

CAPÍTULO 4

La cultura de la investigación como fundamento del diseño curricular

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados

La consolidación de la cultura de la investigación genera grandes exigencias para las instituciones de educación, pues no basta con desarrollar proyectos de investigación aislados, sino que se requiere un compromiso institucional transversal y estructural para asegurar que los diferentes procesos pedagógicos y curriculares se generen desde y para el desarrollo de la investigación. Sobre el particular se afirma: “la investigación ofrece comienzos nuevos y apasionantes para el desarrollo del currículum, de la profesión y de la persona” (MacKernan, 2008, p. 23). La consolidación de esta cultura es un proceso paulatino que requiere de una permanencia en el tiempo¹ y de un compromiso institucional transversal con múltiples manifestaciones, una de las cuales es el diseño curricular.

Esto se justifica porque “una propuesta curricular debe ser fruto de un proceso de investigación, es decir no puede considerarse como algo impuesto o sin un debido fundamento” (Torres, 2010, p. 14)². Así, se le exige a las instituciones educativas que los procesos de investigación propios y externos permeen de manera dúctil la construcción de sus currículos, para que las experiencias orientadas a quienes enseñan y aprenden cuenten con fundamento apropiado³. Esto significa que un diseño curricular requiere de un proceso de investigación transversal

¹ A manera de ejemplo se puede considerar la consolidación de la cultura jurídica de un país determinado, que requiere un proceso constante a lo largo del tiempo y con variables diversas. Sobre el particular se pueden consultar los trabajos de Perilla Granados (2015a; 2015b).

² En este sentido, Cadena, Herrera y Martínez (2014) plantean la necesidad de revisar los procesos de diseño curricular desde casos de programas puntuales.

³ Referente a la importancia de la investigación se pronuncia Gutiérrez (2015): “investigar no es una simple definición abstracta tomada del diccionario. Tampoco, es la aceptación ilustre que ofrece la teoría de la misma gracias a la seducción o tesitura de su lenguaje. Mucho menos, es en su totalidad, una ligera consulta de vagos tecnicismos instrumentalistas prestos a la aplicabilidad de un método sin previa reflexión, análisis y sentido del mismo. Por el contrario, el fenómeno de la investigación debe considerarse como un proceso dinámico que resulta una vez se entabla un diálogo constante y abierto entre el mundo, consigo mismo y el discurrir humano. Toda una actividad de carácter peculiar, cuya manifestación no es otra que vivir la propia experiencia de indagar mientras se viva” (p. 34). Para profundizar en el tema se recomienda consultar las obras de Fernández (2008), Molina (2015) y Pineda (2008).

y permanente en su estructuración, implementación y evaluación; la cultura de la investigación debe ser un referente permanente en los procesos que giran en torno al currículo.

En el marco de estos planteamientos se debe advertir que el currículo tiene múltiples comprensiones teóricas, las cuales han variado según las condiciones políticas, económicas, sociales, entre otras que han incidido en los trabajos académicos relacionados con el tema (Catalano, Avolio & Sladogna, 2004). En este sentido, se pronuncia Ortiz (2014) al señalar que “las teorías curriculares han sido numerosas y diversas a través del tiempo. Reflejan concepciones y tendencias sobre la sociedad, el ser humano, la educación, la formación, el aprendizaje, entre otros” (p. 17). Por esta razón, los procesos de diseño curricular no deben centrarse en responder preguntas declarativas sobre qué es el currículo⁴, sino vincular a través de la investigación el contexto específico en el cual vayan a ser aplicados para darle sentido de utilidad más allá de preguntas básicas tendientes a dar una definición de conceptos que requieren ser operativizados⁵.

Por lo anterior, los procesos de diseño curricular deben responder a preguntas estratégicas relacionadas con cuáles son las necesidades e intereses del contexto, para brindarle una experiencia educativa acorde con estos elementos. Sobre el particular se refiere Tyler (1973) al señalar: “deseo sugerir al lector que analice la escuela que mejor conoce y señale las investigaciones específicas que debieran realizarse para obtener el tipo de información relativa a las necesidades de los estudiantes que podrían arrojar alguna luz sobre los objetivos de la enseñanza, aclarando de tal modo el panorama de esas necesidades” (p. 16). Se evidencia así que los procesos de diseño curricular requieren una investigación que delimite el contexto desde necesidades e intereses, para poder estructurar el proceso forma-

⁴ El concepto de pregunta declarativa proviene de la propuesta de Li y Shavelson (2003), quienes señalan que existen cuatro niveles de preguntas, a saber: el primer nivel se refiere a los conocimientos declarativos que incluye las preguntas quién(es), qué, cuál(es), dónde y cuándo; el segundo nivel son los conocimientos procedimentales que responden a la pregunta del cómo y sus derivaciones; el tercer nivel son los conocimientos esquemáticos que responden a la pregunta del por qué; y el cuarto nivel se refiere a conocimientos estratégicos que se fundamenta en la pregunta acerca del para qué.

⁵ Posner (2005) afirma de manera reiterada a través de su obra que la educación debe contar con sentido de utilidad, lo cual significa que los procesos académicos deben tener relación desde y para una realidad específica. No basta con generar procesos de formación en instituciones educativas, si los mismos no contribuyen de manera directa a las exigencias que la vida le plantea a los estudiantes. En relación con el tema y desde la perspectiva de las estrategias pedagógicas se podría considerar a Ausubel (2002), pues propende por generar aprendizajes significativos en la educación, a saber: “el aprendizaje significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado lógico); y 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar” (p. 25).

tivo. El desarrollo de actividades investigativas para fundamentar el diseño curricular trasciende las concepciones tradicionales de suma de exigencias académicas propuestas por Gimeno (2007), a saber:

Se puede observar en las prácticas reales escolares todavía la fuerza del academicismo, más en el nivel de enseñanza secundaria, pero con una fuerte proyección en la enseñanza primaria, que, lejos ya de defender el valor formal de las disciplinas en las que se ordena la cultura sustancial, más elaborada y de élite, pervive, sobre todo, en las formas que ha generado y en la defensa de unos valores culturales que no se corresponden por lo general con la calidad real de la cultura impartida en las aulas. (p. 46)

Significa lo anterior que en aquellos casos en los que el diseño curricular no responde a un proceso de investigación del contexto en el cual será aplicado, es natural la existencia de una brecha entre lo que se pretende alcanzar desde el currículo y lo que realmente pasa en la práctica. Sobre el particular se señala: “ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el *curriculum* se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas” (Gimeno, 2007, p. 23). De esta manera, es labor de los diseñadores curriculares esforzarse por investigar su contexto permanentemente, para que la implementación se consustancie con las exigencias que están planteadas por el mismo. Resulta de ello una posibilidad tangible para que de forma transversal a las instituciones se consolide la cultura de la investigación que se ha venido contextualizando en capítulos anteriores.

En este sentido se pronuncia Arana et. al., (2013) al considerar que la consolidación real de la cultura de la investigación requiere del compromiso de todos los factores y actores educativos, vinculando procesos pedagógicos y curriculares en la generación de nuevo conocimiento. Cuando se asegura que todos esos procesos educativos respondan conjuntamente a una cultura de la investigación específica, se generan en las instituciones innovaciones educativas con vocación para hacer transformaciones relevantes en la sociedad. De la investigación surgen múltiples posibilidades de fortalecimiento curricular que responden según la realidad específica a la cual se pretende analizar. En este sentido, se plantea la hipótesis según la cual las instituciones cuyos currículos son resultado de investigaciones previas, concomitantes y posteriores a su implementación, vinculando a los actores relevantes de la misma, responden a través de la consolidación de la cultura de la investigación a los intereses, necesidades y exigencias del contexto desde y para el cual fueron formulados.

Con el ánimo de demostrar la anterior hipótesis, el presente capítulo se estructura desde tres secciones que cumplen el rol de premisas argumentativas,

a saber: primero, se delimitarán las concepciones que se deben considerar para desarrollar investigaciones encaminadas a delimitar el contexto educativo para el cual se diseña el currículo; segundo, se plantearán los actores que deben hacer parte del proceso de investigación tendiente a generar procesos curriculares; y tercero, se sugerirán a manera de conclusión parcial posibilidades de innovación curricular que se desprenden de la consolidación de una cultura investigativa en la delimitación del contexto educativo y la vinculación de los actores relevantes en el mismo.

Cultura de la investigación en la delimitación del contexto educativo desde concepciones específicas

Existen múltiples concepciones en torno a cómo se han de construir los currículos para una institución, las cuales tienen una justificación del momento histórico en la cual fueron gestadas. Gimeno (2007) propone cuatro concepciones principales para el diseño curricular, a saber: suma de exigencias académicas, legado tecnológico, base de experiencias y configuración de la práctica⁶. La primera de ellas concibe que la teoría se ubique en un lugar prevalente respecto de la práctica, por lo cual la segunda debe acomodarse a la primera independientemente de sus características propias. En esta concepción el currículo es diseñado por una persona que desde una perspectiva abstracta diagnostica las necesidades del contexto y genera lo que en su criterio es el mejor currículo. Aunque se pueden generar currículos altamente estructurados desde perspectivas teóricas, la falta de relación con el contexto en el cual va a ser aplicado cuestiona la pertinencia del mismo y puede generar problemas en su implementación. El currículo “se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del *curriculum*, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que es contextualizado por ella” (Gimeno, 2007, p. 16). El riesgo principal de esta concepción es que el currículo diseñado desde una perspectiva teórica no alcance a ser materializado en la práctica específica en la cual se aplica; la falta de comprensión del contexto impide que el currículo responda a sus particularidades.

Adviértase que los cánones teóricos son altamente valiosos para diseñar un currículo, al tiempo que son insuficientes para generar estrategias efectivas para estudiantes, docentes y demás intervinientes en el proceso educativo (Bailey, 1978). Es probable que un diseño curricular gestado desde la teoría pueda ser

⁶ Se acoge la propuesta de Gimeno Sacristán (2007) por considerarse un canon académico en el tema del currículo. Sin embargo, debe advertirse que estas cuatro concepciones sobre el diseño curricular no son únicas y pueden ser complementadas desde diferentes perspectivas.

evaluado como pertinente desde diferentes contextos académicos, pero la implementación del mismo podrá impedir su materialización: los docentes en su calidad de implementadores pueden desconocer el contenido del diseño y forma de comprenderlo (Buckingham, 1926); es posible que los estudiantes no cuenten con los preconceptos suficientes para cumplir las exigencias del currículo diseñado (Calderhead, 1988); las políticas institucionales pueden entrar en pugna con la identidad propia del currículo que se pretende implementar (Clark, 1976); los materiales requeridos pueden ser insuficientes o diferentes a los contemplados inicialmente (Cohen & Manion, 1977); entre otros aspectos que exigen al diseñador del currículo trascender la teoría sobre el diseño curricular para vincularla dinámicamente con las características propias del contexto en el cual se aplican. No significa que el contexto determine qué debe contener un currículo, puesto que se entraría en una lógica de repetición que reduce las posibilidades creativas y de innovación esperadas para la educación. Se requiere entonces generar estrategias para que la teoría y la práctica se comuniquen efectivamente en el proceso de construcción curricular.

En segundo lugar se encuentra una concepción curricular que proviene desde los albores del Siglo XVIII: el legado tecnológico. En este momento histórico, marcado por la revolución industrial y la necesidad de tener mano de obra medianamente calificada, se crea una educación eficiente, barata y en masa a través de la Escuela de Prusia (Apple, 1982; 1993). Siguiendo las lógicas de la producción industrial, se entiende a la educación como un proceso productivo en el cual un número plural de individuos son formados por un único maestro cuya función es otorgar una serie de información y verificar que ésta se haya apropiado la misma (Aronowitz & Giroux, 1985). Se trata de un sistema que responde a las necesidades económicas del contexto, puesto que se forman individuos a bajos costos (Cole, 1989). Muchos estudiantes entrenados por un único profesor que enseña y evalúa es una producción en masa de sujetos medianamente formados de manera barata. Poco importa para esta concepción el contexto, pues lo verdaderamente importante es responder a las exigencias económicas del mercado. Sobre el tema se pronuncia Gimeno (2007) así:

El nacimiento mismo de la teorización sobre el *curriculum* está ligado a una perspectiva que explica una contundente impronta en este ámbito. La perspectiva tecnológica, burocrática o eficientista ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza y controla el *curriculum*, ampliamente aceptada por la pedagogía desideologizada y acrítica, e impuesto al profesorado como modelo de racionalidad en su práctica. (p. 52)

Frente a las anteriores concepciones de diseño curricular, ciertos pedagogos plantean una concepción diametralmente opuesta: la base de experiencias. En este

caso el diseño curricular debe provenir desde la práctica (Delval, 1983; Furth & Wachs, 1978; Loughlin & Duina, 1987), de tal manera que los teóricos están llamados en cierta medida a documentarla y las exigencias del mercado a subordinarse a la misma. Dewey (1967; 1982; 1989) llama la atención sobre la importancia de la experiencia en el currículo, pues se debe recrear la cultura en términos de vivencias, generación de situaciones problemáticas, y, en general, adaptación de los fenómenos de la sociedad en los ambientes educativos. Esta concepción curricular tuvo para su tiempo un fuerte impacto en las tradiciones educativas, generando cuestionamientos en un panorama teórico que funcionaba alrededor de consensos política y socialmente generalizados, sobre qué debía ser la educación (Reimer, 1973; Stenhouse, 1998). La consolidación de esta concepción sobre diseño curricular rompe esquemas tradicionales de educación de una forma relativamente radical, asegurando cierto nivel de pertinencia para pensar la educación de una manera participativa e incluyente (Stenhouse, 2007).

Sin embargo, es discutible que la práctica determine de manera exclusiva la labor del diseño curricular y desconozca los aportes que desde la investigación teórica se puedan generar. La práctica como mero conjunto de acontecimientos no permite construir plenas innovaciones educativas tendientes a asegurar una mejor formación, pues la teorización podría adoptar una dinámica de repetir las prácticas independiente de su calidad académica. En este caso se requiere de un grado teórico de fundamentación de aquello que se hace, para evaluar la pertinencia y calidad de la misma. Por esta razón, Gimeno (2007) defiende la concepción según la cual el currículo debe ser fruto de una relación permanente entre la teoría y la práctica con el fin de generar fortalecimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica que la teoría y la práctica se ubican al mismo nivel como fuentes valiosas, que están llamadas a interactuar de forma dinámica para hacer diseños curriculares que respondan a las exigencias del contexto, fundamentadas desde los estudios teóricos que se desarrollan. Sobre el particular se afirma:

La orientación curricular que centra su perspectiva en la dialéctica teoría-práctica es un esquema globalizador de los problemas relacionados con el *curriculum*, que, en un contexto democrático debe desembocar en planteamientos de mayor autonomía para el sistema respecto de la administración y del profesorado para modelar su propia práctica. Es el discurso más coherente para poner en relación los diferentes círculos de los que proceden determinaciones para la acción pedagógica, con una mejor capacidad explicativa. (Gimeno, 2007, p. 56)

Si se adopta la propuesta de Gimeno (2007) tendiente a realizar diseños curriculares que vinculen la teoría con la práctica, se requiere hacer investigaciones permanentes desde diferentes fuentes de información: tanto empíricas como teó-

ricas. Se logra coherencia entre lo que se diseña en los programas y documentos oficiales con lo que efectivamente sucede y tiene vocación de suceder con la práctica. Es común encontrar diseños curriculares diseñados desde la teoría que tienen poca posibilidad de aplicación en la realidad propia de un contexto. De hecho “las ideas pedagógicas más aceptadas y potencialmente renovadoras pueden coexistir y de hecho coexisten con una práctica escolar obsoleta” (Gimeno, 2007, p. 33).

También es usual que cuando no hay reflexiones teóricas acerca de lo que sucede en contextos específicos, los mismos carecen de fundamentos valiosos para generar procesos de formación de alta calidad. Es por esta razón que “la construcción del currículo no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo, y por lo mismo entender el *curriculum* en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significado que le dan forma y que lo modelan en sucesivos pasos de transformación” (Gimeno, 2007, p. 23). Así, las instituciones de educación que se adscriban a este tipo de diseños curriculares tendrán la posibilidad de responder a las exigencias provenientes de los intereses y necesidades del contexto, asegurando pertinencia del currículo para las situaciones concretas que se pretenden abordar.

Para asegurar que el diseño curricular responda de forma efectiva a la práctica y que al mismo tiempo tenga fundamentos teóricos, se requiere hacer ejercicios de investigación permanentes desde perspectivas empíricas y teóricas. Esta investigación debe realizarse en el diseño, la implementación y la evaluación de resultados del currículo. La constancia en la investigación es aquella que contribuye a la consolidación de la cultura de la investigación. Y la cultura de la investigación es aquella que asegura diseños curriculares pertinentes para los contextos en los cuales son aplicados. Así se refiere Gutiérrez (2015): “para reestructurar un quehacer investigativo propio, en términos generales, tan sólo basta con detenerse por un instante y dejarse prender por la cotidianidad de la vida. De allí, entonces, que existan tantas inquietudes como investigadores posibles” (p. 43). De esta forma, la delimitación del contexto desde una investigación teórica y práctica se hace indispensable para asegurar un diseño curricular con vocación para generar procesos de formación significativos, siempre que se centre en la cotidianidad del contexto desde y para el cual se van a proponer cada uno de los currículos.

Una propuesta para delimitar los contextos educativos recae en ocho ámbitos que de forma holística dan cuenta de sus características fundamentales, los cuales son planteados por Gimeno (2007) así: actividad político administrativa⁷,

⁷ Sobre el particular se señala: “a veces por curriculum llegamos a entender lo que la administración prescribe como obligatorio para un nivel educativo, etc. Por tener muy asumido el alto poder de intervención

subsistema de participación y control⁸, la ordenación del sistema educativo⁹, sistema de producción de medios¹⁰, ámbitos de creación culturales y científicos¹¹, subsistema técnico-pedagógico¹², subsistema de innovación¹³ y subsistema práctico pedagógico¹⁴. Estos ámbitos dan cuenta de los diferentes elementos que hacen parte de un contexto educativo, de tal forma que permiten al diseñador curricular generar una estrategia pertinente para el mismo. La delimitación de cada uno de los ámbitos debe desarrollarse a través de métodos de investigación cualitativa y cuantitativa que aseguren de manera directa la comunicación teórica y práctica tendiente a la consolidación de la cultura de la investigación (LeCompte & Preissle, 1993; Maxwell, 2005).

Una vez delimitado el contexto a partir de un proceso investigativo que vincula la teoría con la práctica y que tiene en cuenta una serie de ámbitos estructurales de las instituciones educativas, es necesario propender por identificar cuáles son los actores específicos que interactúan dinámicamente en los procesos de formación. No existen contextos educativos sin intervinientes propios de los mismos, pues son ellos los que dan la información específica de las necesidades e

que tiene esta instancia en este tema dentro de nuestro contexto, con el consiguiente poder de definición de la realidad y la negación u olvido del papel de otros agentes quizá más decisivos” (Gimeno, 2007, p. 25).

⁸ “En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del currículum, así como el control de su realización, están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo con el marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto (...) la importancia de estos dos subsistemas nos pone de manifiesto muy claramente las razones para entender este campo como un terreno político y no meramente pedagógico y cultural” (Gimeno, 2007, p. 26).

⁹ “La propia estructura de niveles, ciclos educativos, modalidades o especialidades paralelas, ordenan el sistema educativo, marcando, en líneas generales de forma muy precisa, los caminos de progresión de los alumnos por el mismo” (Gimeno, 2007, p. 26).

¹⁰ “los currícula se concretan en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva los libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum. Como práctica observable, el currículum por antonomasia es el que queda interpretado por esos materiales de los que se sirven el profesor y los alumnos” (Gimeno, 2007, p. 27).

¹¹ “En la medida en que el currículum es una selección de cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber tienen una incidencia en la selección curricular” (Gimeno, 2007, p. 27).

¹² “Los sistemas de formación de profesorado, los grupos de especialistas relacionados con esa actividad, investigadores y expertos en diversas especialidades y temas de educación, etc. Crean lenguajes, tradiciones, producen conceptualizaciones, sistematizan información y conocimiento sobre la realidad educativa, proponen modelos para entenderla, sugieren esquemas de ordenar la práctica relacionados con el currículum (...) se crea, decíamos, un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador, o al menos de racionalización y legitimación, de la experiencia cultural a transmitir a través del currículum y de las formas de realizar dicha función ” (Gimeno, 2007, p. 28).

¹³ “Es evidente que una renovación cualitativa de la práctica exige producción alternativa de materiales didácticos y sistemas de apoyo directo a los profesores en su práctica que no pueden resolver masivamente grupos aislados y bienintencionados de profesores” (Gimeno, 2007, p. 29).

¹⁴ “Es la práctica por antonomasia, configurada por profesores y alumnos básicamente y circunscrita a las instituciones escolares, aunque se plantee la necesidad de desbordar ese marco muchas veces aislado” (Gimeno, 2007, p. 29).

intereses que inspirarán la construcción curricular. A continuación se determina cómo para el diseño curricular se debe investigar desde la realidad propia de una serie de actores en conjunto, resaltando la importancia de cada uno de ellos en el proceso de diseño curricular fundamentado desde la cultura de la investigación.

Los actores del contexto educativo delimitado como parte de la cultura de la investigación

De las concepciones de diseño curricular analizadas, se desprenden exigencias de investigación de diferente naturaleza y niveles. Así, por ejemplo, la suma de exigencias académicas contempla una investigación en el campo meramente teórico; la eficientista comprende procesos de investigación sobre las necesidades de los poderes a los cuales responde la educación; la experiencial busca investigar la realidad de las prácticas educativas; entre otras. Para efectos de la estructura argumentativa que se desarrolla, la investigación debe vincular los procesos teóricos con los prácticos, haciendo especial referencia a los actores que intervienen en el proceso. Para tal fin, y siguiendo a Posner (2005), los actores que se deben considerar para los procesos de investigación que nutran el diseño curricular son: estudiantes, profesores, el medio, los expertos disciplinares y los expertos en currículo.

Estos cinco actores representan una propuesta no exclusiva ni taxativa, pues ella puede coexistir con otras posibilidades de delimitación de intervinientes relevantes en el proceso de diseño curricular. Lo realmente importante en el caso es que se puedan desarrollar investigaciones vinculando a quienes participan de los procesos pedagógicos y curriculares de un contexto determinando, asegurando de esta manera que la teoría logre consustanciarse con intereses y necesidades que representan exigencias para el diseño que pretenda ser aplicado a manera de currículo. La inclusión de múltiples actores en el proceso de diseño curricular imprime un sentido democrático al proceso, respondiendo a la crítica que Stenhose (2007) planteó al modelo por objetivos de Tyler (1973). Por esta razón, parte de la comunidad académica señala que “la democratización de la educación lleva a una sociedad con mejor calidad de vida (...) pero sin la participación de los diferentes actores esto no sería posible” (Rojas, 2015, p. 178).

Estos procesos participativos contribuyen a la consolidación de la cultura de la investigación, pues “las demandas de la comunidad no sólo dan cuenta de sus aspiraciones y necesidades, sino del conocimiento de primera mano que tienen sobre las problemáticas que se pretende atacar desde las políticas públicas” (Otálora-Buitrago, 2015, p. 118). La riqueza del diseño curricular construido con los actores que interactúan en él, fomenta su pertinencia y aumenta las posi-

bilidades de ser materializado en el contexto desde y para el cual se diseña. Dada la relevancia de los actores, a continuación se profundizará en cada uno de ellos:

- **Estudiantes:** entendidos como los protagonistas del proceso de formación, pues el mismo se estructura desde y para ellos. Quien lidere el proceso de diseño curricular debe asegurar que se vinculen a los estudiantes en su tarea, pues son el centro de los esfuerzos pedagógicos y curriculares (López, 2007). Debe tenerse en cuenta que esta comprensión de los estudiantes trasciende los enfoques tradicionales de la educación, adhiriéndose desde el eclecticismo reflexivo a elementos de estructura de las disciplinas, experiencial e incluso constructivista.

En general, los estudiantes tienden a ser los actores más ignorados en el proceso de diseño curricular, pues existe una presunción generalizada de contemplarlos como sujetos vacíos que no tienen mayor posibilidad contextual para expresar sus necesidades e intereses (Gutiérrez, 2014). El diseño curricular, incluyendo microcurrículos, mesocurrículos y macrocurrículos, ignora al estudiante como sujeto activo en la mayoría de ocasiones al responder a los enfoques que Freire (2002) cataloga dentro de la opresión. Para superar estas dinámicas, la investigación tendiente a diseñar las experiencias curriculares requiere asegurar dinámicas de pedagogía de la liberación involucrando procesos de transformación en el conglomerado social y educativo en su conjunto.

Cuando se vinculen de manera dinámica y permanente a los estudiantes, de manera real y no abstracta o retórica, en los procesos de diseño de currículo, será posible asegurar la pertinencia en las experiencias pedagógicas y curriculares. Sin embargo, este proceso de vinculación debe validarse con otros actores, para de esta manera tener una concepción holística del contexto y poder tener diseños confiables. Los estudiantes son una fuente de información valiosa para el currículo, que no se puede desconocer de manera reiterada como sucede en la mayoría de las ocasiones.

Para vincular a los estudiantes existen múltiples posibilidades y herramientas, las cuales dependen en gran medida del contexto del cual se trate. Se pueden presentar estrategias como las siguientes: pruebas iniciales que den cuenta del desarrollo de habilidades o competencias; entrevistas estructuradas o semi estructuradas que validen propuestas específicas; grupos focales convocados según reglas de investigación cualitativa; resultados de los exámenes o pruebas académicas parciales o finales; pruebas institucionales o estatales que den cuenta del cumplimiento de objetivos educativos específicos; entre otras posibilidades de investigación cualitativa y/o cuantitativa cuyo diseño y elección dependerá en gran medida del experto en currículo.

- Profesores: siguiendo la lógica del protagonismo de los estudiantes, el rol de los docentes debe ser el de guías de la formación. De esta manera, se exige que ellos se constituyan en facilitadores de los procesos pedagógicos y curriculares enfocados a los estudiantes. Desde este rol de guías deben contribuir a identificar necesidades e intereses como sujetos activos del proceso educativo, pero superando los enfoques tradicionales según los cuales ellos son el centro de la formación. Los docentes no son el centro de la formación, pero sí son agentes fundamentales para el desarrollo del currículo desde la investigación:

Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículo, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por lo tanto, en el trabajo de los profesores. (Stenhouse, 1998. p. 54)

Ahora bien, la relevancia de los docentes se presenta desde el diseño del currículo y hasta su implementación (Amidon & Hunter, 1966). Debe tenerse en cuenta que la materialización del currículo depende en gran medida de los profesores, pues son ellos los actores que en la mayoría de ocasiones se les confía su cotidianidad. Así se pronuncia Stenhouse (1998), a saber:

La investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor (...) ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores –y no sólo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo. (p. 194)

En muchas ocasiones se requiere capacitar e incluso cualificar a los profesores para comprender la esencia del nuevo diseño curricular, asegurando su plena materialización en situaciones específicas (Birley, 1972)¹⁵. La falta de compromiso o comprensión de los profesores frente al currículo puede llevar a que el mismo fracase, denotando como imposible un diseño aparentemente valioso (Cave, 1974).

De ahí que las instituciones educativas no deben centrarse solamente en la formación previa con la cual se contratan a los docentes, sino que deben formarlos permanentemente. No es una tarea fácil, pues la mayoría de docentes consideran que su formación fue concluida tiempo atrás y

¹⁵ Sobre la formación de los profesores como agentes directos de la materialización del currículo, Castro, Torres y Gil (2015) se pronunciaron sobre las situaciones de educación inclusiva así: "históricamente, a la vez que se han desarrollado acciones respecto a la atención de estudiantes diversos, estas se encuentran asociadas con la formación del profesorado" (p. 19).

su rol debe ser sólo el de formadores de estudiantes; “un profesor de la universidad invertirá media hora en prepararse inmediatamente antes de la clase” (Stenhouse, 1998, p. 222). Por esta razón, la cultura de la investigación debe permear a los docentes y asegurar su convencimiento en torno a la necesidad de continuar su formación y según las exigencias de los diseños curriculares que se pretenden aplicar (Joyce & Weil, 1986). Las instituciones educativas en su conjunto deben contribuir a este proceso, generando posibilidades de capacitación y cualificación, superando la exigencia tendiente a los requerimientos para que los docentes asuman toda la responsabilidad de su formación. Sobre el tema específico se señala:

La formación docente es uno de los aspectos fundamentales para que la educación en un país sea de calidad. Cuando se forman docentes integrales y con habilidades para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados que van más allá de la teoría y los conceptos y que reafirman su compromiso con su testimonio de vida, con su ejemplo, en esa medida se podrá esperar de ellos mejores habilidades para responder a las exigencias del mundo de hoy (Hernández & Ruíz, 2015, p. 135).

Se exige de esta manera que los docentes sean involucrados en el diseño curricular transversalmente, es decir, desde su estructuración, implementación y evaluación. De esta forma se vinculan percepciones que dan cuenta de los intereses y las necesidades del contexto, que orientan la pertinencia del currículo que se pretende aplicar. Para su implementación se requiere de la formación permanente de los docentes y asegurar de esta forma la comprensión del currículo diseñado y el compromiso con los objetivos de educación formulados (Schwab, 1970).

- Medio educativo: tiene un alcance ambiguo en su delimitación y puede depender del enfoque desde el cual se pretenda hacer el diseño curricular. Sin ánimo de establecer una definición taxativa, por medio educativo se puede hacer referencia a la estructura organizativa y directivos que gestionan los procesos pedagógicos y curriculares en una institución en particular. El medio también puede involucrar los materiales, los padres de familia en contextos como educación básica y media, la infraestructura, entre otras particularidades que se desarrollan en el marco de los ocho ámbitos antes establecidos. Su delimitación puede tener un alcance estratégico, pues contribuye junto con los demás actores a la definición del currículo (Gay, Mills & Airasian, 2006). No basta con identificar las exigencias de los estudiantes y comprometer a los docentes en su implementación, la estructura educativa en conjunto debe

propender por alcanzar los objetivos educativos que sean formulados. En este sentido se pronuncia parte de la comunidad académica:

El poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. La unidad primaria de coordinación y apoyo es la escuela. La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículo. (Stenhouse, 1998, p. 222)

Esta unidad primaria de coordinación y apoyo será delimitada para efectos académicos desde tres perspectivas: la estructura administrativa y directiva, el núcleo familiar y los recursos disponibles (incluyendo materiales e infraestructura). Para desarrollar diseños curriculares que respondan a la cultura de la investigación, se debe asegurar que la estructura administrativa y directiva participe como fuentes de investigación e investigadores; “la investigación hace parte del desarrollo de las sociedades y es pieza fundamental en las instituciones académicas que pretenden formar individuos capaces de generar nuevo conocimiento y de interactuar con el mundo” (Castro & Martínez, 2015, p. 49). Es imperativo que quienes tienen a su cargo la dirección de las instituciones se aseguren de comprender cuáles son las exigencias de las mismas, desde un diagnóstico de necesidades e intereses. El diseñador del currículo debe vincular la perspectiva de estos actores junto con los estudiantes y los profesores, de suerte que se pueda triangular la información para asegurar cierto grado de suficiencia en la información recolectada.

Al tiempo que se involucra al personal administrativo y directivo, en ciertos contextos es fundamental vincular al núcleo familiar. Se trasciende la tradicional clasificación de los padres de familia, pues en contextos como los actuales la composición de la familia es diversa y los estudiantes no siempre están en el seno de una familia conformada por hombre y mujer; “la familia es entendida actualmente en el sistema jurídico como una construcción social, la cual trasciende las categorías básicas de la literalidad de hombre y mujer con hijos, para abrir nuevas posibilidades de conformar el núcleo básico de la sociedad” (Perilla Granados, 2016, p. 44). Existen familias lideradas por lazos de afectividad como las familias de crianza, las madres y padres cabeza de hogar, las familias homoparentales, entre otras que desde la perspectiva del medio pueden, y probablemente deben, llegar a influir en la composición del currículo. Sobre el particular puede considerarse a manera de ejemplo que “los padres de clase media, sobre todo, ejercen una cierta presión sobre las

escuelas. Se concede valor a los resultados en los exámenes, a los programas de deportes y al uniforme, y las escuelas se mueven en este sentido” (Stenhouse, 1998, p. 223). Así, se evidencia que el contexto familiar tiene intereses que pueden ser respondidos a través del diseño curricular, recordando la necesidad de ponderar las exigencias provenientes de todos los actores. Además, no sólo se considera el núcleo familiar para conocer sus percepciones, sino que es una fuente directa de las características de la población que pueden determinar en uno u otro sentido la formación que se imparte en la escuela (o en un currículo análogo no necesariamente de educación formal). Identificar todas estas exigencias y características es una materialización directa de ejercicios de investigación, que de accionarse de manera sistemática y permanente, contribuyen a configurar la llamada cultura investigativa.

Continuando con el argumento, las condiciones en las cuales están inmersos los estudiantes, e incluso los profesores, permiten al diseñador del currículo generar una estrategia pertinente desde la investigación (Martínez, 2014; Torres, 2003). Los estudiantes con ciertas condiciones sociales pueden responder de manera diferente a determinadas propuestas pedagógicas. También las características culturales de la familia pueden aprovecharse para cumplir los objetivos educativos. Incluso, la forma de composición familiar puede generar experiencias educativas diversas frente a las cuales se puede dar una reacción más favorable que otra en la escuela. Se trata de una labor del diseñador del currículo, tendiente a asegurar una investigación juiciosa del contexto, y en particular de su medio, para lograr pertinencia en la propuesta que se realice.

En tercer lugar, el medio puede ser visto desde los recursos que se tengan para desarrollar la experiencia educativa. Tales recursos se formulan genéricamente para incluir una posibilidad amplia referente a materiales, infraestructura, entre otros aspectos relevantes. El diseñador del currículo debe identificar estos elementos a través de su experiencia investigativa, pues muchas propuestas pedagógicas son formuladas desde altos estándares teóricos pero el medio en el cual se aplican hace imposible su real materialización. De esta forma el currículo debe ser consciente de sus recursos y puede llegar a proponer alternativas en caso de presentarse una mejoría en los recursos disponibles (Jackson, 2002).

Se evidencia de esta manera que el medio es una categoría amplia, y, en consecuencia, versátil en su delimitación. Pero cuando el diseñador del currículo logra generar categorías suficientes para lograr la delimitación del medio, puede propender por asegurar pertinencia curricular a través de la investigación. Debe considerarse al mismo tiempo que los actores

que hacen parte del medio deberían ser involucrados en el proceso de investigación transversalmente, para contribuir a la consolidación de la cultura investigativa en contextos educativos específicos.

- **Expertos disciplinares:** además de los estudiantes como centro del proceso de formación y los profesores como guías del mismo (quienes interactúan de manera dinámica en el medio educativo), para el diseño curricular se debe considerar la participación de expertos disciplinares. Todo diseño curricular tiene una serie de contenidos que deben ser vinculados a la experiencia educativa, para lo cual se requiere tomar una decisión consciente de cuáles son aquellos que se pretende incluir y cuáles no. Es un debate propio de la educación, en la cual entran en pugna los principios de la cobertura y la profundidad; la mayoría de diseñadores de currículo desean tener una amplia cobertura, sin contar con que tal situación sacrifica el detalle con el que se analiza cada uno de los contenidos.

El experto disciplinar puede contribuir al diseño curricular en la superación del debate acerca de cuáles son los contenidos que deben ser o no incluidos. Sobre el tema se puede optar por algunos de los enfoques planteados por Posner (2005): tradicional, estructura de las disciplinas y cognitivo. Se trata de una propuesta que puede ser complementada por múltiples fuentes, pero que para efectos de claridad académica se adoptará a continuación.

Para el enfoque tradicional, lo relevante es que se asegure la mayor cobertura durante el proceso de formación sin detenerse en la profundidad con la cual se estudian los procesos académicos. En este sentido, “los colegios necesitan retornar a los fundamentos, es decir, un dominio de la alfabetización básica y a las destrezas computacionales, un conocimiento de los hechos básicos y de la terminología que todas las personas educadas deben conocer, y a un conjunto de valores comunes que constituyen una buena calidad de ciudadano” (Posner, 2005, p. 67).

Por su parte, el enfoque de estructura de las disciplinas privilegia la profundidad frente a la cobertura. Por lo mismo, en este enfoque se incluyen en el diseño curricular los contenidos básicos y fundamentales que permitan hacer derivaciones. Por esta razón, son diseños curriculares fundamentados en la mayoría de ocasiones por principios de la disciplina, que facilitan la mayoría de las áreas que componen el área de estudio. Este enfoque tiene una serie de exigencias, a saber: se requieren profesores muy bien formados en su disciplina para determinar cuáles son los principios que se deben incluir en el diseño curricular; los estudiantes tienen habilidades y competencias suficientes para poder derivar

nuevos contenidos; el medio educativo debe tener recursos suficientes para que los estudiantes desarrollen estrategias de investigación; entre otras necesidades particulares. Por esta razón, el experto disciplinar contribuye a la selección de los contenidos y el diseñador del currículo debe estar en la capacidad de generar currículos pertinentes para el contexto en el cual sea aplicado. Sobre el enfoque de estructuras de las disciplinas se señala:

Hay una brecha muy grande entre las materias de estudio de escuelas y colegios y las especializadas disciplinas de las cuales se derivan. Si se reduce esta brecha involucrando estudiantes de todas las edades en una investigación genuina que utilice las pocas ideas verdaderamente fundamentales de las disciplinas, los estudiantes desarrollarán una confianza en sus capacidades intelectuales y la comprensión de un amplio rango de fenómenos. (Posner, 2005, p. 67)

Finalmente, el enfoque cognitivo da una especial prevalencia a los conceptos previos que los estudiantes tienen cuando inician el proceso de formación. Así, el currículo debe permitir identificar cuáles son los conocimientos previos y a partir de los mismos generar nuevos contenidos a través de la asociación. En este enfoque “los currículos deben permitir a los estudiantes construir su propio conocimiento con base en lo que ya saben y utilizar ese conocimientos en actividades cuyo objetivo sea la toma de decisiones, la solución de problemas y los juicios” (Posner, 2005, p. 67). En este sentido, es labor del diseñador curricular acudir a los expertos disciplinares para determinar el alcance de los contenidos en cada una de las experiencias educativas, determinando una respuesta al debate entre cobertura y profundidad según el contexto del cual se trate. Los expertos disciplinares pueden dar su orientación a través de consultorías o como respuesta a instrumentos de investigación, caso en el cual se debe asegurar validez y confiabilidad para la recolección de la información. También se puede dar el caso que estos expertos sean consultados a través de la producción bibliográfica, caso en el cual es recomendable hacer un estado del arte sobre la materia o un marco teórico que dé cuenta de propuestas académicas específicas. Se evidencia en este caso la necesidad de complementar los actores del contexto a través de ejercicios detallados de investigación, que en caso de realizarse de manera sistemática y reiterada contribuirán a la consolidación de la llamada cultura de la investigación.

- Expertos en currículo: en último lugar se propone acudir a expertos en currículo que permitan validar el diseño curricular que se pretende aplicar. Los expertos en currículo contribuyen a valorar la pertinencia y

la validez del trabajo realizado, en función de cada uno de los contextos que se hayan delimitado. Estos expertos en currículo, al igual que los expertos disciplinares, pueden ser consultados personalmente o a través de su producción académica. Para este fin, es conveniente acudir a aquellos expertos que se constituyan en cánones académicos del área, para de esta forma asegurar validez. El diseñador debe de esta forma “garantizar el acceso al sistema educativo con pertinencia, flexibilizando la enseñanza para dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos en distintos contextos” (Suárez, Liz & Parra, 2015, p. 210).

Finalmente, los expertos curriculares contribuyen a determinar cuál debe ser la orientación de los diferentes procesos de formación según el contexto del cual se trate. Existen múltiples posibilidades de enfoques a los cuales puede responder el diseño curricular, pero es función del diseñador apoyarse en el experto curricular para determinar cuál es la orientación apropiada que asegure pertinencia. Así se señala:

Existen dos formas diferentes de orientar un proceso formativo, asociadas a las dos formas de responder la pregunta por el mundo en que vivimos. Existen dos miradas diferentes de lo que sucede en la vida cotidiana de nuestros estudiantes, que no podemos soslayar. Como resultado de la educación en la que están inmersos nuestros estudiantes, existen dos concepciones diferentes acerca de las transformaciones que se generan en ellos, la mirada racionalista, dogmática, mecanicista, reduccionista o fragmentaria; y la mirada socio-crítica, dialéctica, compleja, holística, ecológica o configuracional. (Ortiz, Sánchez & Sánchez, 2015, p. 193)

Se concluye de esta forma que aquel diseño curricular que se realice en el marco de una cultura de la investigación, está llamado a involucrar en sí mismo diferentes actores del proceso educativo. En primer lugar y como centro del proceso de formación se debe vincular a los estudiantes, dándoles protagonismo en sus necesidades e intereses para propiciar experiencias educativas pertinentes. El protagonismo del estudiante debe trascender las dinámicas de educación bancaria y opresora, para adherirse a dinámicas de educación transformadora tendiente hacia la liberación. En estas dinámicas, el docente debe involucrarse como investigador y como objeto de investigación, pues asegura la real materialización del diseño curricular. Para esto se requiere propender por la cualificación y capacitación permanente de los docentes, en dinámicas institucionalizadas en cada uno de los contextos. Estos actores deben ser considerados como parte del medio educativo, cuya naturaleza es versátil en su delimitación y dependerá de las exigencias del currículo que sea aplicado.

Como parte del medio educativo se pueden considerar elementos como la estructura administrativa de la institución, las directivas, el núcleo familiar, los materiales, infraestructura, entre otros. Finalmente, se debe acudir a expertos en la disciplina y en currículo, que desde instrumentos de investigación, construcción de estados del arte y marcos teóricos permitirán superar debates educativos en pro de fortalecer la pertinencia del diseño curricular. Toda esta vinculación de actores exige la consolidación de la cultura de la investigación, pues no se limita a hacer investigaciones específicas y aisladas, sino que asegura la interacción dinámica de la investigación como eje transversal de cualquier diseño curricular.

Conclusiones basadas en un diseño curricular innovador desde la cultura de la investigación

A partir de las propuestas teóricas presentadas anteriormente sobre la cultura de la investigación aplicada al diseño curricular, se puede proponer a manera de conclusión que los procesos de investigación deben permear de manera dúctil y transversal la consolidación de los currículos en sus diferentes alcances. De esta manera, para la consolidación de la cultura de la investigación no basta con hacer procesos aislados sino que debe existir un compromiso y convencimiento institucional permanente que permita asegurar la mencionada ductilidad. En el caso particular del currículo, el diseño del mismo debe tener en cuenta en primer lugar las concepciones que existen sobre él: suma de exigencias académicas, legado tecnológico, base de experiencias, y configuración de la práctica. Aunque ninguna de estas concepciones debe ser tachada de incorrecta, algunas de ellas contribuyen a la consolidación de la cultura de la investigación de manera más pertinente que otras.

En este sentido se puede considerar que la concepción que más se acerca a la consolidación de la cultura de la investigación es la referente a la configuración de la práctica, puesto que relaciona de manera dinámica los referentes teóricos con el contexto particular que se pretende fortalecer curricularmente. Así, se requiere que el diseño curricular establezca dinámicas de complementariedad entre los trabajos teóricos y las exigencias particulares de cada uno de los contextos. Se supera de esta manera la visión meramente teórica de la concepción de la suma de exigencias académicas, pues ésta solamente se limita a hacer revisiones abstractas de los trabajos académicos sin asegurar plena relación con las características de la población que se pretende desarrollar.

También se supera la concepción de base de experiencias, pues ésta plantea la necesidad de basarse de manera exclusiva en las dinámicas de las situaciones

que suceden en el aula o en instituciones específicas. A diferencia de las anteriores, la concepción curricular de configuración de la práctica permite que los diseños curriculares tengan un fundamento doble y validado: tanto teórico como contextual. Para su aplicación quien diseña el currículo debe asegurarse de desarrollar investigaciones con absoluto rigor académico y las instituciones deben comprometerse con la aplicación de estos procesos de manera transversal a su quehacer educativo.

Esta investigación del contexto debe vincular a los actores relevantes, a saber: estudiantes, profesores, medio educativo, expertos disciplinares y expertos en currículo. Los estudiantes son entendidos como el centro del proceso de formación, razón por la cual los docentes son guías que deben facilitar la materialización del currículo. Con vistas a esto las instituciones las instituciones deben propender por la capacitación y cualificación de los profesores de manera permanente, generando estrategias transversales y útiles a la experiencia educativa. Ahora bien, tanto estudiantes como profesores interactúan en un medio educativo, el cual tiene una naturaleza versátil en su delimitación. Esta naturaleza versátil puede incluir directivos, estructura administrativa, núcleos familiares, materiales, infraestructura, entre otros elementos que el diseñador del currículo considere relevantes.

Finalmente, la vinculación de actores debe permitir la validación del diseño curricular producto de la investigación a través de expertos en la disciplina y en currículo. Esto implica que en el desarrollo de la concepción curricular de configuración de la práctica, no se debe limitar a los estudiantes, profesores y medio educativo, sino que los referentes teóricos contemplados a través de cánones académicos pueden contribuir al trabajo del diseño curricular. Cuando las instituciones se comprometen a realizar estos procesos de forma permanente y transversal, se logra la construcción de currículos desde y para la cultura investigativa. Se trasciende de esta forma la dinámica de investigaciones aisladas, para darles sentido de utilidad en situaciones específicas y lograr pertinencia en las propuestas que se desarrollen. No se trata de una única posibilidad curricular, pero sí de una propuesta que espera por ser debatida en el marco de la cultura de la investigación.

Referencias

1. Amidon, E. J. & Hunter, J. B. (1967). *Improving teaching: analysing verbal interaction in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wilson.
2. Apple, M.W. (1982). *Education and Power*. Londres: Routledge & Jean Paul.
3. Apple, M.W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
4. Arana, M., Acosta, C., Ibarra, V., Latorre, E., Pérez, L., Mendoza, M., & Galindo, J. (2013). *Educación científica y cultura investigativa para la formación de Profesionales en Ciencias Militares de Colombia*. Bogotá: Editorial Escuela Militar de Cadetes.
5. Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1985). *Education under siege: the conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
6. Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
7. Bailey, K.D. (1978). *Methods of Social Research*. Nueva York: Appleton.
8. Birley, D. (1972). *Planning and education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
9. Buckingham, R.B. (1926). *Research for teachers*. New York: Silver Burdett Co.
10. Cadena, P., Herrera, L. & Martínez, A. (2014). Formación investigativa en los programas tecnológicos de la Fuerza Aérea Colombiana. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 2(2), 123-136.
11. Calderhead, J. (1988). *Teacher's Professional Learning*. Londres: Falmer Press.
12. Castro, Y. & Martínez, L.F. (2015). La investigación formativa en estudiantes de pregrado de medicina: análisis de la propuesta pedagógica para la formación de investigadores. En C.C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Graduados 2014* (pp. 49-60). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
13. Castro, C.C., Torres, E. & Gil, D. (2015). El compromiso de la escuela y la universidad por la educación matemática inclusiva. En C.C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Graduados 2014* (pp. 15-27). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
14. Catalano, A.M., Avolio, S., & Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
15. Cave, R.G. (1971). *An introduction to curriculum development*. Londres: Ward Look Educational.
16. Clark, A.W. (1976). *Experimenting with organizational life: the action research approach*. Nueva York: Plenum Press.
17. Cohen, L. y& Manion, L. (1977). *A guide to teaching practice*. Londres: Methuen.
18. Cole, M. (1989). *The social contexts of Schooling*. Lewes: The Falmer Press.
19. Delval, J. (1983). *Crear y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
20. Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
21. Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
22. Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
23. Fernández, J. (2008). La formación investigativa de los estudiantes de Medicina. *Educación Médica Superior*, 22(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000400005
24. Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (5a ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
25. Furth, H. & Wachs, H. (1978). *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
26. Gay, L. R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8va ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
27. Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
28. Gutiérrez, E.O. (2014). El silencio del maestro. En C.C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013*. (pp. 53-71). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

29. Gutiérrez, E.O. (2015). La investigación, una mirada desde Sherlock Holmes: táctica y estrategia. En C.C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Graduados 2014* (pp. 33-45). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
30. Hernández, Y.P. & Ruiz, C.B. (2015). Concepciones sobre ser docente en los profesores en formación. En C.C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Graduados 2014* (pp. 127-137). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
31. Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza* (1ra ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
32. Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3ra ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
33. LeCompte, M. D. & Preissle, J. (.(1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2da ed.). Academic Press Inc.
34. Li., M. & Shavelson, R. J. (2003). *Validating the links between knowledge and test items from a protocol analysis*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, Chicago, IL.
35. López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea ediciones.
36. Loughlin, C. & Duina, J. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
37. Martínez, J.G. (2014). El currículo oculto y sus implicaciones en la formación moral y ciudadana de los estudiantes. En C.C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Artículos de Grado 2013* (pp. 39-51). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
38. Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2da ed.). Newbury Park, CA: Sage.
39. McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Editorial Morata.
40. Molina, I. A. (2015). Implicaciones de la formación pedagógica en la Universidad Sergio Arboleda. Una apuesta al mejoramiento y cualificación de sus docentes. En C.C. Suárez (Comp.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria Tomo I Graduados 2014* (pp. 29-32). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
41. Ortíz A. (2014). *Curriculo y didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.
42. Ortíz A., Sánchez Buitrago, J.O. & Sánchez Fontalvo, I. M. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 183-194.
43. Otálora-Buitrago, A. (2015). Diálogo entre comunidad e instituciones: requisito fundamental para el ejercicio ciudadano y políticas públicas efectivas. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 108-119.
44. Perilla Granados, J.S.A. (2015a). Alineación iusteórica de las fuentes del Derecho Comercial. *Revista de Derecho Privado Universidad de los Andes*, 53, 1-24.
45. Perilla Granados, J.S.A. (2015b). Construcción antiformalista del consumidor medio. *Revista de Derecho Privado Universidad de los Andes*, 54, 1-22.
46. Perilla Granados, J.S.A. (2016). *Derecho de Sucesiones*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
47. Pineda, D. (2008). *La construcción del oficio de investigador: una perspectiva sherlockiana*. Bogotá: Editorial Beta.
48. Posner, G. J. (2005). *Analyzing the curriculum* (3ra ed.). New York: McGraw-Hill.
49. Reimer, E. (1973). *La Escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
50. Rojas, L. (2015). La formación dual en Colombia: el caso de la Fundación Universitaria de la Cámara de Comercio de Bogotá UNIEMPRESARIAL: Los desafíos actuales en la percepción de egresados y empresarios. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 145-181.
51. Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington D C: National Education Association.
52. Suárez, D.C., Liz, A. & Parra, C.F. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia: un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229.
53. Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
54. Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (6ta ed.). Madrid: Morata.
55. Torres, J. (2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
56. Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
57. Torres, G. (2010). Currículo y evaluación. *El currículo*, 15.

