

La acción docente y la construcción del conocimiento

Teacher Activity and the Construction of Knowledge

*Petra Lúquez de Camacho**, *Luz Maritza Reyes de Suárez***
*e Idamia Sansevero de Suárez****

Resumen

En esta investigación se analizó las implicaciones epistémicas de la acción docente universitaria en la construcción del conocimiento; tomando como base teórica la epistemología de la acción docente, la teoría de la acción y del aprendizaje constructivista, siguiendo lineamientos metodológicos descriptivos y explicativos. Se desarrolló en universidades con carrera docente presencial. La información se obtuvo de docentes y estudiantes, a través de técnicas variadas: matriz interpretativa, guía de lectura crítica y guión de discusión académica. Los hallazgos evidenciaron la presencia de las posturas epistémicas transformacional y socializada, severas debilidades estudiantiles al construir el conocimiento y la definición de componentes teóricos que permitieron estructurar un modelo de construcción del conocimiento.

Palabras clave: Acción docente, posturas epistémicas, construcción del conocimiento.

Recibido: Febrero 2002 • Aceptado: Marzo 2002

* Doctora en Ciencias de la Educación. Directora del Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP). Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía. Facultad de Humanidades y Educación. Investigadora adscrita al CONDES. Universidad del Zulia.

** Doctora en Investigación. Coordinadora de la División de Investigación Educativa. Facultad de Medicina. Profesora de la Escuela de Nutrición y Dietética. Investigadora adscrita al CONDES. Universidad del Zulia.

*** Magíster en Pedagogía. Jefa de la Sección de Investigación del Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP). Profesora adscrita al Departamento de Tecnología y Práctica Educativa. Facultad de Humanidades y Educación. Investigadora adscrita al CONDES. Universidad del Zulia.

Abstract

In this paper the epistemic postures that characterize university didactic action and its contribution to the construction of knowledge were analyzed, taking as a theoretical base the epistemology of teacher actions and constructivist theory of action and learning, following descriptive and explanatory methodological limits. The study was carried out in universities with education career studies. The data was collected from students and teachers utilizing various techniques: interpretative matrix analysis, the reading and analysis of critical papers, and guides for academic discussion. The findings revealed transformational and socialized epistemic postures, severe student deficiencies in the construction of knowledge, and the definition of theoretical components that permit the structuring of a model for the construction of knowledge.

Key words: Teacher action, epistemic postures, construction of knowledge.

Introducción

Al hablar hoy de acción docente, es inevitable hacer referencia a una compleja red de acciones modeladas por la gestión de agentes educativos que cumplen diversos roles, dependiendo de las funciones que le sean propias. En esta perspectiva, es obligante referirse a docentes y alumnos como agentes de primer orden en la construcción del conocimiento, es decir, sujetos coadyuvantes en la construcción de aprendizajes significativos.

Una derivación clara de esta consideración es la exigencia de cambios en la acción docente universitaria, especialmente, en las instituciones de carrera docente, donde se debe hacer explícito el modelaje, en lo referente al papel de la interacción social y los procesos mediacionales y de investigación, que hagan posible la vinculación teórico-práctica y que faciliten la contextualización de contenidos.

Lo anteriormente expuesto contribuyó al propósito de descubrir y explicar el comportamiento epistémico de la acción docente ante la construcción del conocimiento de las universidades con programas de carrera docente presencial.

El estudio, en consecuencia, concluyó con la presentación de un Modelo Teórico de Construcción del Conocimiento, que constituye una aproximación a la secuencia lógica y mental por la que transita el estudiante en dicho proceso. Herramienta didáctica ésta de viabilidad práctica en la intención de acción docente, ante su sagrado deber de estimular la conformación de estructuras cognitivas en los estudiantes, durante la praxis del aula, contribuyendo así a consolidar la construcción de su conocimiento, apoyado en el perfil del docente integrado.

1. Panorámica de la situación

Una de las metas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en las últimas décadas, es adecuar la educación a las necesidades sociales para superar los modelos de desarrollo dispersos que han desviado su compromiso social, lo que ha generado limitaciones para enfrentar las nuevas y crecientes exigencias políticas, socioculturales, científicas, económicas y particularmente educativas.

Razones éstas que han impulsado a la Unión de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1995: 4) a “examinar el estilo de gestión, de las instituciones universitarias y de las personas que interactúan en ellas, considerando que las estructuras cognitivas de estos actores hacen diferenciable el logro de la misión universitaria”.

Para ello, se requiere la presencia de un docente con plena conciencia de su visión integral y de su actuación transformacional; es decir, el desarrollo de una acción docente que empiece a comprender que su poder real se apoya en habilidades de investigación. Se le permite buscar, analizar, usar críticamente la información y discernir cooperativamente en cuanto a tomar decisiones, resolver problemas y responder con carácter transformador ante nuevas realidades.

Tales ideas conllevan a apreciar serias debilidades en el ejercicio de la acción docente como investigador, pues adolece de un manejo consciente de los modelos que explican las diferentes posturas epistémicas y operativas que asume en su acción. Ello pudiera estar afectando la oportunidad de asumir con mentalidad abierta a las transformaciones e innovaciones cuando la situación así lo amerite.

2. Análisis y formulación del problema

En el campo observacional, la acción docente como perspectiva del presente estudio, plantea uno de los macroproblemas que confronta la educación venezolana, como es recuperar la autenticidad epistémica de su praxis y romper con los procesos de codificación en los que se apoya cotidianamente. Se plantea, en consecuencia, la necesidad de estudiar las características que definen sus posturas (derivadas de la evolución epistemológica de la docencia) entendida como el grado en que logra cumplir su fin como mediadora en el proceso de construcción de conocimiento de los estudiantes y no como una simple referencia a un conocimiento o a un contenido pragmático; sino exaltando, mediante una situación dialéctica y socializada, los procesos que guían la elaboración de representaciones, y la organización de estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales; de conformidad con las oportunidades y limitaciones que, en el desarrollo de la acción docente, los estudiantes han percibido o se les ha brindado.

En esta dirección, se formula el problema con atención en la pregunta que reflejó la macro-intención de la investigación: ¿Cuáles son las posturas epistémicas presentes en la acción docente y cómo se genera el proceso de construcción de conocimientos?

3. Objetivos de la investigación

- Determinar las posturas epistémicas presentes en la gestión del docente y su tendencia, tomando en cuenta sus aportes para la construcción del conocimiento.
- Identificar los criterios de gestión que son constantes en la acción docente universitaria, para el análisis de su comportamiento.
- Diagnosticar el nivel de construcción del conocimiento en los estudiantes universitarios próximos a egresar de la carrera docente.
- Analizar los elementos, componentes y sub-componentes que estructuran el proceso de construcción del conocimiento con el fin de representarlos teóricamente.

4. Teoría de la acción

De entrada, se aclara que se integra la teoría de la Acción al contexto del estudio por pertenecer a un conjunto epistémico fundamentado por normas, valores y presuposiciones, por lo que se infiere que la Acción Docente puede estar dentro de estos mismos componentes.

De acuerdo con Parsons (1952: 41):

Puede concebirse la acción como la modificación intencional de una realidad dada, sobre las bases de un conjunto de fines, valores, creencias y medios, en el marco de una situación analizable según factores personales, sociales y culturales; la cual se encuentra constituida por: a) Un actor o sujeto de la acción; b) Un objeto de acción o una realidad sujeta a modificación; c) Una situación de acción; d) Unas intenciones de acción, asociadas a metas; fines o realidades deseadas, consideradas como convenientes; e) Unos medios de acción o secuencia operativa o conjunto de recursos estratégicos, que el actor adopta para modificar el objeto de la acción en la realidad, el cual ha sido definido según las intenciones.

Se observa entonces, que dentro de la teoría de la acción estos elementos son de naturaleza estructural porque ellos componen, a modo de teóricas, la estructura general básica de una acción, que implícitamente posee elementos con características funcionales, denominadas esferas o niveles de la acción. A partir de los elementos estructurales que caracterizan a una teoría de la acción, es posible prever diferentes orientaciones de una misma acción, dependiendo de los rasgos que distinguen el escenario de la acción.

Estos niveles situacionales, son por tanto, elementos funcionales, de los cuales se consideran, esencialmente, tres esferas o niveles en función de cada uno de los cuales varía la estructura general de la acción; ellos son: a) la esfera personal o de la personalidad del actor; b) la esfera social o del entramado de relaciones que vinculan al actor con los otros individuos o con la sociedad y el grupo y c) la

esfera cultural o de los patrones simbólicos de sentido y valor que guían las elecciones de los actores.

4.1. La acción docente

La acción es todo esfuerzo humano intencional y ordenado donde interactúan sujetos bajo condiciones particulares y con interés personal, colectivo u organizacional. Al respecto, Padrón (1993: 12), considera que toda acción puede definirse como “una estructura relacionada en el que se conectan determinados componentes según diferentes niveles y bajo condiciones particulares”.

Para llegar a la acción es necesaria la practica de principios en cada uno de los estados particulares de la acción, en términos de racionalizar los procesos, la socialización y las trasformaciones que, de alguna forma pueden definir una personalidad o postura determinada en dicha acción. Estos principios son: continuidad, diversidad, globalización, sistematización y transversalidad, como base fundamental para consolidar la intención de la acción docente, que en este estudio se orienta hacia la construcción del conocimiento en los estudiantes.

4.2. Epistemología de la acción docente

Los cuadrantes que asignan a la acción docente un mayor alcance y consistencia filosófica, teórica y procedimental, se configuran en las posturas epistémicas de la acción docente, a saber: racional, de procesos, socializadora y transformacional.

En el contexto de la racionalidad, el docente define los contenidos a exponer, fija los objetivos, resuelve los problemas, selecciona las alternativas, designa los roles o tareas y lógicamente genera las normas de trabajo. Con respecto a la postura de procesos, la acción docente sistematiza las acciones a partir de una intención, buscando el equilibrio entre las dimensiones del saber estudiantil, es decir, trabajar con rigurosidad en los procesos de transmisión e información (conocer) y la aplicación de procedimientos, empleo de herramientas, técnicas, métodos tendentes a perfeccionar el hacer, pero en un contexto de trabajo individual.

En el campo de la postura de socializada, la acción docente se manifiesta como la capacidad del docente para establecer un acercamiento sinérgico con los estudiantes con base en el compromiso, la unión y la moral, en función de viabilizar los procesos de construcción y socialización del conocimiento. El docente en este caso, fomenta el esfuerzo colectivo, logra la unión y el trabajo en equipo y se ocupa de gestionar los conflictos interpersonales. De igual manera, desarrolla la competencia mediadora en el proceso de aprendizaje; manifiesta un don especial para lograr la integración y la participación de los estudiantes, en igualdad de condiciones.

Con base en la integración de los criterios de racionalidad, de procesos y de socialización, es posible concebir la acción docente como transformadora de su práctica y comprometida con las demandas socio-educativas en procura del desa-

rollo individual, organizacional y colectivo. Se destaca, en esta postura transformacional, la capacidad del docente para introducir innovación y cambios en el proceso educativo, al actuar con apertura mental ante nuevas ideas o enfoques teóricos, así como identificar las tendencias más importantes en la conceptualización de los cambios requeridos.

En efecto, la postura epistémica más adecuada tiene que marcar la integración de las cuatro posturas básicas (transformacional), ante la complejidad que representa el proceso de construcción de conocimientos y la responsabilidad de armonizar el conocimiento integral.

4.3. La construcción del conocimiento

Uno de los nudos críticos que enfrenta hoy la construcción del conocimiento tiene que ver con el acto de conocer; expresión ésta que subyace en lo propiamente educativo y sus vinculaciones con el proceso del aprendizaje. En este orden de ideas, Vigotsky (1979) puso de relieve la importancia esencial de la interacción social para el aprendizaje y, consecuentemente, la importancia del contexto social, destacando que el sujeto es eminentemente social y el conocimiento también es producto social. Su aporte central se apoya en la aparición de las funciones psicológicas en el curso del desarrollo de las personas, en dos formas: a nivel social o interpsicológico, es decir, en el contexto social y luego, a nivel individual o intrapsicológico (internalización).

En este largo proceso de socialización y endoculturación, el sujeto podría adquirir más capacidades que las que permite su área de desarrollo real; esto es lo que este autor denomina zona de desarrollo potencial o zona de desarrollo próximo, concepto fundamental en la configuración del constructivismo.

Aplicando esta explicación al ámbito educativo, puede decirse que las posibilidades de desarrollo cognitivo de un estudiante no se dan por el sólo despliegue de sus capacidades internas, sino que necesita ayuda externa, la guía del docente o colaboración de otro(s) compañero(s), sea cual sea el nivel educacional en que se encuentren. Es aquí donde converge la acción mediadora del docente en el aula de clases, entendida ésta como un espacio comunicativo (mediación semiótica) y en un contexto de interacción (estructura de participación y estructura del contenido).

Es, a partir de esta intención, que los estudiantes en un proceso de socialización o de culturización crítico-activa elaboran categorías, suposiciones, creencias básicas; vale decir la estructura conceptual y metodológica que transforma la realidad en objetos de su entendimiento y acción.

En este marco de concepción constructivista del aprendizaje, subyacen tres fuerzas: contenidos, estudiantes y el docente investigador que, media entre los anteriores, con una intención prevista.

Kolb (1984) integrando las ideas de Lewin, Dewey y Piaget, ve el aprendizaje como un proceso de resolución de problemas entre dos dimensiones dialécticamente opuestas, llamadas dimensiones de prensión y de transformación.

La presión es conocimiento instantáneo, intuitivo, sin indagación racional o confirmación analítica. La otra dimensión, se refiere a la transformación de la experiencia derivada de una orientación hacia la observación reflexiva y la experimentación activa.

Los extremos polares de las dos dimensiones suministran cuatro categorías al aprendizaje: experiencias concretas, observación reflexiva, experimentación activa y conceptualización abstracta.

5. Componente metodológico

Los lineamientos metodológicos, le confieren a la investigación un carácter descriptivo y explicativo, porque en su nivel de decisión busca descubrir la realidad desde el punto de vista del que la vive. Por lo tanto, no existe una sola interpretación y, con base en estos datos descriptivos, el estudio se propone tipificar la acción docente y el nivel de construcción del conocimiento, explicar hechos y elaborar teorías de construcción del conocimiento, a partir de los constructos simbólicos-culturales, aportados e interpretados por estudiantes de carrera docente presencial en su último nivel, docentes que administran la Práctica Profesional y profesionales docentes e investigadores activos de las instituciones: Universidad del Zulia, Cecilio Acosta y Rafael María Baralt.

5.1. Procedimientos de recolección de información

Para la unidad de análisis Acción Docente, se diseñó un instrumento–matriz interpretativa de doble entrada con el propósito de tipificar el comportamiento de la acción docente a partir de los criterios de gestión y posturas epistémicas que la explican. Estos indicadores son: mediación, toma de decisiones, estrategias, fijación de metas, logro de objetivos, coordinación, negociación y comunicación. Las posturas epistemológicas se identifican así: Racional (A), de Procesos (B), Social (C) y Transformacional (D). Este instrumento fue aplicado tanto a la planta de docentes como a los estudiantes.

Para la unidad de análisis Construcción del Conocimiento, se realizó un diagnóstico en los estudiantes, mediante un instrumento denominado Guía de Lectura Crítica, aplicado durante sesiones de clase.

Para determinar los componentes y subcomponentes del proceso de construcción del conocimiento se empleó la técnica de Grupos de Discusión que, a través de la estrategia Encuentro Académico, permitió reunir en varias sesiones a profesionales e investigadores expertos en el área, creándose un espacio de interacción constructiva para la exposición, discusión y reflexión empírica, que hizo posible su representación en un modelo teórico.

5.2. Análisis de la información

Se realizó en dos vías: Análisis de tipo cualitativo que incluyó la clasificación, análisis e interpretación de información empírica y teórica extraída de la

práctica real de la construcción del conocimiento, mediante un análisis de contenido (el ejercicio de lectura crítica y encuentros académicos), atendiendo a procesos de categorización. Para estos últimos, la categorización se llevó a cabo siguiendo las orientaciones metodológicas del método comparativo constructivo (MCC) de Glaser y Strauss (1970) citados por Inciarte (1998).

Análisis de tipo cuantitativo: en lo que respecta a la distribución frecuencial y porcentual para tipificar y explicar el comportamiento de la acción docente en el plano constructivista y el nivel de construcción del conocimiento.

6. Presentación, análisis y confrontación de los resultados

Los resultados obtenidos, se presentan en el orden siguiente:

6.1. De la matriz interpretativa

Estos instrumentos recogieron datos aportados por los docentes y estudiantes universitarios de carrera docente, en torno a la categorización de la acción docente, específicamente en la ubicación de sus criterios de gestión, dentro de las posturas epistémicas que la tipifican.

Con respecto a los criterios de gestión que son constantes en las posturas de la Acción Docente Universitaria, según la valoración de los docentes en las posturas epistémicas racional y de procesos presentan valores extremadamente bajos. En cambio, las posturas socializada y transformacional recibieron un mayor apoyo, apreciándose que, en la primera, el docente fundamenta su acción en el criterio la fijación de metas. En la postura transformacional todos los criterios de gestión permanecen constantes, a excepción del criterio fijación de metas. Quiere decir, que el docente no conjuga los logros de expectativas y aspiraciones sobre la base del consenso con la base estudiantil.

Por su parte, los estudiantes informantes con respecto a los criterios de gestión, destacaron como constante en la postura socializada, la toma de decisiones participativa y en la transformacional, se inclinaron por la mediación docente. Este es un factor que potencialmente garantiza la acción docente constructivista por demandar esfuerzo reflexivo de parte de profesores y estudiantes, pues la mediación viene a constituir una experiencia de aprendizaje donde un agente mediador y de apoyo que, para este caso, es el docente, se interpone entre el aprendiz, el conocimiento y su entorno para ayudarlo a organizar y desarrollar su sistema de pensamiento hacia la solución de los problemas que se le presentan, según lo conceptúa Vigotsky (1979).

Retomando la significativa contradicción de los resultados de ambos grupos de informantes y los postulados de Ríos (1997) podría afirmarse que, este tipo de mediación constante dista de la internalización de modelos básicos de acción cognitiva, sin continua modificación de estímulos-situaciones (organizadores previos); con dependencia perceptual, empleo de herramientas sin peso epis-

temológico, cognoscitivo, procedimental y actitudinal, que tienden a ubicar la acción docente dentro de una postura permisiva y sin rango epistémico definido.

Desde esta óptica, se aprecia una profunda controversia entre los símbolos explícitos reportados por los docentes en su ubicación mayoritaria dentro de la gestión transformacional, con respecto al significado implícito derivado de las opiniones de los estudiantes que guarda relación con la mediación instrumental (Vigotsky, 1979) y sus restringidos aportes en la construcción del conocimiento.

6.2. De la guía de lectura crítica

El análisis de estos datos refleja baja capacidad del estudiante de formación docente para comprender e interpretar las ideas o mensajes que se transmiten a través del texto o material de lectura, encontrándose las cuatro categorías base estudiadas: a) Experiencias concretas que no reflejan habilidades mentales para relacionar información explícita con referentes previos o conocimientos propios. b) Observación reflexiva: grandes limitaciones para la comprensión del significado de ideas y situaciones, y para la cuidadosa observación desde diferentes perspectivas y juicios propios. c) Experimentación activa: serias deficiencias en las habilidades cognitivas para identificar áreas del conocimiento, recoger información entre diversas alternativas en la resolución de problemas, identificar aplicaciones, establecer relaciones con el propósito de activar ideas. d) Conceptualización abstracta: marcado nivel bajo en las capacidades para el estudio analítico-sintético de ideas, conceptos y elementos del texto para definir conocimientos nuevos y significativos, es decir, el ejercicio de reflexión abstracto es nulo.

Estos resultados reafirman la concepción de Kolb (1984) en torno a la importancia de la conceptualización abstracta para el natural éxito del aprendizaje, por ser la categoría que además conduce al sujeto a una orientación lógica y sistemática en la solución de problemas, con apoyo de la crítica reflexiva y que, por estar ausente en los resultados presentados, resalta el dominio de los esquemas de aprendizaje tradicionales, que acentúan preferiblemente el conocimiento declarativo o de contenidos, dejando a un lado los conocimientos procedimentales y actitudinales, que constituyen el objetivo central en los aportes cognitivos al conocimiento.

De los encuentros de discusión entre académicos surgió el conjunto de elementos teóricos (niveles, componentes y subcomponentes) que permitieron representar el proceso de construcción del conocimiento, que justificado por las debilidades halladas durante el procesamiento mental de los estudiantes en el ejercicio de lectura crítica, dentro de cuatro niveles de aprendizaje, los cuales vienen a constituir el alcance de las funciones que debe cumplir el estudiante durante el procesamiento de los componentes.

Entre los resultados se pueden mencionar:

1. La intersubjetividad académica permitió delinear colectivamente el proceso cognitivo por el que transitan los estudiantes en su aprendizaje.

2. Se coincidió en que existen niveles teóricos en el aprendizaje, a través de los cuales se puede estructurar el proceso cognitivo explicado por componentes y subcomponentes, que se van integrando hasta generar la construcción del conocimiento en el modelo teórico (Figura 1).

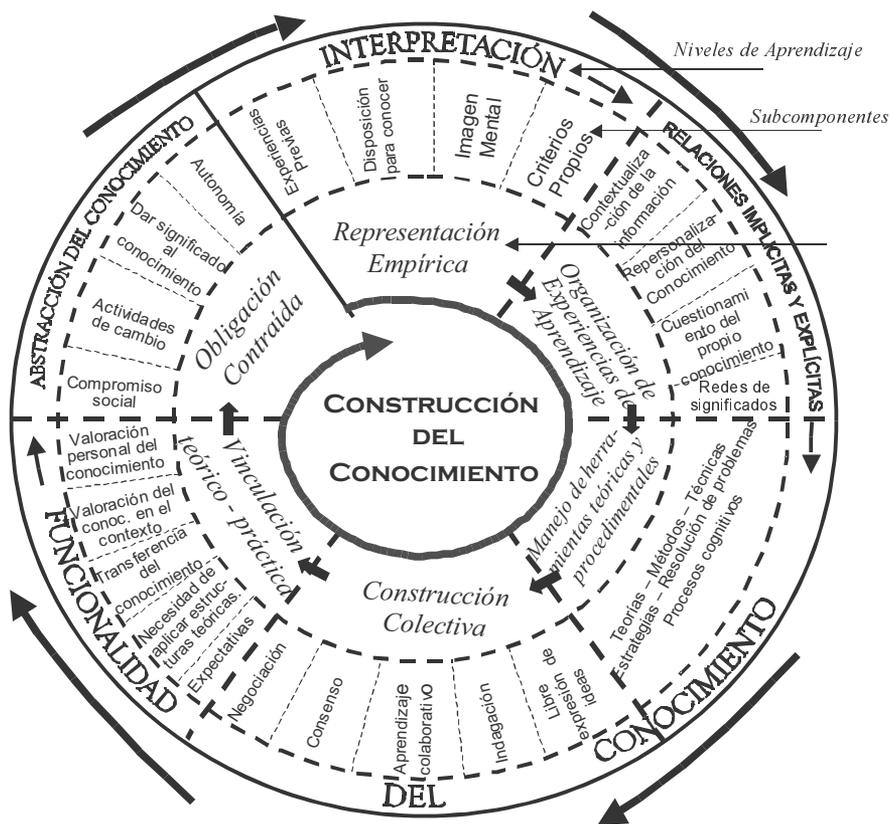


Figura 1. Modelo Teórico. Construcción del Conocimiento. (Contexto de Procesos). Fuente: Lúquez, 2000.

6.3. Derivación teórica

El modelo de Construcción del Conocimiento que se presenta, se aproxima a una visión integral y profunda del proceso cíclico por el que transita el estudiante universitario en la concreción y consolidación cualitativa de su aprendizaje.

6.3.1. Objetivos del modelo:

- Direccionar el aprendizaje como un proceso en el que se conforman las estructuras cognitivas de los estudiantes, referidas a tópicos concretos con la intervención del docente como organizador de la información y material a aprender, y como movilizador o coordinador de ese proceso de construcción del conocimiento socialmente mediado.
- Presentar la acción docente como una actividad educativa orientada a promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes, estimulando y/o facilitando la construcción del conocimiento en relación con un saber escolar determinado, no sólo por la dinámica interna del sujeto, sino también por la experiencia colectiva culturalmente organizada.

6.3.2. Configuración estructural del modelo:

El modelo teórico “Construcción del Conocimiento” para contextos Universitarios de Pregrado, se entiende como un conjunto de procesos mentales intersubjetivos, y afectivos conformados por una estructura integrada por: (a) niveles de aprendizaje; (b) componentes de cada nivel y (c) subcomponentes. Elementos estos estructuradamente vinculados e interrelacionados entre sí, con el fin de modelar una acción o situación de aprendizaje que, enriquecida por una interacción socio-cultural, potencia procesos cognitivos básicos hasta procesos complejos fundamentales para la construcción del conocimiento. Los niveles de aprendizaje son: Interpretación, Relaciones explícitas e implícitas, Funcionalidad del conocimiento y Abstracción del conocimiento. Cada nivel, componente y subcomponente tienen límites teóricos propios, que dentro de la dinámica constructorista se cruzan y se apoyan unos a otros, respectivamente, para llegar a la construcción del conocimiento en los estudiantes. Con respecto al alcance, cada nivel tiene una significación mental lógica específica que, en su funcionamiento necesita integración con los otros niveles, pues cada uno aporta su identidad y especificidad a los logros de los restantes niveles.

En la aplicación del modelo se espera que el estudiante, por el ejercicio continuo y creador de la actividad mental reestructurante, desarrolle sus capacidades cognitivas intelectuales, cognitivas motrices y cognitivas afectivas, que lo lleven a la dignificación del ser, categoría axiológica implícita en el fundamento filosófico de la educación en general. En este contexto, el alumno adquiere conciencia de la calidad del proceso que ha desarrollado, esto le permitirá evaluar sus progresos y/o dificultades, requerir retroalimentación o brindarse auto-ayuda y lógicamente experimentará los beneficios de su aprendizaje, lo que sin duda le motivará a continuar con sus esfuerzos de seguir superándose con visión altruista. De hecho la aplicación idónea del modelo requiere igualmente de una gestión inteligente con la implementación de estrategias y métodos muy particulares, que serán ofrecidos en un próximo artículo.

Referencias

- Ausubel, D. (1976). **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivos**. Trillas, México.
- Cabrera, P. (1999). El constructivismo en educación. **Laurus** No. 8 – Año 5. UPEL, Caracas.
- Camacho, H. (2000). Enfoques epistemológicos y las secuencias operativas de investigación. Tesis doctoral. Universidad Rafael Bellosillo Chacín, Maracaibo.
- Delors, J. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Santillana Editores, UNESCO, Madrid.
- Inciarte, A. (1998). **Perfiles Curriculares**. Universidad del Zulia. Vice-Rectorado Académico, Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo, Maracaibo.
- Kolb, D. (1984). **Experiencias de aprendizaje y desarrollo**. Englewood Cliffs, Prentice Hall (mimeo).
- Padrón, J. (1993). **Aspectos diferenciales de la investigación educativa**. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Parsons, T. (1952). **Apuntes sobre las teorías de la acción**. Amorrortu, Buenos Aires.
- Ríos, C.P. (1997). La mediación del aprendizaje. Caracas. **Cuadernos de Educación**. UCAB.
- Unión de las Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1995). **Hacia una nueva etapa del desarrollo educativo**. La Habana, Cuba.
- Vigotsky, L. (1979). **El desarrollo de procesos psicológicos superiores**. Editorial Crítica, Barcelona.