

## Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico

Hernández de Rincón, Ana  
*anaismeniahernandez@gmail.com*  
Facultad de Ingeniería  
Universidad del Zulia

### Resumen

Aun cuando la tendencia actual de las carreras universitarias es la implementación de currículos críticos, se desconocen los parámetros de referencia para diseñarlos, evaluarlos y diferenciarlos de los currículos técnicos y prácticos. El objetivo del estudio es determinar las características distintivas de estos currículos. Se fundamenta en los postulados de Habermas, Aristóteles, Grundy y los aportes de la autora. Con esta investigación de tipo documental basada en la metodología cualitativa, se consiguió identificar los parámetros que los distinguen en cuanto a marco teórico conceptual, fundamentación de la carrera, modelo profesional, estructura curricular, viabilidad y evaluación.

**Palabras clave:** currículo técnico, currículo práctico, currículo crítico, intereses rectores del conocimiento.

### Abstract

Although the current trend in university careers is oriented toward the implementation of critical curricula, the characteristics to be considered in designing, evaluating and distinguishing them from technical and practical curricula are not well known. For this reason, the objective of this paper is to determine the main traits of technical, practical and critical curricula. In terms of theory, it is based on the postulates of Habermas, Aristotle, Grundy and the contributions of the author. With this documentary-type research based on qualitative methodology, the most relevant characteristics of the three curricula under study were identified.

**Key words:** technical curriculum, practical curriculum, critical curriculum, guiding interests in knowledge.

## **Résumé**

Même si la tendance actuelle des carrières universitaires c'est l'implémentation de curriculums critiques, les paramètres de référence pour les réaliser, les évaluer et les différencier des curriculums techniques et pratiques ne sont pas connus. Le but de cette étude est celui de déterminer les caractéristiques distinctives de ce type spécifique de curriculums. L'étude repose sur les postulats d' Habermas, d' Aristote, de Grundy et des idées propres à l'auteure. Avec cette recherche documentaire appuyée sur la méthodologie qualitative, on a pu identifier les paramètres qui les distinguent concernant le cadre théorico-conceptuel, les fondements de la carrière, le modèle professionnel, la structure curriculaire, la viabilité et l'évaluation.

**Mots clés:** curriculum technique, curriculum pratique, curriculum critique, intérêts gérants de la connaissance.

## **1. Introducción**

Hoy en día, tanto en el ámbito educativo como en el laboral, la calidad es un tema de frecuente discusión. En las universidades del país, específicamente en las facultades de ingeniería, se espera lograr la calidad de sus egresados mediante la formación de un profesional con amplios conocimientos especializados. Esto es así, en virtud del carácter técnico de la estructura curricular y la concepción tradicional del ingeniero como solucionador de problemas concretos, lo que ha llevado a concebirlos, como portadores exclusivos del conocimiento técnico.

Más aún, existe la creencia de que los conocimientos y las destrezas son los únicos elementos necesarios para ser un buen ingeniero, lo cual conduce a la idea de que lo que permitirá alcanzar ese ideal de calidad es un diseño estructurado con suficientes cursos y entrenamientos en el campo laboral. En este sentido, los diseños

curriculares de las distintas facultades de ingeniería de las universidades venezolanas, apuntan, precisamente, hacia esa concepción, que constituye una forma “eficiente” de garantizar la reproducción y vigencia de la realidad social existente.

Esa realidad contrasta con la misión de la universidad como propulsora de los cambios necesarios hacia una mayor justicia social, para lo cual se requieren profesionales con sensibilidad y con una actitud crítica para no limitarse a resolver los problemas individuales sino preocuparse por encontrar dónde se ubican estos problemas.

Para alcanzar tales propósitos, es menester abandonar la idea de que pueden resolverse las deficiencias incluyendo un curso más en la planificación o modificando alguna prelación. Se requiere ir mucho más allá: un cambio de paradigma; afortunadamente, los caminos están señalados. La autora, Grundy S. (1998), ha diferenciado tres tipos de currículos, a saber: *técnico*, *práctico* y *crítico*. Son muchas las características que los identifican y diferencian entre sí. Pero a manera de resumen puede señalarse que el Currículo Técnico se ve reflejado en los planes de estudio existentes en ingeniería, cuyo signo distintivo es concebir al alumno como receptor de conocimientos previamente establecidos. En el Currículo Práctico se da un paso adelante; el alumno es concebido como un individuo capaz de interpretar su realidad. Finalmente, el Currículo Crítico concibe al sujeto como un ser que puede entender su realidad y además transformarla.

El Currículo Crítico es el que mejor se identifica con la misión de la universidad como ente transformador y no reproductor de la realidad.

Sin embargo, para ello es necesario determinar los parámetros propios de cada una de estas tendencias curriculares, a fin de comprender cuáles serían los aspectos a considerar a la hora de identificar y evaluar el tipo de currículo existente o de diseñar el currículo requerido. Ahora bien, establecer las características de cada uno de ellos, amerita el estudio profundo de los fundamentos teóricos y epistemológicos que los originan. Para esto, se plantean como objetivos de investigación los siguientes: describir los fundamentos teórico-epistemológicos de los intereses que informan a los Currículos Técnico, Práctico y Crítico, a fin de determinar sus características distintivas como herramientas para el diseño y evaluación de los planes de estudio.

## **2. Marco teórico**

La revisión teórica y epistemológica permitió develar los orígenes de los aspectos que fundamentan los Currículos Técnico, Práctico y Crítico. Se hizo un recorrido desde las posturas filosóficas positivistas dominantes en el siglo XIX y parte del siglo XX, pasando por la reacción antipositivista, hasta llegar finalmente a los planteamientos de la Escuela de Francfort y la Ciencia Social Crítica de Jürgen Habermas, no sin antes abordar la forma como se organizan los grados del conocimiento en cada una de las ciencias, según Aristóteles.

## **3. Del positivismo a la ciencia social crítica**

Para Ferrater (1971), el positivismo es una teoría del saber que se niega a admitir otra realidad que no sean los hechos y a investigar otra cosa que no sean las relaciones entre los hechos.

Hace énfasis en el cómo y elude responder al qué, al por qué y al para qué. Es decir, no pretende hallar las causas o la esencia de las cosas, sino describir las leyes que las rigen.<sup>1</sup>

Para el positivismo, el comportamiento humano está esencialmente gobernado por leyes y puede ser investigado por los métodos de las ciencias naturales; las ciencias son un conjunto de teorías y su fuerza justificadora es el método mientras que el conocimiento es científico, no porque sea verdadero sino porque es verificable. (López, 1996).

El positivismo lógico fue duramente criticado por algunos pensadores.<sup>2</sup> La forma como se propagaba el positivismo, en especial en el campo social, constituyó la preocupación principal de la Escuela de Francfort, representada por Horkheimer, Adorno y Marcuse, quienes se mostraban preocupados por el predominio de la ciencia positivista y el poder que tenía sobre la ideología del siglo XX. El mundo animado estaba siendo tratado “metodológicamente” igual al inanimado y, por esto, vislumbraban la razón reemplazada por la técnica y el pensamiento crítico por la norma científicista. El enfoque teórico desarrollado por ellos pretendía liberar a las personas de la “dominación del pensamiento” positivista mediante sus propios entendimientos y actos, y se denominó *Teoría Crítica*. (Carr y Kemmis, 1998). A juicio de Fernández (1998), esta era una teoría del conocimiento y de la sociedad, no dogmática.

Para rescatar de la filosofía antigua los elementos de pensamiento social que se ocupaban de los valores, juicios e intereses de la humanidad, los teóricos críticos estudiaron los grados del conocimiento y la clasificación de las ciencias según Aristóteles. Para

él, los saberes son: el sentir, la experiencia, la *tekné* o técnica, la *phrónesis* o prudencia, la *episteme* o razonamiento, *el nous* o intuición y la *sophia* o sabiduría. Estos saberes, Aristóteles los clasifica en Ciencias Teóricas, Ciencias Prácticas y Ciencias Productivas (Álvarez, 2000).

Ahora bien, para finales del siglo XIX el auge de la ciencia moderna había convertido a las Ciencias Teóricas en un concepto de teoría que pasó a ser un conjunto de generalizaciones que servían para realizar predicciones y manipular variables adecuadas; las Ciencias Prácticas quedaron presas de las prohibiciones metodológicas del positivismo, adquiriendo preeminencia lo “*técnico*” sobre lo “*práctico*”. (Carr y Kemmis, 1988)

El dilema de la Teoría Crítica, para los teóricos prácticos, era combinar las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de la praxis con el vigor y la capacidad de explicación que se asocian con la ciencia moderna. Jürgen Habermas, en la opinión de Salmerón (1997), reacciona frente al positivismo, pero no regresa a la metafísica. Es decir, su posición es conciliadora frente al positivismo y la filosofía. La filosofía no puede pretender subordinar a la ciencia, ni hacer su discurso sin tener en cuenta el discurso científico. Ambas se interrelacionan necesariamente. Si bien la filosofía no se limita a ser método científico, tampoco es ajena a él. En la búsqueda de esta respuesta, Habermas desarrolló a lo largo de sus obras su *Ciencia Social Crítica*, en la cual se enfrenta al cientificismo de dos formas:

Primero, enfatiza que la ciencia no sólo proporciona un tipo de conocimiento; segundo, cada tipo de conocimiento se configura conforme al interés humano al cual sirve. En este punto, Habermas

(1989) desarrolla su teoría denominada “Los intereses rectores del conocimiento”, la cual considera que el saber no se produce por un acto intelectual puro y una actitud desinteresada. Por el contrario, considera que éste se constituye con base en intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana, configurados por las condiciones históricas y sociales. Estos intereses son fundamentales para la preservación de la especie humana y por tanto, han servido de punto de partida para que los humanos desarrollasen el conocimiento. Además, señala que existen tres tipos de intereses a los cuales denomina: técnicos, prácticos y emancipadores.

El *Interés técnico* es el que motiva a los seres humanos a adquirir conocimientos para el control técnico de objetos naturales. El saber que resulta de este tipo de interés es un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas; este interés ha producido buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos y, por ende, seguirá siendo necesario para que la humanidad pueda gozar de los beneficios materiales de la producción.

En relación con el *Interés práctico*, Habermas sostiene que éste es un interés rector del conocimiento de las ciencias del espíritu, el cual genera conocimiento en forma de *entendimiento interpretativo* capaz de informar, guiar el juicio del práctico y desnudar la tradición cultural requerida por las ciencias hermenéuticas, ocupadas de la relación entre el hombre y la sociedad.

El *Interés emancipatorio*, tiene como meta la reflexión. Es un interés humano básico para la autonomía racional y la libertad. El

saber generado por este interés, parte de un contexto objetivo para generar un entendimiento interpretativo, capaz de eliminar las condiciones alienantes o deformadas en la búsqueda de la autonomía racional y la libertad, por lo que supera los conocimientos informados por intereses técnicos o prácticos para producir conocimiento objetivo, del cual se ocupa esencialmente la *Ciencia Social Crítica*. Para ello, esta ciencia toma en consideración tanto el entendimiento interpretativo como la explicación causal de tal forma que puedan eliminarse las causas de los autoentendimientos distorsionados. Para lograr este cometido, Habermas postula el método de la “Crítica a la ideología”, basada en la eliminación de las restricciones por la mentalidad y vida social, que hacen parecer la opresión de los pueblos como obvia, inevitable, circunstancial o, incluso, justificada. El psicoanálisis, como método de liberación, se encargaría de concienciar acerca de las distorsiones que impiden una interpretación correcta de sí mismo y de los actos individuales, transformando su autoentendimiento, a fin de alterar las condiciones represivas.

Para proporcionar normas de racionalidad que pudieran justificar los procedimientos de la *Ciencia Social Crítica*, Habermas,<sup>3</sup> postuló fundamentos normativos derivados del análisis del lenguaje y del discurso ordinario, y es así como desarrolla la Teoría de la Acción Comunicativa, (Austin, 2000). El propósito de esta teoría es establecer que en todo discurso hay una forma de vida ideal en la que se realiza la autonomía racional. El lenguaje es el fundamento del conocimiento y de la acción, la racionalidad es la capacidad de entendimiento mediante actos de habla cuyo trasfondo es un ‘*mundo de la vida*’ de creencias e intereses no explícitos y acríticamente aceptados por las comunidades de comunicación (Fernández, 1997).



El mismo Habermas, considera que su teoría de la Acción Comunicativa no es un producto acabado; él quiere superar la limitación de algunas teorías críticas, que al ser producto de la ciencia social interpretativa, no modifican la práctica en el mundo, lo cual es para Habermas una restricción. Para superar esto, aborda la *praxis crítica* a través de la *integración de la teoría y la práctica*. Esta integración tiene tres funciones: La formalización y generalización de teoremas críticos, los cuales son construcciones teóricas no deformadas por la ideología; la organización de procesos de ilustración o reflexión crítica; y la organización de la acción o conducción de la lucha política.

En síntesis, la Ciencia Social Crítica representa un proceso social voluntario, destinado a superar las contradicciones existentes por causa de las ideologías distorsionadas o alienadas; se lleva a cabo mediante la combinación de la teoría y la práctica, ejecutando una *praxis* que a través de la reflexión y la acción, permita la identificación de los problemas, su discusión colectiva y libre y la proposición de estrategias que lleven a su superación.

#### **4. El currículo informado por intereses técnicos, prácticos o emancipadores**

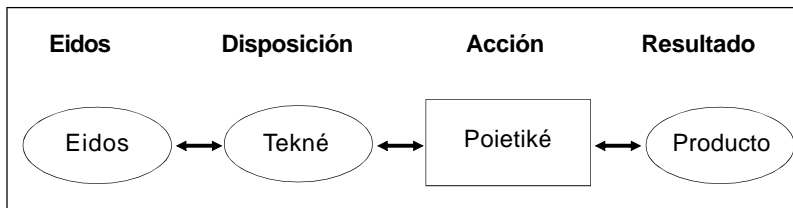
Grundy (1998) retoma la teoría de los intereses rectores del conocimiento propuesta por Habermas, y presenta una clasificación del currículo de acuerdo con cada uno de los intereses que movilizan la acción de los seres humanos para la construcción del conocimiento, a saber: a.- Interés técnico: que se expresa en el currículo como producto. b.- Interés práctico: en el que inscribe al currículo como

práctica. c.- Interés emancipador: que fundamenta al Currículo crítico o como praxis, este último, considera entre sus fundamentos las tres funciones de la *Ciencia Social Crítica* antes presentada.

Apunta Grundy que el conocimiento y la acción por separado no aseguran la preservación de la especie, es necesaria su actuación conjunta. Cuando el conocimiento y la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular bien sea técnico, práctico o emancipador.

#### 4.1. Fundamentos del Currículo técnico o como producto

Grundy (1998), retoma de Aristóteles los distintos tipos de acción humana y las disposiciones que informan la acción y las asocia con los intereses técnicos que expone Habermas. Señala, que la *tekné* es el saber que rige la producción de algo; las ciencias que lo suscriben son las empírico-análíticas y los métodos que emplean son la experiencia, la observación y la experimentación. Las relaciones entre las ideas y las acciones son consecutivas entre cada uno de estos elementos. Esta relación se muestra en la Figura 1.



Fuente: Grundy S. (1998:44).

Figura 1. *Relaciones técnicas de ideas y acciones*

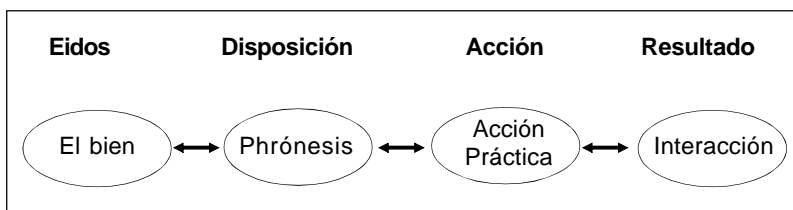
Se puede inferir que para el currículo como producto se puede inferir que estos elementos operan de la siguiente manera: El *eidos* o *propósito* estaría representado en los planes y los programas fundamentados en objetivos que tienen una función implícita, la objetivación de la realidad. La *tekné* o *técnica*, es expresada en la habilidad del profesor para producir el conocimiento buscado en el alumno. La *poietiké* o *actuación*, sería la acción del docente, tanto como e el diseño del currículo como en su implementación. Finalmente, el *producto*, es el estudiante que debe expresar el *eidos* orientador.

De acuerdo con esta forma de organizar el currículo, la escuela tiene una función reproductiva de la estructura social, "...el interés por la supervivencia mediante el control y la manipulación del ambiente..." (Grundy S., 1998:48). Por otro lado, la relación entre teoría y práctica es jerárquica, la segunda da cumplimiento a determinados planes, elaborados de acuerdo con una teoría; en efecto, se acepta que una buena práctica es la evidencia clara de una teoría acertada.

## **4.2. Fundamentos del currículo como práctica**

Para este currículo Grundy (1998) retoma los escritos de Aristóteles sobre las acciones humanas y las disposiciones que las informan y las relaciona con los intereses prácticos de Habermas. Este interés, guía tanto la forma de conocer como la de actuar; la forma de acción de la que se ocupa es la que Aristóteles identifica y analiza como dependiente de los juicios humanos. Estos juicios se efectúan sobre la base de la interpretación del significado por parte de quien ejecuta la acción, así se construyen los significados. A esta forma de

saber se le denomina hermenéutica. La *phrónesis*: es lo que permite al individuo decidir o escoger la mejor respuesta (acción) a una situación, es un discernimiento, es más que una destreza. Las ciencias que lo suscriben son las histórico-hermenéuticas y el método empleado es la interpretación. Grundy S. representa las relaciones entre el *eidos* orientador, la disposición, la acción y el resultado en forma recíproca para el interés práctico, como aparece en la Figura 2.



Fuente: Grundy S. (1998:94).

Figura 2. *Relaciones prácticas entre ideas y acciones*

Según esta figura, el interés práctico se caracteriza por un *eidos* general del *bien* y la disposición del juicio práctico (*phrónesis*) da lugar a un tipo de *acción* que pretende alguna mejora en un sujeto o situación. El interés práctico genera una (*interacción*) acción entre sujetos, no sobre objetos. Lo importante es ejercitar el juicio por medio de la deliberación o reflexión. Éste incluye procesos de interpretación de la situación y le proporciona sentido a la misma, de forma que se decida y lleve a cabo la acción apropiada, es decir, lo que se supone promueve el *bien* de los participantes de la misma.

Con base en lo expuesto, un currículo que pertenece al ámbito de lo práctico, es parte integrante a su vez del ámbito de la interacción humana que se produce entre profesor y alumno, de lo cual deriva

que todos los participantes deben ser considerados sujetos y no objetos, con derecho a la toma de decisiones en relación con los objetivos, el contenido y la dirección del currículo.

### **4.3. Fundamentos del Currículo crítico**

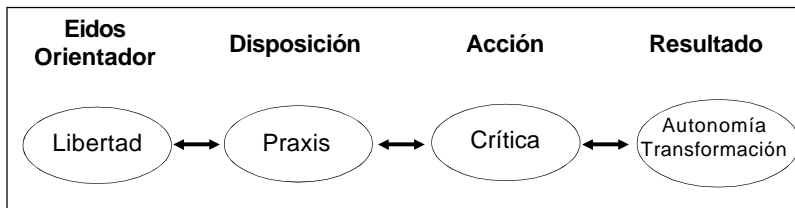
Grundy (1998) para fundamentar lo que denomina Currículo crítico, toma en consideración de Habermas, el interés emancipador y las tres funciones de la integración de la teoría y la práctica: *la formalización y generalización de teoremas críticos, la organización de procesos de ilustración, la organización de la acción o la conducción de la lucha política*; y de Freire (1980), las ideas y acciones, las cuales permiten comprender el interés emancipador. Según Freire, primero, la enseñanza no se separa del aprendizaje; segundo, el significado de la educación es negociado entre profesor y alumnos y, por último, la pedagogía es crítica, es decir, se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Esto permite a los alumnos y docentes enfrentarse a las dificultades de su existencia y de sus relaciones, adquirir gradualmente una comprensión crítica, despojarse de las conductas alienantes y discernir, generalmente entre lo natural y lo cultural. Lo que es posible, por cuanto lo cultural es susceptible de cambio, mientras que lo natural no lo es, lo natural es inmutable. Así, al reconocer la naturaleza de los problemas es posible reconocer aquellos que tienen posibilidades de cambiar.

De lo anterior se aduce que la acción pedagógica se compromete en una forma de *praxis*, la cual está asociada al interés

crítico. La *praxis* es un proceso de construir significados socialmente válidos, sus elementos son la acción y la reflexión; además, tiene lugar en el mundo de la interacción social o cultural: lo cual es actuar con otros, no sobre otros. El mundo de la *praxis* es el mundo construido, no el mundo natural. Las ciencias que suscriben el currículo crítico son las ciencias críticas y los métodos empleados son la autorreflexión y la acción.

Es conveniente destacar dos puntos de confluencia entre los planteamientos de Freire y de Habermas: primero, ambos presentan la noción de indisolubilidad de la palabra y la libertad. Segundo, en las obras de ambos autores el interés no niega la importancia del profesor. Por otro lado, también es pertinente acotar que la emancipación no es libertinaje. Es una acción reflexiva responsable, aunque autónoma. La *praxis* reconoce la indisolubilidad de la emancipación individual y colectiva y no promueve la emancipación individual a expensas de la libertad colectiva.

De lo expuesto anteriormente es posible, siguiendo los esquemas presentados por Grundy para los intereses técnicos y prácticos, construir las relaciones entre el *eidós* orientador, la disposición, la acción y el resultado, para el interés crítico.



Fuente: Hernández (2006).

Figura 3. *Relaciones críticas entre ideas y acciones*

Según las relaciones presentadas en la Figura 3, el interés emancipador se orienta a la *libertad* del individuo, concretada mediante el acto del habla humana, la cual se consigue por medio de una *praxis* que tiene como elementos primordiales la acción y la reflexión, desarrollada en el mundo real de la interacción social o cultural, es decir, el mundo construido, no el mundo natural, para dar significados sociales, en consenso a los problemas distorsionados o alienados, a través de procesos de *crítica* a la ideología, planteando teoremas críticos, con el fin de transformar al individuo en la búsqueda de su *autonomía*.

## **5. Marco metodológico**

A juicio de Finol y Nava (1993), esta investigación es documental y está basada en la búsqueda, selección, registro, análisis e interpretación de documentos existentes en el área, con el fin de describir los fundamentos teórico-epistemológicos de los currículos técnico, práctico y crítico, determinar las características distintivas de cada uno de ellos y proporcionar las herramientas necesarias que permitan diseñar y evaluar a estos currículos.

Para ello se procedió a realizar una revisión teórica sobre los planteamientos de Habermas, Aristóteles, Freire, Carr y Kemmis, y Grundy, entre otros. Se identificaron los fundamentos de los currículos en estudio para determinar sus características más relevantes de acuerdo con las fases del Modelo de desarrollo curricular para la educación superior, propuestas por Inciarte (1996): marco teórico conceptual, fundamentación de la carrera, modelo profesional, estructura curricular, viabilidad del currículo y evaluación del currículo.

## **6. Resultados**

Con base en los fundamentos teóricos y epistemológicos analizados anteriormente y en el estudio de una amplia bibliografía existente en el área, se presentan los resultados obtenidos en relación con las características de los currículos: técnico, práctico y crítico, que servirán como parámetros a considerar para distinguirlos, elaborar un diseño curricular o evaluar uno existente. A continuación se presentan los aspectos más relevantes de los currículos en estudio en relación con las fases del diseño curricular, propuestas por Inciarte (1996).

### **6.1. Características del currículo informado por intereses técnicos.**

- *Marco teórico conceptual*: En el Currículo informado por el interés técnico, se presta mucha atención a la perspectiva filosófica, en especial a los aspectos epistemológicos y a las fuentes que representan las disciplinas académicas; su meta principal es la transmisión cultural y la formación de una persona culta y el adiestramiento relacionado con destrezas específicas de pensamiento, comunicación, lectura, matemáticas y psicomotoras (Figuroa, Utria y Colpas, 2002). La concepción educativa que lo fundamenta se basa en el comportamiento observable de los sujetos a quienes va dirigido, educar no significa enseñar a conocer, sino enseñar a desempeñarse en el campo de trabajo. Se trata de enseñar a las personas a comportarse como no se comportan, (Bombilá, 1998). La educación tiende a la reproducción de individuos socialmente compatibles con la cultura del entorno, considerados receptores. El modelo curricular,



normalmente es específico y refleja los logros que los estudiantes deben alcanzar en términos de conducta. El modelo curricular es un enfoque conceptual que consiste en una colección de ideas prescriptivas, con visión reproductiva, centrado en objetivos que permitirán el control y la reproducción. Se especifican los valores tradicionales y hegemónicos.

- *Fundamentación de la carrera*: Se identifica en este currículo, en relación con el perfil de ingreso, las características y condiciones que debe poseer el estudiante para el desarrollo de habilidades y destrezas en cada asignatura con el fin de disminuir los índices de repitencia, deserción y mejorar el rendimiento y prosecución. En relación con los problemas sociales, Magendzo (2001), afirma que el Currículo técnico se considera como un contexto caracterizado por las necesidades y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas y objetivos de la sociedad, adjudicados a la sociedad normalmente por algún grupo; a veces, articulados por las burocracias estatales y decididos por una tecnología de “evaluación de las necesidades”.

- *Modelo profesional*: En un Currículo informado por intereses técnicos, se perfila al egresado capaz de poner en práctica en su campo de trabajo las habilidades y destrezas aprendidas en su formación, es decir, su trabajo es una reproducción de lo aprendido. Las acciones que el futuro profesional estará capacitado para realizar, según Bombilá (1998), serán técnicas, estratégicas, reproductoras, objetivas, eficientes y eficaces.

- *Estructura curricular*: Se caracteriza el Currículo orientado por el interés técnico, por la gran cantidad de prelações y asignaturas

obligatorias, secuenciadas según el criterio de los diseñadores, por lo que el diseño es rígidamente construido, con gran cantidad de asignaturas y de objetivos. La rigidez curricular, precisamente, se justifica porque ella constituye una forma de control en la vida intelectual y social, (Magendzo, 2001). Los objetivos y contenidos de las asignaturas son especificados suficientemente, dando predominio a las destrezas, con el objeto de lograr los objetivos de la carrera. En tal sentido, Figueroa y otros (2002) sostienen que los objetivos y contenidos curriculares se concentran en la “adquisición” de los métodos, conceptos, saberes y contenidos en disciplinas como las ciencias naturales, la literatura, la historia, etc. Se tiende a estructurar el contenido en forma cronológica, correspondiente al desarrollo histórico de la cultura que se quiere transmitir, o en forma lógica, de acuerdo a la disciplina académica. Por otra parte, los autores sostienen que la estructura del Currículo técnico es extremadamente técnica y rígida, responde a etapas, niveles o fases en el desarrollo de dichas destrezas específicas ordenadas en series inflexibles. En relación con los planes y programas, Grundy (1998) considera que son fundamentados en objetivos que tienen una función implícita: objetivación de la realidad.

- *Viabilidad del currículo*: En el Currículo técnico se especifican los espacios físicos desde el punto de vista cuantitativo y no cualitativo; por tal razón, se hace hincapié en el número de salones de clase, número de docentes, laboratorios y bibliotecas. En relación con la formación del profesorado se requiere de un docente ejecutor, que acate las normas prefijadas en los planes y programas para reproducir los objetivos y obtener los productos prefijados. En cuanto a los diseñadores del currículo, Figueroa y otros (2002) afirman que éstos deben ser técnicos, expertos en el desarrollo progresivo y sistemático de las destrezas.

- *Evaluación del currículo*: como el Currículo técnico se basa en el control y el producto, la evaluación se especifica en función de logros. Es por esto que se mide la eficiencia y la eficacia, traducidas en número de alumnos aprobados, reprobados, desertores, rendimiento académico. Se realiza la evaluación para determinar el grado en el que se van alcanzando los productos preestablecidos. En caso de no lograrse tal objetivo se mejoran las estrategias que permitan alcanzar tales productos. La evaluación es realizada por agentes externos, diseñadores, administradores, financistas, el estado, etc.

## **6.2. Características del diseño curricular informado por el interés práctico.**

- *Marco teórico conceptual*: en un Currículo informado por el interés práctico, la concepción de educación se fundamenta en la comprensión del mundo por medio del entendimiento de los aspectos que rodean al individuo, dando significación o sentido a las cosas para mejorar las condiciones de vida. Por tanto, la educación se concibe como una interacción entre el sujeto y el medio, a través de la comprensión y la interpretación, y al individuo capaz de interpretar su realidad. El modelo curricular es un enfoque procesual que busca el desarrollo de las potencialidades del individuo. Es construido en la interacción con el fin de dar sentido a los aprendizajes, los cuales serán el resultado de la negociación entre los alumnos y el docente, quien se preocupa por promover tanto el conocimiento como la acción correcta. De tal manera que se especifican los valores que se abocan a la búsqueda del bien.

- *Fundamentación de la carrera*: en el Currículo práctico, el perfil de ingreso de los estudiantes exige un individuo capaz de asimilar

los procesos de aprendizaje y de interpretar su realidad mediante el juicio y la reflexión. Los problemas sociales que se describen están relacionados con el mejoramiento de la calidad del ambiente y de vida de las personas, es decir, están orientados a la búsqueda del bien social.

- *Modelo profesional*: se concibe al egresado comprometido con la búsqueda de soluciones a los problemas de su entorno, por medio de la reflexión y el juicio práctico, con miras al bienestar de la sociedad. Por esto, su acción ha de ser práctica, moral, subjetiva, prudente y sabia. El futuro profesional debe discernir entre el bien y el mal, entre lo correcto y lo incorrecto.

- *Estructura curricular*: se caracteriza por presentar las prelações y asignaturas obligatorias que permitan mantener el diseño curricular muy flexible y experimental. Existen pocas asignaturas y los objetivos curriculares se plantean en forma general, orientados al desarrollo del individuo y conectados con la realidad. En tal sentido, para Figueroa y otros (2002) la estructura del currículo es abierta y flexible; sigue el orden o etapas del desarrollo psicológico y social de los estudiantes.

- *Viabilidad del currículo*: en este currículo, se toman en consideración, para su implementación, los espacios físicos necesarios, especificando los aspectos cualitativos que deben exhibir relativos al acondicionamiento y dotación que permitan el bienestar de los participantes del proceso educativo. Los docentes que llevarán a cabo el plan deberán poseer condiciones que les permitan deliberar, interpretar, seleccionar y llegar a acuerdos colectivos. En relación con los diseñadores del currículo, Figueroa y otros (2002) alegan

que deben ser asesorados por expertos en el área del desarrollo humano.

- *Evaluación del currículo*: En este currículo se evalúan los procesos; consiste en un juicio sobre la medida en que se favorece el bienestar de los participantes, es interna e integrante del proceso, realizada por los miembros de la comunidad educativa.

### **6.3. Características del diseño curricular informado por el Interés crítico.**

- *Marco teórico conceptual*: Éste se orienta hacia la praxis; su meta principal es desarrollar en el estudiante una comprensión crítica de la realidad social y el compromiso con su transformación, (Figuerola y otros, 2002). Se concibe la educación como un proceso de potenciación y habilitación crítica de los individuos y los grupos, que permita transformar las maneras de percibir, comprender y actuar con el mundo, y en este proceso, obtener como resultados la autoafirmación del hombre, su autonomía y su responsabilidad.

Por medio de la educación, el individuo alcanzará una conciencia crítica, que le permitirá no sólo comprender, entender e interpretar su realidad, sino que trascendiéndola, pueda transformarla. Es por eso, que el modelo curricular se orienta al desarrollo de las potencialidades del individuo con la intención de alcanzar su transformación y la de su entorno. El modelo curricular se presenta como un enfoque cultural y contextual, comprometido con una teoría social crítica que plantea el cambio social surgido del consenso y la negociación entre todos los miembros de la comunidad educativa: diseñadores, administradores, profesores y alumnos. Está centrado en la praxis, entendida como

reflexión y acción. Se fomentan los valores: éticos, morales, sociales, culturales, científicos, etc. y se promueven procesos de crítica a la ideología.

- *Fundamentación de la carrera*: Para hacer realidad un Currículo crítico, el alumno que se requiere debe estar comprometido con su proceso de enseñanza y aprendizaje, y estar dispuesto a participar activamente en su formación como ser crítico y reflexivo. Al respecto, Figueroa y otros, (2002) alegan que la meta principal es desarrollar en el estudiante una comprensión crítica de la realidad social y el compromiso con su transformación. En relación con los problemas sociales que deberá atender el futuro profesional, además de aquellos que tienen que ver con el mejoramiento de la calidad del ambiente y de vida de las personas, se consideran los relacionados con la injusticia social, la opresión, la inconciencia, la falta de ética. Castan y otros (1992), argumentan que este currículo debe estudiar los problemas sociales relevantes. Para ello, se basa en la comprensión racional de esos problemas sociales que impiden en nuestra realidad actual y en el pasado, la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de los seres humanos. La relevancia de lo que se ha de enseñar y aprender queda subordinada a lo que se crea necesario y conveniente resolver, sujetas estas últimas condiciones al juicio y reflexión sobre los aspectos de la realidad social que adquieran la condición de problemáticos.

- *Modelo profesional*: En el currículo guiado por el interés crítico, el futuro profesional debe estar en capacidad de encontrar las causas de los problemas de su entorno producidas por las distorsiones a que han sido sometidas por los miembros de la

comunidad. Además, debe ofrecer soluciones a esos problemas productos de su juicio, su reflexión y su crítica. Las soluciones que proporcione deben encaminarse a la transformación de su entorno. Deberán ser garantes de la equidad, la independencia y la moral en la solución de las dificultades de su universo. Para ello, su acción debe ser crítica, reflexiva, subjetiva, moral y política, responsable y a la vez prudente, no impuesta, su acción no debe perjudicar a otras personas, debe ser una forma de lucha.

- *Estructura curricular*: La estructura curricular de un currículo como praxis, se asemeja a la del Currículo práctico en cuanto a su flexibilidad, se observan pocas prelación y gran cantidad de asignaturas optativas, que permitan al estudiante tomar sus propias decisiones en cuanto a la orientación relativa a su formación profesional. Por supuesto, no se trata de desaparecer las prelación del diseño curricular, pues no se pretende caer en la hiperflexibilidad en la cual la versatilidad del diseño supondría una especie de libertinaje. Se plantean las metas a futuro y los objetivos se establecen en forma general. Al respecto, Figueroa y otros (2002) afirman que los objetivos y contenidos curriculares se constituyen a partir de la propia realidad social, es decir, de las estructuras, conflictos, luchas, problemas y alternativas sociales de desarrollo, que son su objeto de estudio. La estructura del currículo es abierta y flexible y se establece de acuerdo a las necesidades, intereses y características de la propia comunidad educativa y su entorno.

- *Viabilidad del currículo*: En el diseño de un currículo informado por el interés crítico, se consideran, como en el Currículo práctico, los espacios físicos necesarios, cualitativamente

aconicionados y dotados para propiciar la participación, la obtención de la información académica y cultural, material de laboratorios y bibliotecas. Se busca que el docente sea ejecutor y diseñador y que además, ejerza las acciones del docente práctico: decidir, deliberar, interpretar, seleccionar y llegar a acuerdos colectivos mediante el consenso. Debe igualmente, realizar una reflexión crítica y estar comprometido con lo social. Se valora la capacidad del docente para tomar decisiones prudentes, para comprender e interpretar, así como su compromiso social y político. Los diseñadores del currículo son todos los involucrados en la carrera: docentes, alumnos, administradores, egresados.

- *Evaluación del currículo*: Se evalúa al Currículo crítico, no en función de los logros obtenidos, como el Currículo técnico, sino en función de la calidad de las actividades que se realizan en la institución referidas a la participación de los alumnos y docentes en las actividades científico-técnicas, académicas, recreacionales, esto es, calidad de las publicaciones científicas, cursos, seminarios, congresos, simposios, competencias deportivas de alumnos, docentes, egresados y personal administrativo, obrero y empleado. Impacto del currículo sobre el conocimiento, la tecnología y el desempeño de sus egresados. Los participantes en el proceso son los encargados de llevarlo a cabo.

A continuación se presentan, de manera sintetizada, los parámetros distintivos que presentan los currículos técnicos, prácticos y críticos de acuerdo a las fases del currículo según Inciarte.



Cuadro 1. *Parámetros para el diseño y la evaluación de los currículos técnicos, prácticos y críticos*

FASES	ASPECTOS	CARACTERÍSTICA		
		CURRÍCULO TÉCNICO	CURRÍCULO PRÁCTICO	CURRÍCULO CRÍTICO
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN	Está referida a enseñar a las personas a comportarse de acuerdo a la estructura social	Está referida a enseñar a las personas a comprender e interpretar al mundo	Está referida a enseñar a las personas a reflexionar para realizar críticas que les permitan actuar y transformar al mundo
	CONCEPCIÓN DEL INDIVIDUO	El individuo es receptor de conocimientos	El individuo es capaz de interpretar su realidad	El individuo es capaz de entender su realidad y transformarla
	MODELO CURRICULAR	Se centra en objetivos y especifica las conductas y adiestramientos en destrezas específicas	Se centra en procesos y busca el desarrollo integral del individuo y la mejora del individuo: social, cultural e individual	Se centra en la praxis, promoviendo la conciencia crítica, para dar lugar al cambio social, cultural, contextual y político
	VALORES	Tradicionales y hegemónicos	Abocados a la búsqueda del bien	Derivados de la crítica a la ideología
FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA	EL ESTUDIANTE	Desarrolla habilidades y destrezas en el estudio de las asignaturas	Interpreta la realidad mediante el juicio y la reflexión y es capaz de asimilar los procesos de aprendizaje	Debe estar comprometido con su proceso de enseñanza y aprendizaje, ser participativo, crítico y reflexivo
	PROBLEMAS QUE ATENDERÁ EL EGRESADO	Están referidos a las necesidades y objetivos sociales	Están relacionados tanto con las necesidades y objetivos sociales como con el mejoramiento de la calidad de vida, bienestar y confort de las personas	Se atenderán los problemas sociales. (además de los anteriores: técnicos y prácticos), los relacionados con la injusticia, la desigualdad, la opresión, la falta de ética, etc.

FASES	ASPECTOS	CARACTERÍSTICA		
		CURRÍCULO TÉCNICO	CURRÍCULO PRÁCTICO	CURRÍCULO CRÍTICO
<b>MODELO PROFESIONAL</b>	<b>PERFIL DEL EGRESADO</b>	El egresado debe ser capaz de aplicar las habilidades y destrezas aprendidas en el campo de trabajo para resolver los problemas	El egresado resuelve los problemas de su entorno, utilizando el juicio y la reflexión en la búsqueda del bien	El egresado plantea y resuelve problemas del entorno por medio de la crítica para la búsqueda de la transformación, la autonomía, la igualdad, la justicia, la conciencia, la ética y la libertad de las personas
<b>ESTRUCTURA CURRICULAR</b>	<b>PRELACIONES Y ASIGNATURAS</b>	Gran cantidad de prelaciones y asignaturas obligatorias	Prelaciones y asignaturas obligatorias estrictamente necesarias	Prelaciones y asignaturas obligatorias estrictamente necesarias. Gran cantidad de asignaturas optativas
	<b>OBJETIVOS</b>	Especificidad de los objetivos que dan prioridad al trabajo y dominio de destrezas	Objetivos generales, orientados al desarrollo del estudiante y conectados con la vida	Los objetivos y contenidos curriculares orientados a la realidad social: estructuras, conflictos, luchas, problemas y alternativas de desarrollo
<b>VIABILIDAD DEL CURRÍCULO</b>	<b>EXISTENCIA Y NECESIDAD DE RECURSOS</b>	Hincapié en el número de salones de clase, docentes, laboratorios y bibliotecas	Hincapié en salones acondicionados para la participación, dotación de materiales interactivos para laboratorios y bibliotecas	Hincapié en salones acondicionados para la participación, laboratorios dotados con espacios propicios para la participación y equipos y materiales de vanguardia, dotación de materiales interactivos para laboratorios y bibliotecas
	<b>CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE</b>	Es ejecutor, reproductor, acata normas	Interpreta, acuerda	Consensúa, cuestiona, interroga, reflexiona críticamente.

FASES	ASPECTOS	CARACTERÍSTICA		
		CURRÍCULO TÉCNICO	CURRÍCULO PRÁCTICO	CURRÍCULO CRÍTICO
VIABILIDAD DEL CURRÍCULO	DISEÑADORES DEL CURRÍCULO	Son técnicos expertos en desarrollo progresivo y sistemático de las destrezas	Son asesorados por expertos en el área de desarrollo humano	Son los alumnos, docentes, egresados y miembros de la institución, mediante procesos consensuales
EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	BASES DE LA EVALUACIÓN	Está expresada en función de logros: eficiencia, eficacia	Es un juicio sobre la medida en que favorece el bien de los participantes. Se evalúan los procesos	Evaluación en función de la participación de los alumnos, docentes y demás miembros de la institución en actividades científicas, académicas y recreacionales
	ACTORES Y MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN	Evaluación externa	La evaluación es integrante del proceso, es interna	La evaluación la realizan alumnos y docentes continuamente.

## 7. Conclusiones

Finalizado este estudio se puede concluir que:

Los parámetros a considerar para el diseño y la evaluación de cada uno de los currículos: técnicos, prácticos y críticos, representan visiones distintas en cuanto a los aspectos constitutivos de un currículo, a saber: Marco teórico conceptual, Fundamentación de la carrera, Modelo profesional, Estructura curricular, Viabilidad y Evaluación del currículo.

En cuanto a los fundamentos teóricos de cada tipo de currículo, se tiene que los intereses técnicos de Habermas, los tipos de acción humana y las disposiciones que informan la acción de Aristóteles fundamentan el Currículo técnico. Por su parte, el Currículo práctico toma de Aristóteles las acciones humanas y las disposiciones que las informan y los intereses prácticos de Habermas. El basamento teórico del Currículo crítico lo constituyen las ideas y acciones, según Freire y los intereses críticos y funciones de la integración teoría-práctica propuesta por Habermas.

Las ciencias que los suscriben son: las empírico-analíticas en el Currículo técnico, las histórico hermenéuticas en el Currículo práctico y las ciencias críticas en el Currículo crítico.

Los métodos empleados para el Currículo técnico son la experiencia, observación y experimentación, mientras que para el práctico, la interpretación, y para el crítico, la autorreflexión y la acción recíprocamente relacionadas.

Entre las implicaciones que un Currículo técnico puede generar, se tiene que: la educación es una forma de comportamiento, el alumno no interviene en su formación como ingeniero, se desprecia su iniciativa, experiencia, reflexión y crítica, se considera al alumno como “ignorante” y poco útil. El logro de los objetivos se convierte en el fin último y el docente se conforma con alcanzarlos, lo cual lo convierte en reproductivo y no en productivo. A su vez, la institución también se convierte en reproductora de egresados no sensibilizados ni transformadores, sólo son considerados solucionadores de problemas.

Entre los beneficios que se tienen de la adopción de un Currículo crítico, se presentan: la educación es un proceso de

potenciación de capacitación y habilitación crítica; el profesional plantea y resuelve problemas por medio de la crítica en la búsqueda de la transformación, la autonomía y la responsabilidad; está consustanciado con su entorno, tiene sensibilidad social, la reflexión es una forma de vida, se libera de la opresión de la autoridad; el docente es diseñador y negociador del currículo con los alumnos; el alumno es participante activo en la construcción del conocimiento, está comprometido con su aprendizaje, se libera del miedo o de la obediencia ciega a la autoridad del docente. Este currículo le brinda las herramientas para la reflexión y el análisis. La libertad que alcanza el alumno le permite tener una mejor calidad de vida y ser mejor profesional.

Finalmente, puede decirse que el proceso que se debe llevar a cabo para caminar hacia la emancipación requiere de tiempo, esfuerzo y compromiso por parte de todos los participantes. Debe empezar por el cambio de conciencia de los miembros involucrados, estar en conocimiento de los fundamentos, características, beneficios y bondades de un currículo crítico sobre los alumnos y egresados; tener protagonismo, (alumnos y docentes) en las decisiones que se tomen en el momento de la planificación, de la puesta en marcha y de la evaluación del currículo; estar dispuestos a liberarse de las restricciones impuestas por reglas y prácticas que deforman los intereses propios de alumnos y docentes. Todas las decisiones deben ser adoptadas bajo el consenso, mediante la negociación libre y colectiva. La ética debe incluir los ideales sociales y políticos de libertad y justicia. No se debe permitir la participación de extraños en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, planificación y evaluación del currículo.

## Notas.

- <sup>1</sup> Marín (1998) afirma que el positivismo identifica tres épocas en la historia intelectual que fueron cambiando a medida que el hombre adquiría mayores conocimientos científicos: *La teológica*: da explicaciones simples de los fenómenos naturales como la lluvia, el trueno, la fertilidad o el viento, creando dioses para explicarlos (dios de la lluvia, dios del trueno, etc.). *La metafísica*: todo lo que ocurre se debe a fuerzas naturales o esencias y se realizan ritos para que pase tal o cual cosa (danza de la lluvia, sacrificio de un animal, ritos religiosos, etc.) lla-mando así la atención de los dioses. Busca respuesta al cómo suceden las cosas. *La positiva*: busca cómo suceden los fenómenos, predominando la razón a través de la experimentación, la observación y la experiencia para descubrir las leyes científicas que regulan sus relaciones. La razón es considerada como la única fuente de conocimiento de la realidad y ésta se expresa en el conocimiento científico. Bisquerra (1996) dice que a estas épocas se les denomina Ley de los Tres Estadios.
- <sup>2</sup> El austriaco Karl Popper, quien consideró que el criterio positivo de verificación impedía la elaboración de hipótesis fundamentales para la ciencia. A pesar de esto, el positivismo se difundía en todas las áreas del quehacer humano, abarcando el campo de las Ciencias Sociales. En tal sentido, apunta Bisquerra (1996), que la aplicación del positivismo en este campo ameritó la utilización del método hipotético deductivo, el estudio de grandes muestras de sujetos, muestreos probabilísticos, aplicación de test y medidas objetivas del comportamiento, investigadores como elemento externos, aplicación de técnicas estadísticas y generalización de los resultados.
- <sup>3</sup> Para Habermas (1999b), el mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que el hablante y el oyente salen a su encuentro; pueden criticar y exhibir los fundamentos de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo. Por su parte, la acción comunicativa se refiere específicamente al habla humana. Habermas, distingue entre habla o acción comunicativa y discurso. La primera, presupone siempre la observancia de normas que están siendo seguidas y pueden ser justificadas; en el segundo, puede cuestionarse la presencia o ausencia de normas implícitas en el habla a través del análisis del discurso. Este análisis implica tres

postulados de validez, a saber: primero, los enunciados serán verdaderos; segundo, correctos, y tercero, la intención expresada por el hablante coincide realmente con lo que éste piensa. (Habermas, 1999a). Así, todo consenso al que se haya llegado a través del análisis del discurso, considerando tales criterios, podrá considerarse un consenso verdadero.

## Referencias

- ÁLVAREZ, J. (2000). **Aristóteles**. [En red]. Disponible en: <http://acacia.pntic.mec.es/~falvar4/aristoteles.htm> . Consultado: (noviembre 2005)
- AUSTIN ,T. (2000). Dos momentos en la Teoría de Jürgen Habermas**. [En red]. Disponible en: [http://www.geocities.com/tomaustin\\_cl/soc/Habermas/haber1.htm](http://www.geocities.com/tomaustin_cl/soc/Habermas/haber1.htm). Consultado: (diciembre 2000)
- BISQUERRA, R. (1996). **Métodos de investigación educativa**. Guía Práctica. (2ª ed.). España : Ceac.
- BOMBILÁ, M. (1998). “Grundy y la Problemática del Currículo”. **Aula Abierta, Revista de Educación**. Vol VII. 71, pp.13-22. Buenos Aires. Ediciones La Obra, S.A.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado**. (2ª ed.). España: Ediciones Martínez Roca.
- CASTAN, G. (1992). “Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales”. **Signos. Teoría y Práctica de la Educación** . Vol III. 7, pp.62-77. España. Ediciones Gijón.
- FERNÁNDEZ, O. (1998). **Alienación e ideología en el pensamiento marxista. Adorno**. [En red]. Disponible en: <http://www.terra.es/personal/ofernandezg/7b.htm>. Consultado: (diciembre 2000)
- FERNÁNDEZ, S. (1997). **Habermas y la teoría crítica de la sociedad. Legado y diferencias en teoría de la comunicación**. [En red]. Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frames30.htm>. Consultado: (diciembre 2000)
- FERRATER, J. (1971). **Diccionario de filosofía**. Buenos Aires: Sudamericana. Tomo II.

- FIGUEROA, R.; UTRIA, C.; COLPAS, R. (2002). **Construcción del Currículum**. [En red]. Disponible en: <http://www.uniatlantico.edu.co/facedu/prod01.htm>. Consultado: (marzo, 2002)
- FINOL, T. y NAVA, H. (1993). **Procesos y productos en la investigación documental**. Maracaibo: La Universidad del Zulia.
- FREIRE, P. (1980). **Pedagogía del oprimido**. (2a ed.) (6a reimpr.). Madrid :Siglo Veintiuno de España Editores
- GRUNDY S., (1998). **Producto o praxis del currículo**. (1a ed.) (3a reimpr.). Madrid, España: Morata.
- HABERMAS, J. (1989). **Conocimiento e interés**. (2a reimpr.). Madrid, España: Taurus. Traducción M. Jiménez, J. Ivars y L. Santos.
- HABERMAS, J. (1994). **Ciencia y técnica como “ideología”**. Madrid: Tecnos
- HABERMAS, J. (1999a). **Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social**. (4ª ed.) (3ª reimpr.). España: Taurus.
- HABERMAS, J. (1999b). **Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista**. (4ª ed.) (3ª reimpr.). España: Taurus.
- INCIARTE A. (1996b). “Un modelo para el desarrollo del currículo de la educación superior”. **Agenda Académica**. Vol III. 2, pp. 41-51. Maracaibo. LUZ
- LÓPEZ, A. (1996). **Investigación y conocimiento**. Venezuela: Publicaciones CED
- MAGENDZO, A. (2001). **Algunas reflexiones en torno al conocimiento curricular**. [En red]. Disponible en: <http://www.geocities.com/investred2001/curricu.htm>
- MARÍN, F. (2006). **El positivismo y las ciencias sociales**. [En red]. Disponible en: <http://www.fmmeduacion.com.ar/Pedagogia/socialpositivismo.htm>. Consultado: (mayo,2006)
- SALMERÓN, J. (1997). **Metafísica y positivismo**. [En red]. Disponible en: [http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/lasalle/logos/73/sec\\_8.htm](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/lasalle/logos/73/sec_8.htm). Consultado: (enero,2006).