

CAPÍTULO I

Fundamentos del currículo: su papel en el diseño de carreras y programas.



AUTORES

Ifraín González Beade
Universidad Nacional de Educación



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0341-4212>

Ana Barrera Jimenez
Universidad Nacional de Educación



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1369-4956>

Ítala Paredes Chacín
Universidad de Cuenca



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0112-9212>

Introducción

La formación profesional responde a una estructura intencionada y organizada que se define a través de las lógicas curriculares que la sustentan. Estas lógicas constituyen los principios y enfoques que orientan la selección, organización y articulación de los contenidos, metodologías, experiencias formativas y criterios de evaluación dentro del proceso educativo. En consecuencia, el currículo actúa como el andamiaje epistemológico, pedagógico y contextual que define el perfil del profesional que se desea formar.

En consonancia con lo anterior, toda propuesta curricular exige como punto de partida una pregunta clave: ¿qué sujetos queremos formar y para qué mundo? Es por ello, que la metodología para el diseño de perfiles propuesta por Canquiz & Inciarte (2009) parte de la definición de hombre y sociedad. En ese sentido, los currículos deben responder a dicha pregunta, configurándose como la herramienta central para traducir en prácticas pedagógicas concretas las intenciones formativas de una institución. Por ello, al entender el currículo en su complejidad comprendes la necesidad de realizar cambios en su profundidad Egido Gálvez (2022); siendo un criterio esencial para diseñar carreras y programas académicos que sean pertinentes, sostenibles y transformadores.

La tendencia a considerar el currículo como un simple listado de contenidos, es valorado por Parra (2022), como un aniquilador de saberes. Ello se ha agudizado, fundamentalmente, en los contextos de formación profesional, como consecuencia del accionar de gestores administrativos y profesores con posicionamientos rígidos (Rodríguez, 1988), sobre todo, en lo relacionado con su implementación práctica, lo cual se contrapone con la necesidad de entender el currículo como un ecosistema dinámico que permite la estructuración de saberes, competencias y valores en respuesta a contextos específicos, por tanto, responde a experiencias intencionadas desde una construcción social, pedagógica y educativa que expresa una determinada concepción del conocimiento y de la sociedad.

Desde la visión ecosistémica, el currículo constituye un instrumento técnico que según Bermejo & Lara (2025), está en constante evolución; desde esta mirada, permite orientar los procesos formativos mediante la estructuración de componentes o elementos curriculares como: perfiles de egreso, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías y formas de evaluación con la finalidad de garantizar la formación integral y transformadora de la sociedad y del ser humano. De ahí que su diseño requiera de fundamentos teóricos, epistemológicos, pedagógicos y educativos claros, operativos y precisos.

Comprender el currículo desde una mirada integral, ecosistémica y situada es el primer paso para “pensar” y concebir carreras y programas que, además de cumplir con estándares institucionales y legales, también revivan los contextos universitarios y carreras con viabilidad limitada. Ello constituye, un reto innegable de cara a los desafíos del entorno, a las trayectorias de los estudiantes y a las necesidades de formación de los territorios. El capítulo se convierte, así, en una base necesaria para el abordaje riguroso y estratégico del diseño curricular.

Reflexión

Perspectivas históricas sobre el currículo

El concepto de currículo ha sido objeto de múltiples definiciones, críticas y contraposiciones a lo largo de la educación. Su significado ha evolucionado en función de los contextos culturales, los enfoques pedagógicos y los marcos normativos, así como de las transformaciones sociales, epistemológicas y en algunos casos política que buscan un impacto a los sistemas educativos. Lejos de una concepción única o cerrada, el currículo debe entenderse como una construcción compleja, situada e históricamente determinada.

Una de las definiciones clásicas proviene de Tyler (1986), quien concibió el currículo como un plan sistemático de elementos y relaciones eficaces, que examina problemas desde lo científico y que parte de

una organización de objetivos educativos hasta la evaluación. Dicha propuesta, fue conocida como un modelo técnico-racional, que para el momento histórico tuvo un impacto dominante en la planificación curricular que perduró durante décadas y que se centraba en la eficiencia, la organización lógica y la medición de resultados.



Dentro de esta misma línea, Taba (1987) propone con matices constructivistas un modelo inductivo para el desarrollo curricular, en el cual el currículum se estructura desde a partir de diagnóstico y atravesando desde la selección de objetivos hasta la evaluación, dando protagonismo y participación activa a los profesores. Aunque para Taba (1987), el currículum debía entenderse como un proceso de planificación que articula secuencias de aprendizaje basadas en necesidades diagnósticas del estudiantado, favoreciendo una lógica de diseño más participativa y flexible con protagonismo del profesorado.

Por su parte, Stenhouse (1991), estableció una mirada al currículo por procesos, en el cual vincula la investigación y lo explica como una propuesta que puede ser modificada o adaptada por el profesorado en función del contexto y la experiencia áulica. Su visión es más amplia que la establecida por Taba (1987) y Tyler (1986) y rompe con las características tecnicistas del currículo, lo cual implica un cambio de paradigma, al asumir el currículo en función del desarrollo profesional y no como un simple instrumento técnico.



Luego y a lo largo del tiempo, surgieron posturas críticas que ampliaron y problematizaron las miradas de Taba (1987) y Tyler (1986). Entre ellas se encuentra la de Díaz Barriga (2015), quien sostiene la complejidad de definir un currículo porque rebasa a los autores, consecuencia de la

misma evolución en la que se encuentra permanentemente, por tanto, no podría reducirse a una estructura técnico-instrumental. Desde esta perspectiva, el currículo es una construcción social compleja, atravesada por relaciones de poder, en la que se expresa la disputa por el conocimiento que debe ser enseñado y es donde se materializa o evidencian las dimensiones políticas y la incidencia de los grupos de poder. Esto podría entenderse como una de las causas por las cuales García-Garduño (2016), afirma que el campo curricular en la región latinoamericana no vive sus mejores momentos.

Según Pansza (1986), los currículos no son del todo neutros, por concretizar problemas relacionados con la finalidad, la interacción y la autoridad y que su definición varía en dependencia de la visión que tenga cada persona sobre la educación. Además, incorpora la organización curricular de forma modular integrativa centrandolo los contenidos en problemas significativos de la realidad y haciendo énfasis en la relación escuela- sociedad desde el abordaje de problemáticas reales.

Mientras, Young (2016), desde una perspectiva sociológica del conocimiento, introduce la noción de “conocimiento poderoso” y plantea que el currículo es intrínseco a las escuelas y debe garantizar el acceso equitativo a saberes que permitan a los estudiantes comprender, criticar y transformar el mundo. También, propone que el currículo debe convertirse en un instrumento de justicia educativa.

Las aproximaciones anteriores, en su conjunto, evidencian que el currículo cambiante y se da mediante una construcción multidimensional donde convergen lo pedagógico, lo epistemológico, lo político, lo cultural y lo evaluativo para lograr un proceso transformador desde el currículo que permita la articulación de la teoría y la práctica educativa. En el contexto del diseño de carreras y programas, estas perspectivas permiten asumir el currículo como una herramienta estratégica, que debe ser organizado de manera coherente y en respuesta contextualizada a las realidades y demandas de los territorios.

Aproximaciones al currículo desde la visión ecuatoriana

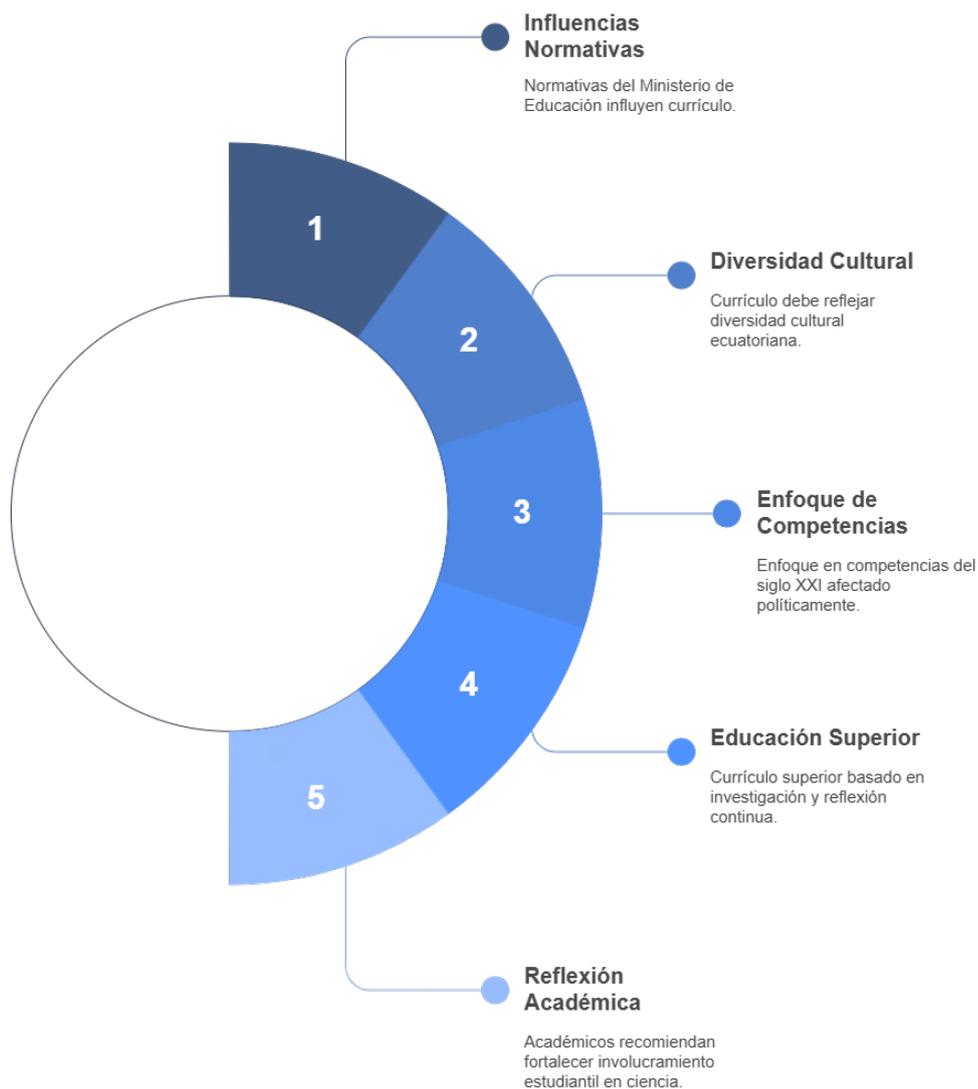
En el Ecuador, la conceptualización del currículo ha estado influida por la normativa del Ministerio de Educación, por los procesos de reforma educativa y por las propuestas de instituciones de educación superior. El currículo nacional se define como:

...la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado (Ministerio de Educación, 2016).

Aunque la definición anterior no regula la educación superior en muchas ocasiones regula el pensamiento curricular; incluso los programas de maestría a nivel de país se centran en la visión que se tiene desde el Ministerio de Educación sobre este. Es por ello, que se precisa entender que la definición anterior establece cierta homogeneidad del proyecto educativo nacional y esto no siempre se corresponde con las realidades diversas y plurales como las de Ecuador y su sistema educativo.

En la práctica, los proyectos educativos de una nación, aunque consensuados por “todos sus integrantes”, pueden ser el resultado de decisiones políticas, mismas que para Mateo Diaz & Rhys Lim (2022), afectan el enfoque de competencias del siglo XXI. Esta visión demuestra cómo este tipo de incidencias pueden invisibilizar las contradicciones que surgen en el tiempo, especialmente en contextos donde conviven múltiples identidades culturales, territoriales y lingüísticas. Si bien es cierto que, el currículo establece orientaciones y pautas de acción, no siempre son acciones efectivas. La realidad de la gestión muestra que existen brechas significativas entre el currículo prescrito, el implementado por los docentes y el vivido por los estudiantes. Si bien la definición propuesta en el Ecuador, recoge aspectos valiosos, resulta necesario considerar su carácter crítico, situado, culturalmente diverso y pedagógicamente complejo.

En cuanto a la educación superior, Larrea (2014) considera que, el currículo se rige por interacciones sistémicas, por lo cual, está sujeto a cambios. Además, establece que es una construcción social y colectiva, basada en un proceso continuo de investigación, evaluación y reflexión contextualizada. Define los fines de la educación y se materializa en un proyecto pedagógico crítico, dinámico y participativo, que busca articular el conocimiento con la realidad,



favoreciendo la producción de significados en los sujetos educativos. Su propósito es desarrollar saberes y competencias que impacten en la identidad personal, profesional y ciudadana de los estudiantes, dentro de un contexto político, social, cultural, ambiental y productivo en constante transformación.

Académicos, como González Beade et al. (2023), recomiendan “reflexionar sobre la estructura de los programas de formación para que estos fortalezcan la capacidad mediante la obtención de resultados, donde los estudiantes universitarios tengan mayor involucramiento para hacer ciencia” (p.735). Este abordaje desde la perspectiva de la formación docente, destaca la necesidad de integrar teoría y práctica, saberes locales y científicos, y experiencias significativas para construir un currículo situado que dialogue con las realidades culturales, lingüísticas y sociales del Ecuador.

En conjunto, todas estas miradas permiten consolidar una comprensión amplia e interdisciplinaria del currículo, imprescindible para guiar los procesos de diseño, gestión y evaluación de carreras y programas en el contexto ecuatoriano. Asumir esta diversidad conceptual enriquece la práctica curricular y fortalece su capacidad para responder a los desafíos de una educación pertinente, crítica y comprometida con la transformación social.

Enfoques curriculares contemporáneos

La evolución de las sociedades trae consigo demandas de sus sistemas educativos que exigen replantear los enfoques del currículo en función de las nuevas generaciones (Polanco et al., 2023). Desde la contemporaneidad estos responden a la necesidad de formar ciudadanos capaces de actuar con autonomía, pensamiento crítico y compromiso social en contextos diversos y cambiantes. De esta forma, se destacan varios modelos que, desde diferentes perspectivas, han influido en la transformación de los diseños de carreras y programas a nivel global.

Los enfoques curriculares contemporáneos responden a las transformaciones profundas que ha experimentado la educación en las últimas décadas: la expansión del conocimiento, el acceso masivo a la información, la necesidad de formar ciudadanos críticos y autónomos, los avances tecnológicos contemplando la Inteligencia artificial y los cambios en el mundo laboral. Estos enfoques buscan superar visiones del

currículo centradas en contenidos y en estructuras rígidas, apostando por modelos más integrales, flexibles, competenciales e innovadores, que colocan al estudiante en el centro del proceso formativo.

Enfoque por competencias

El enfoque por competencias se ha consolidado como una de las principales corrientes en la configuración curricular del siglo XXI, especialmente en el contexto de reformas educativas que buscan articular la formación académica con las demandas del entorno profesional, social y cultural. Perrenoud (2011), refiere que el desarrollo de las competencias no conlleva a la desaparición de las disciplinas, más bien se mantiene el orden y organización disciplinaria que ellas brindan de los saberes inter y transdisciplinarios. Por su lado, Morin (1999), manifiesta que las disciplinas son útiles para la profundización de las ciencias pero que los problemas complejos no deben dividir los saberes; por tanto, propone que se enseñe a interconectar en función de comprender y actuar frente a fenómenos complejos.

Ambos autores, Morin (1999) y Perrenoud (2011), cuestionan la mirada tradicional a las disciplinas, pero desde perspectivas diferentes. Mientras que, Perrenoud, (2011), hace un análisis desde la pedagogía que le permite reconocer la disciplina como fuente de conocimiento para el desarrollo de las competencias y la resolución significativa de situaciones; Morin (1999) critica el conocimiento fragmentado frente a problemas complejos de la realidad. Desde la mirada de ambos autores, se realizan aportes al desarrollo de las competencias a entender de los autores del presente unas disciplinares, otras transversales y aquellas más complejas.

Por lo expuesto, se entiende que el enfoque por competencias debe proponer que el currículo se organice desde el desarrollo de saberes integrados y transferibles, que permitan a los estudiantes actuar de manera efectiva, reflexiva y ética en contextos diversos. Según Tobón (2008), el enfoque por competencias articula e integra distintos saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer, saber convivir) en el desempeño, abordando dimensiones

conceptuales y metodológicas clave en la educación y la gestión del talento humano. Desde dicho punto de vista, las competencias responden a una articulación orientada a la acción contextualizada; por tanto, los diseños curriculares deben definir las competencias generales y específicas que debe adquirir el estudiante a lo largo de su formación y estas se deben desagregar en resultados de aprendizaje.

Enfoque flexible o trayectorias personalizadas

Un segundo enfoque curricular contemporáneo promueve la flexibilidad y la autonomía en el recorrido formativo de los estudiantes desde la emancipación del mismo; esto promueve desde el horizonte de Philippe Meirieu una pedagogía centrada en el alumno, donde el currículo debe adaptarse a las necesidades del aprendiz (Zambrano Leal, 2009). Esta perspectiva reconoce que los procesos de aprendizaje no son lineales ni homogéneos, y que cada estudiante construye su trayectoria en función de sus intereses, ritmos, necesidades, experiencias previas y proyección profesional.

En este enfoque, el currículo debería permitir a los estudiantes elegir sus asignaturas a partir de: itinerarios formativos, trayectos curriculares, concentraciones o unidades temáticas. Para Cornejo et al. (2025), las agrupaciones por temas pueden centrarse en aquellos años donde no se vinculan los estudiantes a las prácticas. Para que los estudiantes, desde dicha flexibilidad, diseñen sus propias mallas deben darse combinaciones interdisciplinarias, asesoradas por tutores académicos; esto supone una fuerte organización y gestión académica que, en Ecuador, aunque algunas carreras permiten a los estudiantes elegir entre itinerarios académicos no se cuenta con las garantías ni los controles académicos que garanticen la calidad académica y la formación profesional debido a las propias regulaciones de los órganos que dictan la política educativa.

Es necesario reconocer que desde el diseño curricular es complejo garantizar los enfoques flexibles o de trayectorias personalizadas que busquen la formación de capacidades de autogestión, pensamiento

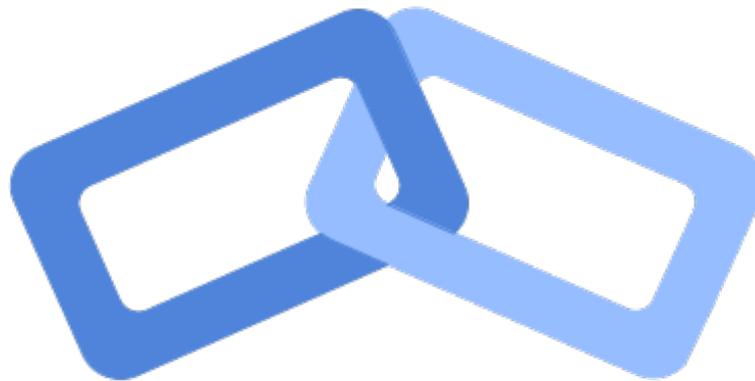
crítico y vocación interdisciplinar, donde los estudiantes eligen cursos de distintas áreas y construyen un perfil académico personalizado, pero al mismo tiempo entender que el hablar de la flexibilidad curricular favorece el reconocimiento de aprendizajes previos, la movilidad académica, y la incorporación de experiencias de internacionalización.

Enfoque por Competencias

Se centra en el desarrollo de habilidades integradas y transferibles

Enfoque Flexible

Permite a los estudiantes personalizar sus trayectorias de aprendizaje



El currículum como dispositivo político, pedagógico y cultural

Durante mucho tiempo, el currículum fue concebido como un instrumento neutral, centrado en la organización de contenidos y en la planificación técnica del proceso de enseñanza. Sin embargo, desde las perspectivas contemporáneas en educación se han evidenciado que el currículum puede ser utilizado más allá de un esquema de asignaturas siendo, ante todo, un dispositivo político de gran interés, pedagógico y cultural que estructura las relaciones entre el conocimiento, la escuela y la sociedad.



El currículo como dispositivo político

Si bien, Cobo (2023) opina que, como dispositivo político, el currículo, debe garantizar los saberes ancestrales y grupos minoritarios, suele ser utilizado como un instrumento ideológico que regula el pensamiento de las personas. Verdaderamente, desde su dimensión política, debería expresar claramente los propósitos del sistema educativo sobre: ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿para qué se enseña? Estas decisiones no son inocentes ni desinteresadas; al contrario, reflejan los intereses, valores y visiones del mundo que predominan en un momento histórico determinado y grupos políticos en el poder.

Al respecto, Gimeno Sacristán (2007), señala que, el currículo es un campo de disputa en el que se define qué conocimientos se consideran legítimos y qué sujetos se busca formar mediante los cuales el Estado ejerce hegemonía cultural, siendo el currículo una herramienta de reproducción o transformación de las relaciones de poder desde los sistemas educativos a cualquier nivel de formación.

A partir de los diferentes cambios que se han dado en los documentos curriculares de diversos países e instituciones de educación superior, se evidencian negociaciones de poder entre los diferentes grupos políticos e incluso intereses particulares de las autoridades. Esto se ve reflejado en los propios contenidos y los propios fines de la educación o perfiles que se establecen en los diseños curriculares, mostrando la imposición de posturas, incluso en las asignaturas (en palabras claras, caprichos del momento).

El currículo como dispositivo pedagógico

En su dimensión pedagógica, el currículo articula una determinada concepción y gestión de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, así como los roles de docentes y estudiantes (Cordova Aguilar, 2023). Atendiendo a lo dicho, se reafirma que, no existe currículo sin pedagogía, pues todo diseño curricular encierra una propuesta didáctica, explícita o implícita.

Desde esta perspectiva, el currículo debe ser coherente con los principios pedagógicos que lo sustentan. Si se plantea una formación por competencias, por ejemplo, el currículo tiene según Ballester Vila & Sánchez Santamaría (2011), implicaciones pedagógicas que comprenden las decisiones articuladas entre organización, currículo y didáctica. En ese sentido, desde lo pedagógico se debe favorecer las metodologías activas, la evaluación auténtica y el trabajo colaborativo.

Si se aspira a una educación centrada en el estudiante, el currículo debe garantizar espacios para la autonomía, el acompañamiento y la construcción compartida del conocimiento o como refiere Nuñez Pérez (2021), el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser abierto, reflexivo, crítico y participativo.

Además, la dimensión pedagógica, el currículo se actualiza y cobra sentido en y desde la práctica docente. Es en el aula donde se despliega y se resignifica el currículo, para Ferrer Torres & Botero Giraldo (2024), se debe desarrollar un diálogo formativo entre los diversos actores que permita la reconfiguración. Esto se traduce en ir adaptándolo a

los contextos, a los sujetos y a las situaciones concretas. De ahí que el currículo no es simplemente un documento prescrito, porque también una práctica viva y cambiante.

El currículo como dispositivo cultural

Toda propuesta curricular implica también una visión de la cultura. El currículo actúa como un filtro cultural: selecciona ciertos saberes, lenguajes, símbolos y formas de conocer, y deja otros en la periferia o directamente excluidos. Así, el currículo comunica conocimientos, valores, imaginarios, estéticas, tradiciones y formas de habitar el mundo. Atendiendo a lo expuesto, Parra Lavín, (2016), considera que en la organización curricular se debe contemplar los aspectos culturales como un dispositivo transformador del conocimiento aprendido.

Desde la óptica de Contreras Salinas & Ramírez Pavelic (2014), el currículo puede ser un medio de colonización o de emancipación cultural. Puede reproducir una lógica monocultural y homogénea, o bien abrirse a la pluralidad de voces, lenguas, territorios, historias y cosmovisiones. La inclusión de saberes ancestrales, lenguas originarias, expresiones artísticas, memorias comunitarias y conocimientos situados es una forma de construir un currículo culturalmente relevante, que dialogue con la identidad y la dignidad de los pueblos.

En América Latina, y particularmente en Ecuador, la dimensión cultural del currículo ha cobrado fuerza a través de propuestas de educación intercultural bilingüe. Esta iniciativa busca que el currículo no se imponga desde una lógica centralizada, más bien, que se construya desde los contextos locales, con participación activa de las comunidades.

Consideraciones Finales

- Comprender el currículo en su complejidad actual exige reconocer su devenir histórico como una construcción social que ha estado siempre en tensión entre el saber, el poder y la formación de los sujetos. Desde

sus orígenes ligados a la transmisión ordenada del conocimiento en las instituciones religiosas y luego en las estructuras estatales modernas, el currículo ha pasado por diversas configuraciones que reflejan los intereses, valores y necesidades de cada época.

- El currículo ecuatoriano sigue enfrentando tensiones entre lo prescrito y lo vivido, entre la estandarización de contenidos y la necesidad de flexibilidad contextual. Las reformas curriculares, aunque bien intencionadas, muchas veces se ven limitadas por la falta de formación docente continua, por una cultura institucional resistente al cambio y por la débil articulación entre los niveles de concreción curricular. Además, el enfoque por competencias, adoptado como marco estructurante, aún no ha logrado una implementación coherente con los principios humanistas que lo inspiran.
- Los enfoques curriculares contemporáneos son complementarios. El diseño de carreras y programas demanda una mirada híbrida, capaz de integrar los aportes del enfoque por competencias, la flexibilidad de trayectorias, la inspiración de los modelos internacionales y una actitud constante de innovación. Esta integración debe realizarse en diálogo con los marcos normativos, los contextos institucionales y las necesidades formativas reales de las personas y los territorios.
- Reconocer al currículo como dispositivo político, pedagógico y cultural implica asumir su construcción como un espacio de poder, de sentido y de participación colectiva. Esta comprensión amplia y crítica del currículo es indispensable para diseñar carreras y programas que contribuyan a la formación de sujetos libres, conscientes y comprometidos con la transformación de su realidad.

Referencias

Ballester Vila, M. G., & Sánchez Santamaría, J. (2011). LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA PEDAGOGICAL. Revista de La Facultad de Educación de Albacete, 17-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5823>

- Bermejo, R. J., & Lara, G. T. (2025). HACIA UNA NUEVA COMPRENSIÓN FILOSÓFICA DEL CURRÍCULO: NUEVAS LÓGICAS EMERGENTES. *Revista de Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 1, 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9983235>
- Canquiz, L., & Inciarte, G. A. (2009). Metodología para el diseño de perfiles basados en el enfoque de competencias. *Laurus. Revista de Educación*, 15, 33–52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642003>
- Cobo, O. M. (2023). Política educativa en Colombia: La calidad educativa y la justicia social en la escuela. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 27(55), 1–30. <https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4801>
- Contreras Salinas, S., & Ramírez Pavelic, M. (2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 297–309. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.15>
- Cordova Aguilar, V. E. (2023). Trabajo colegiado para fortalecer la planificación del proceso de diversificación curricular en una institución educativa JEC en Lima provincias [Trabajo Académico para optar el Título de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/7c08b673-76f3-4812-8250-204e94b36b75>
- Cornejo, L., Moncunill, I., Gigena, P., & Bella, M. (2025). Tensión bioética en la práctica de la clínica odontológica durante la formación de grado en la UNC. *Odontoestomatología*, XXVII. <https://doi.org/DOI:10.22592/ode2025n45e237>
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad* (Amorrortu, Ed.; Primera). <https://contentv2.tap-commerce.com/file/889890/5129-curriculum-DBarriga.pdf>
- Egido Gálvez, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175–191. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-10>

- Ferrer Torres, J. D., & Botero Giraldo, M. C. (2024). El Currículo como Eje de la Formación Educativa: Análisis de las Tendencias Curriculares y su Resignificación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2716–2733. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10707
- García-Garduño, J.-M. (2016). Reseña del libro *Currículum: entre utopía y realidad*, de Ángel Díaz Barriga. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (Ries)*, VII, 195–198. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00195.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (S. L. Ediciones Morata, Ed.; Novena). Printed in Spain. https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf
- González Beade, I., Barreiro Moreira, D. L., & Morán Mazzini, A. J. (2023). Competencias y prácticas preprofesionales en la formación del docente de Educación Básica. *Revista de La Universidad Del Zulia*, 14(41), 729–740. <https://doi.org/10.46925//rdluz.41.41>
- Larrea, de G. E. (2014). *EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA COMPLEJIDAD SISTÉMICA*. All Rights Reserved. https://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/propuesta_reglamento/presentacion%20plan%20excelencia%20luis%20vargas%20torres.pdf
- Mateo Diaz, M., & Rhys Lim, J. (2022). El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/El-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las-habilidades-del-siglo-XXI-para-preparar-a-los-estudiantes-ante-los-desafios-actuales.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo*. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo- Gómez, Trans.). UNESCO.

- Nuñez Pérez, A. (2021). El proceso de curricularización de la extensión universitaria en las carreras pedagógicas [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Pinar del Río]. https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/4016/1/tesis_adelainy_nunez_perez.pdf
- Pansza, M. (1986). Pedagogía y currículo. Gernika. <https://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Pedagogia%20y%20curriculo.pdf>
- Parra, A. (2022). Performance Por Los Saberes Otros: Las Escuelas Rurales Como Espacios Potenciales [Doctoral, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17936>
- Parra Lavín, V. (2016). Para construir una educación latinoamericana. El pensamiento pedagógico y curricular de Rolando Pinto. Cuadernos Chilenos de Historia de La Educación, 6, 111–137. <https://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/download/62/58>
- Perrenoud, P. (2011). Construir Competencias Desde la Escuela (J.C.Sáez, Ed.; Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda, Trans.). Edamsa Impresiones S.A. de C.V.
- Polanco, J., Cabrera, S., & Robles, V. (2023). Caracterización del currículo: su desarrollo evolutivo según los enfoques curriculares en el contexto de la enseñanza preuniversitaria de República Dominicana. Revista de Investigación y Evaluación Educativa, 10(1), 88–107. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp88-107>
- Rodríguez, F. J. (1988). LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO SUPERIOR. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 3, 59–68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117601.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum (S. A. Ediciones Morata, Ed.; Tercera).

- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica* (Troquel, Ed.; Sexta).
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias en la Educación Superior*.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel, S.A. <https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1TQF25GFJ-1FGJFT5-TP/Tyler%20Principios%20basicos%20del%20curriculum.pdf>
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias (G. Parra & L. Macías, Trans.). *Pacific-Asian Education*, 22, 21–32. <https://core.ac.uk/download/pdf/234806854.pdf>
- Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillippe Meirieu: tres momentos y educabilidad. *Educare. La Revista Venezolana de Educación*, 13, 215–226. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100026