

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

Damaris González Medina

Universidad Nacional Experimental del Táchira
dgonzalez@unet.edu.ve

Yovanni Alexander Ruiz Morales

Universidad Nacional Experimental del Táchira
yruiz@unet.edu.ve

RESUMEN

Esta ponencia contiene parte de la revisión bibliográfica efectuada sobre el constructo desarrollo curricular, en el marco de realización de la tesis doctoral titulada *La práctica pedagógica del docente universitario desde el desarrollo del currículo para la formación en Ingeniería*. Se inicia con una exploración, a nivel teórico, de los términos currículo y pedagogía, a partir de lo cual emerge la enseñanza como su elemento articulador. A través de ella se establece conexión con el escenario formativo, donde desarrollo curricular y práctica pedagógica conforman el quehacer fundamental del docente. De lo expuesto, en esta primera sección, se formulan algunas premisas para promover la reflexión del docente respecto a su propia práctica. A continuación, se analizan investigaciones realizadas en América Latina relacionadas con el constructo, a fin de comprender la forma en que lo asumen, las dimensiones y relaciones consideradas en su estudio, así como principales hallazgos. Esto orientó la formulación de interrogantes que suscitan nuevos temas de investigación en el área. La última sección, está constituida por las reflexiones finales surgidas de la interpretación de las lecturas analizadas, las cuales invitan a profundizar en el estudio del campo.

ABSTRACT

This paper contains part of the bibliographic review carried out on the construct curriculum development, within the frame of the doctoral thesis entitled *The pedagogical practice of the university teacher from the development of the curriculum for engineering training*. It begins with an exploration, at the theoretical level, of the terms curriculum and pedagogy, from which the teaching emerges as its articulating element. Through it, a connection is established with the educational setting, where curricular development and pedagogical practice make up the fundamental task of the teacher. From the above, in this first section, some premises are formulated to promote the reflection of the teacher regarding his own practice. Next, we analyze research carried out in Latin America related to the construct, in order to understand the way in which it is assumed, the dimensions and relationships considered in its study, as well as main findings. This guided the formulation of questions that raise new research topics in the area. The last section, is constituted by the final reflections arising from the interpretation of the readings analyzed, which invite to deepen the study of the field.

Palabras clave: Educación superior, docente universitario, pedagogía, enseñanza universitaria, desarrollo curricular, práctica pedagógica.

Keywords: Higher education, university teaching, pedagogy, university education, curricular development, pedagogical practice.

UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

Recibido: 22 de octubre 2016

Aceptado para su publicación: 16 de mayo de 2017

Presentación

En el marco del desarrollo de la tesis doctoral *La Práctica Pedagógica del docente universitario desde el desarrollo del currículo para la formación en Ingeniería*, se hace necesaria la revisión de la literatura correspondiente a los constructos principales que la conforman, con el propósito de construir la fundamentación que posibilite la comprensión, interpretación y análisis de los datos en el estudio empírico de la investigación.

Se elige el constructo desarrollo curricular, como objeto de la revisión, por considerar que vertebrar procesos nucleares vinculados a la formación, entre ellos, planificación, enseñanza, evaluación y gestión. De esta forma, se aportan ideas para la deliberación en un campo siempre abierto a discusiones e interpretaciones por sus múltiples relaciones y propósitos vinculados con la calidad formativa.

1. Desarrollo curricular

En principio, es necesario partir del currículo como categoría macro en la cual se inscribe el desarrollo curricular, posicionamiento que permite describir el marco teórico que condiciona los diferentes elementos que forman su estructura y le confieren sentido dentro de una determinada concepción social, política, cultural y educativa.

El currículo tiene su origen en el mundo anglosajón, con un desarrollo notable a partir

de los trabajos de Dewey (1902), Bobbit (1918) y Tyler (1949). En su devenir histórico ha ido evolucionando a partir de estudios realizados en diferentes épocas, los cuales han dado lugar a las teorías sobre la elaboración del currículo: técnica, práctica, crítica (Kemmis, 1993) y postcrítica (Tadeu de Silva, 1999). En cada elaboración teórica se privilegian diversas finalidades e intenciones a lograr por el sistema educativo, rol del docente, rol del estudiante, interacción entre ellos y los diversos actores, uso del saber, influencia en la vida social y una determinada configuración de la práctica escolar.

La definición de currículo tiene mayor sentido cuando se asume una postura en relación con alguna de las elaboraciones teóricas identificadas, las cuales aportan el sustrato requerido para su formulación. En consecuencia, las teorías críticas proponen el currículo como una construcción social (Grundy, 1998) resultado de la interpretación y reflexión sobre las prácticas e interacciones ocurridas en los diferentes contextos en los que se inserta (aula, personal-social, histórico, político). Sin embargo, toda definición de currículo está sujeta a revisión y nuevas formulaciones por cuanto éste es afectado por las circunstancias histórico - sociales en las que se inscribe y se encuentra en permanente relación con diversos ámbitos universitarios: administrativo, investigativo, producción de medios, práctico-pedagógico (Gimeno, 1998).

El currículo forma parte del sistema educativo, por tanto, todos los procesos inherentes a la formación están influenciados por sus orientaciones. En ese entramado, sobresale la pedagógica por ser la ciencia que

tiene como objeto de estudio la formación integral del ser humano cuya práctica permite, a cada docente, mediar a favor del desarrollo de todas las dimensiones, potencialidades y autorrealización del estudiante (Flórez, 2005).

La enseñanza como tarea fundamental del docente, articula el discurso pedagógico con el currículo, ya que concreta sus orientaciones, y en esa articulación dinámica, emergen nuevas líneas para la acción pedagógica del docente. Entre los autores que vinculan currículo y enseñanza se encuentra Fernández (2004) para quien el currículo, considerado como la sistematización de la práctica escolar, responde a ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuál debe ser la secuencia?; Gimeno (1992) admite el currículo y la enseñanza en interacción recíproca por cuanto se inicia con el plan curricular previo y en la práctica de enseñarlo se hace realidad, se modifica y surgen nuevos fines; Posner (2004) expresa que el currículo se implementa cuando el docente lo usa para enseñar a sus estudiantes.

Respecto a la Pedagogía, señalan Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Álvarez y Sáenz (2003) que tiene como objeto de reflexión la enseñanza; proceso complejo a través del cual se posibilita el pensamiento y desde sus múltiples relaciones favorece la transformación de los conocimientos en saber a partir de la intermediación de la cultura.

La relación currículo y enseñanza, así como la correspondiente a pedagogía y enseñanza, se concretan a través del desarrollo del currículo en la práctica pedagógica. Esta última constituye el espacio en el cual el docente integra aspectos técnicos,

disciplinares y profesionales con elementos culturales, valores morales, éticos, políticos, su perspectiva de humanidad, de ser persona en un momento socio-histórico determinado. Barragán (2012) señala que la identidad de ser maestro reside en la práctica pedagógica, por cuanto le pertenece, es suya, constituye su creación, su obra, impregnada de su ser, sentir y hacer; en consecuencia, puede analizarla, reflexionar sobre ella, repensarla e incluso transformarla.

Situada, la práctica pedagógica, como centro de la acción docente en el contexto de la enseñanza, involucra el desarrollo del currículo al tomar de él las orientaciones generales que reinterpreta, organiza y guían su actuar dentro del proceso formativo. En razón de esta vinculación, interesa recorrer las ideas de autores que se han ocupado de definir, así como de proponer consideraciones para el estudio del desarrollo curricular.

Posner (2004) señala que el currículo se implementa cuando el docente lo usa para enseñar a sus estudiantes, por tanto, es necesario atender a las tareas de la enseñanza, a saber, cobertura del contenido, dominio del contenido, manejo del grupo, afectar de manera positiva a los estudiantes, y evaluación. Las decisiones que el docente tome en relación con ellas va a determinar la perspectiva de implementación que se aplique. Pudiera darse énfasis a unas más que a otras y de esta forma se configura una manera particular de desarrollar el currículo. Al mismo tiempo, inciden lo que denomina factores de encuadre, los cuales actúan como restricciones o como recursos de la enseñanza, ellos son: tiempo, espacio físico, regulaciones

normativas, regulaciones organizacionales, factores personales y económicos.

Tanto los factores de encuadre como las tareas de enseñanza determinan que el currículo pueda desarrollarse en forma tradicional, es decir, con garantía de ejecutar las cinco tareas en un nivel mínimo; de manera experimental con énfasis en el dominio, manejo del grupo y afectar de manera positiva; según disciplinas se privilegia el dominio y el afectar de manera positiva a los estudiantes cuyo interés está en lo disciplinar; conductista enfatiza el dominio de habilidades y se garantiza la ejecución de todas las tareas; el constructivista tiene mayor fuerza en lograr la comprensión, afectar de manera positiva y lograr dominio profundo en los contenidos que se desarrollen.

Contreras (1990) asume el desarrollo del curriculum como el proceso de planificación (o construcción) del mismo y el de puesta en marcha. En el primer caso incluye la política institucional, el grado de participación y decisión de los interesados; así como las estrategias de elaboración dependientes de la perspectiva asumida (técnica o práctica). Aquí hay un primer elemento de interés, mientras Posner (2004) asume desarrollo de currículo como sinónimo de implementación, éste autor, propone integrar en él dos procesos.

Respecto a la implementación, enfatiza el considerar la concepción de currículo que se propone y la propuesta de los diseñadores sobre cómo realizar el proceso, es decir, cómo se comunica el diseño, oportunidades de participación ofrecidas, apoyo material, organizativo e institucional. Asimismo, ve al

docente como una persona con historia, ideas, intenciones lo cual necesariamente incide en la puesta en marcha del currículo; por ello, señala la necesidad de atender, explícitamente, a la distancia entre el currículo diseñado y el ejecutado, cuidando velar por una conveniente preparación de los usuarios para la aceptación de la propuesta.

Propone tres estrategias para la implementación del currículo, de acuerdo con tres variables: generalidad, cualificación y adaptación. La primera estrategia parte de un currículo con tendencia genérica, diseñado por especialistas en las materias respectivas, el cual debe ser aprendido y aplicado. La segunda incluye un currículo de tendencia genérica, en cuyo diseño participan especialistas en problemas del entorno y que admite sugerencias de los docentes respecto a su puesta en marcha. La tercera estrategia trata de un currículo diseñado para una institución o un grupo reducido de ellas, elaborado con participación de un equipo de especialistas, entre ellos los docentes, el cual está abierto a las adaptaciones que pudieran realizarle.

La propuesta del autor encuentra elementos comunes con la formulada por Posner (2004) y, en ambos casos, es relevante la toma de decisiones, por parte del docente, respecto al proceso de puesta en marcha, las condiciones en que se realiza y, sobre todo, las creencias, valores, concepciones y presupuestos que lleva consigo e inciden en el mismo. El elemento diferenciador está en la manera de ver el desarrollo curricular, bien como sinónimo de implementación o como proceso que abarca también el diseño y en el cual es vital la participación docente si se

aspira a una puesta en marcha facilitadora de la adaptación según el contexto de aplicación.

Pérez (2000) prefiere utilizar el término en el mismo sentido que Contreras (1990) al proponer desarrollo (o secuenciación) del currículo, como proceso a través del cual el docente es gestor y agente del desarrollo y organización curricular. Observa el diseño curricular como un conjunto de supuestos iniciales para la acción, modificables o transformados por el docente a través de la enseñanza. Propone tres perspectivas: a) fidelista, vinculada al término implementación, la cual consiste en aplicar lo diseñado externamente, b) de adaptación mutua la cual permite que los docentes realicen cambios, de acuerdo con lo que hacen y piensan y c) la de construcción del currículo, ofrece total libertad para la interpretación, modificación y adaptación del currículo diseñado.

Esta era se caracteriza por la deliberación en torno a nuevas corrientes de pensamiento, en las que cobran relevancia lo complejo, transdisciplinario, cotidiano, sensible, multicultural, como señalan Sánchez y Pérez (2011) es una mirada abierta al ser que nos invita a repensar lo constituido para atrevernos a actuar desde una actitud crítica, cuestionadora de lo establecido, a través de la cual se derrumben las certezas y en esa esfera de incertidumbre nos atrevamos a idear otros modos de configurar la formación.

La propuesta del autor crea un contraste entre la visión estructurada del desarrollo del currículo centrada en su definición, perspectivas, relaciones versus una visión

renovada que considera la experiencia de los docentes, la vida cotidiana y el mundo de los estudiantes, así como la representación social de la realidad (Sánchez, 2014). Los dos puntos de vista son válidos, no se trata de presentar cuál es mejor, se busca comprender, sobre todo asumir la necesidad de incorporar ambos en el proceso, por cuanto, el primero aporta sistematicidad, organización, cohesión; mientras el segundo reconoce la dinámica socio-cultural y política contemporánea, en la cual el docente reivindica su esencia, se reconoce en las decisiones que toma y es actor en los procesos en los cuales está inmerso.

De acuerdo con lo expresado, por estos autores, sugiero las siguientes premisas para pensar, reflexionar y actuar respecto al desarrollo del currículo en el contexto o ámbito en el cual se inscribe su práctica pedagógica:

1. Dos concepciones posibles respecto al desarrollo del currículo, como ejecución de un diseño previamente elaborado o como proceso formado por un continuo en el que la planificación (construcción) y la ejecución constituyen hitos dentro del recorrido, a lo largo del cual se encuentra la participación docente.
2. El desarrollo del currículo involucra actividades propias de la enseñanza, las cuales van a ser atendidas de acuerdo con la perspectiva de implementación asumida por el docente; decisión en la cual incide su historia, creencias, ideas, formación, el marco institucional del cual forma parte, las condiciones organizativas y las características socio – históricas dentro de

las cuales opera, es decir, su práctica pedagógica.

3. El docente, convencido de la importancia de su participación en el desarrollo curricular, capaz de integrar en forma coherente las visiones expuestas se convierte, junto a sus pares, en agente movilizador de toda la estructura educativa, lo que implica trabajo colaborativo con los responsables del currículo en los niveles meso y macro, compromiso que pudiera dar lugar a un auténtico proceso de transformación universitaria, en respuesta a las demandas que continuamente se le formulan al sector.

2. Investigaciones sobre desarrollo curricular

Las teorías relacionadas con el desarrollo curricular, en el marco de las prácticas realizadas por el docente en su espacio de clase, cobran relevancia cuando son analizadas desde la realidad de la formación. En esta sección, se presentan estudios relacionados con el desarrollo del currículo, con el propósito de comprender la perspectiva de implementación asumida, los elementos estructurales considerados, hallazgos y conclusiones a fin de conocer el estado actual de la investigación en el campo.

El recorrido que se realiza considera algunos estudios, sin pretensión de exhaustividad, ya que el propósito es mostrar puntos clave dentro del análisis del desarrollo curricular, en sus dos tendencias, la enmarcada en la visión estructural, normativa, organizativa, sistémica y la perteneciente a la visión crítica cuya razón de ser es el

cuestionamiento de lo establecido, así como la propuesta de inclusión de lo diverso en los procesos formativos.

En el estudio realizado por Estévez, Acedo, Bojórquez, Corona, García, Guerrero, Guillén, Loroña, Mungarro y Tirado (2003), se asume el desarrollo curricular como el proceso de deliberación, trabajo y colaboración a través del cual se pone en marcha un proyecto curricular, con el docente como responsable de su ejecución y modificaciones, es decir, gestor y agente. Esto responde a la perspectiva crítica del currículo.

Para el análisis consideraron fuentes externas en lo socio-profesional, epistemológico y psicopedagógico; como fuentes internas vinculadas con las características tecno-curriculares del programa y los planes de estudio. Exploraron, en docentes y estudiantes, la actualización disciplinar, pertinencia social y profesional-laboral, enfoque educativo y didáctico, luego de lo cual hallaron que el currículo real del programa Supérate carece de correspondencia con el currículo diseñado, lo cual es manifiesto en el desconocimiento del modelo educativo, uso de métodos tradicionales de enseñanza, ausencia de vínculo entre la experiencia previa de los estudiantes con lo enseñado, así como dominio disciplinar en los profesores y desconocimiento de principios disciplinares en los estudiantes.

Como se observa, los hallazgos están vinculados con la práctica desarrollada en el espacio formativo junto a sus estudiantes, lo que corrobora el papel decisivo del docente en la puesta en marcha de una propuesta

curricular (Zabalza, 2009). Por otra parte, se marca una diferencia entre lo planeado y lo logrado, lo cual se convierte en una línea de trabajo para profundizar en los factores que inciden en ello, con el ánimo de responder a interrogantes como ¿por cuáles razones los profesores desconocen el modelo de formación del diseño curricular?, ¿cuáles son las creencias, supuestos y valores que subyacen a su práctica?, ¿qué tipo de apoyo, acompañamiento y formación reciben para desarrollar el currículo?

La figura del docente como gestor y agente del desarrollo del currículo, es un punto común en los autores que tratan el tema, entre ellos Contreras (1990), Gimeno (1998), y Fernández (2004). Al mismo tiempo, consideran la incidencia de sus acciones en la transformación del currículo cuando es trasladado efectivamente a la práctica, de allí que surja una inquietud respecto a ¿qué piensan los profesores respecto a ejercer el rol de gestores y agentes del currículo? ¿cuáles incidencias tienen los cambios que los profesores realizan durante la puesta en marcha del diseño en el proceso de formación?

La relación teoría-práctica constituye un vínculo necesario cuando se aspira a lograr una formación integral. La práctica, desde la perspectiva de Schwab (1983) está orientada por la acción, depende del juicio razonado y siempre procura el bien de aquéllos a quienes se dirige. Por tanto, corresponde incorporarla en todo proceso formativo coherente con las intenciones y metas previstas en el currículo. El análisis de la relación teoría – práctica en el diseño y ejecución del currículo de la

Licenciatura en Educación, mención Educación Básica Integral fue el objetivo del estudio realizado por Paredes e Inciarte (2006).

Entre los resultados obtenidos, destaca la desvinculación entre el currículo y la realidad al prevalecer elementos teóricos en el diseño y en el curso de las unidades curriculares del plan de estudios, según el testimonio de profesores y estudiantes. Los docentes asumen la iniciativa de incorporar elementos prácticos en las disciplinas que facilitan, a pesar de lo expuesto en el documento oficial. Su propósito es promover en sus estudiantes, la reflexión sobre la acción, mediante conexiones con la realidad donde podrían desempeñarse. Los autores consideran que en estos espacios de formación existe un clima de incertidumbre, por cuanto queda a discreción del docente la formación desde una acción reflexiva con cultivo del pensamiento crítico y favorecedora de la construcción de conocimiento desde la propia experiencia.

Las buenas intenciones de los docentes al incorporar en el curso de sus unidades curriculares contenidos no previstos o actividades retadoras, aparte de crear distancia entre el diseño y el desarrollo del currículo, genera nuevas metas de aprendizaje, ante lo cual corresponde preguntarse ¿qué ocurre con los cambios realizados al currículo en la práctica docente? ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas de las transformaciones incorporadas en el currículo? si la tasa de movilidad docente es alta ¿con qué frecuencia suceden modificaciones en el currículo?

Poner en marcha un proyecto curricular se considera un proceso complejo por la multiplicidad de factores, actores y elementos implicados, a lo cual se suma la diversidad de perspectivas disponibles para hacerlo realidad. El docente, los asesores curriculares, los responsables de las decisiones, la estructura institucional y los estudiantes, son determinantes durante la ejecución, por cuanto, la caracterizan e inciden en sus resultados.

El estudio llevado a cabo por Castro, Lira y Castañeda (2017) describe la manera cómo la ejecución curricular es afectada por diferentes aspectos. En principio, por el conocimiento del docente, su actitud y la percepción de su práctica lo afectan; la diferencia entre la visión de los estudiantes y la de los docentes sobre la puesta en marcha; el grado de involucramiento de los directivos, así como el impacto de las previsiones tomadas respecto de la puesta en marcha del currículo.

Esta investigación evaluativa, comparte con las anteriores el análisis de los factores internos y externos del currículo dentro del proceso metodológico. Al mismo tiempo, las conclusiones relatan la ausencia de coherencia interna entre los componentes del currículo; desconocimiento de los docentes sobre los principios pedagógicos y perfil de egreso del programa; bajo compromiso de los docentes con los cambios; ausencia de un plan para la puesta en marcha del diseño. Señalan los autores la importancia de los procesos de evaluación, previos a cualquier propuesta de cambio, reforma o mejora del currículo; asimismo, la necesaria integración entre los

actores y responsables de liderar estos procedimientos.

En las teorías críticas, es común el cuestionamiento al orden establecido en una determinada formación, así como el análisis de los supuestos que sustentan las decisiones a través de las cuales se construye el currículo; a partir de ello surgen propuestas para la participación de los actores y una voz por la inclusión de los marginados (Tadeu de Silva, 1999). Es en el desarrollo curricular y en la práctica pedagógica donde pudiera darse la deliberación en torno a los elementos curriculares, para dar paso a nuevas configuraciones alineadas con el pensamiento docente, así como con su saber pedagógico.

Desde estas teorías, Díaz (2014) apuesta es por un retorno a la formación centrada en el conocimiento surgido de investigaciones, cuya fundamentación teórica hace posible el análisis crítico de propuestas alternativas. Cuestiona la incorporación en los currículos universitarios de propuestas centradas en el hacer, en el cómo vinculadas a requerimientos exclusivos del sector económico, lo cual desvirtúa la razón de ser de la universidad “que es el conocimiento, la cultura, la ciencia, relevante para causas sociales y no exclusivamente para las causas económicas del mercado” (p. 44).

El estudio realizado por Silva (2016) estuvo centrado en formular una propuesta de formación universitaria para el área de conocimiento Tecnología desde la perspectiva del currículo socio-crítico-formativo, cuya principal característica fue la generación de la propuesta curricular desde la participación de

diversos actores. Contó con la inclusión de docentes, egresados, comunidad, sector empleador como responsables de la construcción de los elementos curriculares. Pudiera considerarse que constituye un ejercicio para articular la visión estructural con algunos de los aportes de la visión crítica para la elaboración de una propuesta formativa universitaria, con mayor pertinencia y densidad.

En este sentido, está implícita la intención de incorporar los principios de las teorías críticas en la elaboración de diseños curriculares actuales, mediante la incorporación de las necesidades socio-profesionales. Sin embargo, queda pendiente el análisis del proceso de puesta en marcha, con el interés de conocer las incidencias que pudieran tener esos supuestos teóricos críticos en el desarrollo curricular y en los resultados de aprendizajes.

3. REFLEXIONES

La realización de la revisión bibliográfica, en el marco del desarrollo de una tesis doctoral, es un proceso que amerita rigurosidad, dedicación y el despliegue de habilidades relacionadas con la búsqueda de información, uso pertinente de palabras clave, capacidad de análisis y síntesis, así como el uso de criterios para seleccionar las fuentes.

Sumergirse en este proceso, permite la construcción de una ruta heurística para la continua búsqueda, organización e interpretación de datos. Al mismo tiempo, facilita integración de un conjunto de repositorios y bases de datos para las exploraciones siguientes, así como categorizar

los autores por área de conocimiento o según el criterio que convenga.

La exploración realizada respecto al desarrollo curricular muestra un tema complejo, por cuanto está inmerso en una realidad institucional e implica formación del talento humano. Esa realidad es multifactorial, problemática, multivinculada y dinámica. Por tanto, puede trabajarse desde diversas perspectivas, con énfasis en unos u otros aspectos de la práctica docente.

Los estudios considerados, en este escrito, tienen en común la distancia entre el currículo oficial (o prescrito) y el currículo desarrollado por los docentes, al mismo tiempo, coinciden en la imagen del docente como gestor y agente curricular, figura a través de la cual es posible el logro de las metas previstas o su abandono y sustitución por otras consideradas prioritarias.

En el recorrido realizado quedan más preguntas que respuestas, en virtud de la singularidad de cada institución, de sus planes y programas, cuerpo docente, estudiantes, directivos, cultura, características socio-políticas y pedagógicas. Entre las más relevantes se encuentran, ¿cuáles son las creencias, supuestos y valores docentes que inciden en el desarrollo del currículo?, ¿qué ocurre con los cambios realizados al currículo en la práctica docente?, ¿de qué manera las teorías críticas y postcríticas inciden en el desarrollo curricular? A través de estas interrogantes, se posibilitan nuevos estudios para la profundización de aquéllos aspectos pendientes, desde los cuales se tracen nuevas rutas para un desarrollo curricular enmarcado

en prácticas pedagógicas favorecedoras de una formación con mayor pertinencia social, densidad e innovaciones.

REFERENCIAS

- Barragán G., D. F. (2012). *La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*. En: Barragán G., D. F.; Gamboa S., A. A. y Urbina C., J. E. *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Santa Fe de Bogotá: Ecoe.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Recuperado de: <https://archive.org/details/curriculum00bobbit>
- Castro R., F.; Lira R., H. y Castañeda, M. T. (2017). *Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 17, 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6128029>
- Contreras D., J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Díaz V., M. (2014). *Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Pedagogía y Saberes*. Vol. 0, 40. Pp. 35-45. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2768>
- Estévez, E.; Félix, L.; Ramirez, M.; Martínez, B.; Acosta, C.; Badilla, M.; Álvarez, G.; García, B.; Matus, J. y Hamasaki, H. (2003). *La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, 1. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/69>
- Fernández, A. (2004). *Universidad y currículo en Venezuela: Hacia el tercer milenio*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Flórez O., R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Gimeno S., J. (1998). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 7a. ed. Madrid: Morata.
- Gimeno S., J. (1992). *El curriculum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* En: Gimeno S., J. y Pérez G., A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. (12a. ed.). Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del curriculum*. 3a. ed. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1993). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2a. ed. Madrid: Morata.
- Paredes, I., & Inciarte, A. (2006, vol. 12, No 2). *Relación teoría práctica en el quehacer curricular de la mención Educación Básica Integral. Omnia*, 124-147. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/737/73712206/>
- Pérez F., M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Málaga: Algibe.
- Posner, G. (2004). *Análisis del Currículo*. 3a. ed. México: Mc Graw Hill.
- Sánchez C., J. y Pérez R., C. (2011). *Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=65221619010>
- Sánchez C., J. (2014). *Los debates en el currículo universitario: Realidades y desafíos. Saber*. Vol. 26, 1, pp. 68-73. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1315-01622014000100011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Schwab, J. (1983). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. Buenos Aires: Ateneo.
- Silva P., D. (2016). *Modelo curricular socio-crítico-formativo para el diseño de carreras universitarias: aplicación en el área de conocimiento de tecnología*. [Tesis Doctoral] Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=114197>
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías*

del currículo. 2a. ed. Belo Horizonte: Auténtica.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University Chicago Press.

Zabalza, M. A. (2009). *Diseño y desarrollo curricular. 11a. ed.* Madrid: Narcea.

Zuluaga G., O. L., Echeverri S., A., Martínez B., A., Quiceno C., H., & Sáenz O., J. y. (2003). *Pedagogía y Epistemología.* Santa Fe de Bogotá: Magisterio.