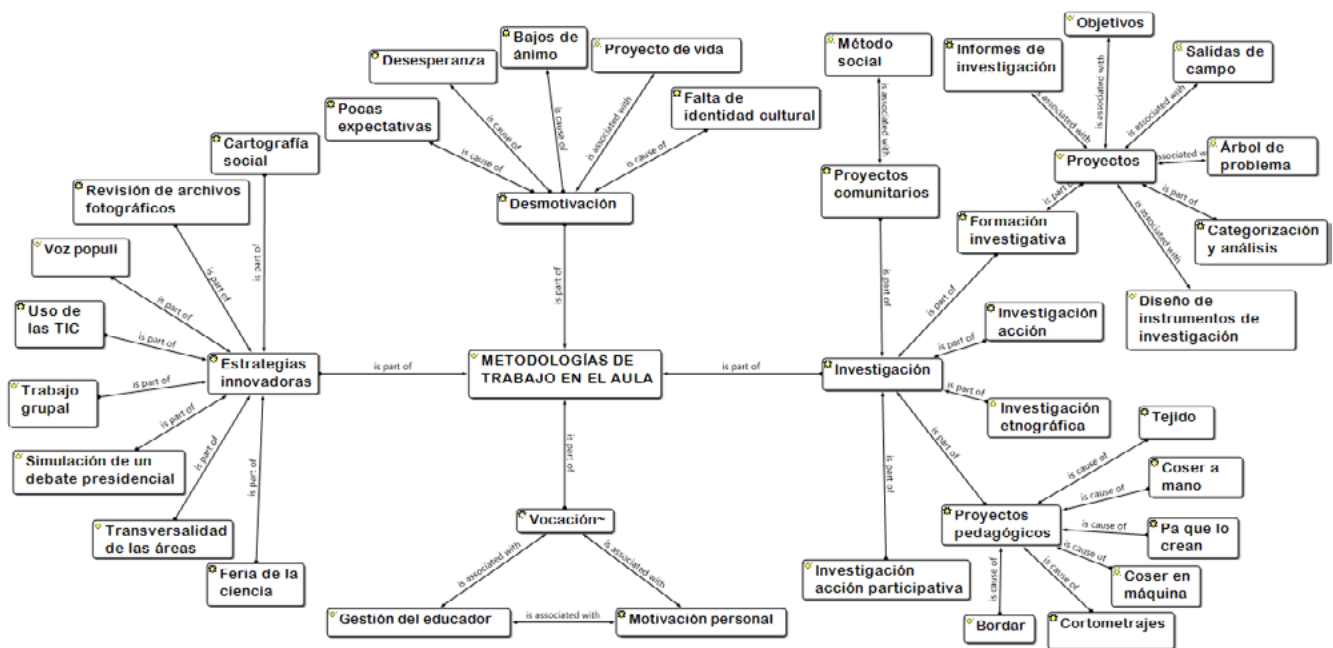
Otro factor importante que ha servido para avanzar en los procesos formativos de los estudiantes es establecer vínculos con la comunidad, elaborar proyectos comunitarios donde se vincule al estudiante y a otras entidades como el SENA, Fundaciones u ONG que brindan apoyo externo y ayuden a potencializar, desde el territorio, lo que se viene trabajando en la escuela. A estos profesores les ha servido el hecho de “retroalimentar, rectificar y ratificar el diseño, y así ajustar progresivamente el currículum formal al currículum real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica” (Casarini, 2004).

P2. *Las metodologías de trabajo que implementamos en la institución están relacionadas con los proyectos comunitarios y se enredan unos procesos, cuando digo se enreda es que se hace un nuevo tejido, un tejido social, un tejido comunitario, un tejido de familia que busca, así como la telaraña, involucrar a todos los que se pueda en su mayoría y la estrategia que utilizamos en primera medida fue enseñar a tejer. (Fragmento de entrevista)*

En síntesis, el trabajo adelantado por los maestros en el aula y en las comunidades, en el marco de la gestión curricular vinculada a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, mediante estrategias interactivas y contextualizadas es lo que ha permitido que sean catalogados como docentes memorables, a pesar de que en sus discursos se evidencia una marcada preocupación por cumplir con un currículo ya normatizado desde el MEN. Pero hay un avance importante hacia nuevas formas de gestionar el currículo, sustentado en la vocación y el compromiso de los maestros por generar transformaciones concretas en los jóvenes estudiantes, que les permitan percibirse como sujetos capaces de construir conocimientos desde la diversidad de sus territorios. También hay una contribución importante desde esas prácticas curriculares de los maestros a una formación con calidad, crítica y reflexiva como producto de cambios estructurales en sus modos de ver y entender la educación.

Estas rupturas desde las prácticas de aula de los maestros están próximas o por lo menos se orientan a lo que autores como Luna y López (2012) afirman cuando plantean que “la acción y la reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico” (p. 70). Y es precisamente ese proceso dialéctico el que han sabido hacer estos dos maestros para transformar sus prácticas académicas y apoyar otros procesos de transformación que están haciendo sus colegas en aras de fortalecer su trabajo en el aula. En ello, se vislumbra una visión dialógica horizontal en la que los actores, maestros-estudiantes, maestros-maestros se asumen como pares, como iguales, en perspectiva democrática, entendiendo que “el carácter dialógico de la educación es como una práctica de la libertad, no cuando el profesor se reúne con los alumnos en una situación pedagógica, sino cuando el primero se pregunta así mismo, sobre qué versará su diálogo con los últimos” (Freire 1979, citado por Luna y López, 2012).

Figura 5. Implementación curricular: metodologías de trabajo en el aula



Fuente: elaboración propia producto de entrevistas en profundidad

4. Conclusiones y recomendaciones

La investigación ha permitido comprender que existen dos modelos distintos en la práctica educativa, la postura crítica de los docentes en su quehacer cotidiano y la adhesión a los lineamientos ministeriales, siendo este último un factor que puede generar falta

de flexibilidad y adaptabilidad, así como limitaciones para la creatividad e innovación de los educadores. Si bien los docentes entrevistados muestran una actitud reflexiva y una disposición para mejorar la enseñanza, se evidencia una brecha entre su praxis y la sustentación teórica de sus acciones, sugiriendo así que

existe la necesidad de fortalecer la formación docente por parte de las secretarías de educación, y promover la actualización constante en relación con las teorías pedagógicas y las metodologías de enseñanza para que haya una mayor apropiación conceptual de los mismos, y, por tanto, unos mejores resultados.

En este sentido, existe la necesidad de poner a dialogar, de manera más consciente, el macro-curriculum y el micro-curriculum al interior de las instituciones educativas, en aras de poder hacer el proceso de diseño y resignificación curricular desde el marco de los PEI, acorde con las necesidades de formación y las metas institucionales. Así mismo, la investigación da cuenta de que los docentes, a través de sus prácticas académicas diarias, realizan procesos importantes de gestión curricular sin ser conscientes desde qué concepción lo hacen, por tanto, existe la necesidad de impulsar reflexiones colectivas apoyadas en referentes teóricos, teniendo en cuenta la voz y las experiencias de los maestros con el fin de enriquecer los procesos de gestión curricular en las instituciones educativas.

Del mismo modo, los hallazgos permiten comprender que un buen proceso de gestión curricular es producto de la reflexión y trabajo constante sobre la práctica e implica unas dinámicas de trabajo tanto a nivel individual como colectivo al interior de la escuela. La concepción reflexiva del currículo permite la identificación de necesidades concretas de formación y de impulso de los cambios estructurales que se requieren (métodos, lenguajes, estrategias); esta postura es propia de los docentes cuyas prácticas pedagógicas son memorables, y asumen una relación horizontal con sus estudiantes. Esta concepción da cuenta de los avances significativos que ha habido en materia curricular en los establecimientos educativos del municipio de Loricá, y ayuda a superar algunas de las preocupaciones existentes en esta materia, que tienen su sustento en investigaciones como la de Sierra y Carrascal (2005) y Berrío (2017) en las que se expresa que el currículo se ve como un elemento aislado e insular en la práctica educativa.

Finalmente, es pertinente señalar que el diseño del currículo debe ser un proceso dialógico y parti-

cipativo en el que se tengan en cuenta todos los niveles de concreción curricular (macro, micro y meso currículo), y las teorías desde las cuales se quiere elaborar la propuesta educativa que, de acuerdo con las necesidades de la educación en el siglo XXI, obedecen a una dinámica crítica y participativa. Para los maestros, el diseño curricular se puede entender, además, como un proceso que busca darle identidad a la institución educativa, toda vez que de este depende cómo será el accionar de la escuela en función a la formación que quieran adelantar. Esta manera de entender el diseño curricular, se corresponde con lo planteado por Luna y López (2012) cuando señalan que “al docente le compete el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante [...]” (p. 71). Pero, las anheladas transformaciones de que se habla hoy día en el ámbito de los eventos educativos y pedagógicos demandan de maestros y directivos de las escuelas asumir posiciones fundamentadas, que tengan sustento en un equilibrio justo entre la teoría y la práctica, es decir, una praxis mediada por la reflexión colectiva y permanente de los diferentes actores involucrados en la vida de las escuelas.

5. Referencias

- Alvarado, N. y Prieto, L. (2019). Gestión del currículo desde la visión del docente como constructor del currículo. *REDINE*, 11(1), 9-22. <https://core.ac.uk/download/pdf/270309534.pdf>
- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-18 <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022>
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Ediciones Morata.
- Apple, W. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal S.A.
- Berrío, K. (2017). *La incidencia de la gestión curricular en los procesos de mejoramiento educativo en la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/9478>

- Bobbitt, J. (1918). *The Curriculum*. <https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n9/mode/zup>
- Campos, S. (2019). Papel de los directores exitosos en centros escolares de educación media. Caso San Salvador. *Entorno*, (67), 70-77. <https://doi.org/10.5377/entorno.voi67.7499>
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículo y la institución educativa. Chillán, Chile. Universidad del Bío-Bío. *Horizontes Educativos* (10), 13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño Curricular*. Trillas
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Durango, D. (2015). *Concepciones de curriculum de los maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje: El Caso del Centro Educativo Corozza las Cañas-Pozona de Cereté, Córdoba* [tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UPN <https://acortar.link/m7iGZp>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: introducción a la filosofía de la educación* (3ª ed). Ediciones Morata
- Freire, J., Páez, M., Infante, R., Núñez, M., y Narváez, M. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Comunicación de la SEECI*, 45, 75-86. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>
- Freire, M., & Cogua, R., (2019). El currículo. Generalidades y aspectos relevantes para su diseño. *Comunidades Epistemológicas Tomo I: investigando la actualidad desde diversas disciplinas*
- García, J., Cerdas, V., y Torres, N., (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente. *Educar* 22(1). <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.11>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3ª ed.). Ediciones Morata
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (1ª ed.) *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus, Madrid.
- Hernández, A., Zayas, F. y Camarena, B. (2017). La experiencia universitaria en la formación de sentidos acerca de la sustentabilidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 4(1), 30-45. <https://doi.org/10.21500/23825014.3115>
- lafrancesco, G. (2014). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planteamiento* (1ª ed.) Ed. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá.
- Kemmis, S. (1946). *Currículo theorising: beyond the reproducción theory*. [El currículo: Más allá de una teoría de la reproducción]. Ediciones Morata, Madrid.
- Luna, E. y López, G. (2012). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 29(2), 67-77. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/217>
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. <http://www.elsolardelasartes.com.ar/pdf/716.pdf>
- Magendzo, A. Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Siempre Día E: Guía de fortalecimiento curricular. https://cismilk.edu.co/links/guia_fortalecimiento_curricularMEN.pdf
- Mora, A. (2010). La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad. *Revista Vinculando*. <https://acortar.link/oq71la>
- Moscoso, M. y Pesantez, L. (2022). Docentes memorables. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1), 19.
- Montes, A., Alarcón A. y Múnera L. (2016). Aproximación a las Políticas de Calidad de la Educación en Colombia desde el Enfoque de las Pedagogías Críticas: El Sentido de lo Implícito. *Escenarios*, 14 (2), 72-85. <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i2.933>
- Portela Guarín, H., Taborda Chaurra, J. y Loaiza Zuñiga, Y. E. (2017). El currículo en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.2>

- Rosabal Vitoria, S., & Solís Vargas, Y. G. (2020). La gestión curricular en centros educativos públicos de Costa Rica durante la pandemia del virus de la COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 228-242. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3225>
- Rodríguez Medina, M., Poblano-Ojinaga, E., Alvarado Tarango, L., González Torres, A., y Rodríguez Borbón, M. (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), eo80. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- Samayoa, R., y Domingo, O. (2017). Macro, Meso y Micro Currículum. <https://www.emaze.com/@aorllrli/Macro%2C-Meso-y-Micro-Curr%C3%A9-Dulum7>
- Schwab, J. J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. [Lo práctico: un lenguaje para el currículo]. *The school review*, 78(1), 1-23. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/442881>
- Sierra, I., y Carrascal, N. (2005). La gestión del currículo y de los ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias cognitivas en la formación inicial de educadores en el departamento de Córdoba. *Enunciación* 10(1), 31-39. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/450/684>
- Sierra, T. (2019). Educación Horizontal: sobre las jerarquías tradicionales en la Enseñanza de las Ciencias Exactas. *Revista científica* 48 (62). <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/16972>
- Siñani, E. (2020). Cuestiones de Aula. Gestión curricular. *Franz Tamayo*, 2(5), <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v2i5.307>
- Soussa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la Semancipación social*. Clacso.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. Madrid.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, 43-68. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/33532>
- Taba, H. (1902-1967). Una política educativa sostenible para mejorar la calidad de la humanidad. *Perspectivas*, 33 (4) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133891_spa
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel S.A https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_Unidad_1.pdf
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata. 6ed.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel, S.A Buenos Aires. 5ed.
- Unesco. (2016a). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional De La Educación Unesco. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/118467>
- Unesco. (2016b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

