

INCIDENCIA DEL CURRÍCULO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

EL CURRÍCULO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

AUTORES: Álvaro Hugo Gómez Rosero¹

Haydée Nira Sotelo Guerrero²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Facultad de Educación de la Universidad Mariana. Pasto –Nariño. Colombia. E-mail: ahgr98@gmail.com

Fecha de recepción: 23 - 11 - 2012

Fecha de aceptación: 22 - 03 - 2012

RESUMEN

Este artículo es un producto de la investigación titulada “Evaluación de la Estructura Curricular Problémica de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana”. Realizada entre 2010-2012 y desarrollada desde el paradigma cualitativo, pues comprendió la realidad de los sujetos relacionados con el contexto, con ellos mismos y con el conocimiento práctico; bajo el enfoque crítico social puesto que incidió en el mejoramiento de la realidad, y desde el tipo de investigación evaluativo porque su propósito fue valorar el currículo en su fase de desarrollo. Para el proceso de la información se utilizó la herramienta Atlas ti 6.0 aplicando el modelo de análisis cualitativo de datos. Este informe es el análisis de la relación entre el saber disciplinar, pedagógico, investigativo y de práctica, lo cual permitió una reflexión en los procesos para la formación de maestros, asumiendo que la práctica pedagógica se debe desarrollar desde un enfoque investigativo que repercute en la innovación permanente del quehacer en el aula.

PALABRAS CLAVE: currículum problémico, integración de saberes, investigación acción, práctica pedagógica.

IMPACT OF CURRICULUM RESEARCH PROCESSES FOR TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This article is a product of a research project entitled "Evaluation of Problematic Curriculum Structure of the Faculty of Education at the University Mariana". It was carried out between 2010 - 2012 and it was done from a qualitative paradigm because it considered the reality of the subjects and their context, themselves and practical knowledge, under a social critical approach since it

¹ Licenciado en Informática, Especialista en Educación y Pedagogía. Docente investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana. Pasto –Nariño. Colombia.

² Licenciada en Filosofía y letras, especialista en Estudios Latinoamericanos, Educación e Investigación y especialista en Educación y Pedagogía. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana. Pasto-Nariño. Colombia

influenced reality improvement and from a type of evaluative research because its purpose was to evaluate the curriculum on its development phase. For information processing the tool Atlas Ti 6.0 was used applying a model of qualitative data analysis. This report is the analysis of the relationship between disciplinary, pedagogical, research and practice knowledge which allowed a reflection in the processes of teachers training assuming that pedagogical practice must be developed from a research approach affecting permanent task innovation in the classroom.

KEYWORDS: curriculum, integration of knowledge, teaching practice, action research.

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Mariana se adelanta una experiencia generada desde la investigación para permitir la reflexión desde el aula y apropiarse del modelo pedagógico (Marroquín, 2011); ésta ha logrado identificar la necesidad de reflexionar permanentemente sobre el quehacer pedagógico a partir de los procesos investigativos, logrando la innovación en las didácticas para enseñar y aprender los diversos saberes disciplinares.

De acuerdo a lo anterior, se hizo necesaria la aplicación de investigaciones sistemáticas sobre la reflexión de las prácticas pedagógicas, que muestre apropiación de criterios y mecanismos para llevar a cabo procesos de autoevaluación, en busca de la mejora de la calidad en el proceso formativo.

El aspecto tratado en este artículo sobre la evaluación de la estructura curricular, está relacionado con la pregunta orientadora del tercer objetivo específico ¿la integración de saberes responde a las necesidades de los núcleos problémicos de la estructura curricular en la formación de Maestros?

En este sentido, la investigación en la facultad de educación se convirtió en eje dinamizador del desarrollo de la práctica pedagógica en la formación docente y la integración de los saberes pedagógico, humanístico, investigativo y disciplinar, partiendo de una reflexión planeada que exige en los actores: educadores y educandos, participación permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo investigativo estuvo orientado a observar los procesos metodológicos, pedagógicos, didácticos y educativos a través de los cuales se realiza la acción educativa y formadora de los docentes en los distintos programas; por esta razón se abordó una metodología con paradigma cualitativo, de tipo evaluativo considerando al currículo en su fase de desarrollo para describir e interpretar la forma cómo se generaban en el educando competencias básicas y profesionales. En la recolección de información se utilizó la observación a través de los diarios de campo, y los cuestionarios, empleando una guía de preguntas abiertas, que direccionaron el proceso y análisis de la información, mediante la elaboración de matrices tanto de

información como de triangulación, y finalmente para fortalecer el proceso se utilizó el recurso tecnológico Atlas Ti versión 6.0.

La interpretación de la información estuvo enmarcada en cuatro temas relacionados con teoría, estructura, práctica y planeación curricular, finalizando con las conclusiones y recomendaciones; destacándose que el enfoque crítico o emancipatorio no se limita a desarrollar los contenidos sino a responder a la necesidad requerida por la sociedad para ser transformada, evidenciando además, que la organización de contenidos y el desarrollo de los procesos de selección, orientación y distribución del conocimiento son viables a través de la articulación de saberes encaminados a resolver el macroproblema; y por último se muestra la posición privilegiada de la investigación en la labor docente puesto que desde la reflexión de la práctica pedagógica se dinamiza el acto educativo.

En el análisis de datos, se construyeron matrices de información, teniendo en cuenta los objetivos específicos, que abordaron temas como: fortalezas de la estructura curricular problémica; debilidades de la estructura curricular problémica de la facultad; elementos que permiten dar respuesta a los macroproblemas de cada Nivel de Trabajo Formativo; exigencias institucionales y frente a la estructura curricular y políticas en la Formación de Maestros.

De igual manera, se trabajó la unidad hermenéutica Evaluación de la estructura curricular FACEDUNIMAR con documentos principales como: Diarios de campo, respuestas a cuestionarios docentes, directivos, estudiantes y egresados, con las cuales se realizó las codificaciones de cada categoría hiladas por las citas de análisis para continuar con el proceso de interpretación de la información, aplicando el modelo de (Strauss & Corbin, 2002). Éste permitió encontrar relaciones entre la información emitida por las fuentes (citas) y los comentarios presentados en la clasificación de los datos (memos) y de cuyas relaciones salieron las categorías inductivas: Teoría curricular, estructura curricular, planificación curricular, integración de núcleos de saber y aprendizaje autónomo. (Ver figura 1)

DESARROLLO

Integración de saberes Vs Procesos de investigación en la formación de Maestros

En la Facultad de Educación de la Universidad Mariana el tema de la integración, responde a la solución del macroproblema a través del aporte de los distintos saberes así: el específico en una problemática desarrollada en las clases disciplinares; el pedagógico involucrando metodologías, didácticas, estilos de aprendizaje, modelos pedagógicos, y el investigativo cuando aplica el proceso metodológico y sistematiza la información que obtiene de su práctica pedagógica; de esta manera la integración se evidencia en la solución desde cada uno de los saberes y a su vez se integran para dar respuesta a los macroproblemas.

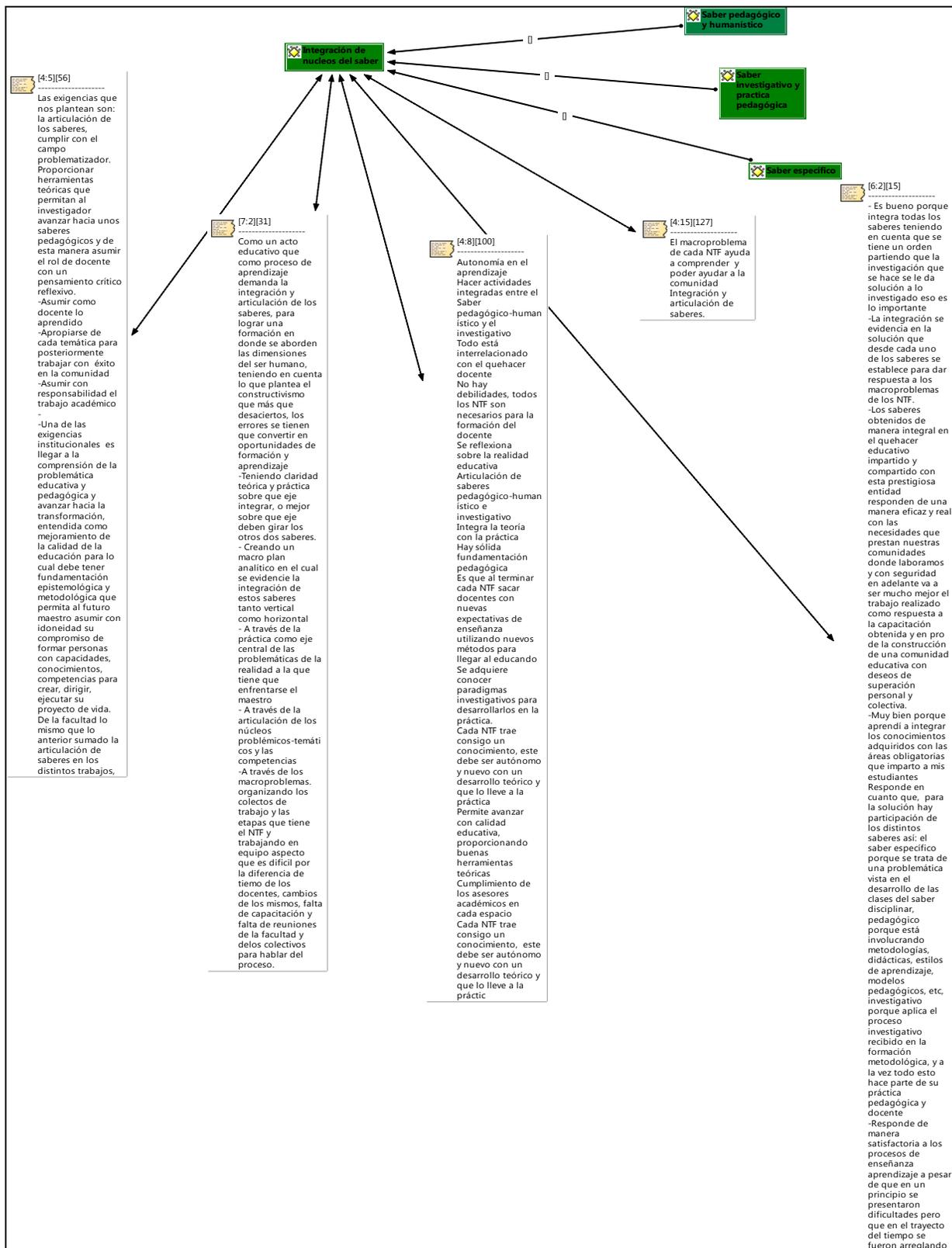


Figura 1. Mapa Atlas Ti 6.0: Integración de saberes

Los estudiantes al contestar la pregunta: ¿ En su énfasis, cómo responde la integración de saberes, en la solución de los Macroproblemas de cada Nivel de Trabajo Formativo –NTF-?, expresaron lo siguiente:- “La integración se evidencia en la solución que desde cada uno de los saberes se establece para dar respuesta a los macroproblemas de los NTF”-; -“Es bueno, porque integra todos los saberes teniendo en cuenta que hay un orden, partiendo de la investigación que le da solución a lo investigado, considero que la universidad nos facilita la solución de macroproblemas por medio de los tutores y el acompañamiento”- ; -“los saberes obtenidos de manera integral en el quehacer educativo impartido y compartido responden de una manera eficaz y real a las necesidades que tienen nuestras comunidades donde laboramos y con seguridad en adelante va a ser mejor el trabajo realizado como respuesta a la capacitación obtenida y en pro de la construcción de una comunidad educativa con deseos de superación personal y colectiva”-.

Explicando lo anterior en palabras de (Sacristán, 2007) la integración curricular se apoya en la actividad docente, ordenado bajo el código de áreas de conocimiento y de experiencia de manera interdisciplinar y transdisciplinar, que obliga de alguna manera a conectar contenidos diversos en la elaboración de materiales y libros de texto en la propia práctica docente de los profesores.

En la facultad de educación la integración se observa en la unión y complementación de contenidos en los núcleos temáticos y la articulación en la conformación del NTF con los núcleos problémicos para solucionar el macroproblema.

Por otra parte el término de interdisciplinariedad se refiere en el campo pedagógico al tipo de trabajo académico que requiere metodológicamente de la colaboración de diferentes disciplinas y, en general, la colaboración de especialistas procedentes de diversas áreas del saber. De esta manera la interdisciplinariedad se define como un “conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada (Tamayo & Tamayo, 2004)

El término transdisciplinariedad tomado como un principio de unidad del conocimiento más allá de las disciplinas en cuanto a principio de formas integradoras de investigación (Nicolescu, 2002), la comprende como una familia de métodos para relacionar el conocimiento científico, la experiencia pedagógica y la práctica de la resolución de problemas.

De esto se infiere que la interdisciplinariedad articula los núcleos del saber a través de los núcleos problémicos y la transdisciplinariedad permite la integración de los contenidos y los núcleos temáticos, de modo que la articulación de los campos de conocimiento: específico, pedagógico e investigativo fomentan una formación integral en el educando en respuesta a los diferentes macroproblemas planteados, esto se logra desde un diálogo académico que se presenta en el colectivo docente en la etapas de planificación del NTF. (ver figura 2)

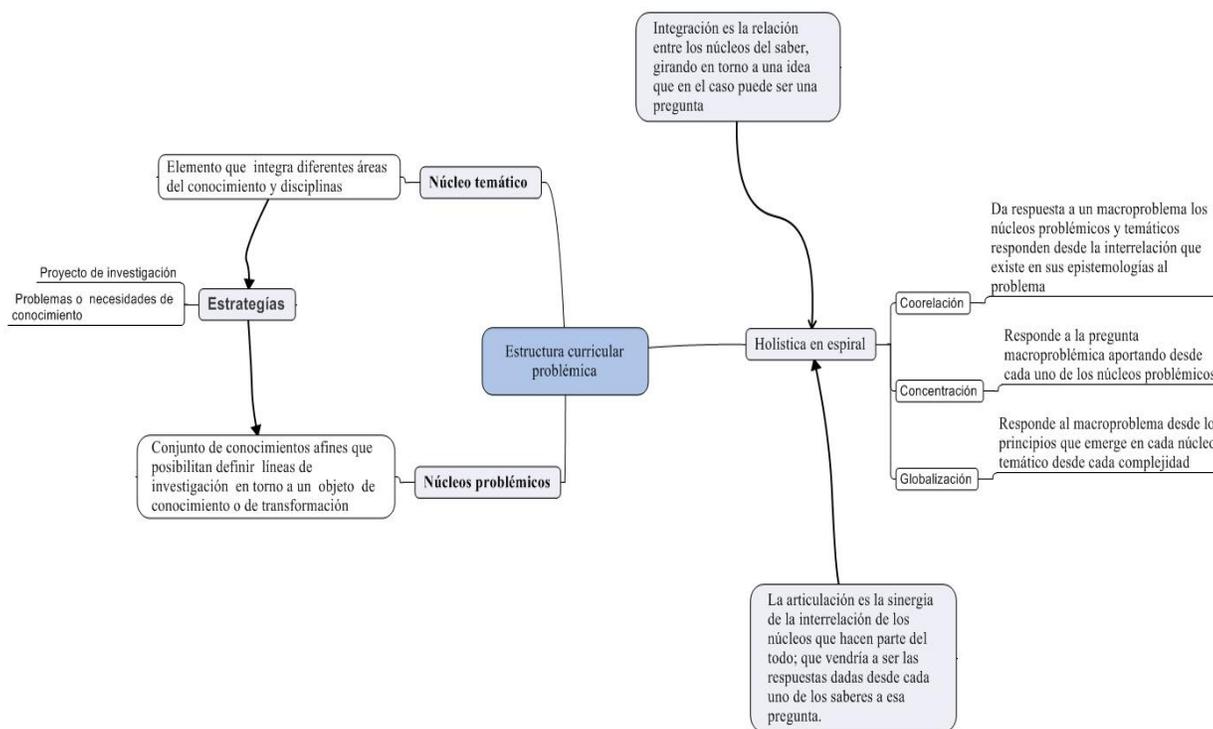


Figura 2. Estructura Curricular del programa de Licenciatura en Educación.

Entonces, para la facultad de educación los elementos que permiten dar respuestas a los macroproblemas de cada énfasis son las actividades realizadas al interior de cada núcleo del saber, los conocimientos que se obtienen en ellos mediante los procesos cognitivos aterrizados o planteados desde la realidad de cada contexto favoreciendo el trabajo independiente y en general todo el trabajo realizado en cada NTF.

Lo anterior permite fundamentar sobre los elementos del currículo desde las orientaciones en las que (Taba, 1974) sostiene que un proyecto eficaz se constituye desde la base de la selección y la priorización de los elementos curriculares (objetivos o finalidades de formación; asignaturas o áreas o núcleos del saber; método y organización o la forma de planear, y evaluación), así como las fuentes de la que derivan esos criterios. Igualmente menciona que en la relación entre los elementos se sugiere desarrollar cuatro preguntas: ¿Qué es lo que debe hacerse? ¿Qué asignaturas van a ser utilizadas? ¿Qué métodos y que organización van a emplearse? ¿Cómo van a ser evaluados los resultados?, lo que conlleva en el diseño, indicar que cada elemento va a estar relacionado y que las decisiones referentes a cualquiera de ellos dependen de las decisiones que se adoptan acerca de los demás.

Esta es una tarea primordial en torno de la cual se mueven las decisiones referentes a la selección de los objetivos, los problemas y principios de la organización. Los elementos centrales para organizar el currículo entonces parten del planeamiento de una unidad, organiza las ideas relevantes para la toma de decisiones relativas al contenido y ponen en juego la necesidad de

analizar las funciones de los diversos niveles, así como también la naturaleza de los estudiantes. Una vez establecidos unidad, secuencia y alcance, éstos determinan, en cierto grado la organización de los campos específicos del currículo, de manera que las decisiones acerca del enfoque de las unidades específicas no pueden ser adoptadas fuera del contexto.

En conclusión los elementos se deben interrelacionar entre sí desde los propósitos de formación, las necesidades del contexto que permiten reorientar la pregunta del macroproblema, abordarla por campos de conocimiento que se organizan a través de núcleos problémicos y temáticos emprendidos desde la problemática contrastada con la realidad de la práctica pedagógica.

Estos elementos del currículo se materializan en la formación de maestros a través de la reflexión sobre práctica pedagógica realizada tanto por educadores como por educandos. Por tanto es necesario partir del concepto de práctica educativa y pedagógica, al respecto, (Barcena, 1993) explica que la práctica educativa tiene en cuenta la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como una relación de causa-efecto, sino que aquella está destinada a promover una actividad mental autoestructurante, unos determinados principios de acción en el educando. Y la práctica pedagógica se da cuando hay intervención del educador y se reflexiona sobre ésta, es decir se constituye en la acción del educando y educador en el modo de utilizar y aplicar el conocimiento en su actividad denominada por Barcena «ayuda pedagógica».

En este contexto debe darse necesariamente una mediación reflexiva. El saber se articula en una estructura cognitiva configurándose como plan interior de acción, siendo su fin la conformación de una situación pedagógica en una situación educativa.

En conclusión la práctica educativa y la pedagógica exigen reflexión por parte de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que no puede ser abordado desde otro campo como la investigación, pues, es la que determina la validez de las prácticas pedagógicas.

Frente a esto (Restrepo, 1999) afirma que “en el ámbito pedagógico se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (aprender), así como también el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores -saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer” (p.11)

Sin duda alguna se corrobora que existe una relación directa entre la práctica pedagógica y el quehacer investigativo, conviene entonces, precisar cuál es el papel y el compromiso del educador; si se considera como contenedista que repite y reproduce conocimientos o si se perfila como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica.

Para el caso de la facultad de educación, se encontró en la manifestación de un educador que: "... para los estudiantes el núcleo del saber investigativo se convierte en un eje de contraposición frente a su formación como docente y estudiante", porque al asumir el rol en su práctica pedagógica de maestro se hace reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en educación básica y plantea estrategias que le permiten desarrollar competencias básicas en sus estudiantes, igualmente asume su rol como educando y la postura frente al aprendizaje autónomo le permitirá ser crítico en su formación, en este sentido (Stenhouse, 2003) muestra que las características para la profesionalidad, la investigación y la gestión curricular están enmarcadas en: "El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades" (p.97). No basta con sólo asumir el acto reflexivo sino ser propositivos y sistematizar la experiencia fruto de esa reflexión, invitando a la innovación de la práctica pedagógica.

De esta manera los procesos de investigación en la facultad de educación se fundamentan en la investigación acción desde la reflexión de la práctica pedagógica de los educadores y educandos con los propósitos de dinamizar el acto educativo de enseñar y aprender.

Con la articulación de saberes, se responde al campo problematizador, proporcionando herramientas teóricas que permitan al educador y educando investigador avanzar hacia unos saberes pedagógicos, investigativos y disciplinares, para asumir con un pensamiento crítico reflexivo la realidad de su contexto. Finalmente se puede concluir que la investigación Acción es la metodología propicia para lograr la reflexión de la práctica tanto de educadores como de educandos en el ámbito de la formación de maestros.

¿Cómo se hace investigación en la formación de Maestros?

(Ebbut & Elliot, 1985) en un artículo titulado ¿Por qué deben investigar los profesores?, establecen una relación directa entre investigación acción y desarrollo profesional. "El juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes".(p.175) Expresiones como profesores intelectuales, profesores investigadores, autoevaluación del profesor, calidad de la investigación, acción educativa, corresponden a una necesidad del sistema educativo orientada al mejoramiento de la capacidad de los docentes para generar conocimientos.

De la anterior cita se pueden distinguir tres elementos que permiten describir cómo se hace investigación en la Facultad de Educación: el primer elemento es el profesor investigador (Vasco, 1998) expresa que por encima de todo, el maestro investigador es un maestro; y por esta razón ser investigador sólo se entiende, si se justifica, esto es posible desde su reflexión permanente de ser maestro y su objetivo último es ayudarse a sí mismo a ser mejor maestro. En este sentido los estudiantes manifiestan "...el docente debe mirar primero desde

sí mismo, posteriormente debe mirar desde el contexto donde se desempeñará y como última instancia debe investigar activamente sobre su comunidad, para obtener posibles soluciones a los problemas. Así como evolucionan y cambian los estudiantes y su entorno, igual sucede con el maestro quien se debe preparar mejor cada día para satisfacer las constantes necesidades del estudiante, de la comunidad y de sí mismo”, es decir el maestro debe ser dinámico desde la reflexión de su profesión, reconociendo las competencias básicas, las propias de la profesión docente.

El segundo elemento es la investigación acción que se ha convertido en el tipo de investigación que propicia la reflexión en el aula, en este sentido Elliot manifiesta que esta metodología debe partir de un diagnóstico relacionado con el contexto desde su quehacer práctico, permitiendo al investigador profundizar sobre su práctica pedagógica y posteriormente proporcionar información válida entre los diálogos de los teóricos, las fuentes primarias que son los participantes y las apreciaciones del investigador.

Para tener claro el pensamiento de (Elliot, 1985) se debe reconocer las características de la investigación-acción en la escuela que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). Así, la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en lugar de problemas teóricos definidos por los investigadores en el entorno de una disciplina del saber.

Igualmente, la investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en estudio. Es decir, al explicar lo que sucede, la investigación-acción construye una propuesta pedagógica sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes.

Y otra postura, es la investigación-acción que interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos normativos e inflexibles que no admiten discusión. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, cómo aprenden los estudiantes, cómo se debe evaluar por competencias y evidenciar desempeños, cómo se puede mejorar la efectividad del aprendizaje a través de estrategias innovadoras de enseñanza; de esta manera, se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben.

He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes técnicas en un contexto de investigación - acción. Así, se considera la situación desde el punto de vista de los actores, describiendo y explicando lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido

común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

Por eso los relatos de investigación - acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes, como lo afirma Elliot, un informe de investigación concebido desde el lenguaje de las disciplinas abstractas nunca es producto de la auténtica investigación - acción. Es decir contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos y sólo puede ser validada a través del diálogo, que implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación y no sobre la sustentación teórica solamente.

Por esta razón los actores deben tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y el investigador debe tener libre acceso a lo que sucede y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello. De ahí, la investigación - acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, que rija el uso y la comunicación de los datos.

En cuanto a lo anterior los profesores de la Facultad de Educación opinan sobre la forma cómo se lleva a cabo el currículo con respecto a la manera de abordar el núcleo del saber de investigación y práctica pedagógica: “La facultad exige que los estudiantes a distancia se basen en una metodología que desarrolle la autonomía, enfocada hacia el autoaprendizaje ya que se busca profesionales competentes, que articulen la teoría con la práctica y logren de esta manera una transformación de una situación problemática con la ayuda de la pedagogía y la investigación”, igualmente los estudiantes reconocen que “Las exigencias que nos plantean son: la articulación de los saberes, cumplir con el campo problematizador, proporcionar herramientas teóricas que permitan al investigador avanzar hacia unos saberes pedagógicos y de esta manera asumir el rol de docente con un pensamiento crítico reflexivo en el aula de clases para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.”.

Se concibe entonces la investigación acción como herramienta metodológica que permite hacer reflexión del proceso de enseñanza en el aula donde realizan su práctica pedagógica e igualmente reflexionan sobre la forma como aprenden desde la modalidad a distancia.

Y por último el tercer elemento, la reflexión y divulgación; abordado desde la sistematización de la experiencia, invitando a la innovación de la práctica pedagógica y a la utilización de instrumentos que se conviertan en bitácoras de reflexión y no en guías tediosas de “dictar clases”.

De esta manera los procesos de investigación en la Formación de Maestros deben fundamentarse en la investigación acción desde la reflexión de la práctica pedagógica de los educadores y educandos con los propósitos de dinamizar el acto educativo de enseñar y aprender.

CONCLUSIONES

Existe interrelación entre los elementos del currículo en cada Nivel de Trabajo Formativo: campos de conocimiento, núcleos problémicos - temáticos y los propósitos de formación, partiendo de las necesidades del contexto, reorientando la pregunta del macroproblema contrastada con la realidad de la práctica pedagógica.

La investigación acción se ha convertido en el tipo de investigación que propicia la reflexión en el aula, permitiendo al investigador profundizar sobre su práctica pedagógica y posteriormente proporcionar información válida entre los diálogos de los teóricos, las fuentes primarias que son los participantes y las apreciaciones del investigador.

La investigación en la Formación de Maestros se fundamenta en la investigación acción desde la reflexión de la práctica pedagógica de los educadores y educandos con los propósitos de dinamizar el acto educativo de enseñar y aprender.

Con la articulación de saberes, se responde al campo problematizador, proporcionando herramientas teóricas que permitan al educador y educando investigador avanzar hacia unos saberes pedagógicos, investigativos y disciplinares, para asumir con un pensamiento crítico reflexivo sobre la realidad de su contexto.

El compromiso del educador se perfila como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

Barcena Orbe, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, VOL. V. Universidad Complutense de Madrid*, (pp.59-85).

Ebbut, D., & Elliot, J. (1985). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliot, *La investigación Acción en Investigación* (p. 176). Madrid: Ediciones Morata.

Elliot, J. (1985). *Investigación Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Marroquín, H. (2011). Construcción del Modelo pedagógico de la universidad Mariana2007-2010:Compartir es multiplicar. En H. M. Yerovi, *Construcción del Modelo pedagógico de la universidad Mariana2007-2010:Compartir es multiplicar* (pp. 132-133). San Juan de Pasto: Publicaciones Unimar.

Nicolescu, Basarab. (2002) “Les sciences exactes – Interaction avec les sciences humaines et rôle dans la société”. Conferencia en el Coloquio Les sciences exactes – Interaction avec les sciences humaines et rôle dans la société, Universidad Saint-Joseph, Beirut (Líbano), 13 de diciembre de 2002.

Restrepo Gómez, B. (1999). *La Investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Sacristan, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (2003). El profesor como investigador. En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del Currículum* (pp. 193-194). Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS (2a.ed.). Universidad de Antioquia.
- Taba, Hilda (1974), Cap 2 "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela", Cap. 21 "Modelos corrientes para la organización del Currículo" y Cap. 22 "Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo", en: *Elaboración del currículum*, Troquel, Buenos Aires, pp. 33-52 y pp. 499-575.
- Tamayo & Tamayo, M. (2004) *El proceso de la investigación científica* (4ª ed). Balderas, México: Limusa.
- Vasco, E. (1998). *La investigación en el aula como factor de mejoramiento cualitativo de la educación*. Bogotá: Colegio Cafam.