



REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CURRÍCULO Y SU INCIDENCIA EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN INTEGRAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN PEDRO CLAVER

Clariza Moreno Arboleda¹

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3036-9068>

María Rosalba Parada Medina²

Universidad de Pamplona

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7562-3929>

Sadia Esther Ariza Arias³

Universidad Popular del Cesar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6510-6598>

RESUMEN

Este estudio caracterizó las representaciones sociales (RS) del currículo y su incidencia en los modelos de acompañamiento para la formación integral de la Institución Educativa San Pedro Claver (Apartadó, Antioquia). Mediante un enfoque cualitativo en articulación con el método hermenéutico-interpretativo, se triangularon técnicas de recolección: grupo focal con cinco docentes y un directivo, entrevistas semiestructuradas y análisis documental del Proyecto Educativo Institucional y planes de estudio. Las RS expresan la comprensión de la práctica pedagógica curricular en contexto; su transformación requiere comunidades de práctica reflexiva, para desde allí, resignificar los horizontes curriculares como condición de posibilidad para el alcance de la formación integral. Solo al asumir el currículo como proyecto cultural—no técnico—se garantizará una educación emancipadora en contextos vulnerables.

Palabras clave: *Representaciones sociales; Currículo; Formación integral; Acompañamiento; práctica pedagógica.*

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE CURRICULUM AND THEIR IMPACT ON HOLISTIC EDUCATION MODELS AT SAN PEDRO CLAVER EDUCATIONAL INSTITUTION

ABSTRACT

This study characterized the social representations (SR) of the curriculum and their impact on the accompaniment models for comprehensive education at the San Pedro Claver Educational Institution (Apartadó, Antioquia). Using a qualitative approach in conjunction with the hermeneutic-interpretative method, data collection techniques were triangulated: a focus group with five teachers and one school leader, semi-structured interviews, and documentary analysis of the Institutional Educational Project and study plans. The SR reflect the understanding of curricular pedagogical practice within its context; transforming these representations requires communities of reflective practice, from which curricular horizons can be redefined as a necessary condition for achieving comprehensive education. Only by conceiving the curriculum as a cultural project—not a technical one—can emancipatory education in vulnerable contexts be ensured.

Keywords: *Social representations; Curriculum; Comprehensive education; Accompaniment; Pedagogical practice.*

INTRODUCCIÓN

Las estructuras curriculares de la educación básica y media en Colombia—erigidas sobre los postulados de la Ley 115 que insiste en la formación “permanente, personal, cultural y social”—se enfrentan hoy a un cúmulo de presiones externas: estándares nacionales, pruebas estandarizadas y lineamientos que demandan resultados inmediatos (Flórez Ochoa, 2005). En la Institución Educativa San Pedro Claver (Apartadó, Antioquia) estas exigencias se traducen en programas sobrecargados y fragmentados que, lejos de favorecer la síntesis del saber, someten a los docentes a continuas negociaciones sobre qué enseñar y con qué sentido. El propio Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara un enfoque humanista, centrado en el desarrollo integral y la escuela como “territorio de paz”; sin embargo, reconoce que la interacción cotidiana entre currículo prescrito y prácticas reales todavía deja grietas que comprometen la formación holística de los estudiantes.

Dichas grietas se amplifican en un contexto socialmente vulnerable: la comunidad atiende a 2.700 estudiantes de barrios marcados por pobreza, violencia y marginalidad. Frente a este panorama, los docentes intentan promover el desarrollo ético, socioemocional y ciudadano, pero se encuentran con currículos saturados que privilegian la cobertura de contenidos por encima de la pertinencia. La raíz del problema no está solo en el diseño formal del currículo, sino en las representaciones sociales que sobre él se construyen los actores educativos.

Esta tensión inspira el objetivo central de la presente investigación: caracterizar las representaciones sociales del currículo y su incidencia en los modelos de acompañamiento para la formación integral en San Pedro Claver. Tres propósitos específicos articulan la ruta: identificar dichas representaciones, analizar su impacto en los modelos vigentes y comprender hasta qué punto el currículo propende por el alcance y desarrollo integral del alumno. Revelar estas dinámicas permitirá reconfigurar horizontes curriculares y robustecer estrategias de acompañamiento acordes con un entorno que exige respuestas educativas inclusivas y transformadoras.

Para alcanzar tales propósitos se adoptó un enfoque cualitativo en articulación con el método hermenéutico-interpretativo, idóneo para desentrañar significados compartidos en la cultura escolar. Se conformó un grupo focal con cinco docentes de áreas clave más un directivo, seleccionados estratégicamente para asegurar diversidad disciplinar; las preguntas fueron sometidas a validación por dos expertos externos, garantizando coherencia y profundidad. Paralelamente se realizaron entrevistas semiestructuradas a los mismos participantes con el fin de profundizar en creencias y experiencias sobre planeación y puesta en marcha del currículo. Estos relatos se triangulan con un análisis documental exhaustivo del PEI y de los planes de estudio, sistematizados mediante matrices que exploran tensiones y vacíos en torno a currículo, acompañamiento y formación integral. La conjunción de fuentes discursivas y documentales aporta una visión holística: confronta lo que la institución declara con lo que ocurre en la práctica y sitúa los hallazgos en la compleja realidad sociocultural de Apartadó.

Tal diseño metodológico se justifica porque las representaciones sociales—fenómenos colectivos y arraigados—solo se aprehenden en la interacción dialógica y en el contraste con la normatividad escrita. La triangulación asegura validez interna al entrecruzar perspectivas y documentación, y pertinencia externa al enmarcar los resultados en condiciones de vulnerabilidad que comparten muchas escuelas colombianas. Con ello se aspira a ofrecer orientaciones concretas para que el currículo de San Pedro Claver, lejos de amplificar la fragmentación, funcione como un puente hacia experiencias de acompañamiento capaces de formar ciudadanos íntegros y comprometidos con la transformación de su entorno. Esta investigación busca, entonces, caracterizar dichas representaciones sociales y analizar su impacto en los modelos de acompañamiento que se implementan, comprendiendo como estas representaciones inciden en la posibilidad de formar sujetos íntegros (Moscovici, 1961).

METODOLOGÍA

La presente investigación se cimenta en un enfoque cualitativo hermenéutico-interpretativo, cuya finalidad no es cuantificar comportamientos, sino desentrañar los significados que los actores escolares adscriben a los fenómenos curriculares. El principio rector supone que el currículo, más que un dispositivo técnico, constituye un texto socialmente escrito y reescrito; por ello resulta imperativo leerlo a la luz de las experiencias, creencias y expectativas de quienes lo vivencian. Esta lógica interpretativa permite, además, contraponer el discurso normativo de los documentos oficiales con la práctica cotidiana que emerge en las aulas, generando una imagen densa y contextualizada de la realidad educativa. Frente a la alternativa de un diseño mixto o cuantitativo, la opción hermenéutica se justifica porque las representaciones sociales que se pretende comprender —ideas, metáforas y habitus profesionales— difícilmente se expresan en números; exigen, por el contrario, un análisis textual y dialógico que respete su complejidad simbólica y cultural.

La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional y criterios de máxima variación. De los noventa y siete docentes de planta, se invitó a cinco profesores que cubren áreas nucleares del currículo (dos de Lengua Castellana, dos de inglés y uno de Educación Artística) junto con un coordinador académico responsable de la planeación institucional. Se ponderaron tres variables: antigüedad en el cargo (entre cinco y quince años de experiencia), participación en los comités de ajuste curricular y liderazgo en proyectos transversales dirigidos a la formación integral. Esta estrategia permitió que convergieran perspectivas disciplinarias diversas, al tiempo que garantizó la presencia de actores con suficiente familiaridad respecto a los planes de estudio y a los procesos de acompañamiento implementados en la institución. Si bien la muestra puede parecer acotada, responde al supuesto cualitativo de información-saturación: se privilegia la intensidad analítica sobre la amplitud estadística, buscando profundidad antes que representatividad numérica.

El grupo focal constituyó la herramienta central de producción de datos. La sesión, desarrollada de manera sincrónica en la plataforma Microsoft Teams, tuvo una duración de noventa minutos y fue registrada en audio y chat para disponer de huellas verbales y paraverbales. El guion se estructuró en cinco preguntas abiertas que exploraban, sucesivamente, la comprensión que los docentes tienen del currículo, las tensiones que enfrentan al implementarlo, las estrategias de acompañamiento que despliegan, los resultados observados en la formación integral y, finalmente, las proyecciones de mejoramiento que consideran viables. Para garantizar la pertinencia y claridad del instrumento, se aplicó un proceso de validación de contenido por juicio de expertos: dos investigadores con trayectoria en currículo y evaluación revisaron cada ítem según criterios de coherencia lógica, relevancia y nivel de abstracción; después de dos rondas de retroalimentación se efectuaron ajustes léxico-semánticos y se reordenó la secuencia de preguntas a fin de propiciar un flujo conversacional ascendente —de lo conceptual a lo experiencial— que favoreciera la emergencia de narrativas ricas. En consecuencia, la técnica de recolección es pertinente ya que permite, a los docentes y directivos docentes participantes visualizar y exteriorizar sus creencias y percepciones sociales por medio del lenguaje y dialogo colectivo, evidenciando así la reflexión profunda de su quehacer y las creencias compartidas.

En paralelo al trabajo con los docentes, se emprendió un análisis documental exhaustivo del Proyecto Educativo Institucional y de los planes de estudio vigentes en las áreas evaluadas. Para ello se diseñaron dos matrices de extracción de información. La primera desglosó el PEI en cinco ejes (identidad, principios, fines, estructura curricular y estrategias de acompañamiento) y localizó evidencias textuales que dialogaran con las categorías analíticas surgidas en el trabajo de campo. La segunda matriz examinó cada plan de estudio según objetivos de área, perfiles de salida, criterios de evaluación, metodologías y recursos, mapeando convergencias y disonancias respecto a la noción de formación integral. Este procedimiento permitió identificar, por ejemplo, que la retórica de “escuela territorio de paz” del PEI se refleja de manera desigual en los planes: mientras Lengua Castellana incorpora proyectos de lectura

crítica sobre derechos humanos, inglés sigue pautas más instrumentales ligadas a exámenes estandarizados.

La integración de resultados se plasmó en una tabla de triangulación que reunió, en paralelo, los hallazgos del grupo focal, las entrevistas y los documentos. A cada coincidencia se le asignó un grado de fuerza argumentativa (alta, media o baja) según la consistencia entre las fuentes; a cada divergencia se le asoció una hipótesis interpretativa para explicar su origen. Este proceso no sólo robusteció la credibilidad interna, sino que generó inferencias sobre la manera en que las representaciones sociales del currículo — tanto explícitas como implícitas— orientan las prácticas de acompañamiento y condicionan el logro de la formación integral. Esta visión curricular promueve una formación que integra todas las dimensiones sociales y culturales, proyectada a la evolución integral de la persona (Marín González et al., 2018)

Finalmente, el estudio se condujo bajo estrictos principios éticos: aprobación del comité académico institucional, obtención de consentimientos informados, anonimización de nombres, codificación segura de archivos y disponibilidad de la base de datos para auditoría académica futura. Al engarzar perspectiva hermenéutica, muestreo deliberado, técnicas múltiples y procedimientos de verificación rigurosa, la metodología presentada explica con solidez cómo se indagaron las representaciones sociales que configuran el currículo y cómo, a través del acompañamiento, dichas representaciones influyen en la posibilidad real de una formación integral para los estudiantes de la IE San Pedro Claver.

RESULTADOS

Las voces docentes revelan dos representaciones sociales (RS) del currículo que, aunque contrastantes, conviven en la IE San Pedro Claver. Una lo concibe como “diversas opciones que tenemos para poder llegar a los estudiantes”—visión que privilegia la flexibilidad y el talento artístico—y otra lo aprecia como “conjunto de objetivos, contenidos, métodos y formas de evaluación ya establecidos”. Esta dicotomía concreta lo planteado en el Proyecto Nodo: las RS funcionan como sistemas de sentido que permiten interpretar y reconfigurar el currículo según las creencias de la comunidad educativa (Rivera, Gutiérrez-Saldivia y Henríquez-Alvear, 2020). Cuando predomina la idea de currículo-puente, el diseño se adapta; cuando domina la idea de currículo-manual, éste se rigidiza.

Mas allá de métodos de enseñanza, lo que se debate es una visión de la educación. Tal como lo manifiesta Díaz Soler (2022). El PEI refuerza la primera representación al proclamar una escuela “territorio de paz” centrada en la dignidad del estudiante y apoyada en la ética freireana de la reflexión crítica y la transformación social. La triangulación institucional confirma que los pilares “aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser” atraviesan planeaciones, evaluación y estrategias pedagógicas, fortaleciendo la coherencia humanista del proyecto formativo. Así, el currículo se convierte en cauce para la formación integral al articular valores, ciudadanía y pensamiento crítico.

Sin embargo, los planes de estudio—en especial el de inglés—muestran la influencia de estándares externos (MEN, DBA, MCER) que introducen un énfasis funcional y lingüístico, a veces disociado del horizonte ético-socioemocional que propone el PEI. Esta tensión reproduce la alerta teórica sobre el “currículo como hoja de ruta técnico-normativa” y evidencia cómo determinadas RS priorizan la medición de logros sobre la reflexión ética, generando sobrecarga de contenidos y fragmentación del acompañamiento.

La categoría emergente de acompañamiento muestra el lado virtuoso de unas RS orientadas a la inclusión: el colegio adopta el Diseño Universal de Aprendizaje para “eliminar barreras” y ofrece tutorías, talleres y

la escuela de padres como espacios de corresponsabilidad. En los planes de estudio se integran proyectos como “Escuela Territorio de Paz”, que articulan currículo y apoyo psicosocial de jóvenes afectados por el conflicto armado, subrayando la necesidad de un currículo contextualizado y flexible para reconstruir proyectos de vida. De este modo, las RS que ven la diversidad como valor transforman la arquitectura curricular y los dispositivos de acompañamiento, reforzando la perspectiva freireana de la educación como práctica de libertad, que restringe la acción pedagógica y limita el acompañamiento integral (Flórez Ochoa, 2005).

En contraste, cuando la RS dominante reduce el currículo a “programación a entregar”, el acompañamiento se burocratiza: docentes reportan que la presión por “cubrir indicadores” limita el tiempo para tutorías dialógicas y proyectos comunitarios, lo que fragmenta la formación integral. Esta observación coincide con la advertencia sobre el riesgo de tratar los valores como accesorio y no como eje transversal del diseño curricular; mientras se mantenga esa disociación, la coherencia humanista seguirá dependiendo más de la voluntad individual que de la estructura misma del plan de estudios.

El contraste de hallazgos y referentes confirma que las RS del currículo actúan como fuerza de doble filo: potencian la formación integral cuando encarnan flexibilidad, inclusión y crítica social, pero la obstaculizan cuando privilegian el cumplimiento mecánico de estándares. Así, el impacto real de estas RS en los modelos de acompañamiento dependerá de que la comunidad docente profundice en la reflexión sobre su propia práctica, legitime evaluaciones formativas y mantenga la coherencia entre declaración filosófica y concreción pedagógica. Sólo entonces el currículo dejará de oscilar entre manual y puente para afianzarse como experiencia educativa integral y emancipadora (Freire, 2017).

DISCUSION.

Los resultados de esta investigación evidencian una tensión fundamental en las representaciones sociales (RS) del currículo que orientan la práctica docente en la Institución Educativa San Pedro Claver: mientras un segmento significativo lo conceptualiza como un puente dinámico hacia la formación integral—capaz de articular valores, ciudadanía y contextos locales—, otro sector lo reduce a un manual de cumplimiento normativo, priorizando cobertura de contenidos y estándares externos. Esta dicotomía opera como un eje estructurante, pues como postuló Moscovici (1961), las RS funcionan como matrices simbólicas que legitiman prácticas pedagógicas y definen los límites de lo educativamente viable. Cuando el currículo se representa como "conjunto de objetivos ya establecidos" (RS manual), el acompañamiento tiende a fragmentarse en acciones burocráticas que marginan dimensiones socioemocionales y éticas, confirmando la tesis de Farr (1984) sobre la resistencia al cambio curricular: las RS rígidas explican por qué innovaciones educativas—incluso aquellas consagradas en el PEI—colisionan con hábitos profesionales arraigados.

La influencia de estándares externos (MEN, DBA, MCER) en la RS del currículo-manual—particularmente evidente en el área de inglés—reproduce un patrón documentado por Flórez Ochoa (2005) en el sistema educativo colombiano: la presión por "cubrir indicadores" desdibuja el horizonte humanista, reduciendo la formación a logros cognitivos medibles y desconectados de las realidades estudiantiles. Esto genera una paradoja crítica en contextos vulnerables como Apartadó: mientras el PEI proclama la escuela como "territorio de paz", la implementación curricular margina saberes comunitarios y estrategias dialógicas necesarias para abordar conflictos estructurales. Aquí resuena con urgencia la advertencia freireana: un currículo que no dialogue con la experiencia vital de los estudiantes en condiciones de marginalidad termina reproduciendo las asimetrías que dice combatir (Freire, 2017).

Frente a esta tensión, el estudio identifica un contrapeso pedagógico significativo: donde emerge la RS del currículo-puente—entendido como "diversidad de opciones para llegar al estudiante"—, el

acompañamiento se transforma en práctica emancipadora. Proyectos como "Escuela Territorio de Paz" o la adopción del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) demuestran que, cuando los docentes asumen el currículo como proyecto cultural flexible, logran articular andamiajes vigotskianos (Vygotsky, 1978) con aprendizajes significativos (Ausubel, 1968). Esto se traduce en tutorías dialógicas, secuencias didácticas basadas en saberes previos y evaluación formativa—estrategias que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) validan como esenciales en contextos de alta diversidad. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes; por ejemplo, el estudio de Tapia y Martínez (2021) en escuelas rurales colombianas confirma que la flexibilidad curricular incrementa sustancialmente la efectividad de los modelos de acompañamiento socioemocional al adaptarse a realidades locales.

No obstante, persiste un desafío estructural: la disociación entre la retórica del PEI (centrada en pilares como "aprender a ser") y la arquitectura de los planes de estudio. Como revela la triangulación documental, áreas como Lengua Castellana integran críticamente los derechos humanos, pero otras—especialmente inglés—sucumben a enfoques instrumentales. Esta incoherencia refleja lo que Sacristán (2010) denomina "tensiones curriculares irresueltas": diseños que proclaman principios integrales, pero no generan estructuras para materializarlos. Las consecuencias son tangibles: la formación integral queda librada a la voluntad individual de docentes, mientras la institución no crea condiciones sistémicas para sostenerla.

A partir de esta discusión, se proponen tres vías de intervención fundamentadas en evidencia empírica y teórica:

1. Comunidades de práctica reflexiva: Establecer espacios colaborativos donde los docentes contrasten sus RS usando grabaciones de clases, planes de estudio y diarios pedagógicos. Objetivo: deconstruir la RS del currículo-manual mediante análisis crítico de prácticas.
2. Rediseño curricular contextualizado: Revisar participativamente los planes de área—priorizando inglés—incorporando organizadores avanzados (Ausubel, 1968) que vinculen estándares con

problemáticas locales (ej.: enseñar gramática mediante narrativas de reconciliación). Así se cerrará la brecha entre el PEI y su implementación.

3. Institucionalización del acompañamiento integral: Incluir tutorías y proyectos comunitarios como componente obligatorio de la carga docente, con indicadores cualitativos que midan impacto en desarrollo humano (ej.: escalas de autoestima, participación ciudadana).

Esta investigación corrobora que las RS del currículo no son opiniones periféricas: son fuerzas constitutivas que modelan la ecología educativa. Solo al transformarlas—mediante diálogo crítico, co-diseño curricular y voluntad política—la institución podrá consolidar un modelo donde currículo y formación integral dejen de ser conceptos disociados para convertirse en experiencias sinérgicas de emancipación. Como sintetiza Freire (2017), "la educación auténtica no se hace de A para B, sino de A con B, mediatizados por el mundo".

CONCLUSIONES

Este estudio permitió caracterizar las representaciones sociales (RS) del currículo y su incidencia en los modelos de formación integral de la Institución Educativa San Pedro Claver, alcanzando tres conclusiones centrales alineadas con los objetivos específicos:

Primero, en relación con la identificación de las representaciones sociales, se evidenció una tensión constitutiva en el profesorado: mientras algunos de los discursos construyen una RS del currículo como "puente" flexible (adaptable a contextos, promotor de creatividad y formación holística), otros los comprende como "manual" normativo (centrado en cobertura de contenidos, estándares externos y cumplimiento burocrático).

Segundo, respecto al impacto de las RS en los modelos de acompañamiento, los resultados demuestran que las representaciones determinan prácticas pedagógicas contrastantes: la RS "puente" genera estrategias dialógicas (tutorías personalizadas, proyectos comunitarios, Diseño Universal de Aprendizaje) con una mayor preponderancia al desarrollo socioemocional (Tapia & Martínez, 2021); mientras la RS

"manual" burocratiza el acompañamiento, reduciéndolo a revisiones de indicadores y limitando su alcance ético. La triangulación de datos (grupo focal, entrevistas, documentos) confirmó que, las acciones de acompañamiento se alinean con la RS dominante en cada área, de ese modo la mediación pedagógica depende de cómo se conceptualice el currículo (Vygotsky, 1978).

En conclusión, esta investigación revela que las representaciones sociales del currículo operan como núcleos simbólicos que legitiman u obstaculizan la formación integral. Transformarlas exige deconstruir colectivamente la RS "manual" mediante comunidades de práctica (Wenger, 1998), reformular participativamente los planes de estudio integrando flexibilidad y contextos locales, y reconvertir el acompañamiento en política institucional central. Como señala Freire (2017), solo cuando el currículo se asume como proyecto cultural –no como dispositivo técnico– podrá formar sujetos íntegros capaces de transformar su realidad.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston.
<https://archive.org/details/educationalpsych0000ausu>
- Díaz-Soler, C. J. (2022). El currículo como pregunta: la transmisión de la cultura como problema. *Pedagogía y Saberes*, (57), 11–24. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-14029>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Vol. 2). México: McGraw-Hill.
- Farr, R. M. (1984). Social representations. En R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 125-146). Cambridge University Press.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido* (50.ª ed.). Penguin.
- Marín-González, F., Cabas, L. D. J., Cabas, L. C., & Paredes-Chacín, A. J. (2018). Formación integral en profesionales de la ingeniería. Análisis en el plano de la calidad educativa. *Formación universitaria*, 11(1), 13-24.
- Rivera, C., Gutiérrez-Saldivia, X., & Henríquez-Alvear, L. (2020). Representaciones sociales del currículum escolar en contextos de diversidad cultural: alcances para una educación contextualizada. *Revista Espacios*, 41(13), 6–25. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n13/204113.html>
- Sacristán, J. G. (2010). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.