

Gayatri: de la semilla a la investigación formativa

Gayatri: Seed for formative research

Semillero Gayatri*

Gayatri, vuelto piel en la palabra circulada, en la mirada compartida, se convierte en la potencia que el otro nos permite, para volvernos maestros desde la extrañeza y la complicidad.

Ana Brizet

Resumen

El presente artículo despliega una reflexión sobre los procesos y resultados tanto teóricos como prácticos sobre la Investigación Formativa, vista desde la posibilidad de ser Semillero, el cual se ha conformado a partir de la puesta en escena del Proyecto Eureka: formación de pensamiento científico a partir de los contextos de enseñabilidad, y desde el cual han emergido una serie de discusiones en el orden analítico e interpretativo del discurso pedagógico.

Con esta mirada, el texto transita hacia las narrativas de los procesos de la investigación formativa de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde la discusión de los significados y sentidos que se generan en la vivencia concreta del espacio escolar, el trabajo por proyectos, la reflexión sobre la práctica, la búsqueda de pares, la interdisciplinariedad y la transversalidad, todos estos elementos, fruto del tejido de voces de quienes consolidan Gayatri.

Palabras clave: semilla, investigación formativa, academia, infancia, escuela.

* Gayatri designa una metáfora poética que alude a la sabiduría de los textos sagrados Vedas de la India, guía los procesos educativos de la humanidad. Asimismo, Gayatri identifica un grupo de estudiantes y maestros del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual se interesa por la generación de proyectos de investiga-

ción e innovación educativa y pedagógica. Los estudiantes se encuentran en sexto semestre: Yennyfer Andrea Acosta Cárdenas, Nathaly Melo, Jonathan Alberto Méndez Herrera, Anngy Lyceth Peña Lote, Diana Carolina Quintero, Johana Marcela Roa. El semillero es acompañado por el maestro investigador Daniel Hernández y liderado por la maestra Ana Brizet Ramírez Cabanzo.

Hoy, cuando vemos que una planta germina y es la naturaleza la que se nutre y se alimenta de las posibilidades de vida que emanan un nuevo fruto, sentimos que Gayatri, se ha volcado en la posibilidad de la experiencia de la vida. Éste es pues el pretexto para dar cuenta de la vida que principia en el encuentro por la complicidad, por volvernos uno desde la polifonía de voces que hacen eco de las propuestas pedagógicas en algunos de los espacios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil¹, con el propósito de ir más allá del pupitre para hacer de los procesos formativos, un nicho de experiencias entre la academia, la infancia y la escuela.

Es así como Gayatri, vuelto piel en la palabra circulada, en la mirada compartida, se convierte en la potencia que el otro nos permite para volvernos maestros desde la extrañez y la complicidad en el aula, en el discurso, en la academia, dado que en el espacio mismo de ser semillero, se han ido fundando redes afectivas y comunicativas que están agenciando sus propias dinámicas a través del ejercicio de la investigación formativa como entrecruzamiento de los saberes, las disciplinas, los proyectos y la inmersión en la escuela, que la universidad brinda.

Hacer de la vivencia de Gayatri una experiencia en el aula con los niños y niñas² con quienes nos hacemos semilla, es el paso de la germinación de una vocación al sentimiento de la carne que se hace a lo pedagógico. Es decir, un cultivo de creaciones que nutren nuestra cotidianidad como maestros que nos permiten aprender haciendo desde la investigación y, de esta manera, propiciar cambios vitales en la producción y en la transformación de conocimiento, aspectos que se soportan en el hecho de aprendizajes significativos y procesos metacognitivos para estudiantes y maestros acompañantes, que se desencadenan en la medida en que existen implicaciones personales “tanto en los aspectos emocionales como en los cognitivos, de aquel o aquellos que están aprendiendo” (Andereeg, 1989, p. 83), avisados en la pesquisa colegiada de interrogantes y contes-

taciones ante el tratamiento de problemáticas tanto propias como comunes, surgidas en el ámbito más próximo, real y concreto de la escuela.

Ser semilla, ser investigación se consolida, entonces, como proyecto al aportar otros escenarios de formación de la mano con contextos concretos en la infancia, contribuyendo a la construcción de un conocimiento situado y georreferenciado de la realidad escolar y, especialmente, de la diversidad de actores sociales de la infancia. Es la posibilidad de asumirnos en el rol como sujeto de saber, de deseo y de política.

Hacerse maestro, como sujeto de saber, es pensarse desde la reflexión, problematización y producción epistemológica de y con su objeto de estudio para “aprender a leer la realidad, para escribir la historia” (Freire, p. 53), es lograr un posicionamiento ético, en aras de la configuración de múltiples formas de saber, en la cual la realidad es tanto punto de partida como de llegada. Hacerse maestro, como sujeto de deseo, es sentirse cuando encarna en su piel la vivencia compartida de forjar desde la escuela un escenario de emociones que entran en el juego de la complicidad de uno mismo con el otro niño, niña y compañero en el espacio de la comunicación y diálogo, como práctica compartida de apertura a los otros. Hacerse maestro como sujeto de política, que madura, propone y actúa en el medio en el que se desenvuelve a través de la palabra, la crítica y la acción, es poner-se en escena y ser sujeto a partir de la interacción cotidiana con, desde y para la práctica transformadora; es hacerse desde la pedagogía un texto vivo y polifónico de reescritura permanente que deja de estar por fuera de los educadores, para convertirse en sentido y significado dialógico y continuo con ella, en la configuración con sus propios saberes.

La conjugación de estas emergencias en el ser maestro-investigador también es la contingencia que consiente que el proceso escuela-universidad-escuela, que propicie en la comunidad académica un ejercicio de enseñabilidad y educabilidad desde la investigación e innovación, que genera en los estudiantes de la Licenciatura a nivel conceptual y práxico modos pertinentes de enseñar, convivir y aprender con la infancia, en el acto mismo de la sonrisa, la pregunta, la incertidumbre. Es volver a mirar y pensar la tarea que la Escuela y la Universidad se ha propuesto, es decir, en el sentido de un ejercicio educativo que involucra “valores, sentimientos, proyectos, utopías

1 Programa Curricular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá – Colombia), cuya formación disciplinar Didáctica de los Saberes y el Taller Multidisciplinar Ciencia, Conocimiento Escolar y Conocimiento Cotidiano, favorecieron el origen de las discusiones y construcciones para la conformación del Semillero de Investigación.

2 Gayatri interactúa desde 2008 con los niños y niñas de Primer Ciclo del Colegio Monteblanco, ubicado en la localidad Quinta de Usme, a partir de encuentros semanales en los que tiene lugar el desarrollo del Proyecto Eureka: los contextos de enseñabilidad en la construcción de procesos de pensamiento.

visibles que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalentes en la sociedad” (Freire, p. 55), en la que esta última encamina a la emancipación y no a la dominación de los sujetos educandos y educadores.

Con estas premisas a manera de entrada, a continuación se despliegan construcciones discursivas que permiten visualizar cómo el semillero transita hacia los procesos de investigación formativa, siendo tangibles en narrativas pedagógicas que articulan la vivencia con el espacio escolar, el trabajo por proyectos, la reflexión sobre la práctica, la búsqueda de pares, la interdisciplinariedad y la transversalidad, fruto del tejido de voces de quienes consolidan Gayatri, que van en el camino afinando la mirada sobre la academia, la infancia y la escuela.

La experiencia ir a la escuela

El hecho de tener un espacio en el cual el Semillero Gayatri ponga en escena propuestas pedagógicas como los contextos de enseñabilidad, no sólo proporciona la satisfacción de indagar e innovar en el conocimiento, sino que también se constituye como el escenario para la circulación de la cultura, en el cual tanto los estudiantes como los integrantes del semillero se apropian de ésta, ya que entendemos que el aprendizaje necesariamente tiene que intervenir en los diversos contextos de los niños y niñas.

El objetivo principal de las propuestas es conocer el espacio escolar, conocer cómo los niños y las niñas tienen demandas de aprendizaje para interactuar con ellos frente al saber, la emoción y la realidad. Hacer propia esta intención es la apuesta por el reconocimiento de la infancia, con aquellos que nos forman Gayatri, para así propiciar el desarrollo de sus potencialidades mediante la exploración del conocimiento de una manera innovadora.

La relevancia que tiene el conocimiento en la sociedad, nos lleva a pensar que el hecho de educar no se puede reducir a un simple activismo, el hecho de ir a la escuela e interactuar con los estudiantes de primer ciclo asegura que esta interacción promueve el desarrollo tanto individual como colectivo, por ende, el acto de educar transforma el pensamiento tanto del maestro como del estudiante.

En el aula, el grupo de investigación ha considerado pertinente sustituir la relación clásica profesor-alumno, en la cual el pensamiento del niño es renegado, considerándolo como un ente pasivo que sólo

recibe información, por dinámicas promovidas que nos convierten a todos en aprendices y enseñantes de la innovación e investigación educativa y pedagógica desde la afinidad entre saberes, contextos, experiencias e interacciones que se dan entre el estudiante y el maestro, en pro de la formación integral de todos los que hacemos la escuela.

En la escuela, como grupo, hemos reflexionado acerca de cómo generar un gusto hacia el conocimiento, con la invitación a potenciar en los niños y niñas de primer ciclo la curiosidad científica y tecnológica mediante preguntas inquietantes, la creatividad, el trabajo en equipo, la independencia cognoscitiva, y el tratamiento argumentativo y explicativo a través de un problema, fenómeno o situación detonante. Por ende, se ha fortalecido una postura crítica y reflexiva ante los procesos de enseñanza que parten del aprendizaje, que en palabras de Alfred Friedl, el aprendizaje cobra su verdadero sentido por cuanto se le muestra a los niños y las niñas como desde un componente motivador, se le invita a querer indagar más y saber.

A esto se suma que no se concibe como único espacio de saber la escuela, por el contrario, tratamos de abrirnos a otros escenarios, como la familia misma, parques naturales, represas, páramos, donde los niños y niñas se apropian del conocimiento mientras lo entienden próximo a su entorno, tal como lo plantea L. Vigotsky, quien considera oportuno promover la construcción social del conocimiento, en la que se fortalece el aprendizaje en el aula, mediante la interacción con los ambiente más cercanos a los estudiantes, siendo la cultura un excelente mediador del conocimiento.

Nuestro interés primordial es que los estudiantes de primer ciclo se sientan y sean protagonistas de su aprendizaje y se conviertan en investigadores autónomos de lo que quieren conocer, a partir de la discusión, el trabajo práctico y transversal que con ellos se está generando.

Hacer el proyecto

Cuando nos acercamos al aula de clase y vemos a un docente de ciencias naturales abrir un texto para que los niños y las niñas respondan unas preguntas de acuerdo con éste, nos ponemos a reflexionar acerca de ¿cuál es la postura del maestro frente a las infancias?, pues aunque no son Albert Einstein, o Charles Darwin, sí son sujetos de saber, capaces de formular

se preguntas e hipótesis, que muchas veces los adultos y los maestros en particular desconocemos.

Es en este sentido que cabe preguntarnos si queremos que estas ideas que circulan en la mente de los niños queden no más en ideas y nociones, en lugar de ser problematizadas, discutidas y reformuladas en el grupo de trabajo y punto de partida para la labor del semillero; esto nos lleva a pasar de la “enseñanza”, a la potencialización de los saberes que a través de experiencias significativas, que los lleven a reconocer y problematizar su entorno.

Es allí, cuando estar en dinámica constante de pensarnos desde el lente de una propuesta que se plantea sistemáticamente en preguntas, objetivos, marcos de referencia y posibles rutas metodológicas para tratar de entender qué es eso de la investigación cualitativa, nos emplaza en el sentido de hallarle esa esencia de la cualidad y no de la cantidad a los procesos educativos, de aprender a mirar desde lo epistemológico un objeto de estudio, para consolidar proyectos que rigurosamente permiten entrar en rupturas y consensos frente a nuestra posición como maestros investigadores.

Para esto creemos conveniente que poner a dialogar la realidad escolar con diversos autores, como Jhon Dewey, Lev Vigotsky, Ezequiel Anderseeg, Rafael Flórez Ochoa, Abrahán Magendzo, Marco Raúl Mejía, Armando Zambrano, entre otros más, quienes plantean líneas discursivas acerca de la infancia, el conocimiento, la ciencia, la escuela, la pedagogía, el currículo y el espacio en donde nos desenvolvemos, genera la opción de ampliar nuestra mirada para ir más allá de las cuatro paredes del salón de clases tanto de la escuela como de la universidad.

De esta manera, y con el propósito de alimentar las propuestas convertidas proyectos, se favorece la construcción de diversas estrategias pedagógicas, basadas en el contexto sociocultural de los niños y niñas, que parte de sus intereses y demandas, sin dejar de lado unos referentes teóricos que guían nuestro quehacer como maestros, no como meros transmisores de información, sino como mediadores en el empoderamiento del conocimiento por parte de niños y niñas.

Reflexionar la práctica

Como semillero realizamos investigación pedagógica viviendo la escuela; allí ponemos en práctica nuestros proyectos observando de forma directa

la manera como los niños y niñas asumen los contextos de enseñabilidad y cómo estos varían dependiendo de sus intervenciones y preguntas que surgen durante el proceso³.

En consecuencia, cabe aclarar que todas las variantes de los contextos de enseñabilidad y las preguntas que han quedado de la vivencia son analizadas y nutridas en un momento posterior de reflexión grupal sobre lo acontecido en el aula o en los espacios académicos de la Licenciatura; teniendo como base los diarios de campo logramos entrever las habilidades y fortalezas que tienen los niños ante una situación de conocimiento y así poder redireccionar el proceso antes iniciado.

En concordancia con la forma como se retroalimenta la vivencia en la escuela, intentamos tomar distancia de lo que se promueve como semillero, para desde allí poder mirar y leer los procesos con mayor objetividad, es como un llamado a sí mismo en el proceso de la desidentificación y el alejamiento por lo que hacemos. En este sentido se hace necesaria la sistematización de los contextos por medio de mapas conceptuales que nos dejan ver las variantes que se dieron en éstos, cruzados con las preguntas de los niños, junto con los elementos teóricos que van fortaleciendo y reorientando la mirada, el trabajo en el aula y la producción discursiva.

Es decir, si tenemos en cuenta las particularidades podemos ver cómo los niños responden de forma diferente a las problemáticas que se les plantean, pues la variedad de habilidades es superior a la cantidad de niños y niñas presentes en el aula; esto conlleva a que la labor del docente sea la de aprovechar esas potencialidades tratando de promover en todos sus capacidades y minimizar sus falencias, entendiendo que hablamos de sujetos diversos y ricos en cualidades y lenguajes.

Por otro lado, la práctica nos permite reflexionar sobre nuestro actuar; a través de lo acontecido en el aula, además, de construir y transformar las concep-

3 Por ejemplo, en uno de los contextos de enseñabilidad de astronomía que giraba en torno a los planetas, los niños se enfocaron en los satélites naturales, aunque éste era un tema posterior, decidimos indagar qué preconceptos tenían sobre “las lunas”(como las llamaban); en ese momento nos dedicamos a escuchar las preguntas y respuestas que entre ellos se daban, interviniendo sólo para aclarar los interrogantes y retomar lo que habían dicho en cada momento. En este caso, las preguntas y los intereses de los niños giraron en torno a los satélites naturales, por lo cual tuvimos que modificar nuestro plan en pro de la construcción colectiva de conocimiento.

ciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconociendo que la subjetividad de niños y niñas es fundamental a la hora de plantear los contextos y desarrollarlos, asimismo, es importante reconocer la mirada que tienen del mundo que los rodea para poder comprender la forma como asumen las problemáticas que se les plantea.

Es en esta interacción maestro-estudiante-maestro en la que nos retroalimentamos y aprendemos, pues la experiencia nos hace crecer y va transformando las posiciones desde las que nos retamos en la escuela, construyéndonos así como sujetos – maestros activos y críticos frente a una sociedad que se transforma a pasos agigantados–. Es en este sentido que la reflexión sobre la práctica nos tiende puentes de encuentro con la pedagogía, porque sentimos que cada vivencia está sujeta a ser transformada en saber pedagógico cuando se sistematiza, se escribe, se lee y se piensa ya no desde la mera actuación, sino en las múltiples afectaciones que la vivencia nos ha permitido hacerla experiencia. Es mirarnos desde un piso más arriba o desde el del lado para vernos haciendo con los niños, haciendo de la investigación formativa un nicho de saber y formación.

En búsqueda de pares

Reconocer el transcurrir pedagógico que llevamos dentro del aula como proceso investigativo nos pone a pensar en la manera de enriquecer las perspectivas de análisis; es allí donde como semillero de investigación se propone un cara a cara con varios autores, en el que se pretende entablar una comunicación, soportada en un diálogo de saberes del que se logre contrastar, confrontar, reafirmar o generar otros lugares de mirada sobre la educación.

En esa búsqueda de pares nos hemos encontrado con varios planteamientos de personajes que logran nutrir nuestro modo de pensar, uno de ellos es Vigotsky con la zona de desarrollo próximo, del cual nos empoderamos para desarrollar espacios de problematización que logren el acercamiento por parte de los estudiantes a los procesos de resolución de problemas. Estos espacios vistos desde la mirada de Flórez Ochoa como contextos de enseñabilidad, se desarrollan como fuente de nuevos horizontes, de experiencias enriquecedoras que le aportan a estudiantes y maestros caminos novedosos para la reconstrucción del conocimiento.

La pregunta es otro de los grandes aportes de este autor por cuanto consideramos que es en ella donde está la clave para generar pensamiento científico, pues atendiendo a los aportes de Mejía “Todo conocimiento comienza por la pregunta” (2007, p. 27), reafirmamos que es con el interrogante intencionado como se fortalecen dichos contextos. Asimismo, al problematizar las acciones de los niños y las niñas se crean espacios para la reflexión, acto que, según Dewey, hace del proceso de pensamiento una tarea consciente que trasciende y se concluye.

Todos y cada uno de estos aportes se legitiman en la interacción con los niños y niñas, y son estos últimos los mayores pares que, como semillero tenemos, por cuanto en esta circulación de preguntas, nociones y saberes es que realmente se confrontan las teorías e ideas de aquellos que se han pensado al igual que nosotros la manera más adecuada para acceder al conocimiento.

Concibiendo que un par es aquel que se apareja con uno, que se vuelve cómplice en la pesquisa colegiada, no para decir sí a todo, sino para contrastar, confrontar, reafirmar o generar debate con lo planeado, lo pensado, lo escrito y lo producido, entonces, la búsqueda de pares, se dirige al proceso de aprender con otros y a hallar en la confrontación conceptual y metodológica, el reconocimiento de nuestro propio rostro, con el cual emprendemos las rutas de indagación, que nos forman como maestros.

El conocimiento desde la interdisciplinariedad

Este proyecto plantea un discurso reflexivo de los procesos hacia un renovado transcurso curricular, enfocado desde la escuela en niños y niñas de primer ciclo, el cual ha proporcionado a Gayatri las herramientas necesarias para guiar un trabajo pedagógico que busca suscitar el conocimiento escolar y pedagógico a través de la interdisciplinariedad.

El hecho de relacionar las distintas perspectivas de conocimiento desde una reflexión hacia un nuevo saber pedagógico hace que la interdisciplinariedad evidencie los procesos cognitivos de niños y niñas actuando desde su entorno inmediato; es así como nuestras vivencias se han realizado desde los contextos que nos brinda el colegio, pues es allí donde implementamos la propuesta pedagógica. Por ello, los diferentes contextos de enseñabilidad que se han trabajado como, por ejemplo, el del agua o la astro-

nomía, así lo reflejan. Es decir, que en el momento de la vivencia, el enfoque y las planeaciones con las que como semillero transitamos a la escuela, la interdisciplinariedad⁴ emerge como condición fundante de posibilidad en la promoción del conocimiento;

Tal exploración da cuenta del tejido de saberes en la producción de conocimiento que se logra con los estudiantes, pues uno hila al otro y va alimentando cada dimensión que como seres humanos nos configura. Es así como nuestro trabajo refleja una concepción científica e interactiva del mundo que rodea a los niños y niñas del colegio Monteblanco, los fenómenos tratados no existen desde la fantasía de la población involucrada en el proyecto, sino por el contrario, se inserta directamente en sus entornos, necesidades y demandas de aprendizaje, para de esta forma desarrollar los propósitos que guían el acontecer pedagógico.

En el ejercicio de la transversalidad

La experiencia de Gayatri con los niños y niñas de Monteblanco no se da sobre una clase desarrollada en un espacio y tiempo determinado en el que se aborda una temática que refiere a la ciencia y a la tecnología, lo que se ha realizado son encuentros de construcción de conocimientos desde la palabra y el hacer en cooperación con un grupo de sujetos identitarios, empoderados de lenguajes, holísticos y plenos desde sus cualidades y capacidades.

Sin embargo debemos ser claros al registrar que la transversalidad es uno de los elementos que nos permite saber que somos mediadores en la construcción de conocimiento desde una experiencia significativa común. Esta es una de las herramientas que valida nuestra experiencia pedagógica, por cuanto nos deja reconocer que no damos una clase, sino que construimos, jalonamos saberes y transformamos realidades, desde la intervención de diferentes campos de conocimiento que al mismo tiempo requieren diversas capacidades cognitivas.

Somos conscientes de que una construcción intelectual pone en juego múltiples y diversas concepciones y campos de conocimiento, que la ciencia requiere del sujeto social para afectarse de ella, que la historia está intervenida por la ciencia y modifi-

cada por la naturaleza, que lo natural se transforma históricamente y que hasta los números y la palabra no son entes independientes omnipotentes, sino que son constructos de sujetos, y que por ende, se mueven en un entramado complejo de relaciones.

De modo tal que en los contextos de enseñabilidad, la acción no se delimita a un campo específico, sino que se aprovecha la integridad de los sujetos con los que trabajamos, se habla, se pinta, se juega, se canta, se mueve, se dibuja, se piensa, se escucha, se narra, se inventa en torno a una idea, una pregunta o una respuesta; no sólo aplicamos una multiplicidad de habilidades, sino que además convergemos diferentes puntos de vista.

Desde la transversalidad se le permite a los niños y niñas explorar su estética y plástica, hacer de su lenguaje una herramienta que no sólo le acerca al otro, sino que también le visibiliza y le ayuda a transformar sus concepciones de la realidad, le permite crear nociones matemáticas, ver procesos tecnológicos y saberes científicos como cotidianos.

De hecho, podemos afirmar que la transversalidad le permite a niños y niñas construir un conocimiento no artificial, sino un conocimiento real en el que está en juego una diversidad de saberes y que, por ende, les permite y valida expresarse y desarrollarse en una variedad de campos, sentirse empoderados de las ideas y de las explicaciones, sintiéndose capaces de enfrentar a la pregunta y al fenómeno si no con una respuesta, si con una actitud indagadora.

En síntesis, la transversalidad es el prisma que nos permite hacer cotidiana y real la producción del aula, porque involucra la vivencia misma del sujeto desde la multiplicidad que no sólo hay en su contexto, sino también dentro de sí en la mezcla variopinta de cualidades, potencialidades, debilidades y ausencias, enmarcando las construcciones de conocimiento en la integración, no sólo de campos, sino también de sujetos diferentes e iguales en la diferencia, del saber de la escuela, con el saber infantil y el saber ancestral que viaja en la palabra del abuelo, el arrullo de la madre o que se grita desde el mural de la calle.

A manera de cierre

Y para seguir indagando, la posibilidad de ser semillero nos abre las puertas para ser aprendices de la investigación y así encontrar en la vivencia con la infancia, el sentido de lo que implica ser maestro.

⁴ Ejemplo vivo de ello es cuando vemos los componentes del agua como elemento fundamental de vida y de la historia, a su vez, se van como encajando los organismos, las reflexiones sobre el cuidado de ésta, la explotación de los recursos hídricos, las tasas de precipitación, su geografía, sus características y demás.

Es por ello, que Gayatri poco a poco deviene en experiencia, en nicho de academia y comunidad. Un ejercicio en el que quienes se adentran en él, permea el descubrimiento de las expresiones del lenguaje de la pedagogía.

Referencias

Ander-Egg, E. (1989). *Hacia una Pedagogía Auto-gestionaria*. Buenos Aires: Humanitas.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Dimensión Educativa.

Prieto, D. & Gutiérrez, F. (1991). *Sentir lo alternativo. La mediación pedagógica*. Argentina: Ediciones Culturales de Mendoza.

Stenhouse, L. (1980). *Investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de maestros*. Cali, Colombia: Ediciones Universidad del Valle.

