

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación

1994 - 2024

30 ANIVERSARIO



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 31

Nº 2

Julio - Diciembre

2 0 2 4

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educacional

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 31 (2) julio – diciembre 2024: 232-251

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14263161>

Componentes dinamizadores del currículo en lenguaje desde la perspectiva docente

Nelsy Peña Guerrero¹ y Emma Lucía Martínez Romero²

¹*Delia Zapata Olivella, IED. Bogotá-Colombia*

²*Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara. Chiquinquirá-Colombia.*

npenag@educacionbogota.edu.co; elumarom@gmail.com;

<https://orcid.org/0000-0002-0375-0523>;

<https://orcid.org/0000-0002-8820-8433>

Resumen

Aun cuando los docentes siguen directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998; 2006; 2017; 2018), los micros currículos suelen estar desconectados de las realidades, intereses y necesidades de los estudiantes. Esta brecha entre el contenido impartido, la metodología y los aprendizajes significativos limita su formación para enfrentar los retos contemporáneos. El propósito de la investigación fue identificar los componentes dinamizadores del currículo en lenguaje desde la perspectiva docente que respondan a las demandas educativas actuales. Se sustenta en aportes de Ritchhart y Church (2020), Swartz (2018), Robinson (2016), Galbán (2016), Harf (2017), Perkins (2015), entre otros. El trabajo siguió un enfoque cualitativo, con el método Investigación-Acción Educativa desarrollada en tres ciclos de reflexión; la muestra correspondió a 22 docentes de primero y segundo grado de Educación Primaria. El ciclo de reflexión 1 reveló: la dinamización del currículo en lenguaje requiere de generación de estrategias según el contexto; la dinamización del meso y micro currículo implica articular contenidos con actividades significativas y diversas; incorporación de tecnologías y transformación de los ambientes de aula; la estructura curricular se percibe organizada-abarcadora, distante de la realidad, con escasez del componente emocional. Los ciclos 2 y 3 de reflexión permitieron definir los componentes dinamizadores del currículo como la transición a estrategias novedosas, flexibilización según las necesidades e intereses, manejo de emociones, evaluación reflexiva y articulación escuela-familia.

Palabras clave: Currículo; componentes dinamizadores; prácticas de enseñanza; reflexión pedagógica.

Recibido: 12-09-2024 ~ Aceptado: 25-10-2024

Dynamic components of the curriculum in language from the teacher's perspective

Abstract

Even when teachers follow guidelines from the Ministry of National Education of Colombia (1998; 2006; 2017; 2018), micro curricula are often disconnected from the realities, interests, and needs of students. This gap between the content taught, the methodology, and meaningful learning limits their training to face contemporary challenges. The purpose of the research was to identify the dynamic components of the language curriculum from the teacher's perspective that respond to current educational demands. It is based on contributions from Ritchhart & Church (2020), Swartz (2018), Robinson (2016), Galbán (2016), Harf (2017), Perkins (2015), among others. The work followed a qualitative approach, with the Educational Action Research method developed in three cycles of reflection; the sample corresponded to 22 teachers of first and second grade of Primary Education. Reflection cycle 1 revealed: the dynamization of the language curriculum requires the generation of strategies according to the context; the dynamization of the meso and micro curriculum implies articulating content with significant and diverse activities; incorporation of technologies and transformation of classroom environments; the curricular structure is perceived as organized-comprehensive, distant from reality, with a lack of the emotional component. Reflection cycles 2 and 3 allowed defining the dynamic components of the curriculum such as the transition to novel strategies, flexibility according to needs and interests, management of emotions, reflective evaluation and school-family articulation.

Keywords: Curriculum; dynamic components; teaching practices; pedagogical reflection

Introducción

El proceso de investigación que se aborda concentra su atención en la dinamización del currículo de lenguaje, específicamente en lo que atañe al micro contexto del aula. Si bien, al interior de este, los docentes siguen las

orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (1998; 2006; 2017; 2018), los micro currículos se encuentran muchas veces alejados de las realidades, los intereses y las necesidades de los estudiantes. Según lo refieren Flórez y Gómez (2013), Robinson (2016) y

Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018), persisten prácticas estáticas, enfocadas en procesos perceptivos, poco sugerentes y repetitivas, las cuales se distancian de los procesos cognitivos y metacognitivos que llevan a los niños a pensar con eficacia, hacer uso de las habilidades de la mente, visibilizar lo que se piensa y a usar el lenguaje de forma competente.

Ante este panorama, la escuela se ha visto abocada a repensarse y reflexionar ampliamente sobre su razón de ser, esto ha llevado a examinar con detenimiento los meso y micro currículos que se desarrollan al interior de cada una, a replantarse en función de la realidad marcada por los constantes cambios de la sociedad en donde las necesidades educativas se perciben diversas y dinámicas.

La dinamización del currículo de lenguaje requiere necesariamente la participación de los educadores, ya que su experiencia en el aula, su conocimiento didáctico del contenido y su comprensión del contexto son fundamentales para realizar sugerencias valiosas. Estos profesionales, al estar directamente involucrados en el proceso de enseñanza, están en una posición privilegiada para identificar los desafíos que deben abordarse tanto en el meso currículo como en el micro currículo. Su empoderamiento en la dinamización curricular lleva a que los cambios propuestos al ser gestionados desde las bases del sistema educativo sean realistas, aplicables y efectivos para mejorar el desarrollo de las competencias en lenguaje y promover el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

En tal sentido, este artículo se enfoca por una parte, en recoger y revisar las percepciones de un grupo de maestros de primer ciclo de básica primaria en torno a tres ejes principales: la estructura curricular propuesta por el MEN, Colombia (1998; 2006; 2017; 2018) para el área de lenguaje, la interpretación que ellos le otorgan al concepto de dinamización curricular y los cambios que sugieren para llevarla a cabo. A la luz de estas percepciones, y con base en la observación de las dificultades evidenciadas en las prácticas de enseñanza, se tuvo como propósito identificar los componentes dinamizadores del currículo en lenguaje desde la perspectiva docente que respondan a las demandas educativas actuales.

Fundamentación teórica

El currículo

La Ley General de Educación, emanada por el Congreso de la República, Colombia (1994:17) en su artículo 76, que regula el Sistema Educativo, define el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Como se observa, está conformado por elementos que guían la enseñanza,

estos constituyen un sistema engranado que funciona por procesos en los que están vinculados los docentes y los estudiantes, “*quienes intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo*” (MEN, Colombia, 1998:18).

Se aborda en tres niveles; el macro currículo que abarca el conjunto de políticas respaldadas por las normas que orientan el proceso educativo y que repercuten directamente en los niveles meso y micro del currículo. El meso currículo “*sirve de mediador o puente entre el macro currículo y el micro currículo [...] Permite operacionalizar, darle vida y materializar el macro currículo [...] sienta las bases y define pautas para el diseño micro curricular*” (Ortiz, 2014:48). El micro currículo de lenguaje se constituye en el nivel que materializa lo demandado en el macro currículo y el meso currículo, y en donde se pone en evidencia gran parte de las competencias profesionales del docente.

Estructura curricular planteada por el MEN, Colombia

La estructura curricular definida por el MEN de Colombia esta soportada en una serie de documentos legales que establecen la normativa que rige los lineamientos y orientaciones propias del currículo y el plan de estudios.

En primer lugar, están los **Lineamientos curriculares de Lengua Castellana**, que contienen un amplio sustento teórico en el que se destaca la estrecha relación que existe entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Dentro de su conteni-

do, se considera el aula de clase como un escenario de construcción de significados y de sentidos, en el que se consolidan procesos cognitivos como la descripción, la comparación, la síntesis, la clasificación, la jerarquización, el análisis, la argumentación, entre otros (MEN, Colombia, 1998).

En segundo lugar, están los **Estándares básicos de competencias en lenguaje** considerados “*unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar*” (MEN, Colombia, 2006:12). En estos, las competencias en lenguaje han sido categorizadas por factores como la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, así como la ética de la comunicación.

En tercer lugar, se encuentran los **Derechos básicos de aprendizaje** (MEN, Colombia, 2017) y las **mallas de aprendizaje para lenguaje** (MEN, Colombia, 2018), diseñadas como guía y referente para que los docentes mejoraran su práctica pedagógica y el desempeño en el aula.

Dinamización curricular

En términos generales, el concepto dinamización curricular en esta investigación tiene su asidero desde el saber pedagógico que construye la docente investigadora al articular el conocimiento derivado de la pedagogía y su propia práctica profesional. Se centra en recrear la enseñanza, promover acciones de reflexión y transformación en

las aulas, rediseñar el micro currículo e implementarlo con un carácter innovador que responda a los intereses, necesidades y expectativas de la sociedad actual, que requiere de ciudadanos capaces de pensar eficazmente, dispuestos a cuestionar y cuestionarse, innovadores, empáticos y preparados para cooperar, trabajar en equipo reflexionar sobre su pensamiento, visibilizar lo que piensan, comunicarlo y usar la creatividad para aportar a la construcción del mundo.

Se apoya en las perspectivas de transformación propuestas por Gerver (2014), Perkins (2015), Robinson (2016), Swartz (2018), Ritchhart y Church (2020), quienes conciben la escuela desde la singularidad y la diferencian, en la que no caben modelos únicos, por el contrario, es un multiverso, marcado por la creatividad y el estímulo del intelecto.

Práctica de enseñanza

Son múltiples y variadas las acepciones que se han tejido en torno a esta, en la investigación, esta se configura dentro del conjunto de acciones que desarrolla el maestro en el ejercicio profesional, para este caso como docente de lenguaje. En palabras de Gentiletti (2017:132). *“las prácticas de la enseñanza pueden ser organizadas como un sistema de interactividad en el que, progresivamente, se descarga la responsabilidad de la realización de una tarea, desde quien enseña, hacia quien aprende”*. En este planteamiento es evidente la presencia de dos sujetos, el docente quien desarrolla el proceso de enseñanza y el estudiante a quien se le enseña y tiene la intención de aprender.

Al ser reconocida como un conjunto de acciones en las que intervienen los sujetos en mención, conviene comprender que es una *“acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional”* (Basabe y Cols, 2007:141) donde se entretienen diversas interacciones entre los individuos involucrados, se ejecutan diversas estrategias, se comparte y se reconstruye el pensamiento, los conocimientos y las emociones.

En opinión de Steiman (2018:26), el docente se considera un mediador entre los propósitos educativos, los contenidos de la enseñanza y las individualidades del estudiante. Por lo tanto, sus prácticas no se llevan a cabo bajo libre albedrío del docente, sino que requieren de la reflexión, el diseño curricular y la planeación a la luz las particularidades y necesidades de los sujetos que integran la comunidad educativa.

Práctica de enseñanza reflexiva

La práctica reflexiva, según Galbán (2016), representa un enfoque que trasciende la visión tradicional positivista de la formación docente, la cual se centraba en convertir a los profesores en simples ejecutores de técnicas y repetidores de contenido. Este nuevo enfoque reconoce la importancia de la interacción directa del docente con la realidad del aula, permitiendo que la reflexión sobre las propias acciones en la enseñanza se convierta en una fuente de conocimiento.

Así, la práctica reflexiva fomenta una enseñanza más consciente y crítica, donde el maestro se convierte en un constructor activo de saber pedagógico, adaptándose a las necesidades cambian-

tes del contexto educativo. Este proceso no solo mejora su desempeño, sino que también fortalece su identidad como educador comprometido con la formación de sus estudiantes, el desarrollo continuo de su pensamiento y la puesta en marcha de sus competencias.

Acciones de enseñanza a la luz de la reflexión

Se consideran acciones de enseñanza a la planificación, implementación y evaluación. Estas estructuran el desempeño profesional del docente en tres fases:

a) Planificación. Harf (2017:174-177), la define como “*un proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada posibilita la anticipación, previsión y organización de los eventos, los recursos, los tiempos, los espacios, etcétera*”; hace explícitos los objetivos, los contenidos, las estrategias y actividades que se van a trabajar con los estudiantes.

b) Implementación. Constituye las acciones que conforman la fase propia del desarrollo de la clase, son susceptibles de ser modificadas dado el dinamismo, la singularidad, la diversidad y la complejidad propia del micro contexto escolar. Según Bain (2007) y Perkins (2015), esta etapa del proceso de enseñanza es el momento propicio para que el docente recree escenarios de trabajo en equipo, aplique estrategias que lleven al estudiante a descubrir lo que merece la pena apren-

der, a desarrollar comprensiones, comunicarse y convivir.

c) Evaluación. Se constituye en una fase recurrente, que se lleva en el marco del ejercicio de las prácticas de enseñanza, cuando el maestro comprende conscientemente la complejidad de su labor y la importancia de reflexionar sistemática y rigurosamente sobre esta. Implica un trabajo en doble vía; por un lado, se valora el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de sus habilidades y la puesta en marcha de sus competencias; por el otro se evalúa la influencia y la calidad de sus prácticas que se ven reflejadas en la adquisición de conocimientos; como lo plantea Bain (2007:191), al afirmar que un profesor excelente es aquel que desarrolla sus habilidades para enseñar gracias a “*una constante autoevaluación, reflexión y buena disposición a cambiar*”.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, el método que guio la ruta investigativa fue la investigación-acción educativa orientada a “*comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad*” Hernández-Sampieri y Mendoza (2018:552). La muestra correspondió a 22 docentes de Primer Ciclo de Educación Primaria, pertenecientes a las Instituciones Educativas Distritales (IED) Delia Zapata Olivella, Tibabuyes Universal, Gerardo Paredes y La Gaitana,

todas ubicadas en la localidad de Suba en Bogotá, Colombia. Es considerada una muestra por conveniencia y homogénea, con características similares, formada por sujetos que comparten el mismo escenario en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Peña, 2024).

Se utilizaron 3 técnicas para recolectar la información con sus respectivos instrumentos: la entrevista, con el guion de entrevista estructurada conformado por 14 preguntas, de las cuales, las que corresponden a la dinamización del currículo son las siguientes: ¿Para usted qué es dinamizar un currículo?, ¿Qué piensa usted sobre la necesidad de dinamizar el currículo de lenguaje?, Como docente de primer ciclo, ¿qué piensa de la estructura del currículo de lenguaje en el colegio?, ¿Qué cambios sugiere usted en los meso y micro currículo de lenguaje que puedan favorecer el desarrollo eficaz del pensamiento en los niños y lo hagan visible?; la observación estructurada, con un protocolo de observación con el que se identifican aspectos relacionados con la planificación, la implementación y la evaluación. Ambos instrumentos se sometieron a validación por juicio de expertos.

La otra técnica utilizada fue el grupo focal que para su realización se apoyó en la escalera de retroalimentación, protocolo de aprendizaje profesional colaborativo propuesto por Perkins (2003). De la información recolectada, se pudieron decantar los hallazgos de donde emergieron los componentes dinamizadores del currículo, que se

constituyen como aporte al conocimiento pedagógico, en el marco de tres ciclos de reflexión propios de la investigación-acción educativa. Los datos fueron sistematizados y organizados con el software de análisis cualitativo denominado ATLAS.ti 24; se importaron y codificaron; es decir, se asignaron categorías y subcategorías emergentes a segmentos específicos de texto y se realizó el análisis sistemático.

Resultados y discusión

Incorporar transformaciones en los micro y meso currículo de una institución educativa se considera un trabajo de largo aliento que demanda de múltiples desafíos para los maestros; esto implica tomar decisiones que influyen en las interacciones que se tejen en los contextos escolares, hacer énfasis en la investigación educativa desde la didáctica y deconstruir prácticas de enseñanza tradicionales y repetitivas que aún persisten al interior de las aulas.

Ciclo de reflexión 1

En el ciclo de reflexión 1 se presentan tres categorías con sus respectivas subcategorías derivadas de las respuestas dadas en la entrevista; estas se visualizan en la red semántica que se presenta en la figura 1.

La categoría **Dinamizar el currículo** surge de las percepciones que los docentes tienen y le dan a este concepto. De las intervenciones en las entrevistas se derivaron 3 subcategorías que se presentan en la figura 1.

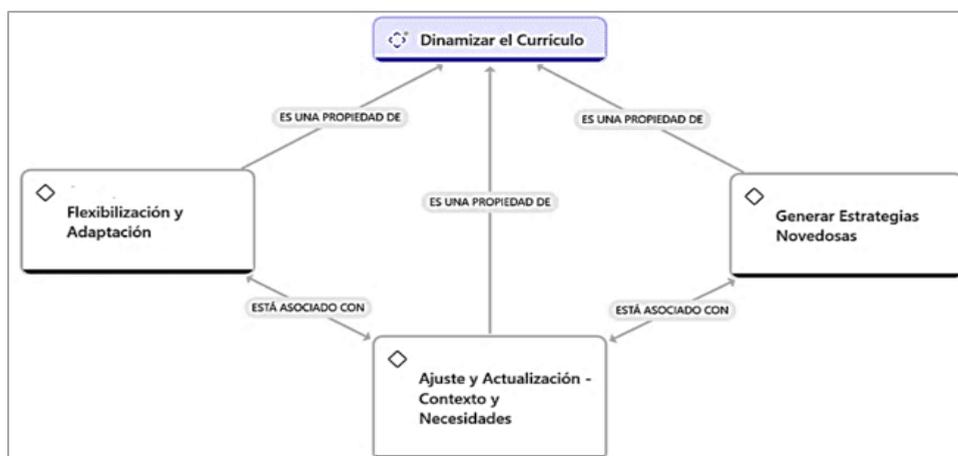


Figura 1. Categoría y subcategorías: Dinamizar el currículo

Fuente: Elaboración propia a partir ATLAS.ti 24

La primera subcategoría es **Ajuste y actualización de acuerdo con el contexto y necesidades**. Al respecto los docentes entrevistados opinaron que la dinamización del currículo tiene que ver con el ajuste de los contenidos establecidos por el MEN, su actualización y aplicación de acuerdo con los intereses y necesidades del estudiante.

Se percibe un interés genuino y amplio para que tanto los contenidos de la enseñanza, como los procesos estén articulados con los cambios que se dan en la sociedad y con las características de los estudiantes, de acuerdo con Perkins (2015), esto requiere identificar lo que realmente merece la pena aprender, y enseñarlo de la forma más agradable posible.

En cuanto a la subcategoría **Flexibilización y adaptación**, los docentes en sus intervenciones consideran que para

que un currículo sea dinámico, es necesario adaptarlo y flexibilizarlo, esto implica revisar los planes de estudio y a la luz de una mirada transversal del lenguaje hacer énfasis en las habilidades comunicativas desde los primeros grados con una perspectiva pragmática, de tal forma que, los estudiantes comprendan el uso social del lenguaje como lo plantea Lerner (2001).

Dentro de la flexibilización y adaptación se incluyen como factores determinantes la valoración de la experiencia docente y la importancia de la retroalimentación de los pares frente a las prácticas de enseñanza, que, al ser estudiadas, valoradas y analizadas, pueden estar sujetas a cambios orientados por la reflexión sobre la realidad de estas.

Otra subcategoría emergente es **Generar estrategias novedosas**, frente a

esta, los docentes entrevistados expresan que para dinamizar un currículo es necesario incluir estrategias pedagógicas nuevas, que capten el interés de los estudiantes, los motive y hagan énfasis en el desarrollo de competencias, habilidades comunicativas y pensamiento crítico. Lo planteado por los maestros se articula con los planteamientos de Harf (2017) quien considera que las aulas de clase son escenarios imprevisibles, que deben estar preparados ante las distintas demandas que surjan durante el proceso de enseñanza, esto implica diseñar estrategias nuevas, reestructurarlas y organizarlas de acuerdo con la realidad propia del micro contexto escolar. Por su parte, Peña (2014), propone aplicar estrategias incluyentes que enriquezcan las prácticas de enseñanza y permitan un proceso

de formación dinámico y creativo en los estudiantes.

En la categoría **Cambios sugeridos al meso currículo y al micro currículo** emergen 4 subcategorías que se esquematizan en la figura 2.

En la primera subcategoría **Diseño y aplicación de estrategias de acuerdo con el contexto, necesidades e intereses**, los educadores destacan la importancia de dinamizar el currículo mediante la generación de nuevas estrategias pedagógicas que se adapten a los estándares, pero también a lo que a los estudiantes les gusta y necesitan, que se alineen con las habilidades comunicativas e incluya el trabajo en espacios lúdicos y flexibles en los que se promueva un aprendizaje ameno y significativo.

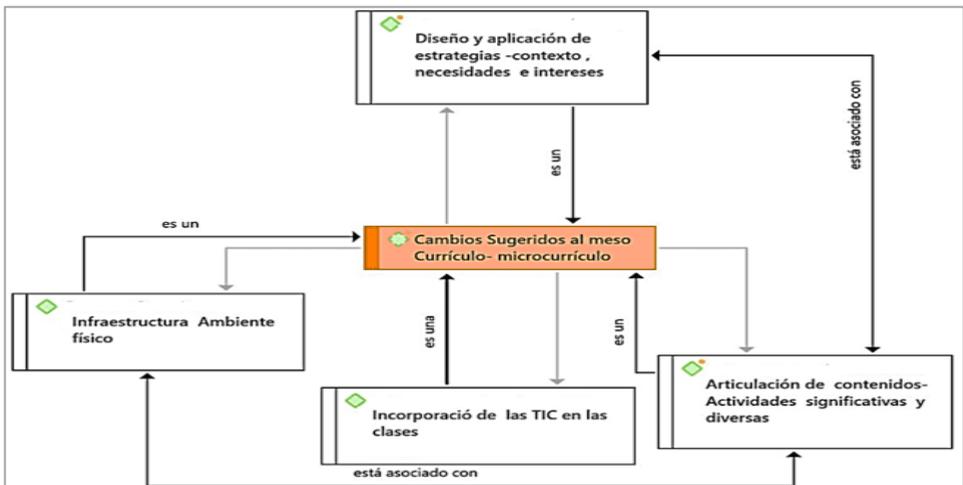


Figura 2. Cambios sugeridos al meso currículo y al micro currículo

Fuente: Elaboración propia a partir ATLAS.ti 24

En el grupo focal las educadoras participantes al analizar las clases reflexionaron acerca de la necesidad de cambiar algunas prácticas en el aula. Se evidencia preocupación respecto a la planeación de las clases, donde, en ocasiones se enfocan demasiado en los temas, sin considerar la adaptación a las necesidades y contextos de los estudiantes. Estas ideas coinciden con lo propuesto por Álvarez (2013), Harf (2017) y Galbán (2016), quienes abogan por una reflexión profunda y una transformación en las prácticas de enseñanza, basada en acciones que se ajusten a las características particulares de los educandos, evitando la homogenización en el aula.

La segunda subcategoría que emerge es **Articulación de contenidos con actividades significativas y diversas**. Asociada con la anterior, en las intervenciones que la identifican, los docentes destacan la necesidad de incluir transformaciones que incluyan la articulación de contenidos establecidos con actividades motivadoras y variadas para lograr un aprendizaje efectivo, destacan la necesidad de darle prelación a actividades que hagan énfasis a la oralidad y la escritura en el primer ciclo, de tal forma que, los discentes puedan expresar sus pensamientos y sentimientos con más libertad.

Los hallazgos encajan con los planteamientos de Ritchhart, Church y Morrison (2014), Perkins (2015) y Swartz (2018), que proponen la infusión de los contenidos con la enseñanza y las habilidades de la mente para formar buenos

pensadores, que hagan visible lo que piensan y pongan en práctica sus aprendizajes.

La tercera subcategoría emergente es **Infraestructura-Ambiente físico**, frente a esta los maestros expresan la necesidad de transformar significativamente los espacios educativos. Se destaca la falta de espacio en las instituciones educativas, situación que limita la posibilidad de adecuar distintos ambientes para el trabajo con los estudiantes. En cuanto al diseño de los ambientes de aula se encuentra que es necesario reorganizarlos, de tal forma que se recree un entorno propicio que permita interacciones más fluidas entre los estudiantes y entre ellos y los docentes, teniendo en cuenta que las clases observadas mantienen la estructura tradicional de las aulas en su organización.

De acuerdo con las afirmaciones de Ritchhart (2015), los estudiantes y el aprendizaje son dinámicos, sin embargo, los espacios físicos en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza suelen ser estáticos, por tanto, es necesario, desmontar estas usanzas propias de las aulas tradicionales y adaptar el espacio físico para fomentar la interacción entre pares, la dinámica y el aprendizaje activo en el contexto escolar.

La cuarta subcategoría que surge es **Incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las clases (TIC)**. Con relación a esta, los docentes consideran necesario incorporar la tecnología de manera signi-

ficativa en el desarrollo de las clases, esto implica cambiar y adaptar las estrategias pedagógicas a los intereses de los estudiantes que en los últimos años están relacionados con el uso de medios electrónicos como el computador, la Tablet y el celular.

Dado que las instituciones educativas no tienen disponibles todos los recursos para todos los estudiantes, se considera importante optimizar el uso de aquellas herramientas audiovisuales y dispositivos tecnológicos con los que se cuenta, haciendo más interactivas las actividades propuestas. En los Referentes para la Didáctica de lenguaje en el primer ciclo, mencionados por Pérez y Roa (2010) y lo expuesto por Harf (2017), se propone diseñar situaciones didácticas que incluyan el uso de diferentes herramientas, entre ellas las tec-

nologías de la información y la comunicación (TIC) con la intención de lograr que los estudiantes desarrollen sus habilidades e ingresen al mundo de las prácticas culturales y sociales del lenguaje de una forma más interactiva.

Con relación a la categoría **Estructura curricular** planteada por el MEN, Colombia (1998; 2006; 2017; 2018), las Instituciones educativas están orientadas por las directrices establecidas por el estado colombiano y deben tener en cuenta las normas que desde allí se establecen.

Al indagar con los docentes acerca de lo que pensaban de la estructura del currículo de lenguaje, de sus aportaciones surgieron tres subcategorías que se muestran en la red semántica que se esquematiza en la figura 3. .

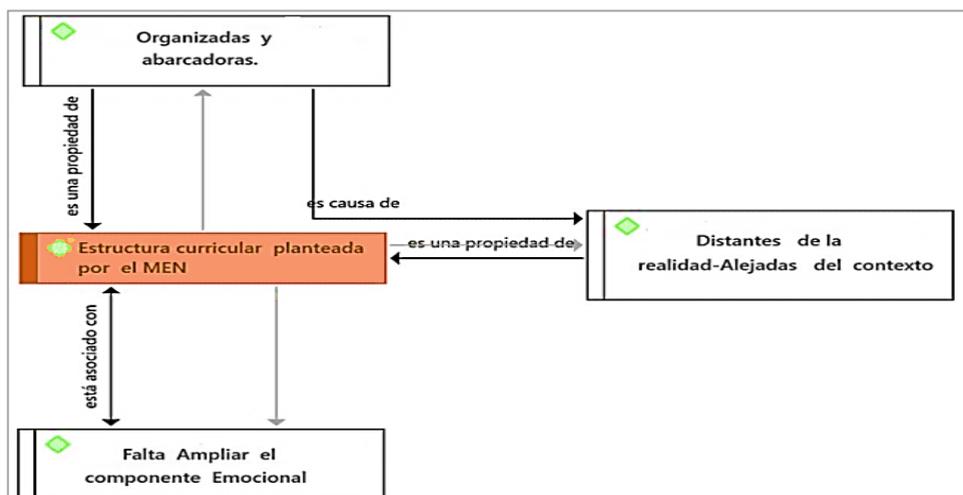


Figura 3. Categoría y subcategorías emergentes Estructura curricular planteada por el MEN, Colombia

Fuente: Elaboración propia a partir ATLAS.ti 24.

La primera subcategoría que surge es **Distante de la realidad-Alejada del contexto**, según lo manifestaron los docentes, la estructura curricular establecida por el Ministerio de Educación, si bien es bastante nutrida teóricamente y se orienta a buscar la calidad educativa, consideran que esta se aleja de la realidad y el contexto de los estudiantes, es extensa y en ocasiones inflexible, pues no tiene en cuenta las necesidades socioculturales y emocionales de los niños, y en muchos contextos es aplicada por los docentes de forma forzada sin mediar las adaptaciones que demandan las instituciones educativas. Ante esto propone priorizar y adaptar las estructuras curriculares a las condiciones específicas de cada institución, teniendo como referente inicial las deficiencias, condiciones individuales de los estudiantes y su contexto.

La segunda subcategoría que emerge es **Estructura organizada y Abarcadora**; frente a esta los docentes entrevistados expresaron que la estructura tanto de los Estándares, de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las Mallas establecidas por el MEN, Colombia (2006; 2017; 2018), son documentos amplios y organizados, ricos teóricamente, proveen al maestro de una amplia información que nutre su conocimiento y orienta su quehacer pedagógico.

Estas contribuciones están alineadas con los planteamientos de Flórez y Galvis (2013) derivados de sus indagaciones y la revisión de estos documentos que rigen el sistema educativo co-

lombiano. Estas autoras destacan el valor que tiene el lenguaje con respecto a la educación, y manifestaron que estos lineamientos son claros y se han centrado en la búsqueda de la calidad educativa, sin embargo, deben ser llevados a la práctica mediante la creación de estrategias que aseguren su articulación con las realidades de las instituciones educativas.

La tercera subcategoría derivada de los aportes de los docentes es que se requiere **Ampliar el componente emocional**, según lo revelado por ellos, dentro de los estándares, las mallas curriculares y los DBA, el componente emocional se percibe como insipiente.

Los maestros consideran necesario ampliar el tiempo destinado a la enseñanza del lenguaje especialmente para que, a la luz de la pragmática del lenguaje, los estudiantes puedan expresar sentimientos, sus emociones y comunicarse de manera más humana y efectiva. Más ahora que en un contexto post pandemia, las relaciones interpersonales lo demandan.

Estos aportes se articulan con lo planteado por Delors (1996) y el Instituto Alberto Merani (2020), quienes consideran relevante aprender a ser, comunicar y convivir desde el control de las emociones y los sentimientos para lograr la convivencia con el otro.

Ciclo de reflexión 2 y 3

Teniendo en cuenta que el contexto didáctico de aprendizaje se caracteriza por su dinamismo, es decir “*es cam-*

biente, puede ser transformado y modificado según los intereses y necesidades propios de una comunidad de aprendizaje. Se puede construir y reconstruir” (Peña, 2019:3). En el marco de las percepciones estudiadas en el ciclo 1, relacionadas con los cambios sugeridos por los maestros al meso currículo- micro currículo, la Estructura Curricular planteada por el MEN, Colombia (1998), y las concepciones que tienen sobre la dinamización curricular, derivadas de la experiencia y formación, junto con la sistematización rigurosa, el análisis y reflexión sobre las prácticas docentes, en los ciclos de reflexión 2 y 3, surge la categoría **Componentes Dinamizadores** del currículo con 5 subcategorías, reflejadas en la red semántica que se presenta en la figura 4.

La primera subcategoría emergente es **Diseño y aplicación de estrategias innovadoras en la enseñanza**, los hallazgos evidencian el uso de acciones disímiles a las observadas en el ciclo anterior, se encuentra una transición orientada al uso de estrategias metodológicas colaborativas, que según Ritcchart y Church (2020), Swartz (2018), Marín y Rodríguez (2021), impulsan la autonomía, la autogestión y el uso eficiente de recursos audiovisuales. Además, los hallazgos de los ciclos de reflexión 2 y 3, basados en la reflexión entre pares académicos, muestran cómo estas acciones dinámicas y versátiles, como señala Harf (2017), fomentan que los estudiantes construyan sus propias estructuras de pensamiento, evitando la memorización mecánica.

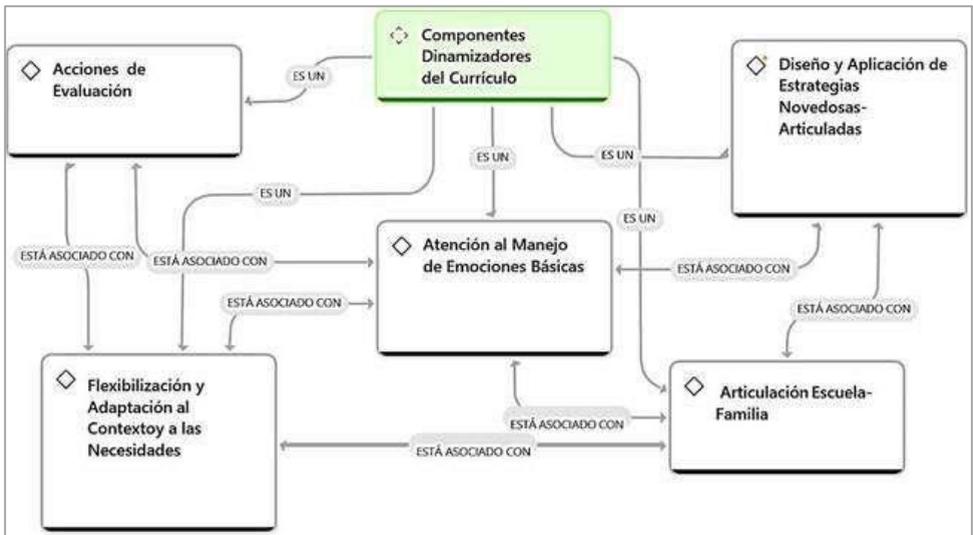


Figura 4. Categoría y subcategorías emergentes Componentes Dinamizadores del Currículo Ciclo de Reflexión 2 y 3

Fuente: Elaboración propia a partir ATLAS.ti 24

Galbán (2016) y Lerner (2001) enfatizan que la reflexión pedagógica permite generar estrategias que impactan positivamente en el aprendizaje y el desarrollo de competencias, adaptándose a las necesidades específicas del contexto escolar.

La flexibilización del currículo y su adaptación al contexto y a las necesidades de los estudiantes es fundamental en la educación actual, en la investigación ha emergido como una subcategoría de análisis. Según Perkins (2015), Swartz (2018), Marín y Rodríguez (2021), un currículo flexible permite que la enseñanza responda a las particularidades del contexto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, fomentando aprendizajes significativos. En los ciclos de reflexión observados, se evidenció que la docente utiliza herramientas como organizadores gráficos y prácticas adaptativas para atender los intereses y necesidades de los estudiantes, creando una experiencia inclusiva y motivadora. Wasserman (2021), resalta la importancia del diálogo entre teoría y práctica, señalando que no hay fórmulas únicas en educación, y que la flexibilidad es clave para una enseñanza eficaz.

Además, los protocolos de observación subrayan el valor de preguntas contextualizadas que estimulan el pensamiento crítico y profundo, en línea con lo propuesto por Lerner (2001), quien destaca que las innovaciones deben basarse en un análisis profundo de las necesidades estudiantiles. Las actividades prácticas, como rutinas de

pensamiento y trabajo en equipo, no solo desarrollan habilidades académicas, sino también sociales, promoviendo un ambiente donde los estudiantes se sienten autónomos y responsables de su propio aprendizaje.

El manejo de las emociones básicas en el contexto educativo es clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Según Goleman (2018), el éxito no depende solo del coeficiente intelectual, sino también de la capacidad para gestionar emociones propias y ajenas, lo que promueve tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales saludables. Los hallazgos del ciclo 2 muestran que la preparación adecuada del docente genera un entorno empático, donde los estudiantes pueden expresar sus emociones de manera controlada, mejorando así su comprensión de los contenidos curriculares y creando un ambiente emocionalmente saludable.

El ciclo de reflexión 3 refuerza esta idea al evidenciar que las emociones están ligadas a los procesos cognitivos, como lo señalan Cruz y Alcívar (2023). El uso del humor en clase, por ejemplo, facilita la conexión emocional, reduce tensiones y fomenta un ambiente dinámico y participativo. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a superar la timidez, mejorar su autoestima y fortalecer la relación con el docente. Arias y Gavilanes (2023), Cruz y Alcívar (2023) y Harf (2017), coinciden en que integrar el manejo de emociones en el currículo no solo fortalece el desarrollo individual, sino también la identidad colectiva y la colaboración, esenciales

para el bienestar emocional en el aula., elementos esenciales para el bienestar emocional en el aula.

Aunado a lo expuesto, las **Acciones de evaluación** desempeñan un rol fundamental en la educación, y su impacto va más allá de medir el aprendizaje. Los ciclos de reflexión 2 y 3 muestran que la evaluación se convierte en un componente dinámico del currículo, beneficiando tanto a estudiantes como a docentes. La implementación de auto-evaluaciones y coevaluaciones con rúbricas involucra activamente a los alumnos, promoviendo la reflexión sobre su propio desempeño, lo cual, según Isaza y Castaño (2010), genera un ambiente comprometido con el desarrollo de competencias.

Esta visión formativa de la evaluación fomenta habilidades cognitivas y emocionales, ayudando a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Los hallazgos del ciclo 3 refuerzan que la evaluación se convierte en una herramienta integral para reconocer y valorar el progreso de los estudiantes, desarrollando pensamiento crítico y creatividad, como señalan Pérez y Roa (2010). La participación consciente de los estudiantes en la evaluación propia y de sus compañeros fomenta la autorregulación y responsabilidad, claves en su desarrollo integral. Así mismo, la retroalimentación continua es fundamental para este proceso.

La articulación entre la escuela y la familia es esencial para el proceso educativo, ya que ambas instituciones son corresponsables de la formación

integral de los estudiantes, como lo destacan Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018). Esta colaboración implica que los padres apoyen el trabajo docente y participen activamente en la educación de sus hijos. La investigación muestra que las estrategias que promueven la participación familiar, tanto en el aula como en casa, enriquecen el aprendizaje y crean un entorno inclusivo, como señalan Rodríguez (2018) y Hernández y Rosero (2020). La comunicación constante y efectiva entre escuela y familia es clave para el éxito de esta relación. En el ciclo de reflexión 3, se observó que la participación de los padres en actividades escolares, como exposiciones orales y creación de materiales, potencia la creatividad y pensamiento crítico de los estudiantes, fortaleciendo el ambiente educativo.

No obstante, persisten preocupaciones sobre la continuidad de estas prácticas a lo largo de la educación, lo que subraya la necesidad de adaptar estrategias a diferentes niveles educativos. Bolívar y Luengo (2020) señalan que acuerdos de cooperación entre la escuela y la familia no solo mejoran la educación, sino que también fortalecen el tejido social de la comunidad educativa.

Finalmente, las actividades lúdicas que incluyen a las familias, como la confección de sombreros del pensamiento, refuerzan el vínculo emocional entre padres e hijos y brindan un respaldo adicional a los estudiantes con mayores dificultades, logrando un proceso educativo más inclusivo y equitativo.

Conclusiones

Como se pudo identificar a lo largo de este escrito, el reconocimiento, análisis y comprensión de los componentes dinamizadores del currículo concede a los docentes una amplia perspectiva sobre la innovación y transformación de sus prácticas de enseñanza y con ella la dinamización curricular. Estos componentes permiten a los educadores actuar desde sus particularidades, convirtiendo las diferencias en oportunidades para incorporar cambios significativos en las aulas. Dichos cambios impactan directamente los procesos de enseñanza, con efectos tangibles en el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al diseño y la aplicación de estrategias novedosas y articuladas; estas deben basarse en una visión innovadora que no solo introduzca nuevas prácticas, sino que también se nutra del conocimiento pedagógico ya existente. La innovación cobra sentido cuando se integra en la historia del conocimiento pedagógico, retomando lo ya construido y superando las prácticas previas.

Los docentes deben evitar métodos rígidos y estáticos, y en su lugar, fomentar la creatividad, la observación, el análisis y el diálogo con colegas. De este modo, el diseño de estrategias se convierte en un proceso dinámico y reflexivo, orientado a potenciar las habilidades comunicativas de los aprendices en diversos contextos.

Respecto a la flexibilización y adaptación del currículo al contexto y a las necesidades de los estudiantes, es nece-

sario crear condiciones que permitan a todos alcanzar el máximo desarrollo de sus habilidades, esto implica valorar y reconocer la diversidad en el aula, evitando cualquier forma de exclusión o negación de las diferencias individuales. En este sentido, los currículos de lenguaje deben adaptarse a las necesidades específicas de cada educando y considerar los contextos en los que se desenvuelven, garantizando así un aprendizaje significativo y equitativo para todos.

Con relación al manejo de emociones básicas en el entorno educativo se constituye en un elemento dinamizador del currículo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Al integrar estrategias que fomenten la regulación emocional, se promueve un ambiente positivo donde los alumnos pueden aprender de manera más efectiva y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades sociales y emocionales que les serán útiles a lo largo de su vida. Así, la educación no solo debe enfocarse en los contenidos académicos, sino también en formar seres humanos equilibrados, capaces de gestionar sus emociones en cualquier contexto.

Respecto a la evaluación, esta se convierte en un medio para fomentar la inclusión y la equidad educativa, adaptándose a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al incorporar prácticas que promueven la creatividad, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, las acciones de evaluación trascienden su rol tradicional y se posicionan como catali-

zadoras del desarrollo integral de los educandos.

Al hacer referencia a la articulación entre la escuela y la familia esta se reconoce como componente fundamental para el éxito educativo. Al involucrar a los padres de manera activa en el proceso de enseñanza, se fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico, colaborativo y significativo. La corresponsabilidad entre ambas instituciones no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también fortalece los lazos familiares y escolares, creando una comunidad educativa más cohesionada y comprometida con el desarrollo integral de los niños.

En síntesis, los componentes dinamizadores del currículo juegan un papel esencial en la transformación educativa. Estos permiten a los docentes innovar de manera reflexiva y adaptativa, favoreciendo un aprendizaje inclusivo que potencia el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Teodoro. (2013). **Didáctica de la lengua para la formación de maestros**. Primera edición. Barcelona. Ediciones Octaedro
- Arias, Lady y Gavilanes, Daniel. (2023). Inteligencia emocional y asertividad en estudiantes universitarios. **LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**. Vol. 4, N° 1, pp. 1031-1060. Disponible en: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.1317> Recuperado el 15 de junio de 2024.
- ATLAS.ti 24. (2024). **Software de análisis de datos cualitativos, asistido por computadora**. <https://atlasti.com>.
- Bain, Ken. (2007). **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. Segunda edición. Barcelona. Puv. Universitat de València.
- Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007). La Enseñanza. En: De Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Silvina (Comps). **El Saber Didáctico**. (p. 155). Primera edición. Ediciones Paidós.
- Bolívar, Antonio y Luengo, Florencio. (2020). El currículo global de la sostenibilidad desde el eje escuela-familia-comunidad. Proyecto Atlántida. En: Moya, José y Valle, Javier (Coords). **La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas** (pp. 35-51). Primera edición. España. ANELE - REDE.
- Congreso de la República, Colombia. (1994). **Ley General de Educación**. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-s-85906_archivo_pdf.pdf. Recuperado el 12 de mayo de 2024.
- Cruz, Ana y Alcívar, Johanna. (2023). La gestión de emociones en niños de segundo de educación general básica. Una experiencia de apoyo con padres de familia. **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**. Vol. 4, N° 2, pp. 4141-4151.

- Disponible en: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.896>. Recuperado el 12 de junio de 2024.
- Delors, Jaques. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa. Recuperado el 21 de mayo de 2024.
- Flórez, Rita y Gómez, Diana. (2013). **Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos**. Universidad Nacional de Colombia, Centro Editorial. Primera edición.
- Galbán, Sara. (2016). **Hacia una enseñanza reflexiva**. Primera edición. México. Trillas
- Galvis, Deisy y Flórez, Rita. (2013). **A la luz de un nuevo concepto. El lenguaje para aprender**. Universidad Nacional de Colombia de Colombia. Centro Editorial.
- Gentiletti, María. (2017). **El Pensamiento Creador en la Enseñanza**. Primera edición. Argentina Homo Sapiens Ediciones. Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/umecit/129657?page=132> Recuperado el 12 de mayo de 2024.
- Goleman, Daniel. (2018). **La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual**. Ediciones B.
- Guzmán, Rosa; Ghitis, Tatiana y Ruiz, Carolina. (2018). **Lectura y escritura en los primeros años**. Primera edición. Colombia: Universidad de la Sabana.
- Harf, Ruth. (2017). **Educar con coraje**. Primera edición. Argentina. Editorial Noveduc Libros.
- Hernández, Willian y Rosero, Jacqueline. (2020). **Articulación Familia y Escuela una Apuesta por la Formación Integral de los Estudiantes a través de la Aplicación Móvil Red-Ita** (Trabajo de maestría). Universidad de Santander UDES, Colombia. Disponible en: <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/4bc35995-4e1e-4c77-9991-3ea1baf953e7/full>. Recuperado el 10 de mayo de 2024.
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. Primera edición. México. Mc Graw Hill Education.
- Instituto Alberto Merani. (2020). **La transformación pedagógica en el marco del Programa de Cierre de Brechas**. Instituto Alberto Merani.
- Isaza, Beatriz y Castaño, Alice. (2010). **Herramientas para la vida. Referentes para la didáctica del Lenguaje en Tercer Ciclo**. Secretaría de Educación Distrital. Primera edición. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América y el Caribe.

- Lerner, Delia (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Primera edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, Sebastián y Rodríguez, María (2021). Hacer el Pensamiento Visible para el Fortalecimiento de las Habilidades Comunicativas en Inglés de Niños de Transición. **Colombian Applied Linguistics Journal**. Vol. 23, N° 1, pp. 49-62. Disponible en: <https://doi.org/10.14483/22487085.16818> Recuperado el 14 de agosto de 2024.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia (1998). **Lineamientos curriculares. Lengua Castellana**. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2006). **Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas**. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2017). **Derechos Básicos de Aprendizaje. V.2. Lenguaje**.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, Colombia. (2018). **Mallas de aprendizaje. Cartilla introductoria**. Documento para la Implementación de los DBA.
- Ortiz, Alexander. (2014). **Currículo y Didáctica**. Primera edición. Bogotá, Colombia: Ediciones De La U. Disponible en: <https://elibro.net/es/ereader/umecit/70223?page=46>. Recuperado el 10 de abril de 2024.
- Peña, Nelsy. (2014). Desarrollo de la escritura con apoyo de la informática en una población vulnerable. En: Guzmán, Rosa (Comp). **Lectura y escritura: como se enseña y se aprende en el aula**. Universidad de La Sabana. Colombia.
- Peña, Nelsy. (2019). Contextos de enseñanza y aprendizaje que favorecen del desarrollo del pensamiento lógico verbal. En CAPUB (Eds.) **Investigación educativa en América Latina: Las maestras y los maestros como productores de saber pedagógico en la contemporaneidad**. México. Primera edición. Editorial Publicaciones Académicas. Disponible en: <https://www.capub.com.mx/consulta-en-1%C3%ADnea/investigaci%C3%B3n-educativa-en-am%C3%A9rica-latina-las-maestras-y-los-maestros-como-productores-de-saber-pedag%C3%B3gico-en-la-contemporaneidad/ejes-4-5/> Recuperado el 12 de mayo de 2024.
- Peña, Nelsy. (2024). **Modelo Didáctico Dinamizador de la Enseñanza bajo el Enfoque de Pensamiento Visible y Pensamiento Eficaz para el Desarrollo de Competencias en Lenguaje** (Tesis doctoral). Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá.
- Pérez, Mauricio y Roa, Catalina. (2010). **Referentes para la didáctica del lenguaje en primer ciclo**. Primera edición. Bogotá. Secretaría de Educación Distrital.

- Perkins, David. (2015). **Educar para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?** U.E. Primera edición. España. Ediciones SM.
- Perkins, David. (2003). **King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations.** John Wiley Press.
- Ritchhart, Ron y Church, Mark. (2020). **The Power of Making Thinking Visible.** Practices. CA: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron. (2015). **Creating cultures of thinking: the eight forces we must master to truly transform our schools.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ritchhart, Ron; Church, Mark y Morrison, Karin. (2014). **Hacer visible el pensamiento.** Primera Edición, Ediciones Paidós. Buenos Aires.
- Robinson, Ken. (2016). **Escuelas creativas.** Primera Edición. España. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Rodríguez, Zulema. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.** Vol. 14, N° 2, pp. 132-157. Disponible en: <https://doi.org/10.17151/rlee.-2018.14.2.7>. Recuperado el 10 de mayo de 2024.
- Steiman, Jorge. (2018). **Las prácticas de enseñanza-Análisis desde una Didáctica Reflexiva-** Primera edición. Argentina. Editorial Miño y Dávila.
- Swartz, Robert. (2018). **Pensar para aprender. Como transformar el aprendizaje en el aula con TBL.** Primera edición. España: Ediciones SM.
- Wasserman, Moisés. (2021). **La educación en Colombia.** Penguin Random House. Grupo Editorial.