

# EL CURRÍCULO OCULTO EN EL DESARROLLO DIDÁCTICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

*Diana Estela Cabrera Menco*

Institución Educativa Docente de Turbaco-Bolívar. Colombia

Email ocnemare74@hotmail.com

ORCID 0009-0004-2772-7215

## RESUMEN

Este artículo centra su atención en la aproximación teórica del currículo oculto en el desarrollo didáctico de la Institución Educativa Docente, en el municipio de Turbaco-Bolívar Colombia, generada a partir de relatos sobre experiencias áulicas y del contexto de la institución educativa de los docentes del grado tercero de educación básica primaria. El estudio se fundamentó metodológicamente en el Enfoque Cualitativo, el Paradigma Interpretativo y el Método Fenomenológico Hermenéutico, utilizando como técnica la entrevista a profundidad, y el apoyo de la Teoría Fundamentada. Los hallazgos develan el currículo oculto como una dimensión del currículo que permite al docente en su práctica, dirigir sus habilidades, estrategias y herramientas, e intermediar entre el saber, el saber hacer y las necesidades del ser, en aras de la formación integral de los futuros ciudadanos.

*Descriptor:* Currículo oculto, proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollo didáctico, práctica pedagógica, formación ciudadana.

## THE HIDDEN CURRICULUM IN DIDACTIC DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF CITIZEN TRAINING

## ABSTRACT

This article focuses its attention on the theoretical approach of the hidden curriculum in the didactic development of the Teaching Educational Institution, in the municipality of Turbaco-Bolívar Colombia, generated from reports about classroom experiences and the context of the educational institution of the teachers of the third grade of basic primary education. The study was based methodologically, on the Qualitative Approach, the Interpretive Paradigm and the Hermeneutical Phenomenological Method, using the in-depth interview as a technique, and the support of the Grounded Theory. The findings reveal the hidden curriculum as a dimension of the curriculum that allows teachers in their practice, direct their skills, strategies and tools, and mediate between knowledge, know-how and the needs of being, for the sake of the integral formation of students. future citizens.

*Descriptors:* Hidden curriculum, teaching and learning process, didactic development, pedagogical practice, citizen training.

## INTRODUCCIÓN

Es claro que se requiere asumir retos para alcanzar la formación de quienes conforman la sociedad en la que estamos inmersos y en la cual interactuamos. El propósito de educar en valores individuales y sociales se orienta a la consecución de un individuo para quien no solo sea importante su desarrollo individual, sino también el bienestar y desarrollo de quienes le rodean y del medio natural y social que le circunda, todo esto orientado desde el concepto de sostenibilidad donde hay una clara dependencia entre el individuo y su contexto o medio y la búsqueda de su progreso y supervivencia.

Es así como el docente convierte su desarrollo didáctico en un cúmulo de estrategias y herramientas con las cuales hace de las vivencias del aula, espacios en los que sus estudiantes aprenden a vivir y a convivir; pues la cotidianidad se convierte para el docente, en el espacio más propicio para orientar al educando en la construcción de sus propios aprendizajes.

Bajo los fundamentos antes expuestos, este artículo devela el significado que representa el currículo oculto en el desarrollo didáctico del profesorado, a partir de la búsqueda de posibilidades que contribuyan a formar seres íntegros y capaces de construir una mejor sociedad para el devenir de la humanidad; a partir de los hallazgos de la investigación cuyo propósito fue el de generar una aproximación teórica acerca del currículo oculto en el desarrollo didáctico de la Institución Educativa Docente de Turbaco Bolívar Colombia.

La estructuración de la práctica pedagógica y la búsqueda de encuentros edificantes con los estudiantes, en aras de apoyar los procesos de formación, plantean cada vez más la necesidad de generar espacios que promuevan una introspección sobre el currículo.

De ahí que se comparte lo expuesto por Camilli (2016) quien señala que “marginar la didáctica del currículo es reducir el potencial de interconexión existente entre ambos pues “... la didáctica y el currículo se

solapan y entrelazan como la urdimbre y la trama...” (p.15). Para el autor, la didáctica es el reflejo del marco de reflexión y justificación de la enseñanza y el currículo, la base de los contenidos y estructuras de la enseñanza con la meta de avanzar a la calidad educativa. Por ello, refiere que “el docente es el protagonista del tejido donde se sostiene el diseño y la planificación de su acción didáctica como resultado de la reflexión constante sobre su práctica docente...” (p.16).

En efecto, en el plano educativo y aún más en la práctica docente, el currículo y la didáctica son inseparables; el primero establece qué hacer, la segunda indica cómo hacerlo. Y es el docente el encargado de seleccionar el qué y el cómo, teniendo en cuenta los parámetros y directrices ministeriales, pero también el contexto, las necesidades y características propias de cada grupo con el que interactúa en cada año escolar.

Sobre este acontecer, Arias (2018) expresa que “la escuela es el centro de convergencia de la diversidad y la diferencia, en los espacios pedagógicos se desencadenan todas las situaciones de aprendizaje posibles y se crean relaciones de reciprocidad interminables” (p.86). Concepto según el cual la escuela se configura como un espacio de interacción cotidiana entre estudiantes y docentes, de ahí que son variadas las situaciones que afloran, lo cual se convierte en algo natural si se tiene en cuenta que es el espacio de construcción ideal para la identidad desde cualquiera de sus aristas; desde sus capacidades y creencias, hasta la identidad de género. Un espacio que corresponde tanto al que es generado por la interacción entre estudiantes, y entre estos y sus docentes, como al espacio físico en el cual se llevan a cabo estas interacciones; concepto que la autora complementa al manifestar:

Por lo tanto, las habilidades que desplegamos a partir del contexto de la otredad, deberían consolidar el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia y el reconocimiento del otro

como un igual en medio de la diversidad. Por ello, los ambientes escolares de interacción y comunicación, deben permitir la co-construcción de conocimiento científico y emocional a través del diseño y aplicación de actividades que promuevan el trabajo en equipo, la toma de decisiones en conjunto y la valoración de características individuales a partir de la comparación que enriquece y nutre la pluralidad en la vida escolar (p. 88).

La autora sugiere, que al hablar de ambientes escolares existe una relación entre las interacciones propias de quienes frecuentan la escuela y el espacio físico en el cual se llevan a cabo estas relaciones. Espacio que debe caracterizarse por su idoneidad, toda vez que allí se despliegan las habilidades que dan lugar a los aprendizajes colectivos que redundan en las construcciones individuales del ser.

A esta realidad, se incorpora la existencia de la relación escuela-familia, relación vital para el desarrollo de las competencias del saber ser y saber convivir. Al respecto, manifiestan Rodríguez, López y Echeverri (2017) que “la dupla familia-escuela debe ser pensada como condición para la construcción de aulas de paz. Para lograrlo, hay que reconocer que actualmente, para la familia, la relación que establece con las aulas a veces es de incertidumbre y necesidad” (p.212), por cuanto las manifestaciones de los docentes indican que la familia no asume una postura de compromiso en las estrategias de apoyo, es decir, no está totalmente presente en el acompañamiento transversal que debe llevar a cabo desde casa y junto al docente de aula (enseñanza de valores y comportamientos sociales).

Es allí, donde se considera la importancia del currículo oculto (saber ser) para visibilizar los objetivos, la filosofía, la misión y visión institucional en la formación de seres humanos social e intelectualmente competentes. Para Torres (1998) el currículo oculto corresponde a “... aquellas dimensiones del currículo más difíciles de percibir pero que están presentes, querámoslo o no, en toda intervención educativa.” (p. 12).

Refiriéndose al contexto escolar, es imperativo según Torres (2012) que

...tengamos presente que cuando hablamos de comunidad educativa en el marco de los sistemas educativos, esa comunidad la integran familias, estudiantes y docentes. Sería un enorme error pensar que la vida en las aulas es responsabilidad exclusiva del profesorado. Y es precisamente en estos temas que las familias desempeñan un rol muy importante, pues nadie mejor que ellas para ver determinados sesgos que vinieron caracterizando las prácticas y, especialmente, la información que circula en las aulas. (p. 2).

Queda en evidencia bajo este concepto, el papel fundamental de la familia en la educación y la importancia de tomarse de las manos docentes y familias para mirar juntos el mismo horizonte educativo de los niños, niñas, pre-adolescentes y adolescentes.

En relación con lo antes expuesto, Durkheim (1993), manifiesta que “cada sociedad, en un momento determinado de su desenvolvimiento, posee un régimen educativo. La sociedad es la que marca el derrotero, estableciendo para cada momento de su evolución histórica un tipo regulador de educación del cual no podemos apartarnos” (p. 79). Se entiende según este concepto, que la educación que requiere una sociedad, está en relación con su cultura, sus valores, sus ideales sociales y, por ende, el tipo de individuos que desea formar en sus establecimientos educativos.

A partir de la manifestación de la categoría central, se aplica la matriz de codificación interpretativa de Wilson y Howell (2008). En ella se desarrolló la relación e integración existente entre las categorías y subcategorías alrededor de la Categoría Central, y se presentan a continuación en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Categoría Central**

Categoría central: Componentes y elementos que posibilitan el currículo oculto en los retos de la formación para la ciudadanía Fenómeno central				
Procesos	Propiedades	Dimensiones	Contexto	Impacto
Acción/ intervención	Características de las categorías	Rasgos de las características de los componentes y elementos	Circunstancias que suscitan los componentes y elementos	Modo de comprensión de consecuencias
Elementos Característicos del currículo oculto de calidad e impacto social.	-Formación integral Pertinencia Diversificación curricular. Construcción de acuerdos para la convivencia	-Educación ética y moral Transversalidad y flexibilidad curricular Aprendizaje social.	-Interacción cotidiana con la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia y administrativos) -Contexto socio familiar	-Atención integral a las necesidades y expectativas de los educandos.
Componentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el desarrollo didáctico.	Objetividad y congruencia del proceso de enseñanza. Interacción de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje Competencias ético-morales y profesionales del docente	Aprendizaje significativo -Sentido de pertenencia. -Trabajo en equipo -Gestión de aula, liderazgo y motivación estudiantil	Intercambio de experiencias académicas, recreativas y extracurriculares	Convivencia armónica y resolución de los conflictos atendiendo al diálogo y al respeto de las diferencias.
Las habilidades sociales y los retos de la formación para la ciudadanía.	-Aprendizaje autónomo. Habilidades socioculturales Transformación del contexto.	Fortalecimiento de los Valores Desarrollo de destrezas para el desempeño social.	Ejercicio cotidiano de la interacción y la convivencia	Profundos cambios sociales

En los siguientes párrafos, y a partir de las categorías emergentes, de las concepciones y vivencias de los actores sociales, los cuales como docentes del grado tercero de Educación Básica primaria y mediante sus versiones ayudaron a develar, conocer e interpretar las percepciones y significados que sobre el currículo oculto en el desarrollo didáctico del profesorado poseían; se presenta la Construcción Teórica que emergió luego de este proceso en el discurrir de los sentires y los saberes que respaldan los hallazgos y que mencionamos como Componentes y elementos que posibilitan el currículo oculto en los retos de la formación para la ciudadanía y que a su vez está en proporción con la categoría Central Emergente de los hallazgos presentados en los párrafos inmediatamente anteriores.

La generación de una aproximación teórica lleva evidentemente a contraer el compromiso de extender la mirada más allá de las aprehensiones cognitivas usuales y realizar un enfoque del currículo oculto en el desarrollo didáctico como una oportunidad de incidir en la integralidad de la formación de los niños, niñas adolescentes y jóvenes, enfatizan en los aspectos de la formación individual que repercute en las acciones de desempeño social y por ende en la transformación de los contextos.

Al respecto, Torres (2012) señala que mientras el currículo oficial refleja las intenciones directas de la Institución Educativa desde lo concerniente a las normas, contenidos y los proyectos que los docentes están obligados a desarrollar en las aulas, el currículo oculto, por su parte, hace referencia a las destrezas, actitudes, valores y conocimientos adquiridos día a día mediante la interacción que tiene lugar en la institución educativa.

Luego entonces, la construcción de la teorización permitió identificar desde las tres teorías curriculares que fundamentan la práctica educativa y que se reedifican desde lo expuesto por Tyler (1949), Habermas (1999) y Kemmis (1988) tres ámbitos predominantes en relación con el currículo oculto, su desarrollo didáctico y el impacto de este en la comunidad o sociedad en la que es desarrollado.

Los ámbitos en mención, se designan a continuación como: ***Dimensión Formando para ser, convivir y transformar***, la cual muestra al currículo oculto como un currículo que no requiere de la elaboración y que se ha evidenciado en los procesos de socialización e interacción de los educandos en los espacios educativos, pero que a su vez implica el requerimiento de un currículo formal que incluya los parámetros necesarios para que, en el desarrollo didáctico, el docente despliegue el currículo oculto. De igual manera, denota la influencia de los aprendizajes propios del contexto socio familiar de los educandos en la puesta en escena de sus acciones.

En lo expuesto en las líneas inmediatamente anteriores se interpreta, a partir de los hallazgos, los constructos que poseen relevancia para la extensión de esta dimensión, se incorpora la presencia de la categoría *Elementos Característicos de un Currículo Oculto de Calidad e Impacto Social*, a partir de la cual se infiere que para los actores sociales el currículo tiene elementos de formalidad que le dan estructura, fundamentado en las directrices del Ministerio de Educación Nacional(1994), pero, de igual manera, tiene otros elementos y particularidades que le dan relevancia en la construcción del currículo para la transformación social, visto desde el currículo como práctica y específicamente como currículo oculto; esas particularidades de las que se apropia el estudiante en su aprendizaje social.

A partir de este criterio, se devela la relación con el constructo Formación integral, concepto estrechamente relacionado con lo promulgado por la Ley 115 de 1994 y su Decreto Reglamentario 1860, donde se reconoce a la educación como un proceso permanente y fundamentada en la visión de la persona como un ser integral, digno, poseedor de derechos y supeditado al cumplimiento de deberes. Así mismo, en su Artículo 67 la Constitución Política Nacional (1991), reza que se promoverá

el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (p.p. 18–19).

Los argumentos expuestos permiten entender que la educación integral debe repercutir en el pleno desarrollo de los estudiantes, hecho que obliga al establecimiento educativo a situarse en la búsqueda de tal propósito, desarrollando las habilidades y competencias de sus estudiantes para su desempeño social.



Se distingue a su vez, una relación de integración con el constructo *Pertinencia*, con relación al cual Tovar y Sarmiento (2011) afirman que al construir o ajustar un currículo socialmente pertinente, trae consigo la exigencia de dar una mirada a la comunidad para encontrar en ella las necesidades auténticas, conocer sus expectativas e intereses y poder luego orientar el trabajo curricular.

A su vez, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación Colombiana) define el currículo como todos aquellos criterios, planes, programas, metodologías y recursos que aportan a la construcción de la identidad de cada región y por ende de la nación. Colombia es un país claramente diverso culturalmente, por lo que es comprensible la identificación de los enfoques curriculares desde lo técnico, deliberativo y sociocrítico; en la búsqueda del enlace que va a permitir la interacción correspondiente entre el establecimiento educativo y el contexto, y entre la teoría orientadora y la práctica.

De manera que, lo expuesto por los autores y las definiciones curriculares en torno a las normativas colombianas, exige a los docentes y en general de quienes administran la educación; conocer las tendencias del currículo para poder realizar los ajustes pertinentes basándose en la realidad del contexto y dar respuestas a las necesidades educativas, aun en circunstancias de incertidumbre como la vivida a nivel mundial en los dos últimos años dada la situación de confinamiento por la COVID 19. Estas respuestas a las necesidades educativas, incluirían por su puesto, la de cómo afrontar los retos de la educación en pospandemia, en cada contexto.

Así mismo, se debe reconocer la importancia de otro elemento que posibilita la inserción del currículo oculto en los planteamientos de las formalidades curriculares, la flexibilidad del currículo. Esta voz de los actores sociales adquiere también respaldo desde la teoría práctica, en tanto que ella concibe la flexibilidad desde las atribuciones de responsabilidad y autonomía a la comunidad educativa en la creación

del su propio currículo en términos de necesidades y expectativas propias, como también la implementación de las adecuaciones en torno al alcance de objetivos y metas.

Cabe destacar lo expuesto por Zirit (2021), quien manifiesta que en este contexto el currículum se constituye en una herramienta fundamental para proyectar, planificar y organizar la situación y así garantizar que se logren los objetivos de formación con calidad y en este sentido es de suma importancia asumir nuevas posturas y formas de pensar que respondan al contexto actual, complejo y cambiante en el que vivimos, por cuanto el currículo motoriza la acción educativa y marca el norte de la formación de los ciudadanos y por ende del país (p.54).

En consecuencia, los actores sociales develan desde la flexibilidad del currículo, un importante elemento de apoyo en el trabajo del currículo oculto, pues esta les ofrece la posibilidad de innovar en la puesta en marcha de sus estrategias y de recabar en toda la gama de contenidos del que disponen en el currículo de la institución.

A partir del constructo anteriormente expuesto, se percibe que develan también el aprendizaje social, visto como aquellos aprendizajes con los que llega un estudiante al establecimiento educativo y que son producto de los procesos de socialización en el seno familiar y el contexto que la rodea. Se soporta entonces la idea de que el ser humano posee una dimensión social, tal como pudimos verlo en líneas anteriores, la cual nos explica la necesidad de cada estudiante de relacionarse con su entorno y con quienes hacen parte de este. Seguidamente, se introduce la concepción de Yubero (2004) para quien el ser humano desde su nacimiento es social, su destino es vivir en socialización y para ello requiere de la ayuda de quienes le rodean.

Las voces de los actores sociales son claras, al expresar que los aprendizajes que los niños, niñas y adolescentes adquieren en el contexto socio-familiar y cultural más cercano, llegan a la escuela con cada uno de ellos. Por lo cual, los arraigos e influencias de estos serán notorios en los

diferentes espacios áulicos e incidirán en el ambiente que pueda llegar a lograr establecer un docente o en el ambiente que se viva y respira en el establecimiento educativo en general.

Siguiendo con este tejido de ideas, pasamos a presentar un concepto versionado y bajo el cual se cimienta el constructo *Proyecto de vida*. Este constructo está en estrecha relación con el constructo mencionado con anterioridad (pertinencia social), puesto que de esa pertinencia del currículo institucional depende en gran parte el direccionamiento y la construcción de los proyectos de vida de aquellos que han sido parte de la comunidad educativa y que luego se desvinculan de esta y pasan a hacer parte del mundo laboral y social de su comunidad; que a su vez son responsables de la construcción sociocultural, económica, política y ambiental de una localidad, región o país.

Según explican Betancourth y Cerón (2017) es en la adolescencia en donde las acciones acercan o alejan al individuo de su ideal de vida, aun cuando es una etapa de incertidumbre ante las dificultades que significan las herramientas para comenzar a materializarlos, sobre todo, lo referente a su futuro profesional.

Se puede entonces entender su concepción sobre el currículo y más aún sobre las particularidades que hacen posible la materialización del currículo oculto aun cuando este, tal como ellas lo expresan “no está plasmado en el currículo oficial de la escuela”. La visión, organización y requerimientos para la consecución de los proyectos de vida de sus estudiantes es indudable y reconocen la importancia de propender dentro de la organización del currículo y la puesta en escena del currículo oculto, los elementos que desde la escuela son posibles entregar a los niños, niñas y adolescentes para su éxito en el desempeño personal, social y laboral. Formando para Ser, Convivir y Transformar: Tejido de Estructuras Relevantes en la Construcción del Currículo para la Transformación.

La Dimensión *Aprendiendo a ser en comunidad*, suscita los aprendizajes que surgen en la convivencia con todos los miembros de la comunidad educativa, tanto en las aulas cuando el docente lleva a cabo el desarrollo didáctico, como en cada uno de los espacios del ámbito académico y en correspondencia con el contexto socio familiar como espacio de aprendizaje y corresponsable de la formación del ser.

Desde esta óptica, se plantean los constructos predominantes para la elaboración de esta dimensión para lo cual se presenta la categoría Componentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el desarrollo didáctico del currículo oculto. A partir de esta categoría, se obtienen las apreciaciones necesarias para entender la concepción de los actores sociales sobre la relación, entre la primera y segunda escuela: conceptos que tradicionalmente se le han adjudicado a la dupla hogar – establecimiento educativo, entendidos desde lo develado como los espacios en donde cada ser muestra a plenitud sus capacidades de pensar, sentir y actuar en su relación con los otros y, en consecuencia, como una importante influencia en el aprendizaje de la convivencia, es decir, el espacio más propicio para aprender a convivir; en donde ambos procesos educativos, el que direcciona la familia en el seno del hogar y el que implementa la escuela en los espacios formativos, prevalecen en el crecimiento individual y redundan en los logros comunes.

Por lo tanto, en la voz de uno de los actores sociales, se señala lo develado sobre el criterio Planeación didáctica. De esta manera, teniendo en cuenta que los objetivos propuestos para direccionar los procesos formativos son parte de la planificación didáctica, se entiende, según las voces de las docentes, que se debe iniciar con este constructo para desarrollar esta dimensión, partiendo de lo general a lo particular.

Pertinente es mencionar a Mattos (1995), quien define la didáctica, primero como la responsable de la técnica de la enseñanza y segundo como un sistema de recursos, normas y procedimientos que un docente emplea para acercar a sus estudiantes al conocimiento, la cual debe partir de los objetivos.

Se devela de esta forma, que para los actores sociales es relevante el establecimiento de objetivos precisos en sus planificaciones como también, la selección de las mejores estrategias y herramientas que posibiliten el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje en aras de alcanzar las metas propuestas.

A partir de lo expuesto y haciendo uso del hilo conductor de las líneas anteriores, se presenta el constructo Gestión escolar. Indiscutiblemente, reviste gran importancia la gestión desarrollada por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del currículo oculto.

En este sentido, Atúnez (2000) argumenta que la gestión comprende un cúmulo de hechos dirigidos a alcanzar objetivos, los cuales se despliegan en los diversos espacios de la organización escolar y que además son susceptibles de ser evaluados. Por otro lado, Morel (2007) define el aula como “un espacio social de intercambio, más que como simplemente un lugar físico. Así también será el lugar que permita promover la enseñanza y el aprendizaje” (p.78). Por consiguiente, la gestión de aula o para el caso del currículo oculto, la gestión escolar, toda vez que, según lo develado este currículo no tiene espacios definidos, se consideraría como todas aquellas acciones encaminadas al logro de objetivos dirigidos a promover la enseñanza y el aprendizaje en espacios de socialización.

Se interpreta de acuerdo con los hallazgos, que la gestión del aula es una habilidad de los docentes, que dice de sus capacidades éticas, morales y profesionales, con alto protagonismo en el proceso de aprendizaje del currículo oculto, puesto que sus actitudes y comportamiento tienen influencia directa en sus estudiantes. Por ello, se entiende que reviste importancia para ellos, la postura que asumen los docentes de la institución educativa en cada espacio y momento de interrelación y socialización escolar.

A continuación, se vincula el Aprendizaje autónomo, que visto desde la óptica de Amaya (2008) pasa a ser una condición para continuar aprendiendo toda la vida, pues el conocimiento implica procesos de pen-

samiento para la elaboración de ideas y asociaciones, pero a su vez de intereses, sentimientos y emociones que conducen a acciones de tipo interno y externo. Para la autora, el aprendizaje autónomo implica un alto compromiso del estudiante, pues la autonomía tiene su origen en la lógica y el aprendizaje autónomo implica la toma de decisiones importantes en aras del logro de los propósitos y metas, que a su vez requieren de la autoevaluación teniendo en cuenta los recursos, exigencias y condiciones que implica el contexto en pos del auto mejoramiento continuo.

Para finalizar, este constructo conviene citar la concepción de Simonelli (2021), pues indica que

La aplicación del enfoque transcomplejo para la comprensión de los conocimientos de las CN, nos aproximan a interpretaciones sobre las nuevas prácticas en las aulas, en los modos de enseñar para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. La enseñanza y aprendizaje exigen un cambio de paradigma en la didáctica de las disciplinas y en particular en las CN, con enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios, seguida de una planificación de secuencia didáctica de los contenidos contextualizados, y abordados mediante las estrategias problematizadoras que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento crítico en los estudiantes (p.190).

La autora plantea las bondades que trae al proceso de enseñanza y aprendizaje la inclusión de nuevos enfoques. Los autores citados anteriormente en el despliegue de esta dimensión dan parte en los constructos: planeación didáctica y aprendizaje autónomo, al respecto de los cuales Simonelli (ob. cit.), considera que una planeación didáctica contextualizada y abordada desde estrategias que promuevan el desarrollo de pensamiento crítico y las habilidades cognitivas, desde la interdisciplinariedad, serán garantes de aprendizajes más autónomos y con mayor significado para los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto, la autora se refiere a “...un aprendizaje centrado en la integración de los saberes para desarrollar el pensamiento y los significados, mediante el enfoque interdisciplinario y transdisciplinario (p.191). Es decir, desarrollar un proceso didáctico en el que se integren otras disciplinas (interdisciplinario), generando pensamientos y saberes a través de ellas (transdisciplinario); lo cual suscita conocimientos pertinentes, tendientes a gestar en los estudiantes una óptica novedosa de su realidad, e interpretarla con un sentido altruista en búsqueda de soluciones a las problemáticas contextuales.

Otro constructo obtenido de una de nuestras voces se refiere a los *Aprendizajes previos*. En primera instancia lo develan como aquellos aprendizajes que son parte de la naturaleza de los niños, niñas y adolescentes al llegar al establecimiento educativo. Cabe destacar la relevancia que estos revisten para Amaya (ob. cit.), tal como lo vimos en las líneas del anterior constructo. La autora, al respecto, sostiene que la exploración de los conocimientos previos es la entrada al aprendizaje significativo, toda vez que activa las relaciones del pensamiento y propicia nuevos retos para el desarrollo de la cognición.

Se infiere que los saberes previos no se limitan a los aprendizajes sobre temas específicos de conocimiento general, necesarios para el desarrollo de los ejes temáticos en los planes de clases. También se refieren a ese cúmulo de costumbres y comportamientos que adquieren los niños, niñas y adolescentes en el contexto socio-familiar y que, posteriormente, son evidenciados en las aulas, en la interacción que establecen con sus compañeros y docentes y que en la anterior dimensión fue presentada como Aprendizaje Social.

Se observa, además, que los aprendizajes previos son los aprendizajes de tipo social que los estudiantes adquieren en su relación con padres, hermanos, amigos y vecinos que integran su contexto socio-familiar inmediato y que, evidentemente, tienen repercusiones en el aula y en el ambiente que allí se genera.

A continuación, se señala el concepto *Trabajo colaborativo* (equipo). Mediante esta idea se puede comprender el reconocimiento que hacen los docentes al protagonismo de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto al sentido de pertenencia, actitud ante los procesos escolares y corresponsabilidad al asumirlos desde la concepción del aprendizaje como un hecho que solo es posible desde lo comunitario. Bajo este concepto se puede hacer mención a Harvey, citado en Manes (2000), quien advierte el trabajo en equipo como

aquel que realizan sus miembros; en él todos subordinan sus intereses personales a la noción del equipo. En los equipos de trabajo efectivos, los integrantes son abiertos y honestos unos con otros, en base a la contención y la confianza, con alto grado de cooperación y colaboración, toman decisiones consensuadas, sus canales de comunicación están abiertos y bien desarrollados y, por sobre todo mantienen un alto grado de compromiso con las metas grupales. (p. 91).

Este concepto deja en evidencia que el equipo constituye la agrupación de personas que anteponen los intereses generales a los individuales, se apoyan mutuamente, mantienen comunicación permanente y amplia y enfatizan en la toman de decisiones con base en objetivos comunes.

Para efectos de lo expuesto por nuestros actores sociales, develan a la comunidad educativa como un espacio para el aprendizaje y un ejemplo para la convivencia, toda vez que en ella se manifiestan las más espontáneas situaciones de interacción humana, en donde se suscita la exposición de valores, sentimientos, emociones y acciones, producto de la convivencia cotidiana de sus miembros.

Estas dimensiones coadyuvan a concebir los aprendizajes como una construcción colaborativa, comunitaria. Y se apropian de la idea de que solo pueden ser alcanzadas las metas comunes, aceptando que se necesitan para la puesta en marcha de los planes de acción hacia la consecución de tales metas comunes.



Sea este el momento de traer a esta dimensión que se construye a partir de lo develado, a *la familia*, como corresponsable de la educación en la integralidad del ser y parte importante e imprescindible en la comunidad educativa, que según este constructo trabajo en equipo para el logro de la misión de la institución educativa.

En ese orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su guía número 26. *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* conceptúa a los padres como los primeros educadores de sus hijos; los ubica como el referente afectivo y formador, responsables de la formación integral de sus hijos y partícipes de la educación que reciben en las escuelas. Desde el concepto de familia, esbozan que ella hace parte de la comunidad y por ende la comunidad influye en la calidad de vida de la familia. Le confiere a la familia la responsabilidad de inculcar valores y principios de convivencia que los irán preparando en su dimensión social, para el ejercicio de sus relaciones tanto al interior de su núcleo familiar como con los demás, garantizando de esa forma que sean personas productivas para su contexto.

En ese sentido, el precitado autor expresa que convivir, aprender normas y demás comportamientos sociales, es más fácil dentro del núcleo familiar, pero sin olvidar el papel de la institución educativa en el fortalecimiento de todos los valores y la introducción de valores nuevos en la búsqueda de la integralidad y el desarrollo de habilidades y competencias sociales.

### ***Aprendiendo a ser en comunidad: el hogar y la escuela como primeros espacios para aprender a convivir***

La *Dimensión Ser para convivir y transformar* comprende la vivencia del currículo oculto, sus acciones y consecuencias en los contextos socio culturales y ambientales, como resultados de las estructuras curriculares puestas en marcha en los espacios educativos y socio familiares, en los cuales estuvieron inmersos y que demuestra una

alta formación del ser, consciente de sus acciones y omisiones respecto a su contexto inmediato y quienes lo conforman.

Para ello, se presentan los constructos propios de la dimensión que se comprende a partir de los hallazgos, de tal manera que anunciamos la categoría: Las habilidades sociales y los retos de la Formación para la ciudadanía, definida como: *lo que debe parir la escuela después de un largo proceso de formación.*

A partir de la concepción de la educación como un proceso continuo e integral, en donde todos somos partícipes de la educación de todos, ya que aprende juntos en medio del interactuar, el compartir y el convivir. Las dimensiones antes presentadas son los pasos de un camino que, al ser recorrido desde la construcción de un currículo y desarrollo didáctico de este, lleva finalmente a visualizar los resultados o su impacto en el contexto o sociedad en el cual ha sido puesto en marcha. Por ello, esta dimensión representa el impacto social de un establecimiento educativo, en el contexto en el que se ubica.

De tal manera, que se destaca el constructo *Valores para convivir*. El cual se ubica dentro de la cuarta dimensión propuesta por Zabalza (2016), para la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje y el cual se refiere a las relaciones interpersonales. Argumentamos que el uso de metodologías que impliquen el trabajo de equipo, permite la manifestación de las debilidades y fortalezas de valores como el respeto, solidaridad, tolerancia; estableciendo de este modo niveles de empatía y asertividad.

Considerar por tales razones, que las relaciones sociales o interpersonales son relevantes en la convivencia del aula y todos los espacios de formación; razonamientos que conducen a encontrar apoyo en lo expuesto por Bandura (1974) sobre el aprendizaje social en la reconocida teoría de aprendizaje por observación; puesto que observar a los otros, da lugar a la generación de actitudes, conocimientos y habilidades. Este concepto devela una relación de este constructo con la dimensión denominada: *Formando para ser, convivir y transformar*

..

*Tejido de estructuras relevantes en la construcción del currículo para la transformación social*, al complementar el hallazgo Aprendizaje social, atendiendo a la subcategoría Elementos del Currículo Oculto.

En el caso del constructo *Valores para convivir*, tal como se expone en las líneas anteriores, la interacción social motiva la puesta en escena, de los valores propios de la convivencia. En tal sentido Ibáñez (2001), realiza una clasificación de los valores. Aquellos que estructuran el comportamiento humano y que denomina *Valores Morales*, entre los que incluye el respeto, la honradez, la bondad y la justicia, entre otros.

Por otro lado, los valores que fortalecen al ser, son identificados como *valores individuales*. Entre ellos se encuentran: la responsabilidad, la sinceridad, la persistencia y la fortaleza. *Los Valores Interpersonales*: prudencia, compromiso, la amistad y generosidad, definidos como favorecedores del acercamiento y acondicionamiento de las personas que integran un mismo tejido social. Seguidamente presenta *los Valores Sociales*, entre los cuales señala: tolerancia, confianza, solidaridad y libertad, como facilitadores de las relaciones con los demás y que van perfilando al ser humanos.

En lo que corresponde a este estudio, los valores tienen como propósitos potenciar las acciones de los estudiantes, y a la vez ejercer mediación en la interacción con compañeros y docentes en todos los espacios formativos.

Se enfatiza, fundamentándonos en lo antes expuesto, que el impacto social del currículo oculto está permeado por los valores descritos y que, al ser asumidos de forma introspectiva, permite la apropiación de actitudes acordes a un contexto que requiere de acciones transformadoras.

Continuando con el propósito de estos párrafos, se cita en este sentido la Ley 1620 (2013), reconocida como ley de convivencia y en cuyo objetivo reza el propósito de contribuir a la formación de ciudadanos que aporten a la construcción de una sociedad participativa, democrática, intercultural y pluralista. Se apoya en la Competencia

Ciudadana, la cual a su vez define en su Artículo 2º como un conglomerado de conocimientos y habilidades de tipo emocional, cognitiva y comunicativa, cuya articulación dará lugar a ciudadanos con actitud constructiva.

La citada ley armoniza con las disposiciones de la Constitución Política Nacional y la Ley General de Educación- Ley 115 (1994), en la promoción y fortalecimiento de la formación ciudadana y la mitigación de la violencia escolar, entre otros aspectos

Lo anterior como preámbulo y fundamento normativo del constructo *Formación ciudadana*, Atendiendo a lo expresado, y que a la vez permitió señalar la pasión que denotan esas líneas, lleva a remitirse a lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994), al partir de la concepción de ciudadanía con una premisa en la que expresa que “Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad” (p.149). Se comprende que existe la necesidad en los seres humanos de vivir juntos para protegerse y valorar la convivencia y las relaciones que es posible tejer mediante ella.

Una necesidad puesta al descubierto en estos años, en los que la pandemia COVID 19 obligó al aislamiento para cuidar de todos, y los procesos de socialización se limitaron a los dispositivos electrónicos. De ahí que Díaz (2020) esboza: “Utilizar una mascarilla, las medidas de prevención e higiene personal, **no deben ser un impedimento** para fortalecer los vínculos que hemos logrado tener durante nuestras vidas (p,1)”. Todos los medios posibles alentados por la creatividad, se han puesto en práctica para mantener ese mínimo de socialización que permite seguir aprendiendo juntos, y que da sentido a la naturaleza humana.

En este entendido, para Reimers (2005) las distintas instancias que conforman una comunidad son espacios de participación del ciudadano, por ende, cada uno de ellos: la familia, el barrio, la escuela y todos los grupos de los que es parte, se convierten en espacios de socialización. De

esta forma, es posible visualizar el papel de la escuela como espacio de socialización, obligada a formar ciudadanos. Para ello debe ofrecerles las oportunidades de acercamiento al conocimiento de los valores civiles y ciudadanos y el desarrollo de las habilidades necesarias para su participación y desempeño como ciudadano, tales como el pensamiento crítico reflexivo y la toma de decisiones.

Se comprende desde sus voces, lo que se ha denominado, a partir de lo expuesto, como elementos para la ciudadanía y que seguidamente se exponen desde los hallazgos:

*Identidad:* representa el vínculo del ser humano con sus raíces desde el punto de vista cultural y social, y que hacen parte de la construcción de su personalidad.

*Justicia:* considerada como un valor mediante el cual es posible dar de manera equitativa a cada individuo lo que le es propio.

*Equidad:* mediante ella es posible hacer reconocimiento de los derechos individuales de manera igualitaria a cada individuo.

*Interculturalidad:* representa la valoración de las costumbres y creencias, sin distinciones ni excepciones en los procesos de interrelación, en términos de igualdad y respeto

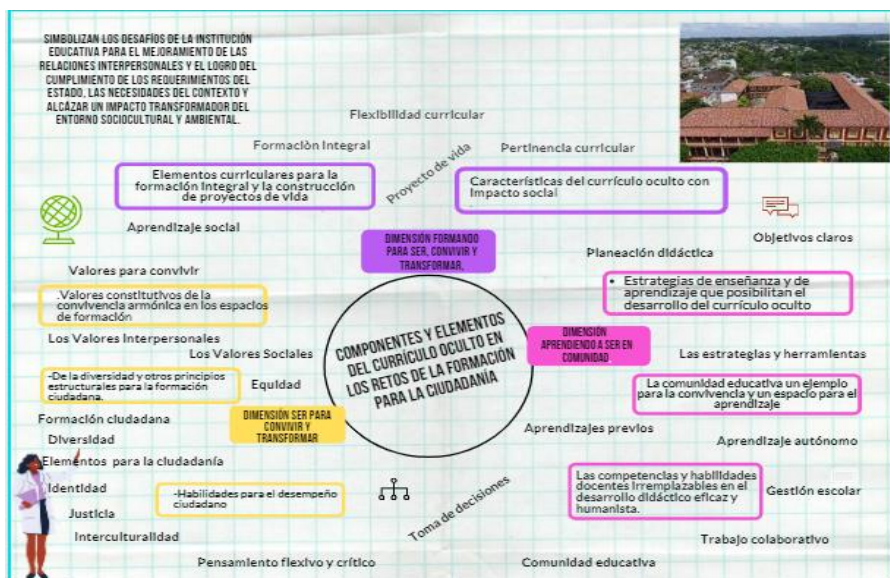
*Diversidad:* se comprende como la variedad de ideas, culturas, etnias, lenguajes, género que convergen en un mismo ámbito u espacio.

Se entiende que, estos elementos, representan para las docentes, los de mayor relevancia y que, de acuerdo al unísono de sus voces, simbolizan los desafíos de la institución educativa para el mejoramiento de las relaciones interpersonales para lograr de esta forma cumplir con los requerimientos del Estado, las necesidades del contexto y alcanzar un impacto transformador del entorno sociocultural.

### ***Ser para Convivir y Transformar: la Integralidad Humana como Insumo Imprescindible en la Transformación de la Sociedad***

El conjunto de consideraciones señaladas, al respecto de la aproximación teórica: Componentes y elementos del currículo oculto en

los retos de la formación para la ciudadanía, se representan en el *Gráfico 1* que aparece seguidamente.



**Gráfico 1 Aproximación Teórica Componentes y Elementos del Currículo Oculto en los retos de la Formación para la Ciudadanía**

### **Reflexiones finales**

Los retos que asume la educación contemporánea son múltiples y complejos, basta con dar una mirada a los espacios formativos y a las relaciones y vínculos que se tejen en ellos para entender tal multiplicidad y complejidad. Pero quienes no se movilizan en el campo educativo, deberán levantar la mirada y encontrar al alrededor los reflejos de la desigualdad y el individualismo que parte de cada ser humano que aún no ha entendido el significado de vivir juntos y en sociedad.

En atención a la problemática de estudio, se abordó el currículo oculto en el desarrollo didáctico como un fenómeno social, que por un lado invita a una reflexión del profesorado sobre su labor cotidiana y los alcances de esta en cuanto a la formación personal y social de los niños,

niñas y adolescentes del establecimiento educativo en el que laboran y, por otra parte, favorece la búsqueda de experiencias más humanizantes que se nutren en la motivación y la expresión de destrezas, que a su vez favorecen la aprehensión de los aprendizajes para toda la vida.

Desde la perspectiva de la investigadora, el currículo oculto es una dimensión práctica del currículo, que transversaliza todos los procesos que se suscitan alrededor de los diferentes contextos en los que se desarrolla la vida de los estudiantes de la Institución Educativa Docente de Turbaco y en el que es relevante la gestión y las habilidades del docente, pero de igual forma lo es toda la comunidad educativa como equipo formador y trasmisor de conocimientos desde la convivencia cotidiana.

En esta ruta, la aproximación teórica que se deriva mediante el departir con los actores sociales haciendo uso del diálogo y la interacción cotidiana, de las impresiones, deducciones e interpretaciones y, por supuesto, el apoyo de los teóricos, permitió alcanzar la interpretación del desarrollo didáctico del currículo oculto, como una técnica que implica tanto el despliegue de capacidades, destrezas y habilidades, como la experiencia del docente. Esta traspasa los límites de las aulas y los patios del establecimiento educativo, hasta acceder a la familia y los contextos más próximos del estudiante, identificando en ellos sus necesidades, pero así mismo encontrando el apoyo para emprender la aplicabilidad de estrategias y el uso de herramientas que busquen la satisfacción de tales necesidades educativas, desde lo humano, espiritual, social y ambiental.

Sin dudas, la expresión de los actores sociales y el compartir de su esencia significaron un capital cultural de valor incalculable para la temática de este estudio, pero también sus conceptos al respecto del desarrollo y las transformaciones pedagógicas que aluden a las generalidades de la educación en el municipio y el país, lo cual evidencia desde su cotidianidad, sus ideales y su experiencia; la episteme válida de cómo evidenciar desde el currículo formal, el currículo oculto en el

establecimiento educativo, dirigido a una formación integral; planteado y construido mediante el trabajo en equipo y el consenso de todos los miembros de la comunidad educativa, desde la flexibilidad, la pertinencia y el reconocimiento de su identidad, su diversidad, el conocer, saber hacer y el ser en el convivir.

Aunado a ello, a partir de sus experiencias, los actores sociales dieron muestra de su ética profesional, sentido de pertenencia y capacidad innovadora para sentar posiciones y realizar las contribuciones que le atañen, lo que implica la posesión de grandes habilidades, elevada capacidad de gestión de aula y autonomía en la búsqueda de los elementos que le posibiliten el desarrollo eficaz de su labor, la cual redundará en la consecución de la misión institucional.

En cuanto a esta concepción, Rangel (2015) define al currículo oculto como la parte informal del currículo formal, su complemento. Le atribuye, además a esta unión, el dar vida al currículo en el establecimiento educativo, tornándolo más eficiente y democrático en su función de educar a los futuros profesionales y ciudadanos.

En esta función, se logra encontrar en las palabras de los actores sociales, formas claras de describir como integran o vinculan los docentes el currículo oculto a su desarrollo didáctico. Se efectúa de este modo un evidente inicio en la identificación de las necesidades de sus estudiantes para pasar luego a la búsqueda de estrategias y herramientas que le posibilitan ofrecer apoyo en su formación como ser humano e influir, tal como lo manifiesta el docente coordinador, en aspectos de su socialización y el aprendizaje de la convivencia en comunidad.

Esto, a nuestro entender, devela también el planteamiento de un doble propósito en sus planificaciones, un primer objetivo dirigido a los desempeños que propone el área para el saber y el saber hacer y un segundo propósito vinculado con los desempeños del ser. Este último, no se plantea de manera rigurosa en la documentación reglamentaria pero evidentemente si está de manera implícita y posee gran relevancia en el desarrollo didáctico que el docente realiza.



En relación con la pertinencia de la aproximación teórica que surge de este estudio, las voces de los actores claves en el establecimiento educativo, la conciben como promotora de espacios de reflexión y de revisión de la labor docente y le concede significado para los avances de la institución educativa con el propósito de alcanzar la calidad educativa que pretende, y la consecución de su visión como el mejor establecimiento educativo del municipio y del departamento. Ratifican además su importancia para respaldar los procesos que se llevan actualmente en la búsqueda de elevar los indicadores de calidad que se ofrecen.

Sobre lo expuesto es válido anotar que, en el último cuatrimestre del año 2020, el comité de calidad inició el proceso de resignificación del Proyecto Educativo Institucional con el propósito de ofertar un mejor servicio educativo y que este se encuentre acorde con las exigencias y demandas del municipio en particular y del país en general. En tal sentido, le adjudica pertinencia a este estudio, toda vez puede ser parte de los fundamentos de un currículo escolar que se pretende reestructurar y cuyo impacto se verá reflejado en la formación integral de un significativo número de estudiantes del municipio de Turbaco, que a su vez es parte importante de la fuerza laboral, social y cultural del departamento de Bolívar y del Distrito de Cartagena.

Es importante señalar, que la Institución Educativa Docente de Turbaco se ha posicionado como referente de calidad y credibilidad debido a los procesos que desarrolla. Por tanto, incluir los aportes de este estudio en el mejoramiento de los estándares de calidad de sus estudiantes y de sus acciones contextuales, fortalecerá su referente socioeducativo, toda vez que ya se cuenta con una gran fortaleza en lo académico.

Implementar esfuerzos en la dimensión social de los educandos, marcaría un cambio positivo en la convivencia de la institución educativa y de la población. A partir de los hallazgos de la investigación, luego del compartir de saberes con los actores claves y, a partir de los razonamientos pertinentes, se entiende que el desarrollo didáctico del

currículo oculto que realiza el profesorado de la Institución Educativa Docente de Turbaco es una dimensión práctica del currículo, necesaria, relevante y pertinente ante los retos educativos que se viven en la actualidad, aún más luego del aislamiento por la pandemia COVID 19. Por lo cual la *Aproximación Teórica Componentes y Elementos del Currículo Oculto en los retos de la Formación para la Ciudadanía*, se comprende como un constructo que admite los desafíos que implica la socialización y la convivencia en la cual intervienen los valores, las costumbres, las emociones y una diversidad de culturas y pensamientos que atañen al desarrollo didáctico, mediante el cual se insta a toda la comunidad educativa a implementar una labor de corresponsabilidad en función de un currículo justo.

Desde la visión de Torres (2020), se entiende por currículo aquel que realiza intervenciones más profundas que posibilitan construir un mundo más humano, justo y democrático. Un currículo que de acuerdo a lo propuesto por De Zubiria (2013) logra transformaciones profundas en la educación.

Se contempla además en los hallazgos que las relaciones cotidianas de los estudiantes con sus entornos próximos favorecen la intervención del currículo oculto, puesto que, en sus espacios, los estudiantes son auténticos y afloran sus sentires, permitiéndole de esa manera al docente conocer sus necesidades y fortalezas. Este aspecto es fundamental para que el maestro planifique de manera eficiente su intervención.

A partir del significado de lo expuesto y la profundidad de lo descrito, se concluye en las líneas siguientes esta grata y formadora experiencia, advirtiendo desde el rol como investigadora y docente, que educar es una experiencia edificante y llena de silenciosas satisfacciones que nutren el acontecer de la cotidianidad e invitan a ser parte incansable de la construcción humana de quienes día a día requieren de conocimientos y habilidades científicas y tecnológicas para ser competentes en una sociedad altamente demandante y exigente. También es cierto que, en igual o mayor medida, están ávidos de más conocimien-

tos sobre sí mismos, y de cómo aprender a ser para convivir y transformar una sociedad que evidentemente requiere mayor desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales. Así las cosas, sostengo que: *El currículo oculto en el desarrollo didáctico del profesorado es una dimensión del currículo que permite al docente en medio de su práctica, dirigir sus habilidades, estrategias y herramientas e intermediar entre el saber, el saber hacer y las necesidades del ser, en aras de la formación integral de los futuros ciudadanos.*

## REFERENCIAS

- Antúñez, S (2000): *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Arias, I.C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Revista Sophia, Vol.14 N°.2: 84-93 p.p.* Universidad La Gran Colombia. [Documento en línea] <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/852/1286> [Consulta 2022, abril 15]
- Bandura, A y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza
- Betancourth, S. y Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50: 21-41 p.p. [Documento en línea] <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/1329> [Consulta: 2020, diciembre, 26]
- Camilli, C. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. Universidad Internacional de la Rioja. [Documento en línea] [https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA\\_GENERAL\\_baja.pdf](https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf)

Constitución Política de Colombia (1991). Senado de la República de Colombia.

De Zubiria, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?* Colección Pedagogía Dialogante. Colombia: Magisterio.

Díaz, E. (2020). *Efectos de la Socialización limitada en tiempos de Pandemia*. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. [Documento en línea] <https://www.isep.es/actualidad-psicologia-clinica/efecto-socializacion-limitadapandemia/> [2022, abril 18]

Durkheim, É. (1993). *Escritos Selectos. Introducción y selección de Anthony Giddens*, Buenos Aires: Nueva Visión

Fernández, B (2010). *La nueva visión de la investigación en la formación profesional*. X Jornada de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Documento en línea] [http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Betsi\\_2010.pdf](http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Betsi_2010.pdf) [Consulta: 2019, agosto 26]

Fernández, B. y Pérez, D (2020). *Contribución de la fenomenología a la construcción de la teoría curricular*. Fenomenología de la educación: aportaciones teóricas y experiencias investigativas construcción colectiva. Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Edición 2020. [Documento en línea] <file:///C:/Users/Diana%20Cabrera/Downloads/ART%C3%8DCULO%20FENOMENOLOG%C3%8DA%20DEFINITIVO.pdf>. [Consulta: 2021, marzo 26]

Guía N°.6 (2003). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. [Documento en línea] [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf) [Consulta: 2022, abril 11]

- Guía N°.26 (2007). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* Ministerio de Educación Nacional. [Documento en línea] [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-120646\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-120646_archivo_pdf.pdf) [Consulta: 2022, abril 28]
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción*. Madrid España: Taurus
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid: Morata
- Ley General de Educación 115 (1994). *Ministerio de Educación Nacional de La República de Colombia*
- Ley 1620 (2013). *Ministerio de Educación Nacional de La República de Colombia*.
- Manes, J (2000) *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Buenos Aires: Granica.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M (2006). *La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual)*. *Revista de Investigación en psicología*. No.1, Vol. 9: 123-146 p.p. Universidad de Nuevo Méjico. [Documento en línea][https://www.researchgate.net/publication/28144043\\_La\\_Investigacion\\_Cualitativa\\_Sintesis\\_conceptual](https://www.researchgate.net/publication/28144043_La_Investigacion_Cualitativa_Sintesis_conceptual) [Consulta 2020, octubre 18]

- Mattos, L. (1995). *Compendio de Didáctica General*. Argentina: Kapeluzs
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento No.3. Estándares básicos de competencias*. Ed. MEN. Bogotá Colombia. [Consulta: 2019, marzo 9]
- Remires, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe*. En V. Espínola, *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rodríguez, A. López, G. y Echeverri, J. (2017). *El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia*. Universidad Católica Luis Amigó. *Revista Perseitas*, 5(1), pp. 206-223. [Documento en línea] <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/2243/1693>[Consulta: 2019, agosto 28]
- Rodríguez, G., Gil, G. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Cuestiones Fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Serie No.4. Organización internacional de Educación (OIE). [Documento en línea]
- Simonelli, M. (2021). *Modelo didáctico para el aprendizaje en la Unidad Curricular de Ciencias Naturales de la UPEL- IPMAR desde un enfoque transcomplejo*. *Revista Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Artículo en línea: <file:///C:/Users/Diana%20Cabrera/Downloads/9245-24306-1-PB.pdf> [Consulta: 2022, abril 13]

- Strauss, A. y Corbin. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Torres. J. (1998) *El Curriculum oculto*. Madrid: Morata
- Torres J. (2012), *La justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Tovar, M. C. y Sarmiento, P. (2011). *El diseño curricular, una responsabilidad compartida*. *Revista Colombia Médica*, Vol. 42: 508-51p.p [Documento en línea] <http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v42n4/v42n4a12.pdf> [Consulta: 2020, septiembre 19]
- Tyler, R. W. (1949). *Principios básicos del currículum e instrucción*. Chicago: University of Chicago Press
- Wilson, K. y Howell, D. (2008). *Aclarar el análisis y la interpretación en la teoría fundamentada: el uso de una guía de relaciones condicionales y una matriz de codificación reflexiva*. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*. 7 (2), 1: 1-15 p.p. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940690800700201>. [Consulta 2019, mayo 5]
- Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje social. *Revista Psicología social, cultura y educación*, 819-844 p.p. Universidad del País Vasco [Documento en línea] [https://www.researchgate.net/publication/285580199\\_Psicologia\\_Social\\_Cultura\\_y\\_Educacion\\_Libro\\_descatalogado\\_2014](https://www.researchgate.net/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014) [Consulta: 2021, enero 5]

Zirit de Naguanagua, C. (2021). *La epistemología curricular ante situaciones imprevistas y complejas. Implicaciones y perspectivas. Revista de Investigación. Vol. 45. N°.10: 50-78 p.p.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. [Documento en línea] <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/9240/5740>