

ARTÍCULOS ENSAYOS COLUMNAS
COMUNICACIÓN TEXTO CREATIVIDAD
DISEÑO REDACCIÓN INNOVACIÓN
ESTRATEGIA PUBLICIDAD MARKETING
EDUCACIÓN APRENDIZAJE GESTIÓN
IMAGINACIÓN TALENTO INTELIGENCIA
INFORMACIÓN ESCRITURA INGENIO
CONECTIVIDAD REDES COMUNIDAD
INTERNET CULTURA GLOBALIZACIÓN

Santiago de Chile, 2010

Prof. RODRIGO CASTILLO A.

Publicista & Redactor Creativo

Magíster en Psicología Educacional (mención en

Inteligencia, Creatividad y Talento)

Licenciado en Educación Superior

Diplomado en Gestión Educativa

Docente & Escritor

WEB: www.yodigo.cl

 @yodigocl

 Rodrigo Castillo Ahumada

2010

BLOG: www.blogrodrigocastillo.weebly.com

CURRÍCULUM Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA DEL SIGLO XXI



RESUMEN

Este ensayo expone algunas observaciones y críticas al vínculo entre el currículum y el aprendizaje en el contexto de la educación superior privada, asociado a la evolución que han tenido nuestros sistemas de comunicación e interacción.

PALABRAS CLAVES: Currículum, Aprendizaje, Educación Superior Privada, Sociedad Globalizada, Cibercultura.

CURRICULUM AND LEARNING IN PRIVATE HIGHER EDUCATION FROM XXI CENTURY

ABSTRACT

This paper presents some comments and criticisms to the link between the curriculum and learning in the context of private higher education, coupled with developments that have taken our systems of communication and interaction.

KEY WORDS: Curriculum, Learning, Private Higher Education, Global Society, Cyber culture.

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad está evolucionando de manera tan radical que somos incapaces de sondear las repercusiones de estos cambios y lo patente que se mantendrán en caso de cristalizarse.

Los aprendices de hoy no son tan distintos a los de ayer en cuanto a sus necesidades fundamentales, sin embargo, son absolutamente diferentes en cuanto a cómo satisfacer esas necesidades, cómo aprender, qué aprender, cómo comunicarse y qué hacer en una cultura global en constante mutación. Asimismo, el docente de educación superior se instala en aula en condiciones que en la vieja escuela se podrían considerar muy desventajosas, donde ya no es quien más conoce ni quien está más actualizado, ya su función no es transmitir sólo conocimientos a los estudiantes, sino que es el encargado de entregar experiencias, herramientas de aprendizaje, metodologías, instar a la automotivación, al trabajo en equipo, a trabajar la práctica de la resolución de problemas, a optimizar la administración del tiempo y las tareas, y por supuesto, a desarrollar la autodisciplina en sus alumnos. Sumado a estas importantes

responsabilidades, el docente debe ser modelo e instar al comportamiento ético de sus alumnos, al desarrollo de valores, etc., por lo que los contenidos pasan a ser casi circunstanciales, y abren la posibilidad de generar en el educando significaciones a las que asirse permanentemente, y no a aquellos conocimientos que cambiarán tan meteóricamente como lo hacen hoy.

Aunque los contenidos son fundamentales en la construcción de las mallas curriculares de las carreras de educación superior, en la mayoría de los casos son determinados por el paradigma de mercado que subyace a los procesos educativos de nuestra época, por lo que, en gran medida, hay un condicionamiento de éstos en pos de un éxito comercial institucional, que también está conectado con el del individuo que paga, o es becado, pero que a la vez se proyecta en una sociedad de mercado que requiere profesionales y técnicos competentes en áreas que generan rentabilidad económica, y en los menores casos, socio-cultural.

Pero más allá de entrar en la discusión de cuáles serían los contenidos que se deberían trabajar en los currículum de la educación superior y hacer la crítica

respectiva a la sociedad de mercado en la que está inserta, se hace necesario profundizar sobre el cómo se está desarrollando el currículum en aula, cómo se transfiere esto a las metodologías que se están ocupando a nivel superior y cómo se está dando la integración entre los jefaturas, los profesores, los alumnos y la sociedad que los hace cómplices de una realidad compleja, globalizada y ciber culturizada.

GLOBALIZACIÓN, CIBERCULTURA Y EDUCACIÓN

La llegada del hombre a la luna, la caída del muro de Berlín, el ataque a las torres gemelas, la muerte de Michael Jackson, el rescate de los 33 mineros... Estos hechos no solamente están en los anales de nuestra historia reciente, sino además la televisión, con su poder de alcance e instantaneidad, estuvo ahí para mostrárnoslo, aunque aún con la incapacidad de logramos hacer comprender lo que nos expone (Ramonet, 2002).

La cultura, los virales, la prensa, los celulares, la educación, los *Ipods*, la ciencia, los *tweets*, la política, los *mms*, el arte, las marcas, la información, los posteos en Facebook, etc., todo está en movimiento en un complexus dinámico

que traspasa y es generado por cada uno de los individuos que forman parte de él. Los sistemas globales de comunicación han reinstitucionalizado el concepto de aldea en nuestra civilización, gestando una gran tribu que depende de esta interacción (McLuhan, 1993).

La globalización es un proceso fundamentalmente económico que se refleja en la creciente integración de las distintas economías de los países en un único mercado capitalista mundial. Con la globalización en curso, la red de comercio es mundial, creándose vínculos de interdependencia entre las naciones, convergiendo en lo que se conoce actualmente como sistema económico neoliberal. Y en esa realidad se mueven hoy las instituciones de educación superior.

Las facilidades que ofrece la red de comunicaciones y las posibilidades de que los individuos modifiquen sus comportamientos en función de una socialización virtual, son incommensurables. Se tiende a que las características individuales de los pueblos van pasando a segundo plano, confluyendo todas en una cultura universal más compleja y rica en representaciones sociales (Páez, 1987), todas en consonancia con la postmodernidad.

Los avances más importantes a nivel cultural se deben a sucesos que han marcado una revolución tecnológica en los sistemas de comunicación. La imprenta logró convertir los conocimientos en un acervo socio-cultural endosable a nuevas generaciones sin el sesgo que puede tener la oralidad, pasando a ser los libros y todo tipo de textos, la memoria de la humanidad (Pozo, 1996). Y aunque la escritura determinó un gran avance en lo que a conservación y difusión se refiere, al externalizar la memoria en libros y textos, inevitablemente los procesos de aprendizaje sufrían modificaciones necesarias.

La Revolución Industrial significó una concentración urbana que provocó el hacinamiento de la población, injusticia laboral y desigualdad social que en la mayoría de los países aún no logra resolverse. Pero en paralelo impulsó de manera obligatoria y gratuita la escolaridad. La escuela, durante este periodo y quizá aún es así en más lugares de los que quisiéramos, enseña a leer y escribir a los niños como un objetivo primordial del aprendizaje (Pozo, 1996). Pero ¿qué pasa con la educación superior privada?

Si entendemos la educación desde la mecánica de esta lógica y la relacionamos con la economía y la globaliza-

ción, nos hace sentido también la identificación del dinero como un fin para el individuo, y no como un medio para la adquisición de un bien necesario. Nuestra educación superior está condicionada y sometida a los vaivenes de la economía, y no sólo eso, además, los estudiantes y las familias de clase media y/o baja, identifican la educación como una manera de salir de la situación financiera en que están, no como un medio para obtener conocimiento o para aprender a desarrollar una habilidad o un talento, ni mucho menos para hacer aportes en algún área de interés individual.

Sin embargo, la homogenización de la economía y de los procesos productivos de finales del siglo pasado, en paralelo al desarrollo de los medios masivos como principales canales de comunicación e información, generaron un individuo que comprendió su educación como un medio para la obtención de trabajo y su trabajo como un medio para la obtención de dinero. Esta realidad estandarizó al ciudadano medio y lo convirtió en un eslabón más en la cadena de valor de la producción de bienes, además de un consumidor de estos mismos bienes, situación ideal para la mantención del sistema.

Los medios de comunicación masivos se convirtieron en la posibilidad cierta de escape temporal a la dinámica desgastante del ejercicio laboral para la satisfacción de necesidades ilimitadas (McLuhan, 1969). El ciudadano-consumidor se somete cómodamente, de manera pasiva e inconsciente a una cascada de información que arrojan los medios.

El aprendizaje humano cumple su rol primigenio en lo que significa la interiorización de la cultura, es la única manera de formar parte de ella (Pozo, 1996). Pero ¿cuál es la cultura que construye nuestras vidas? ¿Cuántas personas se identifican a sí mismos como gestores de esa cultura? Nuestro aprendizaje responde sobre todo a un diseño cultural (Vigotsky, 1977). Ahora, ¿qué pasa cuando esta cultura no es más que la apropiación de medios y la absorción de contenidos sosos pero fáciles de digerir? ¿No son acaso la televisión y otros medios, reproductores de una cultura que carece de sentido? ¿No está acaso la educación superior privada reproduciendo una cultura que le permite auto-sustentarse y validarse económicamente?

La forma de comunicarnos condiciona en gran medida el tipo de sociedad que construimos y la manera en que

aprendemos. Estamos en una era en que se produce una nueva revolución del conocimiento con la llegada de la sociedad de la información y el desarrollo de una cibercultura. Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) suponen una completa transformación cultural. Somos parte del origen de una nueva cultura, una cibercultura, como transformación del anterior mundo cultural. Entendiendo el concepto de cibercultura como el conjunto de las técnicas, de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensar y de los valores que se desarrollan conjuntamente al crecimiento del ciberespacio (Lévy, 2001).

La cibercultura estaría configurando una codificación aún más universal que el alfabeto occidental: el lenguaje digital. La interactividad y la conectividad redefinen el mundo real a través de la expansión de lo virtual. Pero ¿qué tendría que ver esto con nuestra educación superior? Estamos en presencia de la gestación de un ser humano que se mimetiza con la tecnología, que percibe y comprende el mundo desde y para la tecnología y la comunicación, dándole su propio significado (Lévy, 2001), y esta tecnología va de la mano con un mercado que le da el combustible imprescindible y

que busca los insumos humanos que permitan la evolución permanente. El individuo de las generaciones recientes se autopercebe como un ser digital. La generación de la cibercultura ya se está socializando en un ambiente diferente al de la generación anterior, aunque no aceptemos o no comprendamos la naturaleza de esos procesos. Las instituciones de educación superior buscan responder a esto con la instalación de insumos tecnológicos en sus aulas, pero ¿cuántas instituciones incorporan innovaciones curriculares o metodológicas para enfrentar la nueva realidad? ¿No funcionan acaso estos elementos tecnológicos más como punto de atracción para la adquisición de un producto educativo que para expresar una filosofía curricular?

Actualmente, en la mayoría de los casos de la educación superior privada, el escenario educativo no está pensado teniendo en cuenta las características de los participantes (Pozo, 1996), o tal vez el foco está dado en la apropiación del dominio y control del medio tecnológico en lugar de la identificación de un sentido respecto al por qué se ocupa tal herramienta. La tecnología busca crear soluciones en virtud de una simplificación al máximo para reducir al mínimo la

necesidad de aprender por parte del usuario (Pozo, 1996). Sin embargo, la misma ciencia desarrolla más satisfactores de manera acelerada y en pos de objetivos comerciales, dejando obsoleto lo anterior y obligando al usuario a desaprender y reaprender un ritmo agotador, que no permite la práctica, la reflexión o la búsqueda de sentido. Nos vemos movidos a tener que hacer sin saber realmente qué se hace.

LA IDEA DE CURRÍCULUM

Cuando hablamos de currículum es necesario llegar a un consenso respecto a qué es en su esencia. Sabemos que existe un sinnúmero de definiciones y representaciones prácticas que podrían dar cuenta qué es un currículum aplicado a la educación, sin embargo, la definición que se ajusta mejor a la intención comunicativa de este ensayo es la que podemos cotejar entre Soto, Stenhouse y Grundy, al entender el currículum como una tentativa que abarca todas las funciones de selección de la cultura legitimada socialmente por la escuela (Stenhouse, 1991), además de la organización, distribución y transmisión de esa cultura, evaluando los procesos y

los resultados de las acciones educativas implicadas en el cumplimiento de esas funciones (Soto, 2004), estas funciones se refieren a los estilos y formas de socialización y conocimientos que circulan en la intersubjetividad. Aunque también es necesario asirse de algunas ideas de currículum que tiene Grundy para profundizar estas nociones, en especial cuando lo comprende no como un concepto, sino como una construcción cultural, por lo tanto no sería una entidad abstracta que tenga alguna existencia aparte de la experiencia humana (Grundy, 1991).

El currículum es, en resumen y en concordancia con las ideas de Grundy, Stenhouse y Soto, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas, pero a la vez esto supone una idea de ser humano y una cosmovisión, por lo tanto el currículum puede y debe estar construido desde la noción de lo que aprendemos, lo que hacemos y principalmente lo que somos, de esa manera podemos construir una sociedad para el ser humano y no recursos humanos para la sociedad.

Ahora bien, cuando esta concepción la tratamos de pasar a la práctica educativa se produce, por lo general, una

disociación entre lo deontológico y la praxis, en especial cuando la institución construye un currículum a puertas cerradas y sólo forma parte de los formalismos que debe cumplir una organización educativa.

CURRÍCULUM Y EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

¿Cuántas instituciones de educación superior de nuestro país hacen sus mallas curriculares de acuerdo a una cosmovisión compleja y diversa? ¿Es posible hacerlo considerando que el currículum se construye desde una aprehensión de lo cultural y una comprensión del ser humano en todos sus aspectos? ¿Es posible crear un currículum capaz de resolver la problemática cultural, social e individual, y a la vez cumplir con las prerrogativas de la sociedad de mercado?

Si indagamos en la educación superior privada, la más abundante oferta académica de pregrado, podemos identificar mallas curriculares que se ajustan a necesidades que se han incubado en un sistema social que requiere profesionales y técnicos que abastezcan de insumos productivos y

oficiosos desempeños mancomunados. Estas mallas se deben además acoplar a la declaración de principios de tales instituciones. La misión, visión y los valores de la organización educativa ayudan a definir el carácter social con que se quiere llevar a cabo el proceso educativo, sin embargo, la decisión sobre cuáles son las carreras y las asignaturas y/o módulos a impartir, los define una visión comercial, ya que tales instituciones se comprenden bajo la dinámica de satisfacer necesidades sociales de acuerdo al sistema imperante, y no de acuerdo a visiones filosóficas e intereses filantrópicos.

El currículum en la educación privada es, en teoría, la expresión en concreto del estilo y la concepción de escuela que tiene la institución. Eso se puede cotejar con las mallas curriculares, los programas de estudio y los instrumentos pedagógicos. Es fundamental, además, identificar un perfil de egreso, en especial para poder determinar objetivos transversales. Empero, ¿qué pasa cuando intentamos ver el currículum de la institución en donde importa: el aula? ¿Cuántos de los principios del currículum institucional son realmente aplicados al proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Se quedan acaso los ideales del currículum

en un punto intermedio entre los directivos y el concepto de *libertad de cátedra* que tienen los docentes? ¿Pueden realmente aplicar los principios curriculares los profesionales que hacen docencia en estas instituciones?

Hay una razón fundamental por la que se cierra el párrafo anterior con una pregunta capciosa, esta es que en la realidad actual de la educación superior privada hay una diversidad de profesionales ejerciendo la docencia y que no cuenta con estudios de pedagogía, por lo que resulta improbable que apliquen metodologías, consideren la individualidad o expresen los principios del currículum institucional. Generalmente se espera que el docente transmita la información que domina y que los alumnos sean capaces de absorberla, además de cumplir con los formalismos de la planificación que se exige, lo que deja en evidencia el desinterés de parte de las instituciones y del estado fiscalizador hacia los procesos educativos en este nivel.

EL CURRÍCULUM Y EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Estamos realmente desarrollando currículum en educación superior privada para el desarrollo pleno de las posibilidades de los estudiantes? La pregunta abre un sinnúmero de conjeturas nuevas: ¿Son estas posibilidades tan reducidas como las que ofrece el mercado? ¿Estamos desarrollando una educación superior que se dedica a *fabricar* recursos humanos para mantener un sistema político-económico global? ¿Cuántos de los principios curriculares se expresan en el aula? ¿Cuánto del currículum se traspa a los aprendices en educación superior?...

Las escuelas son instituciones que, como otras, son generadas por la sociedad para el logro de determinadas finalidades (Coll, 1987), pero ¿cuáles son las necesidades de nuestra sociedad? Sin lugar a dudas algo tienen que ver con la economía de mercado, con la tecnología, con los medios y con el ejercicio de una actividad que le permita al individuo sustentarse en una sociedad compleja y caótica.

Del mismo modo que los grupos sociales, sus costumbres, valores, instrumentos tecnológicos, conocimientos evolucionan, también se ven sometidas a

cambio las instituciones que les dan cuerpo. Las necesidades de las instituciones encargadas de la educación, no son algo estático y prefijado, sino más bien dinámico y cambiante, que se configura de diversas maneras en momentos distintos y que obedecen en buena parte a las expectativas que la sociedad proyecta sobre ella (Monereo y Solé, 1996).

Sin lugar a dudas son conjeturas que nos dejan más preguntas que respuestas a la hora de reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes en educación superior, en especial cuando gran parte de estas instituciones dicen y aspiran a tener un ideal de construcción del conocimiento en sus alumnos, y entender el rol de los profesionales que entregan su trabajo como guías y mediadores entre estos ideales y la autonomía del alumno.

¿Y LOS IDEALES CONSTRUCTIVISTAS?

El desarrollo del estudiante supone un proceso permanente de culturización. El alumno se enfrenta a un entorno culturalmente organizado en el

que los docentes hacen de *guías* que acercan la realidad al aprendiz. Estos profesionales se encargan de seleccionar, interpretar y comunicar la realidad mediante acciones verbales y no verbales. Esta función mediadora busca que el estudiante se apropie de un conjunto de herramientas mentales que han de permitirle decodificar paulatinamente los fenómenos que se producen a su alrededor y construir conocimientos de forma cada vez más autónoma.

Desde un enfoque constructivista, el aprendizaje es el motor del desarrollo y no un mero añadido a éste como mantienen otras teorías evolutivas.

La consideración de que el aprendizaje es un proceso interno de construcción del conocimiento que supone una reorganización de estructuras o esquemas cognitivos preexistentes en el aprendiz, es un principio que en estos momentos podrían suscribir muchos profesionales, no sólo de la Psicología o de la Pedagogía, sino de otras muchas disciplinas como la Antropología, la Etnología, la Sociología o la Lingüística (Monereo y Solé, 1996).

Ahora bien, si miramos el enfoque curricular de las instituciones de educación superior privada, podemos

observar que es muy poco habitual que se considere esta visión. El constructivismo es una concepción epistemológica que asume un conjunto de premisas básicas, entre las que están: el contexto social, los agentes educativos y la capacidad de abstracción y autonomía que tienen los estudiantes. Busca que el aprendiz, a partir de sus conocimientos efectivos, pueda acceder a nuevos estadios de competencia a través de la actividad mental constructiva que puede desplegar gracias a las ayudas facilitadas. En las instituciones de educación, estas ayudas son gestionadas por el docente en forma de preguntas, datos, sugerencias, problemas, metáforas, ejercicios, imágenes, ejemplos, etc., situándose siempre unos pasos por delante del aprendiz, tal como hace un andamio en la construcción de un edificio, hasta que éste controle la actividad y consiga nuevos grados de autonomía (Vigotsky, 1977). Sin embargo, cuando analizamos cada una de estas ideas aplicadas al ejercicio docente en la educación superior privada, vemos a un docente que no se ve a sí mismo como el encargado de una mediación presidida por la conciencia y la intencionalidad, sino como un profesional que quiere que sus alumnos lleguen al ideal que ve en su

mercado laboral, esto se refuerza en instituciones con currículum disciplinario, con planificaciones que realizar, objetivos que cumplir y contenidos que entregar.

En una visión constructivista, el profesor ha de planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de crear un contexto que favorezca la negociación de los significados del conjunto de contenidos que conforman el currículum. El seno de esta planificación, el conocimiento de lo que saben los alumnos es una condición preferencial para que el docente, a través del diálogo y la provisión de ayudas educativas, consiga negociar y compartir sus significados con los alumnos, facilitando que éstos construyan relaciones sustanciales y significativas entre los nuevos contenidos y su bagaje previo (Monereo y Solé, 1996). No obstante, el docente que no estudió pedagogía, y por razones lógicas, planifica de acuerdo a significados que a él le hacen sentido y que se reducen al ejercicio de su profesión, no a significaciones que hagan al estudiante comprender sus procesos y llevar a cabo la construcción de su aprendizaje, así es como éste termina trabajando para entregar al docente el producto que este último solicita.

DISCUSIÓN

Muchas de las dificultades de aprendizaje, retrasos y deserción de la educación superior se asocian a circunstancias del individuo, sin embargo ¿hemos hecho el análisis como sociedad respecto al enfoque curricular de dichas instituciones? ¿Hemos indagado las herramientas pedagógicas que usan los docentes que no eligieron la educación como carrera pero que sin embargo la ejercen? ¿Cuál es la responsabilidad que nos cabe como docentes de la educación superior en el desarrollo de nuestros aprendices? ¿Estamos maniatados frente a una realidad que nos amarra al cumplimiento de objetivos curriculares disciplinarios?

Más relevante que tratar de añadir nuevas conjeturas al ya complejo panorama que ofrece la literatura sobre el tema, es intentar identificar cuáles son las dimensiones que definen, justifican y legitimizan el conjunto de prácticas profesionales docentes, en especial cuando vemos el alto porcentaje de deserción de estudiantes que ven reducido su campo de acción en las instituciones de educación superior debido a la falta de

transparencia metodológica de parte de los profesores, a la incongruencia pedagógica en los docentes y entre docentes, a la disparidad entre la declaración de principios de la institución y lo que vive día a día el alumno, a la desconexión que percibe entre lo que se le enseña y el contexto en el que se supone inmerso al final del proceso, etc.

Lo interesante de esto es que se confía en que estos profesionales tendrán un correcto desempeño por el sólo hecho de ser especialistas en alguna disciplina, esto deja entrever que en educación superior se trabaja un currículum disciplinar, donde se busca transmitir información y desarrollar capacidades y conocimientos específicos, todo esto desde una verticalidad que está sujeta a las exigencias y dificultades que ofrece el mercado específico en el que será insertado el aprendiz.

La problemática está atravesada por una visión curricular disciplinar de las instituciones de educación superior, visión que requiere de continuas actualizaciones, que promueve bajos niveles de pensamiento, que mantiene el conocimiento fragmentado, que no hace objeto de formación directa, intencionada y sistemática del desarrollo personal y grupal. Se tiende a profundizar en ciertas disciplinas convergentes, pero no hay interacción entre disciplinas que recojan una visión más holística, que permita al aprendiz asirse a una visión más amplia y compleja de la cultura, para apropiarse de las redes sociales, de la cultura, de las TIC, de las ideas, de la democratización de la tecnología, de un pensamiento reflexivo, de la cibercultura y de su propia identidad, todas significaciones que permiten su propio desarrollo y el de quienes conforman la sociedad.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Coll, C. (1987). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Grao de servies pedagógicas.
- Grundy, S. (2004). *Producto y praxis del currículo*. Madrid: Editorial Morata.
- Lévy, P. (2001). *Cibercultura*. Informe al consejo europeo en el marco del proyecto Nuevas tecnologías: Cooperación cultural y comunicación. Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- McLuhan, M., Fiore, Q. (1969). *El medio es el masaje*. Buenos Aires: Paidos.
- McLuhan, M., Powers, B. (1993). *La Aldea Global*. España: Gedisa S.A.
- Monereo, C., Solé, I. (2001). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Editorial Alianza. Madrid.
- Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. (1ª. ed.). Madrid: Alianza.
- Ramonet, I. (2002) *Medios concentrados*, Le Monde Diplomatique [versión electrónica]. Recuperado el 10 de junio de 2010. Disponible en www.lemondediplomatique.cl
- Soto, R., (2004). *Propuesta para un modelo curricular flexible*. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el día 10 de junio de 2010. Disponible en http://www.anuies.mx/SERVICIOS/p_anuies/publicaciones/revsup/res085/txt10.htm
- Stenhouse, L., (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vigotsky, L. S., (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.