

El currículo y su evaluación desde la perspectiva epistemológica del currículo flexible

Diana Vanessa Arteaga-Perdomo¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Arteaga-Perdomo, D. V. (2025). El currículo y su evaluación desde la perspectiva epistemológica del currículo flexible. *Revista UNIMAR*, 43(2), 164-175. <https://doi.org/10.31948/ru.v43i2.4689>



Fecha de recepción: 20 de febrero de 2025

Fecha de revisión: 26 de mayo de 2025

Fecha de aprobación: 29 de junio de 2025

Resumen

En este artículo, se aborda el currículo como un elemento clave para la transformación educativa, mediante la exploración de las distintas corrientes de pensamiento que lo conciben desde una perspectiva técnica e instrumental hasta enfoques críticos y flexibles. Se plantea una postura crítica frente a enfoques tradicionales centrados en objetivos medibles y se propone una visión integradora que vincula el currículo con la didáctica y con un modelo evaluativo más contextualizado, orientado al aprendizaje significativo y al desarrollo integral de los estudiantes. Finalmente, se analiza el currículo desde una perspectiva flexible, que reconoce la diversidad en el aula y respeta los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante una evaluación formativa capaz de garantizar una transición educativa armónica.

Palabras clave: currículo flexible; didáctica; evaluación formativa; diversidad; enseñanza; aprendizaje; contexto social



Artículo de Reflexión, relacionado con la investigación en curso titulada: *Diseño curricular con un enfoque de educación para la diversidad en educación básica secundaria y media para la enseñanza de las ciencias naturales*, desarrollada desde el 1 de septiembre del 2023 hasta la actualidad, en el departamento del Valle del Cauca, Colombia.

¹ Profesora, Institución Educativa Técnico Industrial José María Carbonell, Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: dvarteagap@correo.usbcali.edu.co

The curriculum and its evaluation from the epistemological perspective of the flexible curriculum

Abstract

This article discusses the importance of the curriculum in educational transformation. It explores different schools of thought that view the curriculum from both technical and instrumental perspectives, as well as critical and flexible ones. A critical stance is taken against traditional approaches that focus on measurable objectives. Instead, an integrative vision is proposed that links the curriculum with teaching and a more contextualized assessment model. This model is designed to foster meaningful learning and the comprehensive development of students. Finally, the curriculum is analyzed from a flexible perspective that recognizes classroom diversity and respects teaching and learning processes. This approach uses formative assessment to ensure a smooth educational transition.

Keywords: flexible curriculum; didactics; formative assessment; diversity; teaching; learning; social context

O currículo e sua avaliação a partir da perspectiva epistemológica do currículo flexível

Resumo

Este artigo discute a importância do currículo na transformação educacional. Ele explora diferentes escolas de pensamento que encaram o currículo sob perspectivas técnicas e instrumentais, bem como críticas e flexíveis. Adota-se uma postura crítica em relação às abordagens tradicionais que se concentram em objetivos mensuráveis. Em vez disso, propõe-se uma visão integradora que vincula o currículo ao ensino e a um modelo de avaliação mais contextualizado. Esse modelo é orientado para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Afinal, o currículo é analisado a partir de uma perspectiva flexível que reconhece a diversidade da sala de aula e respeita os processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem utiliza a avaliação formativa para garantir uma transição educacional tranquila.

Palavras-chave: currículo flexível; didática; avaliação formativa; diversidade; ensino; aprendizagem; contexto social

Introducción

El debate sobre el currículo, considerado como un eje transformador de la educación, oscila entre racionalidades técnicas e instrumentales que conciben el currículo como un programa o plan de estudios desde la visión clásica de Tyler, la cual se centrada en objetivos medibles, hasta perspectivas críticas como las de Dewey o Giroux. Sin embargo, en Colombia, las reformas curriculares han mantenido elementos tradicionales que limitan su adaptación a las diversidades socioculturales y de aprendizaje, que es una de las principales situaciones que enfrentan los estudiantes al transitar en diferentes niveles educativos.

En este contexto, la noción de currículo flexible no solo aborda la diversidad y la inclusión, sino que también replantea la evaluación como un proceso dinámico y formativo. Este enfoque propone una evaluación contextualizada y continua que fomenta el aprendizaje significativo, el autoconocimiento y la retroalimentación constante en las trayectorias escolares. Así, la didáctica y la evaluación se convierten en herramientas esenciales para transformar el currículo en un espacio equitativo y participativo, en el cual se promueva el bienestar emocional y académico de los estudiantes, al ser ellos partícipes de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre el currículo desde una perspectiva epistemológica crítica, que permita comprender su articulación con la evaluación y la didáctica en contextos educativos diversos. Así mismo, se busca proponer una visión del currículo flexible que contribuya al desarrollo de trayectorias educativas inclusivas y significativas.

Metodología

Se empleó el método histórico-lógico propuesto por [Quesada y Medina \(2020\)](#). En una primera etapa, se realizó un rastreo de información en distintas bases de datos académicas, como Scielo, Scopus, Dialnet y el motor de búsqueda Google Scholar. Para la búsqueda, se aplicaron las siguientes palabras clave: currículo, evaluación

y currículo flexible; además, términos derivados del problema central de la investigación, a saber: la comprensión del currículo y su evaluación desde una perspectiva epistemológica flexible.

A partir de una lectura detallada y del análisis de los textos, emergieron nuevas subcategorías analíticas: diversidad, contexto sociocultural y trayectorias educativas, todas relacionadas con el currículo. Estas subcategorías facilitaron la contrastación entre autores, enfoques y modelos, que permitieron construir una base argumentativa sólida y coherente con el enfoque crítico del artículo.

En esta primera etapa, se identificaron 54 documentos. Posteriormente, en la segunda etapa de tamizaje y tras la lectura de los títulos y resúmenes, se seleccionaron 32 documentos por su pertinencia temática y profundidad teórica. Luego, se desarrolló un proceso de sistematización mediante una matriz de Excel, diseñada para registrar, comparar y analizar las principales características de cada documento: tipo de publicación, autoría, año, enfoque metodológico, problema investigado, principales hallazgos, citas textuales y parafraseadas, así como la postura epistemológica asumida. Esta matriz permitió organizar rigurosamente el corpus documental y establecer relaciones significativas entre las fuentes.

Para la validación de las fuentes seleccionadas, se aplicaron los siguientes criterios: pertinencia temática en torno al currículo y su evaluación; actualidad, con especial énfasis en publicaciones posteriores al año 2010, dado que a partir de esta década se consolidó en América Latina un giro discursivo hacia enfoques inclusivos, críticos y flexibles del currículo, influenciado por nuevas políticas públicas, reformas educativas y tratados internacionales; y afinidad epistemológica con la perspectiva reflexiva del artículo. Se privilegió también la producción académica latinoamericana para mantener coherencia con los contextos sociales y culturales que estructuran el debate curricular en Colombia y América Latina.

Desde el enfoque histórico, se exploró la evolución de la visión tecnocrática del currículo hasta enfoques más flexibles, con lo cual se analizó cómo dichas transformaciones

responden a demandas sociales, culturales y a nuevas políticas públicas. A partir del enfoque lógico, se abordó la necesidad de atender a la diversidad en el aula mediante un cambio en la concepción curricular, que respete los ritmos de aprendizaje y propicie una transición educativa exitosa. Finalmente, el método de análisis y síntesis de [Quesada y Medina \(2020\)](#) permitió interpretar críticamente las fuentes, identificar regularidades y tensiones, y articular los elementos del currículo con la evaluación y la didáctica en clave de diversidad.

Reflexión

El currículo en la historia

El estudio del currículo como campo inició desde el siglo XX con la formulación de Tyler con un enfoque de origen anglosajón que ha tenido amplia influencia a nivel mundial. En su obra, [Tyler \(1973\)](#) propuso un modelo centrado en objetivos y organizado en torno a cuatro preguntas fundamentales: ¿cuáles son los objetivos del currículo?, ¿qué experiencias de aprendizaje deben planificarse?, ¿cómo se organizarán? y ¿cómo se evaluará el aprendizaje?

Este modelo ha sido fundamental para orientar la planificación curricular hacia la obtención de resultados medibles y la organización eficaz de los procesos educativos; sin embargo, al centrarse en la formulación de objetivos específicos y en la evaluación de resultados medibles, el modelo prioriza el “saber” (conocimiento) por encima del “ser” (desarrollo personal y valores) y el “hacer” (habilidades y competencias prácticas). Esta orientación técnica-racional puede dejar de lado la formación integral del estudiante, que debería considerar aspectos emocionales, éticos, sociales y prácticos. [Bobbitt \(1918\)](#) tiene una fuerte vinculación con el Tylorismo y concibe el currículo como un proceso científico que debe organizarse de manera eficiente, similar a la gestión industrial. Para el autor, el conocimiento es visto como algo objetivo que puede ser medido y evaluado con precisión, lo que está alineado con la lógica de la eficiencia y el control que caracterizaba la gestión industrial de la época.

El currículo, más allá del plan de estudios

Como se citó anteriormente, el currículo surge dentro del contexto sociocultural anglosajón y sigue vinculado fuertemente a la noción de reforma o actualización del programa educativo. Cabe resaltar que el currículo tiene diversos elementos, como objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación.

Según [Peñaloza \(2010\)](#), «el nuevo currículo en América Latina y en Colombia, para el caso de las universidades, no ha saldado cuentas con el Tylorismo, el conductismo, la tecnología educativa, y la ingeniería curricular» (p. 13). Es necesario replantear la noción del currículo como un esquema técnico o una herramienta rígida de planificación y gestión.

El currículo debe ser visto como un enfoque flexible y dinámico que no solo organiza los procesos educativos, sino que también influye en la manera en que se concibe la formación, se estructura la sociedad y se construye el sistema educativo. Al respecto [Peñaloza \(2010\)](#) señala «En Colombia la presencia de la pedagogía crítica y de las ciencias de la educación no modificaron en su profundidad las reformas curriculares Tylerianas que se mantuvieron hasta la Ley 115 de 1994» (p. 39).

Autores como [Bourdieu y Passeron \(1973/2009\)](#) analizaron cómo las estructuras sociales influyen en la vida de los individuos, principalmente en el ámbito educativo. La escuela puede convertirse en un lugar donde se potencian las desigualdades sociales al transmitir y legitimar el conocimiento y los valores de las clases dominantes.

[Stenhouse \(1984/1991\)](#) es otro autor que critica la visión técnica del currículo; argumenta que los educadores deben ser más flexibles y reflexivos en lugar de continuar reproduciendo un esquema rígido de objetivos predefinidos. Por lo tanto, aboga por un currículo que fomente la investigación, la indagación y la reflexión crítica en los estudiantes, en lugar de centrarse en la memorización o en la transmisión de conocimientos.

Por su parte, [Durkheim \(2003\)](#) ve el currículo como un medio para inculcar normas y valores colectivos que permiten la cohesión

social, y no solo como un medio para impartir conocimiento. Sin embargo, cuando el currículo tiende a la uniformidad, un énfasis basado en la reproducción de normas y valores existentes puede perpetuar aún más las desigualdades sociales y limitar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico, lo que puede ser problemático en un contexto globalizado y en constante cambio.

El currículo como base de construcción social

El currículo también se concibe como una herramienta de construcción social participativa. Al respecto, Dewey (1999) hace una crítica a los métodos rígidos tradicionales de enseñanza que se basan en la memorización. Argumenta que la educación no debe ser un proceso pasivo de recepción de conocimientos, sino una experiencia activa. Por tanto, el currículo debe ser relevante para los intereses y experiencias de los estudiantes y debe fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Es claro que Dewey veía la educación como una herramienta para preparar a los individuos para la participación democrática, mientras que Durkheim la veía como un medio para promover la cohesión social. Sin embargo, ambos reconocen la necesidad de una educación que forme individuos capaces de vivir en sociedad.

Aunque Foucault (1969/2002) no aborda directamente el tema del currículo en su obra titulada *La arqueología del saber*, sus ideas sobre el discurso, el poder y la producción de saberes han influido profundamente en los estudios críticos del currículo. Desde una perspectiva Foucaultiana, el currículo puede ser entendido como una práctica, es decir, no solo como una lista de contenidos o conocimientos para ser enseñados, sino un conjunto de enunciados regulados por situaciones o condiciones históricas que determinan qué conocimientos son propios de contexto educativo. En otras palabras, lo que una sociedad decide incluir en el currículo escolar no es arbitrario, sino que está influenciado por el contexto histórico, las relaciones de poder y los intereses sociales y culturales del momento. Villanueva y González (2021), mencionan que una de las herramientas que se debe

considerar en la construcción de un currículo en las ciencias naturales debería ser el contexto educativo, pues esto influye de manera directa en las dinámicas institucionales, en el desarrollo del pensamiento y competencias científicas.

A través de la óptica Foucaultiana, De Silva (1999) explora cómo el currículo es una "tecnología del poder" que normaliza ciertos modos de pensar y actuar, que construye a los sujetos de manera que se ajusten a las expectativas sociales dominantes. El autor presenta una reflexión profunda sobre cómo el currículo escolar no es solo una estructura organizativa de conocimientos, sino también un mecanismo mediante el cual se fundan y reproducen identidades sociales, culturales y políticas.

En este sentido, el currículo, actúa como una herramienta de control social que refleja las jerarquías y valores de una sociedad. Autores críticos del currículo, como Michael Apple y Henry Giroux, influenciados por Foucault, analizan el currículo como un espacio en el cual se reproducen las relaciones de poder y ciertos saberes son privilegiados mientras que otros son marginados.

Giroux (1990) sostiene que el enfoque de Tyler se centra en la transmisión de conocimientos sin cuestionar las estructuras de poder y los valores que se reproducen en la escuela. Para Giroux, es relevante la revisión crítica del currículo para incluir contenidos que promuevan la diversidad, la equidad y el pensamiento crítico. Bajo esta perspectiva, el currículo, visto desde una epistemología crítica, rechaza las nociones tradicionales que lo consideran como un conjunto de conocimientos universales y neutrales. En su lugar, propone que el currículo debe entenderse como una construcción política y cultural que refleja los intereses de quienes lo diseñan (Diker, 2007).

Para Florido (2018), el currículo debe ser democrático; para que exista una transformación curricular, es relevante la participación de los miembros de la comunidad y considerar las identidades socioculturales particulares.

Para facilitar la comprensión de los diferentes enfoques curriculares analizados en esta

reflexión y su vínculo con los modelos de evaluación, se presentan, en la Tabla 1, sus principales características, que permite contrastar las posturas técnico-instrumentales con perspectivas críticas y flexibles, lo cual refuerza la necesidad de una evaluación coherente con un currículo contextualizado.

Tabla 1

Enfoques curriculares y sus implicaciones en los modelos de evaluación

Enfoque curricular	Características del currículo	Implicaciones en la evaluación
Técnico-instrumental	Se basa en objetivos medibles, control y eficiencia	Evaluación cuantitativa, estandarizada, centrada en objetivos y/o resultados
Crítico	Se cuestiona la reproducción social y se busca la transformación	Evaluación formativa, dialógica, orientada a la equidad y reflexión
Socio-constructivista	Se centrado en el estudiante, mediante el aprendizaje significativo	Evaluación continua, contextualizada, centrada en los procesos
Flexible	Se adapta a la diversidad, integra el currículo, la didáctica y el contexto	Evaluación hermenéutica, inclusiva y orientada al desarrollo integral del estudiante

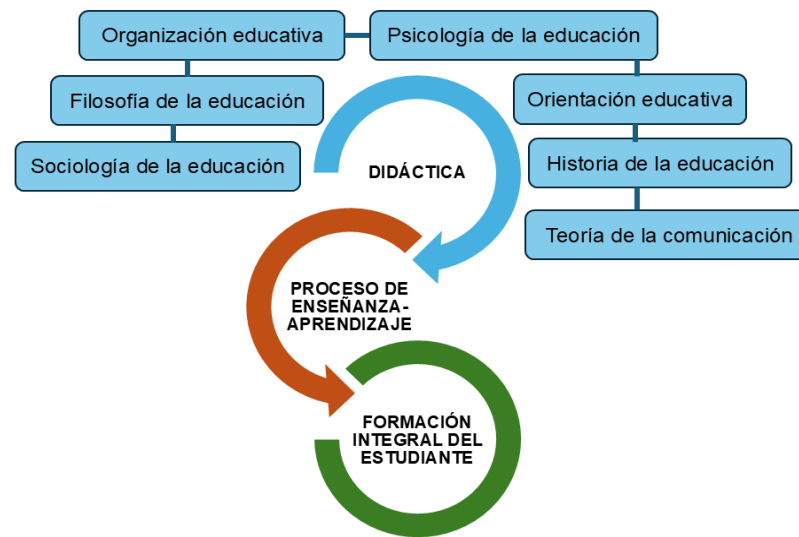
Esta comparación permite evidenciar que los modelos curriculares no solo determinan qué se enseña y cómo se enseña, sino también cómo se evalúa y con qué finalidad. En consecuencia, optar por un currículo flexible implica asumir también un enfoque evaluativo coherente con la diversidad, la inclusión y la formación integral del estudiante.

El currículo y su relación con la didáctica

Se puede definir la didáctica como el conjunto de estrategias y métodos que los docentes utilizan para enseñar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, esta es esencial para la implementación efectiva del currículo, ya que permite asegurar que los contenidos sean accesibles, comprensibles y significativos para los estudiantes.

La didáctica es una disciplina pedagógica que se sitúa como un pilar fundamental en el marco de las ciencias de la educación, de allí su carácter interdisciplinar (García y Parra, 2010) que se relaciona con la infraestructura física de la IE, su Proyecto Educativo Institucional, (PEI), la comunidad educativa, su contexto e historia. Su objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es enteramente pragmática y se ocupa de la práctica del maestro y también de las reflexiones críticas a las que da lugar.

La didáctica también se relaciona directamente con la comunicación dentro del aula: maestro y estudiante; comunicación que debe ir doble vía, con el fin de lograr tanto la transmisión de los contenidos específicos en contexto como la construcción de valores socioculturales. En este sentido, se convierte en un elemento clave para garantizar una formación integral del ser humano. En la Figura 1 que sintetiza la relación entre el currículo, la didáctica y la evaluación en el marco de un enfoque de formación integral, basada en la propuesta de García y Parra (2010).

Figura 1*Relación entre la didáctica y la formación integral del estudiante dentro del currículo*

Nota: Elaborada con base en [García y Parra \(2010\)](#).

Como se aprecia en la Figura 1, la formación integral no puede desligarse del contexto educativo ni de los procesos didácticos mediados por una evaluación formativa. En este sentido, los elementos se interrelacionan de manera sistémica, en coherencia con la propuesta de currículo flexible. Así, la didáctica no es un instrumento de aplicación del currículo, sino una mediación pedagógica que lo resignifica y se adapta a las particularidades de los estudiantes, lo que promueve las trayectorias educativas contextualizadas, inclusivas y coherentes con los desafíos contemporáneos.

[García y Parra \(2010\)](#) se sitúan desde una postura epistemológica basada en constructivismo pragmático, con un enfoque sistémico que vincula estrechamente el desarrollo curricular con la didáctica. Para [Gimeno \(1989\)](#), «el currículo requiere de la intervención de la didáctica en todas sus dimensiones» (p. 192). Esto implica ver el currículo desde una perspectiva sistémica, que permita vincular sus elementos: infraestructura de la institución educativa, Proyecto Institucional Educativo, planes de clase y de aula, práctica pedagógica docente con la didáctica, Sistema de Evaluación Institucional, entre otros.

Para [Trillo y Sanjurjo \(2012\)](#), el proceso de enseñanza ha evolucionado hacia la creación y

aplicación del currículo, en el cual la tarea ya no se limita solo a aspectos técnicos dentro de la escuela, sino que también implica una evaluación y mediación de valores. Ante esta perspectiva integral, es crucial formular una propuesta curricular integral. En esa dirección, y desde la convicción de que no se puede esperar que el alumno integre por su cuenta conocimientos dispersos, presentados con diferentes métodos y evaluados separadamente ([Gimeno, 1996](#)), se propone hacer del currículo un proyecto integrado.

[Gimeno \(1996\)](#) resalta que la educación debe ir más allá de objetivos preestablecidos y enfocarse en el desarrollo integral del ser humano; además, debe incluir las dimensiones ética, social y emocional. Desde esta perspectiva, el currículo es el producto de las interacciones humanas y debe ser constantemente analizado y adaptado para responder a las realidades y necesidades de los estudiantes.

El currículo se basa en una perspectiva crítica y socioconstructivista que pone en cuestión las visiones tradicionales y tecnocráticas del currículo como un simple conjunto de contenidos que se van a transmitir. El currículo, según esta postura, es el resultado de procesos históricos y culturales que responden a determinadas visiones del mundo, relaciones de poder

y concepciones sobre el conocimiento y la educación [Gimeno \(2010\)](#).

Para [Díaz-Barriga \(2020\)](#), el currículo debe estar en constante tensión y diálogo con las realidades locales y globales, que permita una reflexión crítica sobre el conocimiento que se enseña y cómo este se relaciona con la vida social. Para aprender a conocer, debe nacer un espíritu científico que se interesa por desarrollar una actitud de cuestionamiento en su entorno ([Nicolescu, 1998](#)). Esta postura crítica implica que el currículo debe ser un espacio donde los estudiantes y docentes reflexionen sobre la realidad social, cultural y económica, y, además, se promueva una educación orientada a la transformación social y no solo a la reproducción de saberes. El currículo debería pensar qué tipo de hombre se va formar, cómo lo voy a formar, con qué herramientas cuento y bajo qué contexto sociocultural.

También es importante considerar la evaluación del aprendizaje como un elemento curricular clave en el proceso de formación. En primera instancia, se debe preguntar: ¿qué es evaluar? Ante esta pregunta, se podría definir como dar cuenta de un objetivo o una medición ([Tyler, 1973](#)). En este sentido, la evaluación se vuelve netamente cuantitativa, ligada a una sola dimensión del individuo y no como una evaluación formativa.

Al respecto [Stufflebeam \(1987\)](#), como se citó en [García y Parra, 2010](#)) profundiza que la evaluación es un proceso que consiste en recopilar, analizar y ofrecer información relevante y detallada sobre el valor y la eficacia de las metas, así como sobre el impacto de un objetivo específico, con el propósito de proporcionar retroalimentación que permita comprender y abordar los problemas asociados. En esta perspectiva, la evaluación debe dar cuenta de otros aspectos, por ejemplo, cuáles son los factores que influyen en el proceso educativo, y cómo, a través de esto, el docente sabe qué debe evaluar en su praxis pedagógica desde una perspectiva de evaluación constructivista y no unidireccional.

En este contexto, la evaluación se puede considerar como una herramienta hermenéutica, pues se debe interpretar de manera permanente,

debe ser natural y no instrumental, de lo contrario se orientaría a homogenizar y estandarizar.

Entonces, ¿qué busca la evaluación? Según [Peñaloza y Quiceno \(2016\)](#), las prácticas evaluativas están influenciadas por estructuras de poder; en consecuencia, sugieren un enfoque flexible y contextual que adapte la evaluación a las particularidades de cada institución y comunidad, a fin de favorecer una comprensión integral y relevante y asumir el rol de la evaluación como herramienta para el aprendizaje formativo, tanto para estudiantes como para docentes, en lugar de ser un instrumento de control.

[Mialaret \(1977\)](#) está en sintonía con el tercer paradigma de evaluación del aprendizaje. Dicho paradigma coincide en visualizar la evaluación como una herramienta para el desarrollo y la mejora continua. Se plantea que la evaluación debe ser formativa y contribuir al aprendizaje, no solo como un fin en sí misma, sino como un medio para el desarrollo integral del individuo.

Currículo flexible como postura epistemológica

El currículo flexible facilita la adaptación de la enseñanza a la diversidad de los estudiantes y ofrece múltiples oportunidades para que cada uno alcance los objetivos de aprendizaje. Esto se logra teniendo en cuenta las características individuales, los estilos de aprendizaje, los ritmos, las capacidades y los intereses de cada estudiante. De acuerdo con el [Decreto 1421 de 2017](#):

Currículo flexible: es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. (art. 2.3.3.5.1.4, numeral 5)

Para [Beane \(2005\)](#), el currículo flexible e integrado es aquel que promueve la idea de que el aprendizaje debe estar centrado en problemas reales y significativos para los estudiantes. Esto aumenta la relevancia del aprendizaje y los conduce a participar activamente en su

educación. Duck y Loren (2010) proponen que el currículo debe ser flexible y adaptable a las diversas necesidades de los estudiantes; esto implica utilizar diferentes enfoques pedagógicos para atender las distintas formas de aprendizaje y que la evaluación sea ajustada a sus capacidades, es decir, no debe ser uniforme para todos. Por su parte, Montoya (2016) cuestiona que los estudios curriculares en el país no siempre responden a las necesidades locales, sino que, muchas veces, siguen tendencias internacionales que no se ajustan a la realidad social y cultural colombiana.

En el ámbito del currículo y la didáctica, el currículo flexible está estrechamente relacionado con la didáctica, ya que busca diseñar estrategias pedagógicas prácticas que integren todas las dimensiones del estudiante. Lo anterior se vincula con el desafío de implementar un enfoque constructivista en la praxis pedagógica, que visibilice los saberes previos de los estudiantes y que promueva la participación activa mediante prácticas ajustadas a las necesidades contemporáneas de los estudiantes, con el propósito de garantizarles una trayectoria educativa exitosa en la escuela (Trillo y Sanjurjo, 2012). En consecuencia, un currículo flexible que emplee estrategias pedagógicas basadas en didáctica respetará la diversidad en el aula y garantizará una transición educativa armónica.

Desde la perspectiva de Perrenoud (2014), se deja claro que el primer cambio se debe dar en el aula, dada la necesidad de que la enseñanza sea accesible para todos. Esto implica una transformación en una de las funciones fundamentales de la escuela: pasar de una educación tradicional, memorística y transmisionista a una educación que proporcione herramientas para preparar a los estudiantes para la vida. En este sentido, se busca que los estudiantes desarrollen competencias y habilidades aplicables tanto en su vida cotidiana como en su futuro laboral. Para Schön (1998), una de las problemáticas más relevantes en la educación es la desconexión entre lo que se enseña en la escuela y las habilidades prácticas que se requieren en la cotidianidad. El autor resalta la necesidad de una enseñanza contextualizada.

Bajo esta premisa, es necesario pasar de un modelo tradicional, diseñado para seleccionar y clasificar a los estudiantes, a uno más didáctico y orientado, cuyo objetivo sea guiar al alumnado según sus características y posibilidades propias. A esto se suma el conocimiento científico actual sobre cómo aprenden las personas, lo que refuerza la necesidad de adoptar un enfoque educativo que tenga en cuenta las diferencias individuales. Diker y Terigi (1995) mencionan que los modelos tecnocráticos de control del currículo, que pretenden regular cada aspecto de la enseñanza, son ingenuos, ya que no reconocen la complejidad y diversidad de las prácticas educativas en contextos diferentes.

Díaz-Barriga (2021) defiende una educación que valore y fomente la individualidad del estudiante; en consecuencia, sugiere que el currículo se diseñe de manera más flexible y adaptable, permitiendo a los docentes ajustar sus prácticas didácticas de acuerdo con el contexto específico de los estudiantes. Florido (2022) profundiza en la problemática de los currículos no flexibles y cómo estos excluyen a estudiantes con discapacidades o provenientes de contextos socioculturales diversos a pesar de la implementación del Decreto 1421 de 2017.

El mismo autor, Florido (2018), argumenta que la didáctica es crucial para el diseño curricular flexible. El autor invita a hacer una reflexión en las prácticas del docente, al diseñar currículos incluyentes, que atiendan a la diversidad, dado que la educación inclusiva es una prioridad en todas las IEO colombianas que buscan garantizar el derecho a la educación de todos sus estudiantes. Para garantizar una transición armónica en la escuela, es crucial la didáctica y cómo esta se convierte en el núcleo central para un nuevo diseño curricular que promueva la autonomía y establezca procesos educativos de calidad y equitativos.

En este sentido, es necesario adoptar nuevas perspectivas desde las que se aborde la relación currículo- didáctica que gire en torno a atender estrategias que permitan la garantía de trayectorias educativas completas de los estudiantes que se enfrentan a barreras del aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, el currículo debe ir más allá de un plan de estudios; el currículo debe ser integrado y flexible, que se adapte a las necesidades y características individuales de los estudiantes, de esta manera favorecer el aprendizaje significativo (Beane, 2005). Esto promoverá un enfoque inclusivo y diversificado que reconoce y valora la heterogeneidad de los estudiantes.

Desde esta postura, el currículo flexible se entiende no solo como una herramienta pedagógica, sino como una construcción cultural, política y pedagógica, que responde a los desafíos de la diversidad y la justicia educativa. En concordancia con Gimeno (2007) y García y Parra (2010), se asume que el currículo no puede reducirse a un plan de estudios prescrito, sino que debe ser el resultado de un proceso dinámico, situado y profundamente vinculado a la didáctica. Esto implica reconocer la diversidad como punto de partida, incorporar la evaluación formativa como herramienta de participación activa y reflexiva, y favorecer aprendizajes significativos que incluyan la dimensión ética, social y emocional del sujeto.

Así, se configura una propuesta curricular que se opone a los enfoques tecnocráticos y que busca una transformación social desde la escuela. En la Figura 2 se sintetiza esta perspectiva, que integra principios epistemológicos, pedagógicos y políticos que sustentan el currículo flexible.

Figura 2

Principios y dimensiones del currículo flexible desde una perspectiva crítica y situada



En síntesis, el currículo flexible no puede ser entendido como un conjunto de adaptaciones técnicas, sino como una propuesta educativa crítica, situada y profundamente transformadora. Su implementación exige revisar las relaciones entre conocimiento, enseñanza, evaluación y justicia educativa, para construir procesos significativos que respondan a la diversidad real del aula.

Conclusiones

Desde una postura epistemológica, el currículo flexible promueve una enseñanza adaptada a las características y contextos de los estudiantes; además, integra la didáctica y la evaluación como pilares fundamentales. Este modelo fomenta una evaluación formativa y hermenéutica que trasciende la medición cuantitativa, para convertirse en un proceso que acompaña el aprendizaje y permite a docentes y estudiantes reflexionar sobre su práctica educativa.

De esta manera, el currículo flexible no solo responde a las demandas de la diversidad contemporánea, sino que también facilita el desarrollo integral y equitativo de los estudiantes, para asegurar una trayectoria educativa exitosa en medio de las barreras educativas que se presentan.

Conflicto de interés

La autora declara que no tiene conflictos de interés de ningún tipo.

Fuentes de financiación

Esta investigación no contó con ningún tipo de financiamiento externo; fue desarrollada íntegramente con recursos propios del autor, sin apoyo económico de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro.

Referencias

- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática* (R. Filella, Trad.; 2.ª ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (M. Mayer, Trad.; 2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1973).
- De Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo* (I. Cappellacci, Trad.; 2.ª ed.). Autêntica Editorial.
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Dewey, J. (1999). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico* (L. Luzuriaga, Trad.; 5.ª ed.). Losada S. A.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 1-14. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60634>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, e26597. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Diker, G. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171. <https://doi.org/10.17227/01203916.7699>
- Diker, G. y Terigi, F. (1995). El PTFD: Un balance todavía provisorio, pero ya necesario. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (7), 1-15.
- Duck, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_1_011
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Florido Mosquera, H. E. (2022). *El currículo como centro regulador de la educación inclusiva en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://doi.org/10.36737/9786287627000>
- Florido, H. (2018). Educación para la diversidad, currículo y didáctica: Una discusión inicial. En O. Lombana y C. Báez (comp.), *Didácticas para la vida: reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva* (pp. 49-58). Universidad Pedagógica Nacional.

- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969).
- García, R. y Parra, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Catarata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ediciones Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). El currículo: Una reflexión sobre la práctica (6.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículo. Ediciones Morata, S. L.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la educación*. Oikos.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad. Manifiesto* (N. Núñez y G. Dentin, Trad.). Ediciones Du Rocher.
- Peñaloza Tello, M. L. y Quiceno Castrillón, H. (2016). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Universidad de San Buenaventura.
- Peñaloza, M. L. (2010). Pensamiento epistémico y socio-antropológico del currículo: el problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009 [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Portal de la Investigación. <https://acortar.link/d22eLT>
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (B. Longestay, Trad.). Editorial Graó.
- Quesada Somano, A. K. y Medina León, A. (2020). Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracto-concreto e histórico-lógico. Universidad de Matanzas. <http://monografias.umcc.cu/monos/2020/IngInd/mo2076.pdf>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad.). Ediciones Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (A. Guera, Trad.; 3.ª ed.). Ediciones Morata.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2012). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica* (3.ª reimpresión). Homo Sapiens Ediciones.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos sobre el currículo*. Editorial Troquel.
- Villanueva Meneses, R. y González Melo, H. S. (2021). Tensiones constitutivas entre el diseño y la implementación del currículo en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el contexto escolar colombiano. *Revista Educación*, 45(1), 476-489. <https://www.redalyc.org/journal/440/44064134003/html/>

Contribución

Diana Arteaga: realizó la búsqueda de los documentos, aplicación de la metodología, elaboración del borrador original y las correcciones necesarias al documento.

La autora elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

Declaración uso inteligencia artificial

La autora no utilizó ninguna herramienta o servicio de inteligencia artificial para elaborar el manuscrito.