



## La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural

El concepto de currículo se ha visto desde dos ámbitos. El primero es una perspectiva racional abstracta, y el segundo, de construcción cultural. Este artículo analiza la constitución teórica de la perspectiva cultural, teniendo en cuenta, por un lado, la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, la teoría crítica de la educación de Carr y Kemmis, y la Pedagogía del oprimido de Freire, sintetizados por Shirley Grundy; y por otro, los aportes de la investigación acción y la negociación como facilitadores de la construcción curricular crítica y participativa.

**Palabras clave:** Perspectivas críticas. Construcción cultural. Enfoque curricular emancipatorio. Investigación-Acción. Negociación.

**Descriptor:** Currículo. Educación Intercultural.

**Recibido:** Octubre 30 de 2009

**Aceptado:** Febrero 15 de 2010

## Curriculum Development from a number of Critical Perspectives: a Cultural Construction

The concept of curriculum has been viewed from two points of view. The first one is an abstract rational perspective, and the second one is based on cultural construction. On the one hand, this work analyzes the theoretical set-up of the latter, bearing in mind Habermas's cognitive interests theory, the critical theory of education by Carr and Kemmis, and the pedagogy of the oppressed by Freire, all of them summarized by Shirley Grundy. On the other hand, it analyzes the contributions by action research and negotiation as facilitators of critical and participatory curriculum construction.

**Keywords:** Curriculum. Critical perspectives. Cultural construction. Emancipating curriculum. Action research. Negotiation

**Search tags:** Curriculum. Intercultural Education.

**Submission date:** October 30<sup>th</sup>, 2009

**Acceptance date:** February 15<sup>th</sup>, 2010

### Origen del artículo

A partir de la experiencia investigativa acumulada en dos proyectos de investigación del Departamento de Lenguas, la Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Santos et al, 2000) y el Diseño de un Currículo de Lengua Materna para la Pontificia Universidad Javeriana desde una Perspectiva Crítica (Núñez et al, 2005), se presenta esta reflexión que hace parte de la propuesta de reforma curricular de pregrados para la que está trabajando el Observatorio de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

# La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural

**T**ratar el tema de la construcción de un currículo desde perspectivas críticas implica abordar de manera distinta lo que, desde un enfoque conceptual, se ha entendido generalmente por *currículo*; es decir, un concepto abstracto, que existe afuera y que es básicamente una deducción lógica, producto de la razón, sin una experiencia previa. Desde las perspectivas críticas, el currículo es una construcción cultural porque muy pocas veces se parte de la nada para construirlo, y por ello también se define como una manera de organizar el conjunto de las prácticas educativas.

En el Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, a partir del 2000, un grupo de investigación ha venido trabajando en el diseño curricular desde esta perspectiva crítica, con el proyecto denominado 'Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras' (PCGLE). En dicho proyecto toma como base la propuesta de la australiana Shirley Grundy, quien sustenta su visión del currículo como una construcción cultural y como una manera de organizar las prácticas educativas a partir de tres elementos: los intereses cognitivos de Habermas (1984), la teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis 1986), y algunos planteamientos de Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido* (1970), específicamente lo

relacionado con la praxis, es decir, con la relación dialéctica entre teoría y práctica.

En cuanto a los intereses cognitivos de Habermas (1984), éstos son: el interés técnico, el práctico y el emancipatorio. Cada uno de ellos determina una manera de abordar y de entender el currículo. El emancipatorio, que es el que sustenta la perspectiva de Grundy, se considera como la contribución más original de Habermas a la filosofía moderna y es aquel que determina la búsqueda de independencia de todo lo exterior al individuo dentro de un estado de autonomía; además, se refleja en la búsqueda del ser humano por trascender, crecer y desarrollarse y en su interés por el conocimiento de sí mismo mediante la autorreflexión, la libertad y la racionalidad de la autonomía.

En relación con la teoría crítica de la educación —formulada por Carr y Kemmis a partir de los presupuestos básicos de la teoría crítica de la sociedad de Habermas—, Grundy integra algunos de sus principales planteamientos, como:

- El rechazo a las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- La necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- La utilización de la teoría interpretativa como medio para distinguir las interpretaciones que

.....  
\* Nancy Agray Vargas. Colombiana. Magister en enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad Antonio de Nebrija, España) y especialista en estudios culturales (Pontificia Universidad Javeriana). Es profesora del Departamento de Lenguas, Facultad de Comunicación y Lenguaje, de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. **Correo electrónico:** nagray@javeriana.edu.co

están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están y para proporcionar alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados.

- La concepción de que la teoría educativa debe preocuparse por identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales.
- El carácter práctico: los temas educativos se analizan directamente relacionados con la práctica.
- La orientación hacia el cambio de las maneras como los profesores se ven a sí mismos, ven su condición actual, y transforman las situaciones que obstaculizan la consecución de las metas educacionales e impiden el trabajo racional y crítico en los contextos educativos.

Desde esta perspectiva, el alcance de la crítica no se limita a que el teorizante sepa entender o explicar al individuo, sino que el individuo debe ser capaz, mediante la transformación de su autoentendimiento, de interpretarse de un modo nuevo en su situación, a fin de alterar las condiciones represivas. La crítica se orienta a revelar a los individuos cómo sus creencias y sus actitudes quizás sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y a sus necesidades.

El último elemento que integra Grundy en su visión de currículo proviene de los planteamientos iniciales del pedagogo Paulo Freire en su programa de alfabetización. Este programa se basó en tres principios fundamentales: que los aprendices llegaran a ser participantes activos en el programa de aprendizaje, que la experiencia de aprendizaje fuera significativa para el aprendiz y que el aprendizaje tuviera un enfoque crítico. Sin embargo, un aprendizaje es significativo dependiendo del interés cognitivo al cual se adscribe dicha apreciación.

Desde el enfoque curricular emancipatorio, una experiencia significativa es aquella en la cual la praxis toma lugar, entendiendo por *praxis* no solamente la realización de una acción sobre la cual se ha reflexionado críticamente, sino también en la cual se involucra una escogencia libre para

actuar; escogencia que ha sido orientada por reconstrucciones del mundo social. Desde este punto de vista, la praxis no es una acción que mantiene una situación tal como es en el presente, sino una acción que cambia tanto el mundo como la propia comprensión de él.

La praxis se orienta por un interés emancipatorio que hace preservar, para todos los grupos, la libertad de actuar dentro de sus propias situaciones sociales. Esto significa que los participantes están en capacidad de tomar control de esas situaciones, en una indisolubilidad de la emancipación colectiva e individual en la que no se promueve la emancipación individual a expensas de la libertad colectiva y en la que la emancipación es acción reflexiva, responsable y autónoma.

Desde esta perspectiva crítica surge el *enfoque emancipatorio* en la construcción del currículo presente en las investigaciones mencionadas al principio y ligado teóricamente al *interés emancipatorio* de la propuesta de Habermas.

En la caracterización de este *enfoque*, además de identificarse los conceptos de autonomía y responsabilidad, se conciben de manera particular los elementos relacionados con el currículo y con la construcción curricular. Estos elementos se han organizado, como aporte en los proyectos mencionados, en 14 categorías de análisis<sup>1</sup>: *meta esencial de formación humana, proceso de formación, visión general del currículo, proceso curricular, gestión del currículo, papel del lenguaje, función del currículo frente a la cultura, interacción educando-educador, experiencias educativas, contenidos, métodos y técnicas, evaluación, función de las teorías y términos clave*.

Veamos a continuación cada una de estas categorías, pues, aunque en el Observatorio de la Facultad (proceso posterior al desarrollo de los

.....

1. Para establecer la manera como en el enfoque se entienden los elementos se ha tenido en cuenta: el concepto de interés emancipatorio; los criterios "Criterios de elegibilidad de una teoría verdaderamente pedagógica", propuestos por Flórez en Posner (1998); y otras categorías identificadas principalmente en Grundy y en Ewert (1991).

“ Si aceptamos que el currículo es una construcción cultural, debemos aceptar también que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas. ”

proyectos), no fueron explícitamente propuestas, los niveles de análisis y discusión permitieron que fueran aflorando de diferentes maneras y se constituyeran en sustento del currículo integral que se está construyendo.

La *meta esencial de formación humana* o el concepto de *ser humano* que en él se pretende formar enfoque curricular emancipatorio es el de personas que perciben y actúan en el mundo a partir de una transformación de conciencia sobre la propia existencia y que se involucran en el encuentro educativo.

En el *proceso de formación* de los individuos se da prioridad a la promoción de una conciencia crítica para lo cual es fundamental discernir entre lo natural inmodificable y lo cultural modificable; así, la praxis se convierte en la forma de expresión de esta conciencia crítica.

En este proceso, la experiencia de aprendizaje involucra tanto la experiencia del aprendiz como la del maestro y los dos la reconocen como problemática por medio del diálogo y la negociación. Se entiende, entonces, el aprendizaje como un acto social y la enseñanza como un proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en el enfoque curricular emancipatorio, el *currículo* se entiende como praxis, es decir, como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva que lo configura como una construcción social de sentido en el mundo social y cultural.

Así, la *construcción del currículo o proceso curricular* es un proceso activo en el que la planeación, la acción y la evaluación están recíprocamente relacionadas e integradas y en el

que todos los actores curriculares toman parte y se dividen el trabajo equitativamente; es decir, el currículo deja de ser un conjunto de planes diseñados por unos para ser implementados y evaluados por otros.

De igual manera, en la *gestión del currículo*, se interpreta y evalúa la naturaleza de los deseos y necesidades de uno mismo y de los otros, adoptándose una actitud reflexiva hacia los estándares de valor y determinando críticamente la adecuación de los existentes.

La gestión del currículo exige capacidad para liberarse de las restricciones impuestas por las creencias y dogmatismos personales y una actuación racional autodeterminada y reflexiva frente al contexto y las tradiciones culturales, que permita evaluar y criticar las percepciones que se tienen de la realidad, propiciando la emancipación a partir de un proceso de reflexión y acción.

Dado que la emancipación se alcanza a partir de un proceso de reflexión y de acción, el *lenguaje* y la *cultura* desempeñan un papel determinante en ella; el primero, porque es el medio para la transformación de la conciencia sobre la propia existencia y para el involucramiento de los participantes en el encuentro educativo; la segunda, porque deja de ser sólo un conjunto de ideas predominantes de un grupo social específico e impuestas en el proceso educativo para convertirse en objeto de análisis crítico que transforma tanto la construcción curricular como el acto pedagógico en construcciones culturales.

En el acto pedagógico, se concibe la interacción *educando-educador* como el principio de la relación pedagógica y se parte de que educando y educador enseñan y aprenden mediante del diálogo.

Dadas las existentes relaciones de poder entre estudiantes y profesores, para el enfoque es importante que se proteja la posibilidad de un aprendizaje auténtico; por ello, las *experiencias educativas* son, en esencia, un asunto de negociación y construcción de consensos entre profesor y estudiantes alrededor de distintos aspectos, como los objetivos de aprendizaje, las acciones, la función de las acciones (para emancipar por medio del proceso de aprendizaje o para otra cosa), etc.

Por lo anterior, los *contenidos, métodos y técnicas* tienen como función principal la de motivar el ejercicio del pensamiento crítico y se constituyen en objeto de negociación entre profesor y estudiantes, sin separarse del evento educativo. Esta manera de concebirlos da una mayor amplitud en su escogencia para el aprendizaje del estudiante, dentro de ciertos criterios de selección.

Igual ocurre con la evaluación, cuya principal función es ayudar a construir el juicio crítico; además, como parte del proyecto de construcción de significado del grupo, la *evaluación* no se puede separar del evento educativo.

El control para emitir juicios sobre la calidad y el significado del trabajo recae en quienes participan en la situación de aprendizaje (profesor y estudiantes), siguiendo algunos criterios claros para emitirlos, como la comprensibilidad de los enunciados dentro del grupo, la veracidad de los componentes proposicionales del discurso del grupo, la autenticidad de los hablantes y la exactitud y adecuación de las acciones en las cuales el grupo está inmerso.

Los procesos de evaluación, particularmente los de autorreflexión, permiten a los grupos emitir juicios sobre su organización como un indicador de orientación (*enlightment*) y de emancipación.

Por su parte, la *función de las teorías* es ser punto de partida para definir los conceptos acerca de las personas y de la sociedad que explican cómo la coerción y la distorsión operan para inhibir la libertad. Por último, los *términos clave* de este enfoque son crítica, emancipación, responsabilidad, autonomía, diálogo, negociación y praxis.

La experiencia investigativa acumulada a partir del trabajo realizado con profesores, coordinadores, directivos y estudiantes en dicho proyecto, así como en proyectos relacionados, ha sido capitalizada en un trabajo posterior en el que participa una comunidad más amplia y diversa: el Observatorio de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. En dicho Observatorio se ha trabajado en una propuesta de reforma curricular de los tres pregrados de la Facultad (Comunicación

Social, Ciencia de la Información-Bibliotecología y Licenciatura en Lenguas Modernas), que permita integrarlos, en cuanto carreras que comparten las mismas líneas disciplinares: el lenguaje, la comunicación y la información.

En esta reforma se ha asumido la visión del currículo como construcción cultural, no solamente desde el punto de vista conceptual (como parte del marco teórico), sino también desde la manera como la propuesta se ha ido construyendo, con la participación, negociación, diálogo y toma de decisiones de los miembros de la comunidad educativa relacionada, a la cual afectan directamente los currículos: estudiantes, profesores, coordinadores y directivos.

Se asumió esta concepción de currículo porque se consideró la más coherente con la formación humanística a la que la Facultad aspira y bajo el entendimiento de que si aceptamos que el currículo es una construcción cultural, debemos aceptar también que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas, es decir, el currículo.

En esta concepción de currículo uno de los principios fundamentales tiene que ver con la transformación de conciencia, esto es, el cambio en la manera como uno percibe y actúa en el mundo. Dicho interés está relacionado con la habilidad de los individuos y los grupos para tomar control de sus propias vidas de manera autónoma y responsable, es decir, para “empoderarse” (*empowerment*), lo que conduce a la realización de acciones responsables y autónomas basadas en decisiones prudentes, mediante procesos de introspección auténtica y autorreflexiva.

En este enfoque, el *currículo* se entiende también como praxis; es decir, como la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva. Esta interacción configura el currículo como una construcción social de sentido en un mundo social y cultural, lo cual determina que el proceso curricular sea activo, que la planeación, la acción y la evaluación se relacionen y se integran recíprocamente a él, y que todos los actores curriculares

**El currículo emancipatorio promueve una percepción y actuación de los sujetos en el mundo a partir de una transformación de conciencia sobre la propia existencia y un involucramiento en el encuentro educativo.**

formen parte equitativamente en su construcción, en momentos determinados.

Esta perspectiva implica responder a la pregunta por el tipo de ser humano que nos interesa formar. Si queremos formar solamente profesionales eficientes que respondan a las leyes del mercado con todas las competencias “utilitarias” perfectamente desarrolladas, o si queremos formar seres humanos con una competencia comunicativa intercultural crítica, capaces de asumirse como ciudadanos del mundo, que perciben y actúan en el mundo a partir de una transformación de la propia conciencia; seres humanos que se involucran de manera autónoma y responsable en el encuentro educativo y en el encuentro con los otros, a partir del reconocimiento de la diferencia y la pluralidad.

Para desarrollar los niveles de autonomía y responsabilidad esperados en este tipo de currículo, Grundy propone como uno de los diseños de investigación más adecuados la investigación-acción. Si bien en el proyecto del Observatorio de la Facultad no se ha propuesto, en rigor, la investigación-acción para su desarrollo, sí han aparecido varias de sus características en distintos momentos del proceso.

La investigación-acción tiene como propósito fundamental no sólo entender el mundo, sino, además, transformarlo. Tiene que ver con el mejoramiento de las condiciones sociales existentes y sus principios son el mejoramiento en la acción y en la comprensión y el involucramiento, que incluye el cambio como producto de los mismos interesados.

Es decir, dentro de este proceso de desarrollo de una nueva perspectiva curricular, el mejoramiento no debe ser impuesto a los participantes desde el exterior, sino que son ellos mismos los que deben propiciarlo, puesto que la investigación-acción se entiende como “una forma de estudiar,

de explorar una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (Suárez, citado por Sánchez, 2009, s. p.).

El mejoramiento es un concepto problemático, pues sólo se le puede entender dentro de la noción de acción. Sin embargo, éste no debe darse solamente en la acción, sino también en la comprensión. De esta forma, la investigación-acción interrelaciona reflexivamente la comprensión y el mejoramiento, el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica.

El principio de involucramiento es de igual importancia que el de mejoramiento en la investigación-acción, como una forma inherentemente democrática de investigación. En esta modalidad, la participación no se toma solamente con una visión instrumental, sino como uno de los fundamentos del proceso, de tal manera que todos los cambios que se produzcan deben ser producto de la acción colectiva y de la decisión de todos los involucrados. (Nuñez *et al*, 2007).

La investigación-acción resulta ser una buena alternativa de diseño y desarrollo curricular por sus características en la medida en que es práctica, participativa, colaborativa, emancipatoria, interpretativa y crítica. Es práctica, ya que los resultados y reflexiones obtenidos de la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento del área, sino que también llevan hacia un mejoramiento de la práctica durante y después del proceso. Es participativa y colaborativa, puesto que quienes conducen el proceso no son considerados como expertos externos que conducen una investigación con sujetos específicos, sino como compañeros de trabajo que hacen la investigación con la gente y para la gente, con un problema específico que se quiere solucionar. Es emancipatoria en cuanto no es jerárquica; más bien, todas las personas involucradas participan como iguales que contribuyen al desarrollo del proceso de construcción colectiva. Es interpretativa por cuanto las afirmaciones que resultan no son valoradas como correctas o incorrectas, sino como soluciones

basadas en los puntos de vista e interpretaciones de la gente involucrada. Finalmente, es crítica, ya que la comunidad de participantes no sólo busca el mejoramiento de las prácticas en su trabajo dentro de unas limitantes socio-políticas, sino que también actúan como agentes de cambio críticos y autocríticos de esas restricciones. Ellos cambian su ambiente y cambian durante el proceso.

Es crítica, entendiendo lo *crítico* como la implicación de varias características: la praxis, o una forma de reflexión continua que integra pensamiento y acción; una posición problematizante que muestre las conexiones entre las macro y las microrrelaciones, y que las vea como algo que requiere ser explicado y comprendido en su evolución histórica; una búsqueda por las alternativas de cambio; la autorreflexión, que hace emerger nuevas y complejas preguntas acerca del conocimiento, la política y la ética, y ofrece una nueva visión de lo que es posible; por último, la heterosis, o la búsqueda de nuevas y diferentes formas de hacer política (Pennycook, citado por Núñez *et al.*, 2007).

Al igual que se propone la investigación-acción como el diseño de investigación más apropiado para desarrollar propuestas curriculares desde perspectivas críticas, otro concepto para tener en cuenta en este tipo de propuestas es el de *negociación* (García de la Peña, 2003). Aquí la negociación se propone como una forma de intentar resolver problemas entre individuos o colectividades con voluntad para hacerlo, como una confrontación de ideas y como un proceso dinámico de comunicación verbal o no verbal para llegar a un acuerdo común y, a través de él, a consensos.

En la negociación se requiere tener en cuenta los deseos, necesidades, expectativas y temores de las partes, y tratar de mantener un alto nivel de compromiso, buen juicio, tolerancia ante el conflicto, paciencia, integridad, capacidad para involucrarse, habilidad para escuchar, coraje, confianza y capacidad de negociar como características que contribuyen al éxito en estos procesos (García de la Peña, 2003).

Grundy (1987) sostiene que las teorías consensuales de la verdad son fundamentales en la epistemología que subyace a la naturaleza participativa de la investigación-acción. Estas teorías reconocen que dentro de la construcción del conocimiento humano, lo que estamos preparados a declarar como verdad en el lenguaje común es aquello con lo cual los grupos de personas están preparados para estar de acuerdo. Como consecuencia de lo anterior, los acuerdos no deben ser materia de coerción y a los consensos se debe llegar libremente; un consenso que no surge de acuerdos de participantes de igual nivel en el discurso, es un falso consenso. Habermas afirma al respecto, dice Grundy, que el habla fundamentalmente existe para adquirir comprensión y acuerdos.

Entendida la construcción curricular y el currículo de esta manera, a lo que la Facultad le ha apostado en el tiempo que ha venido desarrollando la propuesta es, por una parte, a la posibilidad de construir colectivamente el proceso curricular, es decir, asumirlo como una construcción cultural y, por otra, a hacer de este proceso y de la implementación de la propuesta curricular una práctica social y cultural que, como tal, ha estado y deberá continuar en permanente evolución y evaluación por parte de todos los actores sociales involucrados en ella de manera directa, como estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo, e indirecta, como la comunidad académica de la Universidad, las comunidades académicas externas y los estamentos de la sociedad a quienes les compete este proceso.

**A lo que la Facultad le ha apostado en el tiempo que ha venido desarrollando la propuesta es, por una parte, a la posibilidad de construir colectivamente el proceso curricular, y por otra, a hacer de este proceso y de la implementación de la propuesta curricular, una práctica social y cultural que ha estado y deberá continuar en permanente evolución.**

A partir de los proyectos en los que se ha participado, a manera de hipótesis quedan algunas conclusiones, implicaciones y retos para trabajar desde esta perspectiva de construcción curricular:

- Inicialmente, si se quiere trabajar la construcción de currículo desde enfoques culturales, es necesario comprender esta perspectiva, involucrarse en la construcción del currículo y del aprendizaje para que el currículo deje de ser lo que unos diseñan, otros aplican y otros reciben.
- Adoptar una posición más reflexiva sobre la propia praxis, replanteándonos la actuación en el aula, estando dispuestos a cambiar, si se considera que siempre habrá mejores formas de hacer las cosas y de entablar y hacer parte del acto educativo.
- Ser conscientes de la complejidad del acto pedagógico teniendo en cuenta a los involucrados en él.
- La negociación se vislumbra como una herramienta válida y necesaria para garantizar el éxito en una propuesta de innovación y para reducir las resistencias al cambio que siempre estarán presentes en este tipo de construcción.

## Referencias

- Agray, N. (2008), "Currículo emancipatorio en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿ficción o realidad", *Revista de Educación Bilingüe GUST*, vol. II, núm. 2, pp. 115-124. Bogotá, Universidad ÚNICA.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press.
- Ewert, G. (1991), "Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature". En: *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 3.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI.
- García de la Peña, J. (2003), *Getting to Yes. El arte de negociar sin ceder*, [en línea], disponible en: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/gettingtoyes.htm>, recuperado: mayo de 2010.
- Grundy, S. (1987), *Curriculum, Product or Praxis?*, London, The Falmer Press.
- Habermas, J. (1984), *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Tecnos.
- Núñez V. et al. (2005), "Diseño de un Currículo de Lengua Materna para la Pontificia Universidad Javeriana, desde una Perspectiva Crítica" [informe final de investigación], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.
- Posner, G. (1998), *Análisis de Currículo*, Bogotá, McGraw-Hill International.
- Sánchez, W. (2009), "Política de Educación Lingüística y Currículo en Lengua Materna en la Universidad" [Resumen de ponencia], Bogotá, x Congreso de investigación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Santos, D. et al. (2000), "Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la PUJ (PCGLE)" [informe final de investigación], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.