

# Dimensiones de la difusión curricular<sup>1</sup>

MANUEL SILVA ÁGUILA<sup>2</sup>

## Resumen

Los cambios curriculares prescritos al nivel central de la escolaridad, poseen en su implementación, una serie de condicionantes, que en su conjunto, facilitan o anulan su concreción a nivel de unidades educativas y aula. En ello ocupa una función central el proceso de difusión curricular, que tiene como misión comunicar, sensibilizar, comprometer a la comunidad educativa con los propósitos que animan el cambio. Conocer la naturaleza, los niveles posibles de cambio, y el papel de las culturas en la organización escolar son el núcleo que articula el presente trabajo<sup>3</sup>.

**Palabras clave:** currículo prescrito, difusión curricular, decodificación, culturas de la escolaridad, organización escolar, pruebas estandarizadas, niveles de cambio, planificación curricular.

## Abstract

### *Dimensions of curriculum diffusion*

The implementation of the prescribed curriculum changes during schooling possess a series of conditions that together facilitate or annul its concretion a level of educational units and classroom. The process of curriculum diffusion plays the role of communicate, sensitize and engage the educational community with the purposes that promote change. Know the nature, levels of change and the role of cultures in school organization are the focus of this study.

**Keywords:** prescribed curriculum, curriculum diffusion, decoding, cultures of schooling, school organization, standardized tests, levels of change, curriculum planning.

---

1 Recibido: 09 de agosto de 2014. Aceptado: 25 de octubre de 2014.

2 Manuel Silva Águila. Doctor en Educación, Universidad Complutense de Madrid (España, 2011). Profesor de Estado en Historia y Geografía, Universidad de Chile (1978). Master en Educación, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica, 1983). Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Complutense de Madrid (España, 2002). Académico Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Académico Programa Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa. Entre las publicaciones recientes se encuentran: Dr. Manuel Silva Águila y Mg. Gabriela Ruiz de la Torre. "Internacionalización y flexibilidad curricular de estudios de posgrado. Una experiencia en construcción". Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. Guadalajara, Jalisco, México. CENID. Publicación 10, enero junio 2013. Publicación electrónica. Latindex. E-revist@s. Dialnet. Correo electrónico de contacto msilvaag@uchile.cl

3 Este artículo dice relación con uno de los tópicos desarrollados en la tesis doctoral del autor, dirigida por el Dr. Martiniano Román Pérez, "Reforma Curricular: regulación y decodificación. Lectura de profesores chilenos en servicio de la nueva arquitectura de sus programas de estudio". Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. 2011.



## Introducción

Desde el punto de vista de la difusión curricular de un currículo prescrito, visible a través de los planes y programas de estudio, Glatthorn y colaboradores (2002) distinguen cuatro momentos esenciales, que operan de manera copulativa e impactan sobre la real concreción de los fines del cambio curricular al interior de la escolaridad. Estos son los denominados Currículos prescrito, apoyado, enseñado y medido (previo a la evaluación).

El currículo prescrito define lo que **debe** ser enseñado en la escolaridad, consecuencia de la selección cultural de conocimientos, habilidades y valores (Lundgren, 2008) que los organismos competentes del estado en el ámbito de la educación formal realizan, y que deben ser transmitidos para asegurar la reproducción social. Por lo tanto, organiza las finalidades que se pretenden alcanzar y define las orientaciones substantivas que movilizan el sistema.

El Currículo apoyado está vinculado con la base material que hace posible la viabilidad operacional del currículo prescrito, es decir, tiene que ver con la planta de profesores, sus posibilidades de perfeccionamiento, la calidad de la infraestructura del establecimiento y la presencia o ausencia de espacios temáticos para el arte, las ciencias y tecnologías. Este es un tipo de currículo que frecuentemente es invisibilizado, o no se tiene suficiente conciencia de su presencia y peso en la gestión curricular.

El currículo enseñado identifica la forma cómo los profesores, -con el tamiz de la cultura organizacional y profesional-, comunican lo prescrito por la escolaridad. Es decir, su sustancia es aquello que ha sido decodificado y traducido en prácticas pedagógicas concretas. Por lo tanto, en la realidad del aula, se escenifican distintas *lecturas* de la normativa curricular, - tantas como profesores y aulas existen- (Sarason, 2004; Jackson, 2002). Y es donde se produ-

cen erosiones respecto de la cobertura de la totalidad de contenidos de los programas, porque no todo lo que se prescribe, se enseña. El tema de fondo es que las pruebas nacionales (Saber en Colombia, Simce en Chile) dan por cierto que la cobertura total del currículo se ha transmitido, y sobre esa base se elaboran los instrumentos de evaluación. En consecuencia, dichos instrumentos usualmente no sintonizan con los eventos emergentes propios del aula, que Jackson (1996) denomina Currículo Oculto, provocando el desvío del curso de la clase, e impidiendo la enseñanza de la totalidad del programa de estudios.

Finalmente el currículo medido, a través de las evaluaciones sumativas, entrega información parcial, que no permite conocer todo lo que el estudiante efectivamente aprendió. Por ello, la estructura de las evaluaciones sumativas es siempre arbitraria, y habitualmente no cubren el conjunto de habilidades y conocimientos prescritos en el currículo escrito, dado que enfatizan dimensiones de aprendizaje que se vinculan al conocimiento y la comprensión, y no avanzan a capacidades de mayor complejidad tales como análisis, síntesis, evaluación (Bloom, 1956), o pensamiento divergente (Guilford, 1967).

En esta perspectiva por tanto, el ciclo comienza con la prescripción que se desarrolla a través de los apoyos y procesos sistemáticos de enseñanza con todos sus avatares (Jackson, 2002), y finaliza con la evaluación sumativa, que frecuentemente solo otorga información sobre segmentos dispersos de los aprendizajes internalizados por los estudiantes.

## Proceso de difusión curricular

El sistema escolar, como sistema social y cultural, está expuesto a las múltiples influencias y presiones que provienen de los entornos que le enmarcan. En sus sistemas de mensajes, operan procesos de interpretación cuyos sustratos se sos-

tienen en los conocimientos y experiencias previas, convenciones explícitas y tácitas, expectativas, percepciones y prejuicios de quienes conforman su comunidad.

Cualquier idea, modelo, marco de intervención educativa propuesto desde *afuera*, al traspasar los límites de su espacio de significatividad, es *decodificado* con las premisas, presupuestos, esquemas de referencia institucionalizados e instalados en la cultura organizacional y en la conciencia profesional de los docentes. Por ello es esencial, que en los procesos de cambio y difusión curricular, se tome en cuenta que la realidad escolar es dinámica, y por lo tanto mediatiza y condiciona las intenciones curriculares que orientan los procesos, pero que a su vez los tensionan.

### Niveles del cambio

Los cambios pretendidos operan en los niveles descritos en la Figura 1: lo intentado o prescrito, lo apoyado, lo enseñado y lo medido. Durante todo el proceso, las intenciones originales van erosionándose y perdiendo la fuerza de las ideas originales.

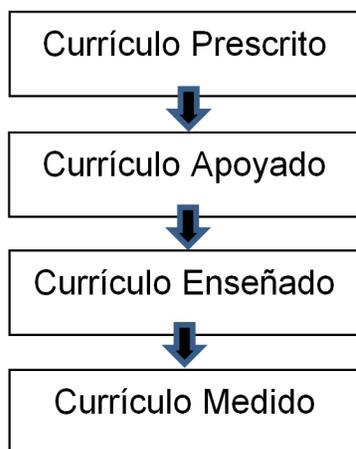


Figura 1. Niveles de la Difusión Curricular (Glatthorn y colaboradores, 2002)

En este plano, se producen los procesos de interpretación propios de las organizaciones y de los miembros que las componen. Es por ello que las prácticas

que se generan a partir de las nuevas prescripciones curriculares, están tamizadas por los modelos de orientación profesional, previamente adquiridos y cristalizados en la profesionalidad cotidiana. Los nuevos conceptos y modelos son *decodificados* en el sentido del modelo de información de Shannon, E. y Weaver, W. (1949) en donde el receptor asume el papel de decodificador semántico del código utilizado por el emisor. De esta manera los miembros de la organización escolar *leen* las nuevas normativas con las acepciones de las formas institucionalizadas de intervención.

Frente a la situación descrita anteriormente, las herramientas de pensamiento necesitan ser reconstruidas a partir de los nuevos requerimientos del cambio global –época de transformaciones acelerados-, en la cual el conocimiento se convirtió en factor económico relevante (Lundgren, 2013). Dado que el currículo actúa como caja de resonancia de la escolaridad, frente al cambio global influyen con mayor fuerza el currículo recomendado por la OCDE y el Banco Mundial.

En consecuencia, las nuevas demandas ponen en tensión dos paradigmas que sustentan formas de articular la concreción de las intenciones educativas, a través de modelos de planificación curricular: el conductista y el cognitivo (Román, 1999, p. 42). (Se agrega ésta aclaración) El paradigma conductista se centra en el rol que cumple el entorno en la construcción o moldeamiento de los aprendizajes, otorgando especial relevancia a las funciones de los estímulos y refuerzos. De allí nace la elaboración de los objetivos conductuales en la planificación curricular. Por otra parte, el paradigma cognitivo se enfoca en los fenómenos de procesamiento de la información que anteceden a las conductas observables, dando especial peso a los conocimientos y experiencias previas de quien aprende. En su perspectiva, el aprendizaje se construye desde el interior del sujeto, y se refleja en una planificación



curricular más abierta, que da espacio a la creatividad y el pensamiento heurístico.

En la revisión de marcos curriculares es paradójico que los discursos estén inundados de un discurso cognitivo, sin embargo, en el momento de las evaluaciones estandarizadas internacionales (PISA, TIMMS), o nacionales (Simce en Chile, Saber en Colombia), estas adquieren una denotación conductista a través de la medición de desempeños clasificados en Mapas de progreso o rúbricas.

Este discurso regulador es decodificado por los profesores, y posteriormente usado como marco de referencia para la construcción de la planificación curricular, lo cual no siempre entra en diálogo fluido con sus percepciones, apreciaciones y valoraciones, debido a lo que implica la aplicación práctica del nuevo marco curricular.

### **El papel de las culturas en la organización escolar**

La red de significados que enmarca la vida cotidiana de la organización escolar tiene polos que promueven o inhiben los procesos de cambio. Uno de estos polos está conformado por los profesores. Es en este sentido que la *cultura profesional* de los docentes ha sido un tema de preocupación de quienes estudian y promueven cambios al interior del sistema escolar. Pérez Gómez (1998) habla de “cultura docente” y en uno de sus planteamientos centrales, este educador expresa:

*“Por múltiples razones históricas, la cultura del docente parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional (el famoso principio de la libertad de cátedra) con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación” (Pérez Gómez, 1998, p. 166).*

Esta condición promueve básicamente la fragmentación de las tareas educativas, lo cual impide la vinculación y el compromiso con el proyecto educativo común.

Cada docente asume su rol a partir de sus conocimientos, experiencias, rutinas; de esta manera, moldea su impronta y caracteriza su intervención. Dentro de su aula, define cómo tratará las unidades programáticas, con qué extensión, con qué profundidad, qué omitirá, qué incluirá, qué alcances y opiniones comunicará; en síntesis, qué y cómo evaluará.

En este sentido, Pérez Gómez (1998, p. 167) plantea que “la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la colaboración”, lo cual contribuiría a promover nuevas formas de relación profesional para transformar cualitativamente las condiciones de la enseñanza.

Como es de suponer, estas intenciones entran en colisión con la *cultura organizacional* del centro educativo, y, sobre todo, con la denominada “cultura docente”. No obstante, mirado en positivo, la cultura escolar puede cambiar su rol de contención si se avanza en la comprensión de las denominadas organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000), que poseen una naturaleza colaborativa. Estas constituyen potencialidades susceptibles de ser activadas y desarrolladas. Se parte de la base de reconocer que todos quienes participan al interior de la organización viven dos procesos simultáneos: aprenden y enseñan. Aprenden del cúmulo de conocimientos, informaciones, pautas de actuación, expectativas, percepciones, rumores, descalificaciones, saberes comunitarios tácitos que se adquieren imperceptiblemente. Por otra parte, estas organizaciones enseñan saberes, habilidades, valores, formas de actuar y de sobrevivir, formas novedosas de transmitir sistemas de conocimientos, maneras de hacer accesibles complejas maneras de describir y explicar los fenómenos de la vida física, natural, social, cultural, económica, política (Diez, 2009).

De esta manera los miembros de la organización escolar adecuan formas de actuación, y de manera dinámica las incluyen en la matriz de comunicaciones que comparten, posibilitando procesos de construcción de significados conjuntos.

En procesos de reforma curricular recientes en Chile, los nuevos programas aparecen, en apreciaciones de los docentes, como impuestos “desde fuera”, hechos “desde un escritorio”, por especialistas “que nada saben de lo que pasa en la sala de clases”, que “saben mucho de teoría pero no las han puesto en práctica ellos mismos”. Sienten que se les mira con desconfianza, que lo que ellos pueden aportar es importante, pero “no son escuchados”, “no hay instancias de conversación entre las autoridades educacionales y los profesores de aula” (Silva, 2011, p. 198).

Estos sentimientos ciertamente consolidan una fuerza de contención, que se expresa en la mantención de las rutinas, de las formas probadas de *hacer clases*, de formas validadas de *lograr que los niños aprendan*, de maneras sedimentadas de evaluar y de constatar logros, retrocesos o fracasos. Estas formas se sostienen en el tiempo y constituyen el núcleo de la denominada por Escudero (1999) cultura organizacional. Este componente organizativo “está ligado a contextos escolares concretos, a vivencias subjetivas, a interacciones sociales y profesionales en el Centro, y de alguna manera *condensa el mundo de significados que da sentido y subyace al modo de funcionar de la organización como tal*” (Escudero, 1999, p. 326). De esta manera, las organizaciones escolares poseen formas de relación singulares, que entran en comunicación con las prescripciones curriculares en forma de planes y programas de estudio, que deben ser enseñados de manera obligatoria por todas las instituciones del sistema escolar.

Por tanto, la concurrencia de ambas culturas, con sus singulares modos de re-

lación y pautas orientadoras, *construye* la viabilidad de la prescripción curricular y las intenciones que las inspiran y movilizan.

## El diálogo entre la sociedad de la información y las culturas de la escolaridad

Las mutuas influencias que se establecen entre las decisiones del currículo prescrito, la cultura organizacional y la cultura profesional se enmarcan en un contexto de influencia mayor, la denominada *sociedad de la información*, que define un nuevo tipo de organización social en el que la información y el conocimiento ocupan un rol central, desplazando al dinero, los recursos naturales o la fuerza como fuentes de generación y distribución de poder y prestigio en las sociedades contemporáneas (Castells, 1999). De esta forma, en este mundo globalizado, las redes de comunicaciones adquieren preeminencia por sobre los sujetos y operan por medio de una multiplicación de intercambios, que rompen los ejes del tiempo y el espacio, dado que los viajes en internet generan instantaneidad e inmediatez. Por su parte, la economía y el comercio digital han transformado las transacciones de bienes y servicios; los libros físicos de la modernidad se transforman en digitales en la postmodernidad; y el cúmulo de informaciones y conocimientos se acrecientan vertiginosamente y se presentan de manera disponible y accesible en la red.

Esta sociedad de la información nutre una progresiva *democratización* de la distribución social del conocimiento (Schutz, 1964), al hacer disponibles bienes valiosos, de carácter simbólico, a conjuntos cada vez más amplios de la población. En efecto, en su ensayo sociológico sobre el ciudadano bien informado (Schutz, 1964, pp. 127-132) este autor sostiene la existencia de tres tipos ideales que denomina el experto, el ciudadano bien informado y el hombre común. En el caso de la vida



cotidiana, en el periodo previo a la era de la información, los canales para acceder a las distintas capas de conocimiento estaban más disponibles en las instituciones formales, y la fluidez para transitar por estos tres tipos ideales era más rígida. La estructura abierta de los motores de búsqueda y las páginas web nos conectan con diversos ámbitos del saber, cada uno con heterogéneos grados de complejidad, haciendo más dinámicas las posiciones de los sujetos al interior de la estructura social del conocimiento.

El carácter y la naturaleza de los conocimientos disponibles en la red no son solo para contemplarlos, sino que habilitan a las personas para dar respuesta a los cada vez más imprevisibles entornos laborales, culturales y tecnológicos. De esta forma, aquellos saberes y capacidades que antes se adquirían al interior de la escolaridad, ahora están disponibles en las supercarreteras de la información. Muchas competencias profesionales se adquieren, sin certificación, por medio de la red. Ejemplo de aquello son los *hackers*, que intervienen complejas redes informáticas, hechas por ingenieros ultraespecializados, a partir de saberes adquiridos en la red.

Esta nueva forma que adquiere el proceso de transmisión cultural intencionado en la historia contemporánea, hace disponibles *conocimientos* tanto declarativos como de procedimientos (Ornstein y Hunkins, 1998). Estos definen a los primeros como integrados por hechos, conceptos y generalizaciones, mientras que los segundos se relacionan con modos cognitivos de procesar la información. Ambos tipos de conocimiento son copulativos, y pueden ser enseñados y aprendidos.

Los atributos del entorno de la escolaridad descritos tensionan el sistema escolar, pues, en la acción educativa, se encuentran saberes seleccionados por los currículos oficiales, por una parte, y, por otra, conocimientos asimilados al contacto con la sociedad de la información por parte de los estudiantes.

Los contextos descritos constituyen la zona de influencia que intentan alterar los cambios curriculares. Los mecanismos de intervención, que traducen y organizan las intenciones innovadoras son los denominados modelos de planificación, que ordenan la fase *preinteractiva* (Jackson, 1996) del proceso de enseñanza, y que enmarcan y orientan la acción profesional del docente. Además, estos modelos sirven de puente entre los programas de estudio y el aprendizaje de los alumnos, mediados por la intervención profesional del profesor.

## Conclusiones

De lo anteriormente expuesto se puede colegir que la difusión curricular, como intento de *alterar* cuantitativa y cualitativamente los procesos de la escolaridad, posee desafíos complejos tanto en los ámbitos de su diseño, en el sentido de atender adecuadamente a las fuentes que le nutren, como en su implementación, a través de un calificado proceso de comunicación, que tenga en cuenta las *fuerzas* que mueven las denominadas cultura organizacional y profesional. Estas pueden promover o inhibir la concreción de las finalidades buscadas.

Esto implica tener clara la comprensión de la compleja simbiosis entre el currículo y la organización escolar, en sus aspectos ya analizados, pues en sus múltiples relaciones e influencias generan movimientos centrífugos, que liberan energía hacia el exterior y se alejan de los fines buscados y centrípetos, que crean condiciones para aglutinar hacia el centro orientando las energías personales e institucionales hacia la consecución de los objetivos prescritos.

Estos movimientos, inmersos en los procesos de difusión, inciden decisivamente en las trayectorias de los cambios curriculares a nivel de sistema escolar, y pueden crear condiciones que anulen o fortalezcan su impacto en la cultura profunda que subyace en los procesos de

comunicación que vinculan a las generaciones por medio de la escuela, como lo han demostrado las investigaciones de Sarason (1996), en relación a la estructura provista de sentido de los códigos educativos.

En un plano global y estructural, emergen con fuerza las pruebas estandarizadas de alcance internacional, presionando a los currículos, los sistemas de medición, y las instituciones escolares para el logro de aprendizajes estandarizados. De esta manera la difusión curricular es tensionada tanto por las exigencias de los currículos nacionales como también por las pruebas estandarizadas de nivel nacional (SABER en Colombia, SIMCE en Chile) e internacionales (PISA y TIMMS de la OCDE).

## Recomendaciones

La orientación y gestión de cambios e innovaciones curriculares a nivel del

sistema escolar, requieren una mirada sociocultural que permita captar la trama de significados que median, en sus actores centrales -los docentes-, en la comprensión de los objetivos buscados por el sistema escolar y las pruebas estandarizadas internacionales. Muchas reformas han fracasado por no tomar en cuenta estos factores claves

Se debe tomar conciencia que los cambios culturales no son lineales ni mecánicos, porque están tamizados por las creencias, prejuicios y hábitos de los profesores, y la inercia de la institución. Todo esto en el contexto de un mundo globalizado e interdependiente.

Para avanzar en la comprensión de los impactos de la difusión curricular, queda abierta la indagación sobre la manera en que los estudiantes decodifican los nuevos currículos prescritos, enseñados por sus profesores, teniendo presente sus bajos niveles de desempeño en lectura en muchos países de América Latina.

## Bibliografía

### Fuentes

- Bloom, Benjamin. (1957). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Bolívar, Antonio (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Castells, Manuel. (1997). *La era de la información*, Vol. 1. Madrid: Editorial Alianza.
- Díez, Eloísa (2009): *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Santiago: Ed. Conocimiento.
- Escudero, Juan Manuel. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Glatthorn, Allan, Boschee, Floyd & Whitehead, Bruce. (2002). *Curriculum leadership*. New York: Sage.
- Guilford, Joy Paul. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Jackson, Philip. (1996). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, Philip. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lundgren, Ulf. (1994). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lundgren, Ulf. (2013). *PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del Programa Pisa*. Revista Profesorado. Vol. 17, 2. Granada: Universidad de Granada.
- Ornstein, Allan y Hunkins, Francis. (1998). *Curriculum. Foundations, Principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pérez Gómez, Ángel. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Tomás. (2013). *Pisa: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares*. Revista Profesorado, Vol. 17, 2. Universidad de Granada.
- Román, Martiniano. (1999). *Aprendizaje y Currículo*. Madrid: Eos.



- Sarason, Seymour. (1996). *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Sarason, Seymour. (2004). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, Alfred. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shannon, Elwood y Weaver, Warren. (1949). *The mathematical theory of communication*. Illinois: The University of Illinois Press.
- Silva, Manuel. (2011). *Reforma curricular: regulación y decodificación. Lectura de profesores chilenos en servicio de la nueva arquitectura de sus programas de estudio*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Referencias**
- Ausubel, David. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt.
- Bernstein, Basil. (1976). *Class, codes and control*. London: RKP.
- Bourdieu, Pierre. (1978). *La reproducción*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bruner, Jerome. (1996). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carbonell, Jaume. (2000). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carnoy, Martin. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, César. (1993). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Darling-Hammond, Linda & Snyder, James. (1996). *Curriculum studies and the traditions of inquiry: the scientific tradition*. En Jackson, Philip (Ed.) *Handbook of research on Curriculum*. New York: McMillan.
- De Corte, Erik., & Fenstad, Jens Erik. (2010). *From information to knowledge; from knowledge to wisdom*. In E. De Corte, & J.E. Fenstad (Eds.), *From information to knowledge; from knowledge to wisdom: Challenges and changes facing higher education in the digital age* (pp. 1-3). (Wenner-Gren International Series, Volume 85). London, UK: Portland Press.
- Eisner, Elliot. (1979). *The educational imagination*. London: McMillan.
- Eisner, Elliot. (1981). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, Paulo. (2008). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gimeno Sacristán, José y colaboradores. (2008). *Educación en competencias: ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Golby, Michael et al. (1979). *Curriculum design*. London: Croom Helm.
- Hopenhayn, Martin. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago: Cepal.
- Monereo, Carles. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Posner, George. (1998). *Análisis del Currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Reisman, David. (1965). *The lonely crowd*. Connecticut: Yale.
- Román, Martiniano. (2009). *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento*. Santiago: Conocimiento.
- Tyler, Ralph. (1949). *Basic principles on Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.