

El sistema educativo colombiano: retos desde el currículo y el proceso de aprendizaje durante la pandemia

The Colombian Education System: Challenges from the Curriculum and the Learning Process during the Pandemic

*Isbelia Arlenys Mejía Cordero*¹

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología
Panamá

isbelia.mejia.est@umecit.edu.pa



Resumen

Los últimos tres años han estado afectados fuertemente por una situación mundial, la pandemia por COVID-19, una crisis que marcó especialmente los procesos educativos y, de manera puntual, los aprendizajes del estudiantado. De ahí que, por medio de este escrito, se presentan los modelos curriculares vigentes en el sistema educativo colombiano, los documentos de referencia de calidad educativa en Colombia y un recorrido por las políticas públicas implementadas durante el confinamiento por la pandemia suscitada. Se muestra la posibilidad de identificar los retos que se han generado, por causa de la pandemia, en el ámbito educativo. De esta manera, a través de la información recopilada, se concluye que,



Recibido: 30 de octubre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.15>

- 1 Licenciada en lenguas modernas: especialidad español-inglés, Universidad del Atlántico, Colombia. Docente tutora del programa Todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Magister en la enseñanza del inglés, Universidad del Norte. Doctorando en ciencias de la educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT, Panamá. <https://orcid.org/0000-0002-7775-5343>

Colombia, aunque no estaba preparada para afrontar esta situación, asumió el desafío de seguir con una educación de calidad y, pese a las brechas y barreras encontradas, el Gobierno impulsó políticas públicas que abarcaron todos los niveles formativos.

Palabras clave: Aprendizaje, currículo, educación, modelos curriculares, pandemia COVID-19, políticas gubernamentales.



Abstract

The last three years have been strongly affected by a worldwide situation, the COVID-19 pandemic, a crisis that especially marked educational processes and, specifically, student learning. Therefore, this document presents the curricular models in force in the Colombian education system, the reference documents of educational quality in Colombia, and a review of the public policies implemented during the confinement due to the pandemic. It is possible to identify the challenges that have been generated as a result of the COVID-19 pandemic in the educational field. Thus, through the information gathered, it is concluded that, although Colombia was not prepared to face this situation, it assumed the challenge of continuing with quality education, and despite the gaps and barriers encountered, the government promoted public policies that covered all educational levels.

Keywords: curriculum, curriculum models, COVID-19 pandemic, education, government policies, learning

Introducción

Son varias las personas autoras dedicadas a estudiar y desarrollar investigaciones en torno al currículo educativo y, por ende, a los aprendizajes del estudiantado. Entre los cuestionamientos que dan origen a esos estudios, se pueden citar: «¿Qué es el currículo? ¿Cuáles teorías o discursos hay sobre el currículo? ¿Cómo se desarrolla la historia de las teorías del currículo? ¿Qué distingue una “teoría del currículo” de las teorías pedagógicas y las educativas? ¿Cuáles son las partes constitutivas del currículo?» (Osorio, 2017, p. 142). Estos permiten acercarnos a la comprensión de lo que implica el proceso de aprendizaje estudiantil.



Cada una de las preguntas planteadas, de alguna manera, ha sido el punto de partida para que, en el contexto educativo, se hayan generado modelos, corrientes o tendencias curriculares, incluso asociados al aprendizaje; cada una, en su momento histórico, dio pautas relacionadas con la organización de los currículos de las instituciones educativas, así como con el nacimiento de políticas y programas formativos (Pineda y Loaiza, 2017), con el fin de mejorar el servicio educativo en los niveles internacional, nacional y local; cada una, cuando surgió, contribuyó al mejoramiento de los procesos escolares. Los retos vinculados con el aprendizaje del alumnado también estaban marcados por situaciones diversas, pero que los gobiernos y comunidades educativas en general supieron afrontar.

No obstante, uno de los elementos importantes de la organización del currículo está constituido por lo que deben aprender la niñez, la juventud y la adultez que está en el sistema educativo. De ahí la importancia de los documentos de referencia o de calidad educativa, que para el caso de Colombia se han venido gestando. Lineamientos curriculares (MEN, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 1998e, 1998f, 1999, 2000), Estándares básicos de competencia (MEN, 2004a, 2004b, 2006, 2015d), Derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f), Mallas de aprendizaje (MEN, 2016g, 2017) y Orientaciones pedagógicas (MEN, 2008, 2010a, 2010b, 2010c) son escritos base para un ordenamiento, un ajuste y una actualización de los planes de área, los de aula y, por ende, de lo que necesitan y deben aprender las personas estudiantes. La reflexión docente en torno a ellos es crucial. De ahí que el proceso institucional sobre la apropiación, la adopción y los ajustes según el contexto de enseñanza-aprendizaje marcará el éxito o fracaso del modelo o de la tendencia curricular asumida y, consecuentemente, que el estudiantado llegue a completar sus “trayectorias educativas” (MEN, 2022a) dará cuenta de que lo establecido como sistema educativo sea eficaz y exitoso.

A través del presente escrito, se hace un recorrido por las tendencias curriculares que han sido adoptadas y que, en algunas instituciones educativas, siguen vigentes. La conceptualización de aprendizaje irá acorde no solo con el contexto histórico, sino con las teorías que lo sustentan, unos aportes, sin lugar a dudas, esenciales en la toma de decisiones gubernamentales en cuanto a lo que se espera sea una educación de calidad.

Conceptualización de currículo

En el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles escolares, es crucial contar con un currículo fundamentado y claro que brinde orientaciones sobre el abordaje de un área académica. Un ejemplo de esto es lo acontecido con la enseñanza del inglés en Colombia (MEN, 2016h). A lo largo de este documento, se presenta, de manera organizada, el alcance y la secuencia de su adopción, el orden de las mallas, las rutas metodológicas, así como la evaluación. De lo anterior deriva que un currículo de calidad implica una serie de elementos que inciden en la planificación, como el diagnóstico de necesidades, el planteamiento de objetivos, la selección de contenidos, el orden y el desarrollo de actividades, al igual que el seguimiento a los procesos, mediante la evaluación. Stabback (2016) hace referencia a lo expresado por la UNESCO sobre el desarrollo curricular de calidad como un proceso continuo y constante, que debe estar a la vanguardia del cambio en un mundo influenciado por la globalización, en el cual los conocimientos crecen de forma acelerada e impulsados por la tecnología que permite ampliar, considerablemente, el acceso a la información. En este punto, el currículo no puede desligarse de las modificaciones suscitadas en la ciencia y la tecnología. El uso de herramientas, aplicaciones y equipos tecnológicos en el ámbito escolar ha crecido de manera vertiginosa y se hizo más evidente con la aparición del COVID-19, pero, en muchos hogares colombianos, en especial en el sector rural, este acceso no fue posible.

Trujillo (2009), frente al nuevo currículo que involucra las TIC en el aula, manifiesta que las personas docentes tienen como reto la “integración, comprensión y aplicación de las TIC en el desarrollo de su área” (p. 163). Durante la emergencia sanitaria, el profesorado se adaptó a la nueva realidad y vio la necesidad tanto de utilizar las TIC como de actualizarse para su manejo. Del mismo modo, el periodo en mención requirió, por parte de estudiantes y sus familiares, hacer frente a la evolución que el proceso de aprendizaje amerita, más aún por la situación generada durante la pandemia. En la tabla 1, se aprecian las estrategias implementadas en el contexto colombiano, las cuales permitieron continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como buscan garantizar la permanencia y el logro de los aprendizajes en el alumnado.



Tabla 1
Estrategias para viabilizar el aprendizaje

Fundamento legal	Estrategia	Recursos
Circular no. 20 del MEN, 16 de marzo de 2020	Flexibilización del currículo y plan de estudios, atendiendo la condición de emergencia sanitaria.	Orientaciones del MEN.
Circular no. 21 del MEN, 17 de marzo de 2020	Diseño y construcción de guías, orientaciones, herramientas, metodologías y apoyos pedagógicos que faciliten el uso de recursos tanto digitales como físicos en el proceso de aprendizaje en casa.	Plataforma Colombia Aprende, Banco de material digital “Aprender Digital: contenidos para todos”. Formato: audio, video, texto.
Directiva no. 3 del MEN, 20 de marzo de 2020	Acogida de calendario académico. Uso de tecnologías de la información, guías y metodologías de cada colegio.	Plataforma Colombia Aprende: Banco de material digital “Aprender Digital: contenidos para todos”. Formato: audio, video, texto.
Directiva no. 4 del MEN, 22 de marzo de 2020	Desarrollo de actividades asistidas por herramientas TIC.	Herramientas TIC.

Actividades que estén supeditadas y subordinadas a la dinámica de un hogar cuyas rutinas y cotidianidad se encuentran alteradas, en función de dar prelación a asumir y mantener hábitos y prácticas que garanticen la vida y el bienestar de sus integrantes. Por lo anterior, tiene sentido focalizar estas experiencias en algunas de las áreas básicas y obligatorias: ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades, matemáticas y artes.	Orientaciones del MEN denominadas: “Sector Educativo al Servicio de la Vida: Juntos para existir, convivir y aprender. Orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19”.
Directiva no. 5 del MEN, 25 de marzo de 2020	Plataforma Aprender Digital: contenido para todos.
Directiva no. 11 del MEN, 29 de mayo de 2020	Parrilla de programación de Señal Colombia: Profesor en casa. Organización de recursos digitales y físicos: guías, textos escolares, materiales de modelos flexibles. Medios de comunicación: radio y televisión. Medios digitales: Plataforma Aprender Digital: contenido para todos. Recursos transmedia.

Nota: Elaboración propia.



Cada uno de los documentos emanados desde el MEN (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e) en su momento fue crucial en la organización de lo que sería el nuevo contexto educativo en el marco de una pandemia. El reto por asumir desde los establecimientos educativos giró en torno a la adaptación de sus currículos, ante la necesidad de un aprendizaje que se realizaría ahora fuera del espacio físico de las aulas de clase, atendiendo lo expresado por el MEN. No obstante, las orientaciones brindadas, aún hoy después de la pandemia, pueden seguir siendo parte esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin importar el contexto de su aplicación.

En concordancia, es importante realizar un trayecto de lo que han sido o constituyen las tendencias curriculares, para comprender lo acontecido con el sistema educativo colombiano. Es de anotar que un currículo no surge de la nada y, al hacer un recorrido histórico en este tema, se evidencia el planteamiento de varias personas autoras cuyas posturas frente a dicho currículo han guiado los procesos educativos durante décadas. Modelos curriculares como el de Tyler (1986), Glazman e Ibarrola (1978, según se citan en Guzmán, 2012), y de otros que Vélez y Terán (2010) abordan (como son el de Taba y Johnson) dan orientaciones para la organización y definición de los planes de estudio institucionales más cercanos, que respondan al contexto sociocultural de la institución educativa (IE) y que, en medio de una situación de pandemia, las escuelas acogieron con la idea de ajustar sus planes de área. Cabe mencionar que los modelos curriculares sociopolíticos o sociocríticos, según los analizaron Sanz (2004) y Villón (2018), llevan a la generación de cambios en los diferentes niveles educativos. Además, el sistema modular y el modelo de investigación en la acción rechazan los modelos tecnológicos del currículo y tienden a enfatizar lo social, político e ideológico que hace parte de los proyectos curriculares.

Es de anotar que, entre los elementos del currículo, se encuentra la evaluación. Sin embargo, atendiendo lo que es el modelo de evaluación del estudiantado en Colombia, este corresponde al basado en evidencias, observable a través de la estrategia implementada por el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) conocido como Evaluar Para Avanzar (MEN, 2022b). Por ello, se espera que sea evidente, en los currículos de las IE, la forma en que las competencias estudiantiles han de ser valoradas. En este orden de ideas, Barraza (2018) hace alusión a Stenhouse, en cuanto a lo que debe

ser el currículo, “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 114). Es decir, el currículo debe mostrar la interrelación entre dos campos de significados que se han trabajado históricamente de manera separada. Por un lado, están los propósitos a los que se aspira con la educación y la realidad; por el otro, la teoría y la práctica producidas en un contexto determinado. Esta alternativa de conjugar el aspecto teórico con el práctico le permite a la persona docente un papel activo y con ello se recuperan las dos dimensiones fundamentales del currículo: la cultural y la crítica, sobre las condiciones en las que este se aplica.

Cada uno de los modelos aludidos brinda aportes desde lo que constituyen los procesos de socialización, el trabajo en grupo desarrollado en el aula, el análisis de problemas y la búsqueda de soluciones a través de la investigación (Padilla, 2012). De ahí que, al hacer referencia al sistema modular en el contexto educativo colombiano, se puede señalar que resulta una estrategia pedagógica viable en casos en que estudiantes se ausentan de la institución por situaciones ajenas a esta. La adopción de un sistema modular ha de llevar al alumnado a fortalecer el “autoconocimiento y autoaprendizaje analítico, empoderando y haciéndole partícipe activo en su formación enmarcado dentro de su contexto próximo o circundante” (Insignares y Taibel, 2017, p. 11), igual que le permite dar respuesta o solución a situaciones propias de su entorno. Cabe mencionar que las políticas para afrontar la emergencia sanitaria por COVID-19 sirvieron de soporte a lo expresado en los currículos institucionales.

Es así que, a través de cada una de las tendencias mencionadas, se da cuenta de las características, ventajas y desventajas de dichos modelos curriculares tecnológicos, los cuales poseen unos elementos influenciadores en los currículos institucionales de la actualidad. Además, cada una de esas tendencias nos ofrece una visión de lo que comprende el currículo, su organización. Unas dan mayor prioridad a la persona como el ser, otras van más hacia los contenidos. Pero, de una u otra manera, están conectadas entre sí y permiten la comprensión del concepto que varias personas autoras han construido en torno a currículo. En Colombia, las tendencias están marcadas unas más que otras en las instituciones educativas, sean estas de carácter público o privado. Sin embargo, durante el período de pandemia, los currículos enfocados en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación



(NTIC) llegaron a hacer uso excesivo de herramientas, lo que convirtió el proceso de formación de estudiantes muy acorde con lo expresado por [Espinosa \(2017\)](#): “estamos ante un sistema educativo en el cual priman el resultado y la competencia, más no la dimensión ética” (p. 148). El reto del sistema educativo colombiano frente a los cambios suscitados está relacionado con el acceso a la conectividad, dado que el país tiene regiones donde aún hoy no es posible llegar a comunicarse a través del Internet y mucho menos a equipos que lo posibiliten ([MEN, 2022a](#)).

Si bien es cierto que cada modelo curricular representa las ideas de su autoría y en cierta forma está influenciado por el contexto tanto social como cultural de la época en la que se planteó, en su conjunto se asemejan en algunos aspectos, principalmente en lo que respecta a sus elementos constitutivos (objetivos, necesidades curriculares, contenidos, didácticas, evaluación). De ahí que el diseño curricular es una ardua labor la cual requiere la estructura, el conocimiento y la formación de profesionales en el área; la investigación sociocultural e histórica, y el acatamiento a evaluación permanente, con el objetivo de implementar currículos según las necesidades individuales, tanto del estudiantado como de las instituciones educativas. En concordancia con lo expuesto por [Díaz \(2005\)](#), es necesario que para el ámbito educativo colombiano se tenga claridad frente a lo que constituye modelo, propuesta y tendencia curricular. Igualmente, son precisos el ejercicio reflexivo en torno a la influencia de “programas de evaluación y financiamiento, así como con políticas educativas nacionales e internacionales, que en conjunto lograron influir el rumbo de la toma de decisiones en la educación en general, así como la definición del qué y el cómo del currículo y la enseñanza” (p. 58), dado que lo requerido para los momentos actuales es el cierre de brechas de aprendizaje.

Por otro lado, el modelo de Pansza, como lo explican [Vélez y Terán \(2010\)](#), amerita criterios orientados a un diseño curricular modular integrado, que comprende la “unificación docencia-investigación, módulos como unidades autosuficientes, análisis histórico-crítico de las prácticas profesionales, objetos de transformación, relación teoría-práctica, relación escuela-sociedad” (p. 61), tan importante, al considerar que la escuela es el primer espacio formal de formación y dicho vínculo no se debe romper. Así que, teniendo en cuenta lo expuesto por [Villón \(2018\)](#) acerca del rol docente en esos modelos sociocríticos, la persona que lo ejerce ha de ser facilitadora, crítica de su propia práctica, y el

alumnado, a partir de sus orientaciones, podrá también ser parte del proceso de construcción del currículo.

En concordancia, para tener claridad acerca de la conceptualización de currículo, es necesaria la lectura minuciosa de artículos referidos al tema (Casanova, 2012; Del Basto y Ovalle, 2015; Gimeno, 1991; Ortiz y Salcedo, 2016; Pineda y Loaiza, 2017; Osorio, 2017). Estos permiten la comprensión sobre la manera en que las instituciones educativas, en especial las colombianas, han construido los documentos que sustentan la formación de sus estudiantes, y fundamentar los trabajos de investigación suscitados alrededor de aquella. Cada uno de esos documentos presenta nuevas ideas conectadas al conocimiento previo de la persona lectora. Los aportes de Casanova (2012) están centrados en la conceptualización de competencia como “un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida” (p. 12), visión por tener en cuenta en los procesos de construcción o actualización del PEI y, en especial, en lo que constituye el horizonte institucional, la misión, la visión, la filosofía y perfil del alumnado.

En relación con los postulados de Casanova (2012) sobre currículo, que expresa la realidad de muchas instituciones educativas del país colombiano, se puede afirmar que

en definitiva, añadimos, giramos, damos tímidos pasos, pero no salimos con valentía de un estado curricular que no resuelve las insatisfacciones de mucha población, a la que no se presta la formación necesaria para desenvolverse posteriormente en la vida; es decir, que la educación institucional corre el riesgo de dejar de preparar para la vida, meta que siempre ha perseguido y que es consustancial a su permanencia social. (p. 7)

Lo expuesto por Osorio (2017) deja llegar a la comprensión del proceso, de las acciones, los recursos alrededor de la enseñanza-aprendizaje. La autora plantea la manera en que el contexto histórico, social y cultural influye en la conceptualización de currículo y, por ende, en la praxis pedagógica. Además, esa presentación del currículo por parte de la misma autora se correlaciona con lo expuesto en la Ley General de Educación 115 de 1994, que le da ese carácter burocrático; en ella



se especifican las áreas obligatorias, los objetivos, entre otros aspectos. Asimismo, se lee la presentación de

los resultados (el éxito y el fracaso escolar), ya que el currículo como instancia de mediación cultural refleja selección de contenidos, formas y prácticas sociales, consciente o inconscientemente, de acuerdo con una ideología de los grupos dominantes en la sociedad. ¿Relación entre las acciones llevadas a cabo por la escuela y los docentes y lo que reflejan los resultados de pruebas? ¿la necesidad de obtener buenos resultados/clasificación? (Osorio, 2017, p. 148)

Adicional a esto, Osorio (2017) deja ver que en Colombia hay autonomía para que las instituciones educativas construyan su currículo, atendiendo lo expresado en el artículo 76 de la Ley 115. La autora, en torno al tema de currículo, expresa que este ha de entenderse “como lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender” (p. 144), una conceptualización muy acorde con el orden y la selección institucional de los aprendizajes, unas acciones asociadas al segundo modelo centrado en los objetivos. Ello aún es observable en las instituciones educativas colombianas y se hizo evidente a través de las guías de aprendizaje diseñadas para el trabajo en casa, durante el período de aislamiento por el COVID-19. En la estructura de las guías de aprendizaje, se puede apreciar un apartado que se dedica al objetivo de aprendizaje, el cual se espera desarrollar con la realización de la guía por parte de la persona estudiante (Morales, s. f.). En este punto, ese objetivo de aprendizaje ha de ser definido acorde con el enfoque que orienta los procesos académicos institucionales y es a partir de tal enfoque que el objetivo ha de tener “denominaciones análogas” (p. 7). Señala la autora que competencia, habilidad, conocimientos, tema, contenido, meta, entre otros términos, han de constituir el objetivo de aprendizaje.

De esta manera, un modelo basado en objetivos conlleva la prescripción y anticipo de los resultados que se espera de la enseñanza, los cuales son contemplados en los objetivos dados de antemano, inclusive mucho antes de que el proceso didáctico comience a funcionar. Así, contenidos, métodos, técnicas, recursos técnicos y evaluación deben ser medios para conseguir los objetivos prefijados (Osorio, 2017). Lo expresado está muy acorde con lo que se manifiesta en los referentes

de calidad educativa en Colombia, lo cual, en la línea investigativa, conduce a la comprensión de lo que el sistema educativo colombiano se ha trazado como metas de aprendizaje para el alumnado colombiano. Por tanto, lo que abordan [Del Basto y Ovalle \(2015\)](#) permite fundamentar lo acontecido con los aprendizajes estudiantiles, por efecto del COVID-19. Dicha situación corresponde con lo que se plantea en el sistema educativo colombiano, encaminado a obtener más y mejores resultados en evaluaciones estandarizadas. Las personas autoras expresan que “una educación cada vez más centrada en los componentes operativos y técnicos de la instrucción y el adiestramiento, más orientada a satisfacer los requerimientos de un mercado laboral desregulado” (p. 115), está muy relacionada con las preparaciones de estudiantes para las pruebas estandarizadas, y ello es congruente con lo planteado por [Ortiz y Salcedo \(2016\)](#):

la costumbre de los profesores debe ser la resignificación y reconfiguración pedagógica, buscar diariamente el sentido y el significado de lo que hacemos, pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, cuestionarlas incluso, y develar lo que se esconde en lo más profundo de nuestro modo de actuación pedagógica, penetrar en la esencia y en la naturaleza de nuestro accionar didáctico cotidiano (p. 11).

Sin embargo, del [Basto y Ovalle \(2015\)](#) señalan la existencia de “algunos aspectos que ponen en evidencia las dificultades por las que atraviesa la educación en la búsqueda de oportunidades para contribuir a la superación de las problemáticas estructurales que caracterizan a la sociedad actual” (p. 116) y, por ende, a la construcción de currículos que respondan a la realidad contextual del momento. Esto deja en evidencia, la necesidad del ejercicio reflexivo en torno a la construcción del currículo institucional de manera colectiva y no aislada, como se viene dando en los espacios de desarrollo de los centros educativos. Tales espacios están limitados, muchas veces, a actividades programadas por las secretarías de educación, sin tener en cuenta lo que realmente requieren las instituciones formativas en términos de mejoramiento, organización, planificación y hasta ejecución de planes de acción.

Por su parte, [Gimeno \(1991\)](#) presenta una categorización de ámbitos asociados a la praxis curricular, que sirven para el ejercicio



reflexivo, al interior de las comunidades de aprendizaje de docentes. Cada una de las categorías podría constituir un punto de organización y gestión de políticas públicas, a saber,

1. La actividad político-administrativa: determinante exterior del desarrollo curricular.
2. La participación y el control en la elaboración, el desarrollo y la evaluación del currículo: decisiones sobre los currículos, en cuanto a los contenidos, la evaluación, entre otros aspectos, regulados por estamentos del gobierno escolar.
3. La ordenación del sistema educativo: niveles, modalidades, ciclos, grados, que marcan unas directrices para ordenar y preconfigurar el camino (el currículo) que deben recorrer la juventud y la infancia en la institución educativa. La Ley General de Educación 115 (MEN, 1994) determina, para esto, fines, objetivos por grados, ciclos y niveles.
4. Sistema de producción de medios: materiales, recursos didácticos, etc., que nos ayudan a concretar el currículo. Pero los usos que se hace de ellos dan indicios de la formación del profesorado, de las formas de ejercer el poder, de realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos.
5. El sistema de creación cultural, científica, tecnológica, artística: el currículo es una selección de cultura. Comprende la organización, selección y difusión de los diferentes saberes, fundamentado en paradigmas pedagógicos, epistemológicos y metodológicos. Constituye un trabajo en conjunto de docentes, por áreas afines y bajo la orientación tanto del consejo académico como de personas coordinadoras de áreas.
6. Subsistemas técnico-pedagógicos: la formación de la docencia es definitiva en el desarrollo del currículo, pues esta básicamente crea lenguajes y tradiciones, conceptualiza, sistematiza el conocimiento e informa y genera los estilos pedagógicos que utiliza para ordenar la práctica curricular e incidiendo en la misma organización escolar.
7. Subsistema de innovación: asociado a los cambios que se presenten de manera continua. Ante esto, la escuela ha de renovarse cualitativamente, con miras a responder a las necesidades y problemas del contexto de manera planificada.

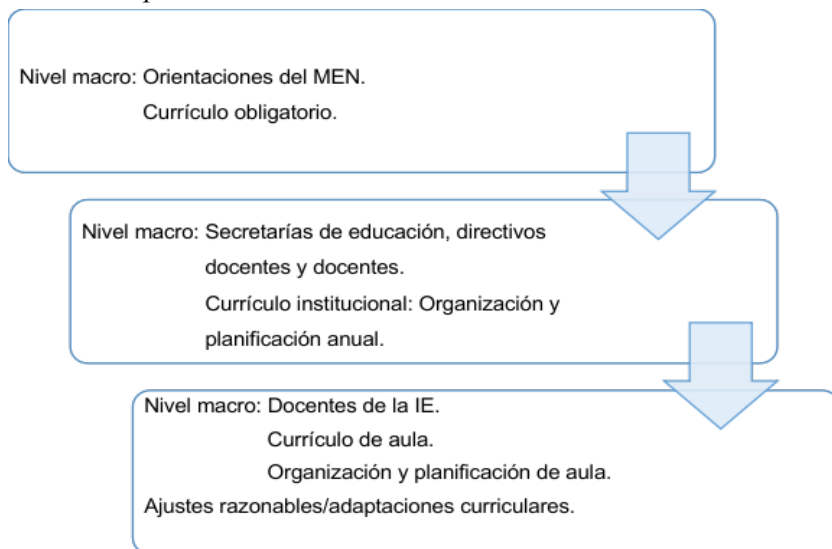
8. Subsistema práctico-pedagógico: comprende actividades de intercambio entre docentes y estudiantes, mediado por tareas académicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje (pp. 145-146).
9. Lo anterior se vincula con las ideas de Shön, Carr y Kemmis, en cuanto a teoría y práctica en el ramo curricular, abordadas por [Guzmán \(2012\)](#) y viables para un cambio en la concepción de currículo del sistema educativo colombiano. El análisis se centra en la relación existente “entre la teoría y la práctica por un lado y por otro, entre la sociedad y la educación” (p. 53). Por eso, es importante que, como comunidad educativa, la IE construya su currículo a partir de una reflexión en torno a lo realmente trascendental y necesario, que conlleve dar solución a problemas del contexto, que el constructo dé respuesta a una formación de calidad.
10. No obstante, es de destacar que en el sistema educativo colombiano se da prioridad al estudiantado y al rol de la persona docente como facilitadora del proceso. Los módulos-asignaturas han sido organizados atendiendo a las actividades que se deben realizar y a los perfiles establecidos, más no según un constructo entre sus personas actoras. En la figura 1, se aprecia una posible ruta por tener en cuenta para la construcción conjunta del currículo institucional, considerando la normatividad, cada participante en su construcción y, por supuesto, el corpus teórico entero existente sobre lo que es, características, componentes y todo lo que concierne a él.

Por otro lado, [Pineda y Loaiza \(2017\)](#) muestran un recorrido histórico de lo que ha sido el proceso curricular en Colombia. Se trata de propuestas caracterizadas “por una enseñanza pasiva, academicista, ausente de texto y material pedagógico” (p. 164). Aparecen situaciones vigentes en algunas instituciones educativas, donde prima la memorización, la repetición, el copiar y transcribir en cuadernos “la lección que debía aprender después” ([Pineda y Loaiza, 2017, p. 164](#)), dándose la brecha educativa entre lo urbano y lo rural, que aún hoy sigue presente y se agudizó por la pandemia. Es de destacar que los aportes de las personas autoras estudiadas, en cuanto a currículo, se encuentran ligados por un elemento común: los aprendizajes.



Figura 1

Aspectos esenciales en la construcción del currículo



Nota: Elaboración propia.

Conceptualización de aprendizaje

Con la medida adoptada del cierre de las escuelas, debida a la declaración de pandemia por COVID-19, los modelos curriculares de las instituciones educativas, de alguna manera, tuvieron que adaptarse, ajustarse a la nueva realidad. Quedaron en evidencia los modelos curriculares implementados durante la situación de emergencia presentada. En algunas escuelas, emergieron los módulos de enseñanza, como una propuesta organizada de los elementos o componentes instructivos para que el alumnado desarrollara experiencias de aprendizaje alrededor de una situación problematizadora, como lo presentan [García et al. \(2014\)](#). Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje en período pandémico llegó a organizarse de tal forma que toda la formación recibida y los materiales tuviesen correspondencia con la realidad del contexto en el que se encontraba el estudiantado. De este modo, los módulos y las guías de aprendizaje permitieron el ordenamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando experiencias, destrezas, conocimientos, actitudes y valores en torno al eje temático específico. Se establece, entonces, la relación estrecha entre currículo y aprendizaje, mediante

la notoria incorporación del sistema modular, a través de la “interdisciplinariedad y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante” (Padilla, 2012, p. 74).

Pero, en cuanto a currículo en el ámbito colombiano, es notorio que muchas escuelas e instituciones de educación superior colombiana tienen un *pensum* dotado de muchas disciplinas. Se plantean las asignaturas por estudiar, pero, al culminar los estudios, lo aprendido de forma teórica en las aulas no corresponde con las necesidades, pruebas estandarizadas y problemas del entorno. Es claro que hay una marcada influencia del trabajo por módulos, pero que no se logra visualizar el foco de los currículos como tales. Por ello, se puede decir que, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el ámbito colombiano, éste se ha enmarcado en una educación tradicional, bancaria (Almanza-Vides *et al.*, 2018). Hay trabajos en grupo, no obstante, no son lo mismo que la labor que permite el aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.*, 1999), los roles que deben asumir la docencia y el estudiantado en este tipo de aprendizaje, con miras a tener un aula cooperativa (Sharan, 1994), y el aprendizaje autónomo (Martínez, 2021; Quimbayo y Olaya, 2014), muy oportunos de implementar en estos momentos de postpandemia, en los cuales urge la recuperación y el cierre de brechas, así como el completar trayectorias educativas (Bravo-Sanzana *et al.*, 2021; MEN, 2022a).

Desde el MEN de Colombia, se emanó una serie de directrices para afrontar la educación y, específicamente, el aprendizaje durante y después de la pandemia. Una de las estrategias suscitadas en medio de ese tiempo fue la plataforma Evaluar Para Avanzar (EPA), que, para el 2022, se convirtió en Política Pública (MEN, 2022b). A través de esta plataforma, las instituciones educativas, públicas y privadas tienen la oportunidad de diagnosticar el estado de los aprendizajes de sus estudiantes. Tal accionar se ha enmarcado en impulsar el aprendizaje del alumnado y tiene como justificación lo expresado por Díaz-Barriga (2012, según se citan en Ortiz y Salcedo, 2016):

las instituciones educativas, para evaluar la calidad de la formación que ofrecen, no comparan los contenidos que desarrollan y que están diseñados en los currículos, sino que sólo se tienen en cuenta los resultados que obtienen los estudiantes, medidos a partir de una prueba estandarizada a nivel nacional e incluso



internacional, en una clara manifestación postmoderna del desarrollo de la pedagogía comparada. (p. 10)

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el hablar de aprendizajes implica que como docentes ha de darse una apropiación de las teorías nacidas en torno a ellos. Los planteamientos teóricos de aprendizaje vigentes en los procesos académicos, en el nivel de escuelas, han sido abordados por [Schunk \(2012\)](#). Cada una de estas teorías y las metodologías de aprendizaje ([Adell y Castañeda, 2010](#); [Stephenson y Sangrá, 2001](#)) están enfocadas en aspectos esenciales que involucran el rol de quienes actúan en el proceso y buscan dar alcance a lo propuesto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, propuestos por la [UNESCO \(2017\)](#), los cuales constituyen un reto para el caso particular de Colombia y, a través de las políticas desarrolladas, pretenden alcanzar los retos identificados en el período trazado ([Vasco, 2006](#)).

Por lo que se refiere al proceso de aprendizaje, en este influye una serie de factores, que van desde la falta de recursos tecnológicos hasta aquellos que involucran las competencias socioemocionales, las cuales afectan el desarrollo normal de aquel. Esos factores, debido a la pandemia por COVID-19 ([CEPAL-UNESCO, 2020](#); [Delgado-Velesaca y Álvarez-Lozano, 2021](#); [Ordoñez-Torres y Erazo-Álvarez, 2021](#)), quedaron aún más en evidencia y han demarcado tanto las brechas como la pérdida de aprendizajes, no solo en pandemia, sino en el momento actual de postpandemia.

Conclusiones

Es vital para la construcción y apropiación del currículo, por parte de las comunidades educativas, que estas se acerquen a lo que ha sido históricamente el proceso como lo presenta [Pineda y Loaiza \(2017\)](#). Para él, se debe tener claridad frente al tipo de estudiante que se ha de formar, el contexto en el que se encuentra inmersa la institución educativa, que responda a los cuestionamientos presentados en cuanto a lo que debe, necesita y el para qué aprender, aspectos foco de cualquier modelo curricular adoptado. Es precisa la relación entre la praxis docente y aprendizaje, estrategias didácticas y recursos disponibles, con miras a alcanzar las metas y los objetivos trazados.

En el mismo orden, la intervención de organismos internacionales como la CEPAL-UNESCO, con sus informes, sirve de base para

la creación de las políticas públicas. Estas constituyen un mecanismo para “atacar” los factores que inciden el proceso de aprendizaje del estudiantado, en el cual, para el caso colombiano en pandemia, dichas políticas permitieron continuar con la prestación del servicio educativo y el fortalecimiento de los currículos institucionales. De igual manera, esas políticas requieren el compromiso estatal para su ejecución, en términos de inversión, seguimiento, apoyo para implementarse, y de los diferentes estamentos que son parte del proceso educativo.

El MEN de Colombia ha emanado documentos con *modus operandi*, para garantizar una educación de calidad en todos los niveles y ofrecer tanto a las IE como al personal docente recursos tangibles e intangibles que les permitan llevar a cabo su labor. A través de las mallas de aprendizaje (MEN, 2016g, 2017) de las áreas que ya cuentan con ellas, se especifica lo que el estudiantado requiere del año anterior, con el fin de avanzar en el que se encuentra actualmente y lo que necesita para el grado siguiente. Es decir, hay una progresión de aprendizajes, a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f). Además, se brindan las posibles evidencias del proceso desarrollado por el alumnado, dando cuenta de su aprendizaje y del entorno personal de este (Adell y Castañeda, 2010).

Por otra parte, ha sido de gran impacto el haber afrontado una pandemia inesperada y para la cual no había preparación, pero que permitió a los gobiernos actuar y hacer uso de lo que tenían y de lo que iba surgiendo. Pese a que el espacio físico de las aulas de clase se trasladó a las pantallas, a ambientes virtuales, estas herramientas no podían reemplazar la labor docente, de personas mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que quien enseña en este proceso se mantuvo como “un hábil mediador de conflictos que con su acción contribuye decisivamente a negociar un significado consensuado y a mantener la estabilidad y el equilibrio del contexto en el que están inmersos” (Capdet, 2011, p. 57), con miras a un aprendizaje de calidad, donde el currículo también fue ajustado a la situación del momento, mediado por TIC. Dicha mediación, superada la pandemia, no se puede dejar de lado y, frente al retorno a las aulas, se espera que el profesorado continúe el proceso de “integración, comprensión y aplicación de las TIC en el desarrollo de su área” (Trujillo, 2009, p. 163), con el propósito de seguir fortaleciendo el currículo institucional.



Se destaca la puesta en marcha de planes y políticas para el cierre de brechas de aprendizaje y las trayectorias educativas (Bravo-Sanzana *et al.*, 2021; MEN, 2022a), donde el tema de conectividad desde las escuelas ha de ser seguramente debatible. Las acciones implementadas en Colombia, a través de sus documentos legales emitidos en pandemia y la política pública Evaluar Para Avanzar (EPA), sin duda son clave para la recuperación y el fortalecimiento de los aprendizajes estudiantiles, así como para la actualización de los planes de área y sistemas de evaluación institucionales, haciendo un currículo más acorde y que responda a necesidades emergentes, atendiendo a factores que influyen en el proceso de aprendizaje (CEPAL-UNESCO, 2020; Delgado-Velasca y Álvarez-Lozano, 2021; Ordoñez-Torres y Erazo-Álvarez, 2021).

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y F. Fiorucci (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas* (pp. 19-30). TRE Università degli Studi. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%C3%B1eda_2010.pdf
- Almanza-Vides, K., Quintero, O., Rojas, W. y Rojas, M. (2018). Emancipación de la educación bancaria. *Revista Boletín Redipe*, 7(3), 59-67. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/453>
- Barraza, N. (2018). El Currículo, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Díaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F. y Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 81-94. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2021-04/RIDEP59-Art7.pdf>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2984>

- Capdet, D. (2011). *Conectivismo y Aprendizaje informal: Análisis desde el punto de vista de una sociedad en proceso de transformación*. UOC. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/55766/2/Conectivismo%20y%20aprendizaje%20informal_M%C3%B3dulo1.pdf
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Del Basto, L. M. y Ovalle, M. C. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 111-127. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4050>
- Delgado-Velesaca, T. V. y Álvarez-Lozano, M. I. (2021). Factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje durante la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 281-299. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1314>
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>
- Espinosa, D. R. (2017). Hacia una pedagogía de la diversidad: pensar diferente en la escuela. *Repique*, 1, 145-157. <http://revistasdigitales.utelvt.edu.ec/revista/index.php/repique/article/view/9>
- Gimeno, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Guzmán, V. (2012). *Teoría curricular*. Red Tercer Milenio.
- García, J., Guzmán, A. y Murillo, G. (2014). Evaluación de competencias y módulos en un currículo innovador. El caso de la licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC de la Universidad de Costa Rica. *Perfiles Educativos*, XXXVI (143), 67-85. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44023>
- Insignares, A. y Taibel, R. (2017). *El sistema modular como estrategia pedagógica y de gestión curricular en la IED de Tasajera*. [Tesis de maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/183/32754919%2057303776.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>
- Martínez, J. (2021). El aprendizaje autónomo en alumnos de educación primaria. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0941.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998a). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_5.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998b). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998c). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998d). *Serie Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores Humanos*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998e). *Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998f). *Lineamientos Curriculares Matemáticas*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf9.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1999). *Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). *Lineamientos Curriculares Educación Artística*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_4.pdf
-

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004a). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías no. 6.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004b). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales: Formar en ciencias ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías no. 7.* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCiencias-Sociales2004.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Ser competente en Tecnología. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Serie Guías no. 30.* https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_grales_educacion_tecnologia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010a). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Colección Revolución Educativa. Documento no. 14.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010b). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Colección Revolución Educativa. Documento no. 15.* https://www.mineduccion.gov.co/1759/articulos-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010c). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Documento no. 16.* https://mineduccion.gov.co/1759/articulos-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015a). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje, V.1.*
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015b). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Matemáticas, V.1.*



- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015c). *Derechos Básicos de Aprendizaje De Inglés: Grados Transición a 5° de Primaria*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015d). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Serie Guías no. 22. Formar en lenguas extranjeras*. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Competencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Inglés.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Naturales, V.1*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Naturales-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016b). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Sociales, V.1*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016c). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje, V.2*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016d). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Matemáticas, V.2*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Matematicas-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016e). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Transicion-min_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016f). *Derechos Básicos de Aprendizaje de: Grados Inglés Transición a 5° de primaria*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA-TRANSICI%C3%93N-Y-PRIMARIA_Ingl%C3%A9s-min.pdf
-

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016g). *Mallas de Aprendizaje de Inglés para Transición a 5° de Primaria*. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Mallas-de-Aprendizaje_VF-1-1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016h). *Esquema Curricular Sugerido: Grados 6° a 11°*. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/2021/09/07/esquema-circular-sugerido/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Mallas de Aprendizaje de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363861:Ministra-de-Educacion-presento-las-Mallas-de-Aprendizaje>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020a). *Circular no. 021 de 2020. Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-394115_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020b). *Directiva no. 03 de 2020. Orientaciones para el manejo de la emergencia por COVID-19 por parte de los establecimientos educativos privados*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-394243_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020c). *Directiva no. 04 de 2020. Uso de tecnologías en el desarrollo de programas académicos presenciales*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-394296_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020d). *Directiva no. 05 de 2020. Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complemento alimentario para consumo en casa*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-394577_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020e). *Directiva no. 011 de 2020. Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articulos-398622_recurso_1.pdf
-



- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022a). *Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad. Avances, legados y futuros de la educación*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/libro-educacion-en-colombia>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022b). *Política Pública Evaluar Para Avanzar*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409596:Fortalecer-la-calidad-educativa-y-cerrar-brechas-en-los-aprendizajes-apuesta-del-Gobierno-Nacional-con-la-politica-publica-Evaluar-para-Avanzar>
- Morales, Y. (s. f.). *Documento orientador para la elaboración de guías de aprendizaje*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-pamplona/psicologia-del-aprendizaje/documento-orientador-guias-de-aprendizaje/37525773>
- Ordoñez-Torres, A. E. y Erazo-Álvarez, C. A. (2021). Desempeño académico de estudiantes en instituciones educativas públicas y privadas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 226-242. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1311>
- Ortiz, A. y Salcedo, M. (2016). *Currículo, cómo preparar clases de excelencia*. Ediciones de la U.
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6990/10205>
- Padilla, A. (2012). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 71-98. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6015>
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. E. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i29.94>
- Quimbayo, L. R., y Olaya, R. (2014). *Concepciones de aprendizaje autónomo de los estudiantes de Enfermería en dos instituciones de educación superior ubicadas en Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional UST. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/415/Concepciones de aprendizaje autonomo de los estudiantes de enfermeria.pdf?sequence=1](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/415/Concepciones%20de%20aprendizaje%20autonomo%20de%20los%20estudiantes%20de%20enfermeria.pdf?sequence=1)
-

- Sanz, T. (2004). Modelos curriculares. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), 55-68. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25513w/sem4_modeloscurriculares.PDF
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6.^a ed.). Pearson. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. [Aprendiendo a cooperar en el aprendizaje cooperativo]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 802-807. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad. Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa.locale=es
- Stephenson, J. y Sangrá, A. (2001). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning: Modelos pedagógicos y e-learning*. FUOC.
- Trujillo, J. M. (2009). Un nuevo currículum: tecnologías de la información en el aula. *Educación y Educadores*, 9(1), 161-174. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/654>
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vasco, C. E. (2006). Siete retos de la Educación Colombiana para el período 2006 a 2019. *Pedagogía y Saberes*, 24, 33-41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>
- Vélez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pamperdia*, 6, 55-65. http://online.ariat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos_diseno_curricular.pdf
- Villón, A. M. (2018). Un acercamiento al modelo de diseño curricular sociocrítico. *Illari: Revista de Estudiantes*, 5, 6-9. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266>