



<https://www.unir.net/revista/educacion/adaptaciones-curriculares-que-son/>

Tendencias curriculares actuales: adaptación y diversificación del currículo en la educación post pandemia

Current Curricular Trends: Adapting and Diversifying the Curriculum in Post-Pandemic Education

Lesdy Carina Torres Asprilla¹

Universidad de Panamá

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2322-7626>

Correo electrónico: lesdy-c.torres@up.ac.pa

Mario Alejandro Duarte Orozco²

Universidad de La Guajira, Fonseca, Colombia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8711-6847>

Correo electrónico: marioalejandro@uniguajira.edu.co

¹ Licenciada en educación básica, Magíster en Educación, Doctorante en educación de la Universidad de Panamá, con experiencia en la educación de niños, jóvenes y adultos. Actualmente docente de aula de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Capurganá.

² Sociólogo, Magíster en Ciencias de la Educación. Actualmente estudiante del doctorado en Pedagogía y saberes educativos. En la actualidad se desempeña como docente catedrático de la Universidad de La Guajira y rector en una institución de educación básica y media.

RESUMEN

El presente artículo analiza las tendencias curriculares actuales y su impacto en la educación en el contexto postpandemia, destacando la importancia de transformar el currículo para responder a las nuevas demandas educativas. Su objetivo es examinar enfoques como la personalización del aprendizaje, las pedagogías activas, la educación para la paz, la inclusión y el desarrollo de competencias socioemocionales, evidenciando cómo estas estrategias contribuyen a una educación más equitativa y significativa. Entre los aspectos relevantes se subraya que, a pesar de las limitaciones estructurales y tecnológicas, el currículo debe adaptarse a las necesidades del siglo XXI, promoviendo un aprendizaje contextualizado y accesible. Se recomienda profundizar en la evaluación del impacto de estas tendencias y en la identificación de estrategias para superar los obstáculos que aún limitan su aplicación efectiva.

Palabras clave:
aprendizaje activo,
competencias
para la vida,
educación para la
paz, tendencias
curriculares.

ABSTRACT

This article analyzes current curricular trends and their impact on education in the post-pandemic context, highlighting the importance of transforming the curriculum to respond to new educational demands. Its objective is to examine approaches such as personalization of learning, active pedagogies, peace education, inclusion and the development of socio-emotional competencies, evidencing how these strategies contribute to a more equitable and meaningful education. Among the relevant aspects, it is highlighted that, despite structural and technological limitations, the curriculum must adapt to the needs of the 21st century, promoting contextualized and accessible learning. It is recommended to further evaluate the impact of these trends and identify strategies to overcome the obstacles that still limit their effective application.

Keywords:
Active learning,
curricular
tendencies, life
competences,
peace education.

1. INTRODUCCIÓN

El currículo no es un concepto estático ni un simple instrumento de planificación académica; por el contrario, ha sido objeto de profundas transformaciones en respuesta a los cambios políticos, sociales, culturales y económicos. Desde el comienzo del siglo XX, la educación ha dejado de ser concebida exclusivamente como un espacio de transmisión de información para convertirse en un proceso amplio que atraviesa todos los ámbitos de la vida humana (Toro Santacruz, 2017). En este contexto, la escuela ha dejado de ser un claustro exclusivo del saber para asumirse como un escenario de construcción de significados, interacciones y formación de subjetividades.

Esta evolución del currículo responde a la necesidad de comprender a los actores educativos —docentes y estudiantes— no solo como depositarios o transmisores de conocimiento, sino como seres humanos con historias, emociones y perspectivas propias. En este sentido, el currículo debe considerar las preocupaciones, inquietudes y realidades sociales de quienes participan en la educación, reconociendo que la formación académica no es un proceso aislado, sino que está enmarcado en un devenir sociohistórico que influye en las prácticas educativas y en la estructura misma de la enseñanza.

Desde un enfoque tradicional, Tyler (1973) planteó el currículo como un plan estructurado basado en objetivos de

aprendizaje claramente definidos y en métodos de enseñanza predeterminados. Sin embargo, perspectivas más recientes han ampliado esta visión, proponiendo modelos curriculares más abiertos y flexibles. Stenhouse (1987), citado en Freire Tigreros y Cogua Romero (2023), argumenta que el currículo debe ser un proceso en constante transformación, sujeto a la crítica y al ajuste permanente. De igual manera, Gimeno Sacristán (1988) destaca su papel como un puente entre la cultura y la educación, enfatizando su importancia en la construcción del conocimiento y la identidad.

No obstante, este proceso de apertura del currículo no ha estado exento de tensiones. La sociedad contemporánea, caracterizada por la fragmentación y la diversidad, mantiene, en el fondo, mecanismos homogeneizadores que buscan modelar a los individuos bajo parámetros de productividad y consumo. Apple, 1986 (citado en Toro Santacruz, 2017), advierte que el currículo opera muchas veces como un instrumento de reproducción social, seleccionando qué conocimientos son válidos y cuáles son relegados. En este sentido, McLaren, 1984 (citado en Freire Tigreros y Cogua Romero, 2023) introduce la noción de currículo oculto para referirse a los valores, normas y actitudes que se transmiten de manera implícita en la escuela y que, en ocasiones, refuerzan desigualdades estructurales.

En esta misma línea, Zubiría (2014) enfatiza que la educación ha sido

enajenada por modelos tecnocráticos que reducen al docente a un simple transmisor de conocimientos, desvinculándose de las preguntas esenciales sobre el sentido de la educación. En este contexto, es fundamental recuperar una visión del currículo que no solo contemple la instrucción académica, sino que también promueva el desarrollo integral del ser humano. Para ello, es clave considerar tres dimensiones interrelacionadas: (a) el desarrollo de la esencia individual desde una perspectiva biológica y psicológica, (b) la promoción de la sociabilidad y la apertura existencial al otro; y (c) la formación desde principios éticos y morales.

Ahora, la educación actual enfrenta una paradoja: mientras se exalta la diversidad en los discursos pedagógicos, en la práctica persisten modelos educativos que estandarizan el aprendizaje y reducen las diferencias a meros elementos de mercado. En muchos casos, la inclusión ha sido cooptada por un discurso mercantilista que percibe a los grupos vulnerables como segmentos de consumo y mano de obra para el sistema económico. Este modelo, basado en la instrumentalización del conocimiento, convierte la educación en un producto que se adapta a las demandas del mercado, dejando de lado su función esencial de transformación social y formación de ciudadanía crítica.

En este contexto, es urgente un enfoque curricular que promueva una verdadera inclusión educativa, más allá de discursos institucionales que solo maquillan la

realidad. Para ello, es necesario develar las prácticas homogeneizadoras que persisten en el sistema escolar, así como generar estrategias para la participación efectiva de cada uno de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La construcción de currículos con diseños universales para el aprendizaje es una alternativa viable para garantizar que la educación atienda la diversidad de los estudiantes, facilitando el acceso equitativo al conocimiento y promoviendo la interacción entre distintas perspectivas y experiencias.

Desde esta mirada, el currículo debe pensarse como un espacio de encuentro entre la educación y la vida social, articulando el conocimiento con la realidad de los estudiantes y fomentando procesos de aprendizaje que los empoderen como sujetos críticos. Para lograrlo, es fundamental una transformación en la forma en que se concibe la enseñanza, trascendiendo el modelo tradicional basado en la repetición y la memorización, hacia una propuesta pedagógica que valore la experiencia, la creatividad y la reflexión como ejes centrales del aprendizaje, evidenciando las desigualdades en el acceso a la educación, la brecha digital y las limitaciones de los modelos de enseñanza tradicionales.

En esta misma línea, es importante resaltar cómo la pandemia por COVID-19 interpela a los sistemas educativos del mundo, pues obligó a repensar las estrategias pedagógicas, acelerando la

integración de la tecnología en los procesos educativos y poniendo en el centro del debate la necesidad de un currículo más flexible, inclusivo y adaptado a la realidad de los estudiantes. En este contexto postpandemia, es imperativo desarrollar enfoques que prioricen el desarrollo de habilidades para la autonomía, la resiliencia y el pensamiento crítico.

Por consiguiente, este artículo tiene como propósito analizar las tendencias curriculares contemporáneas y su impacto en la educación, centrándose en la personalización del aprendizaje, las pedagogías activas, la educación para la paz, la inclusión y el desarrollo de competencias socioemocionales. A través de este análisis, se busca evidenciar cómo estas estrategias contribuyen a la transformación del currículo y al fortalecimiento de una educación más equitativa, significativa y contextualizada en el siglo XXI, especialmente en el contexto post pandemia.

2. LA PANDEMIA Y SU INCIDENCIA EN LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

La pandemia de COVID-19 transformó radicalmente los sistemas educativos, forzando la adaptación de los currículos a nuevas realidades de enseñanza y aprendizaje. Esta situación impulsó una diversificación curricular orientada a garantizar la continuidad educativa en un contexto marcado por la virtualidad, la desigualdad en el acceso a recursos

tecnológicos y la necesidad de repensar los contenidos y metodologías de enseñanza (Díaz Barriga y Barrón, 2022). La crisis evidenció la urgencia de diseñar currículos más flexibles y adaptativos, capaces de responder a las necesidades emergentes de los estudiantes, al mismo tiempo que promovieron el aprendizaje autónomo y colaborativo mediante el uso de entornos virtuales.

Uno de los cambios más significativos fue la priorización y reorganización de los contenidos curriculares, dado que los programas educativos tradicionales resultan inabarcables en la modalidad remota. Para hacer frente a esta situación, se establecieron estrategias de selección de contenidos esenciales, enfocándose en aprendizajes clave que aseguran la formación integral de los estudiantes sin generar sobrecarga académica (Bertello y Paredes, 2021). Esta priorización no solo permitió identificar conocimientos fundamentales, sino que también abrió el debate sobre la pertinencia de los contenidos tradicionales frente a la nueva realidad educativa.

En paralelo, la crisis sanitaria aceleró la integración de la tecnología en el currículo, dando lugar a la consolidación de modelos híbridos de enseñanza. Sin embargo, esta transición puso en evidencia las brechas digitales y educativas, especialmente en sectores vulnerables con acceso limitado a internet y dispositivos tecnológicos (Gervacio-Jiménez y Castillo-Elías, 2023). En este sentido, la pandemia no solo afectó

la forma en que se impartía la educación, sino que también subrayó la necesidad de diseñar currículos que garantizaran equidad y justicia social en el acceso al conocimiento.

Asimismo, la pandemia resaltó la importancia del currículo socioemocional, ya que las dificultades emocionales y psicológicas de los estudiantes se convirtieron en un factor crítico que afectó el proceso de aprendizaje. La UNESCO (2024) señala que, durante la crisis sanitaria, los sistemas educativos comenzaron a priorizar la enseñanza de habilidades socioemocionales como la resiliencia, la autorregulación emocional y la gestión del estrés, integrándose dentro del currículo como elemento importante para el bienestar e integralidad de los estudiantes.

3. ABANICO DE TENDENCIAS CURRICULARES

Las tendencias curriculares actuales responden a los retos de una sociedad diversa y digitalizada, promoviendo enfoques innovadores centrados en el desarrollo integral del estudiante (Pérez y Severiche, 2022; Villera, 2024). Para este artículo, se analizarán varias de estas tendencias: el currículo intercultural, que fomenta el respeto por la diversidad cultural; el manejo de las TIC y el enfoque STEM, que fortalecen competencias digitales y científicas; y la educación socioemocional y para la paz, que priorizan

el bienestar, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, el aprendizaje experiencial y profundo facilita la construcción de conocimiento a través de la resolución de problemas y proyectos, mientras que el currículo inclusivo garantiza equidad en el acceso y la participación de todos los estudiantes.

Currículo intercultural

El currículo intercultural se define como una propuesta educativa que integra los conocimientos, valores y prácticas de diversas culturas, permitiendo que los estudiantes se reconozcan a sí mismos dentro de la enseñanza formal (Bernal Lorenzo y Miranda Landa, 2019). Esto implica que no se trata solo de incluir contenidos sobre otras culturas, sino de transformar las prácticas pedagógicas y la estructura curricular para que reflejen una educación realmente inclusiva y representativa.

Desde una perspectiva crítica, Blanchard y Arbeláez (2023) argumentan que “el currículo intercultural debe trascender el simple reconocimiento de la diversidad cultural y convertirse en una estrategia de transformación social” (p. 1230). Es decir, la interculturalidad no debe entenderse como un agregado o complemento dentro del currículo, sino como un eje central que promueva la equidad educativa y la justicia social. Esto es especialmente relevante en contextos donde las poblaciones indígenas, afrodescendientes y otros

grupos minoritarios han sido históricamente excluidos de los modelos educativos convencionales.

Además, este tipo de currículo no solo beneficia a los pueblos indígenas, sino que también contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y consciente de la diversidad. Como lo señala Castillo Gómez (2021), “una educación intercultural no solo fortalece la identidad de los pueblos originarios, sino que también permite que la sociedad en general desarrolle una visión más amplia y respetuosa de la diversidad” (p. 82). Esto es crucial en contextos donde el racismo y la discriminación aún persisten en el ámbito educativo y social.

El currículo intercultural es una respuesta a la necesidad de reivindicar los derechos de los pueblos indígenas y otras comunidades marginadas, garantizando su acceso a una educación que respete su lengua, historia y formas de conocimiento. Bernal Lorenzo y Miranda Landa (2019) explican que una de las principales problemáticas en la educación intercultural es que muchas veces se limita a modelos compensatorios que no reconocen el valor intrínseco de las culturas indígenas, sino que buscan asimilarlas dentro del sistema educativo hegemónico.

En este sentido, los autores sostienen que la educación intercultural debe apostar por la revitalización lingüística y cultural, asegurando que los pueblos originarios tengan acceso a programas educativos en su propia lengua y con contenidos

adaptados a su cosmovisión. Un ejemplo de esto es la Maestría en Lengua y Cultura Nahua, un programa diseñado con un enfoque decolonial para fortalecer la enseñanza del náhuatl en ambientes académicos (Bernal Lorenzo y Miranda Landa, 2019).

Desde un enfoque biopedagógico, Marquínez Gruezo, Ruíz Toro y Vásquez Tenorio (2023) sostienen que la interculturalidad puede entenderse como un proceso evolutivo que permite la transmisión de conocimientos a través de generaciones, asegurando la supervivencia y fortalecimiento de las culturas dentro de un mundo globalizado. Según estos autores, “la diversidad cultural es un factor esencial para la adaptación de los seres humanos a su entorno, y la educación juega un papel fundamental en la transmisión de estos saberes” (p. 130).

No obstante, pensar la interculturalidad como un proceso solo evolutivo puede llegar a simplemente reducirla a una forma de adaptación funcional al sistema global, cuando en realidad implica un cuestionamiento político y ético frente a los modelos de generación de los saberes y poderes que históricamente han subordinado esas voces-otras que han estado presentes en el desarrollo social e histórico de Latinoamérica. De esta forma, la fuerza del currículo intercultural no está solamente en preservar usos y costumbres propias de las tradiciones, sino en reconfigurar las relaciones entre los saberes interpelando las jerarquías

que legitiman unos y silencian otros; por lo tanto, la educación intercultural se asume como un espacio de resistencia y diálogo para la configuración de una nueva lógica educativa.

Currículo y educación inclusiva

La educación inclusiva ha sido ampliamente debatida y sigue siendo un desafío dentro de los sistemas educativos. Sin embargo, más allá de las distintas interpretaciones y posturas teóricas, la inclusión debe entenderse como una necesidad fundamental que permite diversificar la oferta educativa y fortalecer los sistemas de enseñanza para garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes (ONU, 2008). En este sentido, la educación inclusiva no es solo un derecho humano básico, sino una responsabilidad compartida por los Estados, las instituciones educativas y los docentes, quienes deben propiciar espacios de aprendizaje equitativos, justos e igualitarios (Sánchez-Ávila, 2023).

Desde una perspectiva integral, Echeita y Ainscow (2010) plantean que la inclusión educativa se basa en cuatro principios fundamentales:

1. La inclusión es un proceso dinámico. No se trata solo de integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema escolar, sino de generar acciones concretas que respondan a la diversidad propia de los estudiantes y ofrecer igualdad de oportunidades en el aprendizaje.

2. La inclusión garantiza presencia, participación y éxito. Este enfoque rompe con la tradicional distinción entre estudiantes “normales” y “con discapacidad”, promoviendo el diseño de currículos flexibles para atender sin exclusión alguna las necesidades educativas de todos los alumnos.

3. Identificación y eliminación de barreras. Las barreras para la educación inclusiva pueden ser físicas, logísticas, curriculares o incluso discursivas. Un currículo inclusivo debe replantearse continuamente para asegurar que todas las prácticas educativas sean accesibles y pertinentes (Bolívar, 2019).

4. Atención prioritaria a grupos en riesgo de exclusión. La educación inclusiva busca eliminar la marginalización, la desigualdad y el fracaso escolar, ofreciendo un acceso equitativo al conocimiento. Según Escobar Guerra et al. (2020), esta tarea no solo recae en la escuela, sino en un esfuerzo conjunto de la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto.

El currículo desempeña un papel clave en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva. Sánchez-Ávila (2023) subraya que “uno de los principales obstáculos para la inclusión radica en la rigidez del currículo tradicional, el cual no siempre responde a las necesidades de los estudiantes ni ofrece metodologías flexibles para su desarrollo” (p. 140). Por ello, se hace indispensable una transformación curricular

que contemple metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo y el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permitiendo que todos los estudiantes puedan participar y progresar en igualdad de condiciones.

En esta línea, Bolívar (2019) argumenta que un currículo inclusivo debe estar fundamentado en el principio de justicia como equidad, que brinde el apoyo para que cada estudiante pueda desarrollar sus capacidades sin que su contexto socioeconómico o su condición personal le impidan alcanzar el éxito escolar. Esto implica no solo adaptar materiales y estrategias de enseñanza, sino también reformular las expectativas y las formas de evaluación para que se alineen con la diversidad del estudiantado.

Por otro lado, Escobar Guerra et al. (2020) destacan que, a pesar de los avances normativos en la inclusión educativa, persisten desafíos significativos en la implementación de modelos realmente inclusivos. En especial, en contextos rurales, donde la falta de recursos, la escasez de formación docente y la carencia de una cultura de inclusión representan obstáculos estructurales para garantizar una educación equitativa y de calidad.

Curriculum y TIC

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), junto con los avances en informática, telemática, pedagogía y psicología, han transformado

significativamente el panorama educativo, influyendo en la construcción de discursos y prácticas pedagógicas más dinámicas e interactivas. Existe un consenso sobre la pertinencia de estas tecnologías en el ámbito educativo, dado que favorecen nuevos escenarios de aprendizaje que potencian la autonomía del estudiante y la gestión del conocimiento (Tedesco, 2007). En este sentido, la interacción promovida por materiales digitales e instruccionales permite una relación más activa entre el alumno y el objeto de estudio, el docente y sus estudiantes, así como entre los propios compañeros, generando un ecosistema de aprendizaje colaborativo y significativo (Jardines, 2009).

El papel de las TIC en la educación no se limita a la digitalización de contenidos, sino que propicia una transformación pedagógica orientada hacia metodologías activas e interdisciplinarias. En este contexto, la metodología STEAM se ha constituido en un aporte innovador que integra estas disciplinas para fomentar el pensamiento crítico, creativo y lógico, permitiendo que los estudiantes construyan conocimiento de manera más integral (Celis y González, 2021). Esta metodología promueve la interdisciplinariedad curricular y fortalece las competencias docentes, impulsando procesos de enseñanza que conectan el conocimiento con su aplicación en situaciones reales (Rivas, Marmolejo y Castro, 2023).

Los ambientes de aprendizaje que incorporan TIC y metodologías innovadoras, como STEAM, se configuran

como espacios interactivos y colaborativos, donde los estudiantes participan activamente a través de la experimentación y la resolución de problemas. Según la UNESCO (2010), la educación debe posibilitar la construcción de saberes humanísticos, científicos y tecnológicos, desarrollando competencias esenciales para enfrentar los retos de la era digital. En esta línea, el enfoque STEAM proporciona herramientas que facilitan la resolución de problemas complejos, la alfabetización digital y la creatividad, promoviendo una educación más contextualizada y alineada con las demandas del siglo XXI (Martín y Santaolalla, 2020).

El enfoque STEM, apoyado por las TIC, se ha convertido en una estrategia clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La integración de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas dentro del currículo permite que los estudiantes apliquen conocimientos en contextos reales, fortaleciendo su pensamiento crítico y su capacidad para resolver problemas. Un currículo intercultural y dialógico que incorpore este enfoque facilita la participación de los estudiantes, al tiempo que legitima diversas identidades dentro de una comunidad educativa plural, promoviendo así una educación más equitativa e innovadora.

Curriculum y competencias socioemocionales

En la educación actual, es fundamental diseñar un currículo que no solo promueva

el desarrollo académico, sino que también integre competencias socioemocionales, valores y estrategias inclusivas. Un currículo bien estructurado debe fomentar la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la formación en derechos humanos, preparando a los estudiantes de tal forma que puedan enfrentarse a las realidades sociales con empatía, respeto y pensamiento crítico. En este sentido, la diversificación curricular se presenta como un eje clave para garantizar una educación equitativa y significativa, adaptando los contenidos y metodologías a las necesidades individuales de los estudiantes (Trejo Sánchez, 2020).

Para contextualizar lo dicho anteriormente, se presenta la implementación que se viene dando en una institución educativa en el municipio de Capurganá (Colombia) en donde se ha incluido en su currículo un programa enfocado en las habilidades socioemocionales, convirtiendo estas habilidades en un pilar fundamental del proceso educativo. Los maestros utilizan diversas estrategias pedagógicas, como talleres prácticos, juegos de rol, proyectos en el aula, círculos de diálogo y actividades interdisciplinarias, para desarrollar la autoconciencia, el autocontrol, la conciencia social, las habilidades interpersonales y la toma de decisiones éticas. Dichas iniciativas no solo fortalecen el clima escolar, sino que también fomentan la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, integrando el aprendizaje académico con el desarrollo humano y la convivencia armoniosa dentro de la comunidad educativa.

El desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del currículo educativo es esencial para mejorar la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes. La incorporación de estrategias que fortalezcan la autorregulación, la empatía y el trabajo en equipo crea un ambiente de aprendizaje más armonioso y colaborativo. Según Medina et al. (2024), la “integración de la educación emocional en el currículo de educación secundaria ha demostrado un impacto significativo en el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes, promoviendo una mayor resiliencia y habilidades para la vida” (p. 43).

Desde esta perspectiva, se considera que la enseñanza de valores como la tolerancia y el respeto por la diversidad no solo contribuye a la formación de ciudadanos críticos y responsables, sino que también fortalece la cohesión social dentro de la comunidad educativa. Sologuren Insúa et al. (2024) subrayan la importancia de incluir explícitamente las competencias socioemocionales en los programas de formación docente, destacando que los profesores juegan un papel fundamental en la promoción de un clima escolar positivo y en la formación integral de sus estudiantes.

Además, la inclusión de estrategias didácticas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo, permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, promoviendo un aprendizaje más significativo. Como señalan Medina Alcívar

et al. (2024), la combinación de enfoques socioemocionales con metodologías activas potencia el desarrollo de competencias clave para la vida, facilitando la adquisición de habilidades de comunicación, resolución de conflictos y toma de decisiones responsables.

Currículo, pedagogías activas y aprendizaje profundo

En la educación actual, la personalización del aprendizaje y la implementación de pedagogías activas son estrategias fundamentales para garantizar un aprendizaje profundo y significativo. La inclusión de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) dentro del currículo permite adaptar los procesos educativos a las necesidades e intereses de los estudiantes, promoviendo la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico (Atúncar et al., 2023). Estas metodologías fomentan la motivación y el compromiso del alumnado al conectar el conocimiento con situaciones del mundo real, generando experiencias de aprendizaje más dinámicas e interactivas.

El aprendizaje profundo, entendido como un enfoque que va más allá de la mera memorización, busca desarrollar en los estudiantes habilidades analíticas, reflexivas y creativas que les permitan enfrentarse a los desafíos del siglo XXI. Según Luna Huamán y Atúncar Prieto (2023), este tipo de aprendizaje no solo fortalece el desarrollo cognitivo, sino que también potencia las competencias emocionales y

sociales necesarias para la construcción de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. En este sentido, las pedagogías activas desempeñan un papel clave en la formación de individuos capaces de autogestionar su aprendizaje, asumir desafíos y trabajar de manera colaborativa.

La personalización del aprendizaje implica diseñar estrategias didácticas que respondan a las particularidades de cada estudiante, permitiéndoles avanzar a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses. Sologuren Insúa et al. (2024) destacan la importancia de considerar las competencias socioemocionales en este proceso, ya que la educación personalizada debe atender no solo las diferencias cognitivas, sino también las dimensiones emocionales y sociales del aprendizaje. En este sentido, las metodologías activas favorecen la generación de entornos educativos flexibles y adaptativos, donde los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades de manera integral.

Currículo y educación para la paz y no violencia

La educación para la paz se ha convertido en una necesidad fundamental dentro de los sistemas educativos, especialmente en contextos marcados por conflictos y desigualdades sociales. En el caso de Colombia, el currículo ha sido reformulado para integrar estrategias pedagógicas que promuevan la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con

la reconciliación (Bayona Oliveros, 2024). A través de la Cátedra de la Paz, establecida por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, se ha buscado fortalecer el aprendizaje de valores como la justicia, la tolerancia y el respeto por los derechos humanos, convirtiendo a las aulas en espacios de construcción de paz y desarrollo sostenible (Acevedo Suárez y Báez Pimiento, 2018). Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para la vida en sociedad, sino que también les proporciona herramientas para la mediación y el diálogo, promoviendo una cultura de paz dentro y fuera del entorno escolar.

En esta forma, la cátedra para la paz no debe entenderse únicamente como un espacio de formación y reflexión ética dentro del aula de clase, sino como un principio orientador que atraviesa la estructura curricular y redefine el sentido mismo de la educación. Integrarla a nivel institucional implica revisar el horizonte institucional, los valores institucionales, los perfiles de formación, planes de áreas, procesos evaluativos y planes de mejoramiento desde una mirada que priorice la convivencia, el diálogo y planes de mejoramiento. Esto ayudará a reconocer las experiencias conflictivas, las resistencias y reconciliación que marcan los sentidos y cimientos de la memoria histórica de los pueblos y comunidades donde la cultura de paz pueda ayudar a la justicia social y la no repetición.

Desde una perspectiva pedagógica, la educación para la paz debe trascender

la enseñanza de contenidos teóricos y adoptar metodologías activas que involucren a los estudiantes en procesos reflexivos y experienciales. Investigaciones han demostrado que los enfoques basados en el aprendizaje colaborativo, el análisis de casos y la mediación de conflictos permiten a los alumnos desarrollar habilidades de empatía, comunicación asertiva y liderazgo positivo (Cardozo Rusinque, Morales Cuadro y Martínez Sande, 2020). En este sentido, los docentes juegan un papel clave en la implementación de estrategias que fomenten la resolución pacífica de conflictos y la participación democrática en la escuela. Sin embargo, aún persisten desafíos como la falta de formación especializada en educación para la paz y la necesidad de adaptar los métodos pedagógicos a las realidades socioculturales de cada comunidad educativa (Bayona Oliveros, 2024).

La educación para la paz no solo tiene un impacto en el ámbito escolar, sino que también contribuye a la transformación social y la consolidación del posconflicto en países que han vivido períodos prolongados de violencia. Como señala Acevedo Suárez y Báez Pimiento (2018), este enfoque educativo debe promover el reconocimiento de la diversidad cultural, el fortalecimiento de la memoria histórica y el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas a la construcción de sociedades más justas y equitativas. En este contexto, la implementación de programas curriculares centrados en la paz es esencial para que los estudiantes comprendan su papel en

la promoción del respeto y la convivencia, facilitando así la creación de comunidades resilientes y comprometidas con la justicia social.

Es imprescindible que el currículo contemple estrategias pedagógicas que fomenten la resolución pacífica de conflictos, promoviendo habilidades de mediación y negociación dentro de la comunidad escolar. La formación en derechos humanos también debe ser parte esencial del currículo, ya que permite a los estudiantes comprender sus derechos y deberes, fortalecer su sentido de ciudadanía y desarrollar una cultura de paz basada en el diálogo y la comunicación efectiva (Pérez et al., 2019).

4. CONCLUSIÓN

El análisis de las tendencias curriculares actuales revela la necesidad de transformar la educación hacia modelos más inclusivos, flexibles y adaptados a los desafíos contemporáneos, pues en el contexto postpandemia la diversificación del currículo como proceso necesario para garantizar un aprendizaje significativo, equitativo y contextualizado, la implementación de enfoques como la personalización del aprendizaje, las pedagogías activas, la educación para la paz y la integración de competencias socioemocionales, han demostrado su potencial para mejorar la formación de los estudiantes y prepararlos para una sociedad en constante cambio. Sin embargo, persisten limitaciones que

dificultan su plena implementación en los sistemas educativos.

Entre los principales desafíos se encuentran la rigidez de algunos modelos curriculares, la falta de formación docente en metodologías innovadoras y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y pedagógicos. La brecha digital evidenciada durante la pandemia sigue siendo una barrera para la equidad educativa, limitando la aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos o el uso de herramientas digitales en la enseñanza. Asimismo, la resistencia al cambio dentro de algunas instituciones y la falta de apoyo en políticas educativas pueden obstaculizar la consolidación de enfoques curriculares más dinámicos y contextualizados.

A pesar de estos retos, la educación postpandemia ofrece una oportunidad para repensar y mejorar el currículo, adaptándolo a las necesidades de los estudiantes y las demandas del mundo actual. Para lograrlo, es fundamental fortalecer la formación docente en tendencias emergentes, promover el diseño de currículos flexibles que integren la interculturalidad y la educación para la paz, y fomentar el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos del siglo XXI. Futuras investigaciones pueden profundizar en la evaluación del impacto de estas tendencias curriculares en el rendimiento académico y el bienestar estudiantil, así como en la identificación de estrategias para superar las barreras que aún limitan su implementación efectiva.

REFERENCIAS

- Acevedo Suárez, A., y Báez Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz: Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68-74. <https://doi.org/10.29375/01240781.3455>
- Atúncar-Prieto, C. A., Luna-Huamán, D. R., Chavarria-Castillo, G. D., Ruiz-Roncal, Y. M., & Villalobos-Salazar, M. de los A. (2023). *Educación transformadora: Percepciones de los estudiantes de formación inicial docente* (pp. 189–203). En A. de R. Costa (Comp.), *Travesías educativas multidisciplinarias: Un enfoque científico en temáticas variadas para una educación transformadora*. https://editorial.excedinter.com/wp-content/uploads/2023/Libros/Exced_2023_L11.pdf?_t=1699057248
- Bayona Oliveros, M. (2024). La educación en el contexto social del posconflicto en Colombia: Desafíos y estrategias. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2063-2071. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2179>
- Bernal Lorenzo, D., y Miranda Landa, M. I. (2019). Concepciones de un currículum intercultural: El caso de la Maestría ipan Totlahtol iwan Tonemilis. *Entretextos*, 11(33), 1-14. <https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201933114>
- Bertello, N. P., y Paredes, S. (2021). Curriculum y pandemia: Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, 48. <https://revistakairos.org/wp-content/uploads/CURRICULUM-Y-PANDEMIA.-Reflexiones-sobre-la-priorizacion-y-seleccion-de-contenidos.pdf>
- Blanchar Añez, F. J., Arbeláez Gómez, M. C. (2023). Currículos interculturales críticos para una educación contextualizada: Revisión sistemática de la literatura. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 1228–1247. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1293>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Cardozo Rusinque, A. A., Morales Cuadro, A. R., y Martínez Sande, P. A. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la educación secundaria y media en Colombia. *Educ. Pesqui.*, 46, e214753. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046214753>

Castillo Gómez, L. (2021). Gestión estratégica del currículo intercultural. *Revista de Educación de Nicaragua*, 1(1), 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8952597>

Celis, D. A., y González , R. A. (2021). Aporte de la metodología STEAM en los procesos curriculares. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 289–298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116641>

Díaz Barriga, F., y Barrón, M. C. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: Innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412022000100110

Echeita, G., y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 15-38. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Escobar Guerra, L. M., Hernández Arteaga, I., y Uribe Londoño, H. D. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(Esp.2), 1-12. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901775005>

Freire Tigreros, M. E., y Cogua Romero, M. P. (2023). *El currículo. Generalidades y aspectos relevantes para su diseño*. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-pedagogica-experimental-libertador/didactica/elcurriculogeneralidadesyaspectosrelevantespdf/106545522>

Gervacio-Jiménez, H., y Castillo-Elías, B. (2023). Currículo escolar: Retos de la enseñanza-aprendizaje ante las secuelas post pandemia por la COVID-19. *Revista RIDE*, 14(27). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1605>

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Jardines, F. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de negocios*, 6 (12). pp 225-236 <https://revistainnovaciones.uanl.mx/index.php/revin/article/view/228>

Luna Huamán, D. R., y Atúncar Prieto, C. A. (2023). Aprendizaje profundo: nuevo reto vanguardista del siglo XXI. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 349-355. <https://maestrosocial.uo.edu.co/index.php/MyS/article/view/6043>

Marquínez Gruezo, H. I., Ruíz Toro, D. E., y Vásquez Tenorio, L. V. (2023). Acercamiento biológico al currículo intercultural: Una reflexión desde la noción de memes y la teoría de la herencia dual. *Boletín Redipe*, 12(12), 127-142. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2061>

Martín, O., y Santaolalla, E. (2020). Educación STEM. *Padres y Maestros. Revista de Padres y Maestros*, (381), 41–46. <https://doi.org/10.14422/pym.i381.y2020.006>

Medina Alcívar, J. M., Guerra Zambrano, J. G., y Benítez Quinatoa, J. A. (2024). El papel de la educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo de la educación secundaria en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(2), 6743-6758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11090

ONU (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Pérez Buelvas, H. G., y Severiche Mendoza, C. A. (2023). Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual. *Acción y Reflexión Educativa*, 48, 1-15. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/226/2263743016/>

Pérez, N., Berlanga Silvente, V., & Alegre Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: Evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>

Rivas, S. P., Marmolejo, J., y Castro, D. A. (2023). El enfoque STEAM en el currículo de las instituciones educativas de básica secundaria y media en el departamento del Chocó- Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 2684-2693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5517

Sánchez-Ávila, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: *claves de una investigación de tesis doctoral*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 137-157. <https://doi.org/10.24310/>

Sologuren Insúa, E., Grez Cook, F., Bilbao Villegas, G., Valenzuela Schmidt, M., Luna Muñoz, D., Beltrán Salvo, M. P. y Echard Padrón, B. (2024). Enseñar y aprender competencias socioemocionales en la formación inicial docente: caso de estudio de Artes visuales y Matemática. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 1-29. <https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a3>

Tedesco, J. C. (2007). Las TIC en la Agenda de la Política Pública. En J. C. Tedesco, N. Burbules, J. J. Brunner, E. Martin, P. Hepp, J. Morrisey, E. Duro, C. Magadan, M. T. Lugo, V. Kelly, y I. Aguerrondo (Eds.), *Las TIC: Del aula a la Agenda Política* (pp. 25-30). Buenos Aires: UNICEF.

Trejo Sánchez, K. (2020). Fomento de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar de la educación superior como contribución para una mejor convivencia. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 55-64. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.889>

Toro Santacruz, S. E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11(1), 459-483. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquels. Buenos Aires.

UNESCO (2024). *Análisis de los currículos utilizados durante la pandemia en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <http://unesco.org/es/articles/analisis-de-los-curriculos-utilizados-durante-la-pandemia-en-america-latina-y-el-caribe>

UNESCO (2010). *Impactos de las TIC en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190555>

Villera Coronado, S. R. (2024). Transformando la educación: tendencias curriculares contemporáneas para el siglo XXI. *GADE: Revista Científica*, 4(2), 242-264. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/439>

Zubiria, J. (2014). *Cómo diseñar un currículo por competencias: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/user/login?destination=node/93875>

