

SIGNIFICACIONES DEL SABER COTIDIANO COMO REFLEXIÓN TEÓRICA PERSONAL A LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

IMPLICATIONS OF INCORPORATING DAILY KNOWLEDGE AS PERSONAL THEORETICAL REFLECTION TO TEACHING PRACTICE IN ORDER TO GUIDE DIALOGIC LEARNING

INVESTIGACIÓN

Teresa Hernández Gil*
Esperanza Piña de Valderrama**
Morelia Rodríguez***
UPEL

Recibido: 30-01-09

Aceptado: 27-05-09

RESUMEN

Este artículo sintetiza los resultados de una investigación, la cual tuvo como objetivo: interpretar las significaciones que tiene la incorporación del saber cotidiano, como reflexión teórica personal, a la práctica docente, para orientar el aprendizaje dialógico. Según el diseño de la investigación, ésta fue de tipo documental con carácter interpretativo. Lo que significó hacer, un arqueo documental, subrayar ideas claves, registrar resultados en gráficos y diseñar una matriz de análisis e interpretación o tabla de doble entrada. Finalmente, en la investigación se concluye que: Construir un nuevo conocimiento es para el aprendiente asimilar aprendizaje. El docente reconoce el aprendiente como un sujeto epistémico. La práctica docente es reflexiva, compleja y dialógica. La cotidianidad en el aula es un reto para el docente. El aprendizaje dialógico surge de la episteme idiosincrásica de cada aprendiente.

Descriptor: saber cotidiano, episteme idiosincrásica, aprendizaje dialógico.

ABSTRACT

This paper reviews the results of a research, which objective was to interpret the implications of incorporating knowledge as personal theoretical reflection to teaching practice in order to guide dialogic learning. The investigation was documentary-interpretative. Data was collected by highlighting key ideas through document revision. Results were then presented in graphs and a chart for analysis and interpretation was designed. It is concluded that the apprentice acquires learning by building up new knowledge. The teacher conceives the apprentice as an epistemic subject. Teaching practice is reflective, complex and dialogic. Commonness is a challenge for teachers. Dialogic learning emerges from the epistemological idiosyncrasy of each apprentice.

Keywords: daily knowledge, epistemological idiosyncrasy, dialogic learning

INTRODUCCIÓN

Este escrito describe un proceso reflexivo, producto de un estudio documental de carácter interpretativo que sustenta la tesis: el actor educativo elabora constructos personales de manera análoga al científico. Tesis enmarcada en la equivalencia “hombre – científico” (Kelly, 1996), que tiene como argumento la historicidad y la facultad humana para interpretar lo que se percibe y vive en el mundo. Heidegger (citado en Echeverría, 2005) ha dicho que para comprender a los seres humanos hay que tener en cuenta que: “(...) ser un hombre es tener un mundo, porque lo característico del ser humano es que no existe un ser sin un mundo y no hay un mundo que no se defina en relación a un ser, para el cual dicho mundo es su mundo” (p. 191).

En efecto, el mundo personal de los docentes cohabita en el mundo de sus visiones en cuanto a su labor pedagógica. Su mundo profesional, se muestra consustanciado con su mundo personal. El ser humano (El Dasein) es siempre un ser –en –el–mundo. Por lo tanto, para el ser humano, hay un ser y un mundo, un ser que accede a un mundo o un mundo en el que emerge un ser. El ser es su mundo.

En tal sentido, Schütz (1977) plantea que, para comprender a los seres humanos debemos interpretarlos desde las significaciones del mundo de su vida cotidiana, por ser éste:

(...) el ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (...) sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos (p. 25).

Como ser social, el docente, revela la cotidianidad de su vida con el lenguaje. Lenguaje que aflora con las creencias, valores, costumbres, maneras de ser y actuar heredadas de la convivencia social. El docente como ser histórico acciona lingüísticamente desde dicha cotidianidad para acompañar a sus educandos en la apropiación de los saberes y conocimientos académicos.

Este proceder explica la posibilidad de interpretar el saber cotidiano del docente como una reflexión teórica personal sustentada en una racionalidad relativa que actúa como brújula orientadora ante una realidad que se pretende conocer o construir, porque:

* Dra en Ciencias de la Educación. Docente titular de la UPEL-IPB. Investigadora PPI. Investigadora adscrita a la línea didáctica y formación docente. Autora y árbitro en publicaciones en revistas arbitradas. Email japonperfect@hotmail.com

** Dra. en Ciencias de la Educación. Coord. del Prog. General de Inv. UPEL-IPB. Coord. de la Línea de Inv. “Didáctica y Formación Docente”. Docente – Investigadora PPI. Autora y árbitro en publicaciones en revistas arbitradas. email: esperanzavp@gmail.com

*** Profesora egresada de la UPEL - IPB en Castellano y Literatura. Magíster en educación Superior. Investigadora en el área educativa y en el área comunitaria. Correo Electrónico: morelia181@hotmail.com

Todo lo que vemos y hacemos es el resultado de nuestra teoría personal; por eso nos equivocamos y cometemos errores y por eso, también, aprendemos de ellos. Si bien el mapa (la teoría personal) nos conduce a error, sin el mapa no tendríamos conciencia del mismo, ya que nuestras percepciones son interpretativas, constructivas e hipotéticas y nuestro modo de actuar no depende de cómo son las cosas, sino de cómo las vemos. En definitiva, vivimos mediatizados por una teoría o sistema de constructos (en la terminología de Kelly) que nos hemos construido y que abarca toda nuestra experiencia significativa: el mundo físico, el mundo social y la imagen que nos hacemos de nosotros mismos (Porlán, 1993, p. 60).

Por tanto, el saber cotidiano como reflexión teórica personal es el lente que utiliza el sujeto para ver, leer y actuar sobre la realidad. Ésta emerge de la reflexión como método epistémico y muchas veces conduce a interpretaciones acertadas o erróneas, en la cual, la reflexión en y sobre la acción permite apreciar nuevos significados o aprendizajes. Aprendizajes que llevarán a una nueva práctica docente ante la realidad física, social e individual que muestra resistencia.

En esa dirección, la manera de ver y entender las creencias, valores, costumbres, maneras de ser y actuar educativas del presente serán las equivocaciones o aciertos a señalar en el futuro. Debido a que, el saber cotidiano se enmarca en el “hacer”, por ser una acción que involucra el conocimiento que surge de las vivencias individuales y colectivas del docente. Las cuales, desde la perspectiva de Dilthey (2000), son activaciones comprensivas. En pocas palabras, conocimiento que emerge de la conexión individuo sociedad.

Ahora bien, los planteamientos descritos conducen la inquietud de la presente investigación orientada a la interpretación de las significaciones que tiene la incorporación del saber cotidiano como reflexión teórica personal a la práctica docente, para orientar el aprendizaje dialógico.

CORPUS TEÓRICO

Se distinguen dos tipos de saberes: el personal y el grupal. El primero referido a la actividad reflexiva del actor social sobre su propia praxis mediante la incorporación dinámica y creativa de significados, los cuales construye o reconstruye y el segundo como producto de la interacción social que adquiere vigencia dentro de una comunidad que lo hace suyo.

De esta manera se articulan el carácter ideográfico (heterogéneo) y la “validez general” (homogéneo) del saber cómo repuesta a la cotidianidad. Desde esta óptica la cotidianidad se concibe como:

...el lugar en el cual converge la variada gama de actos realizados por los sujetos, no sólo en su dimensión de particularidad sino como actor colectivo. Espacio donde predomina la reproducción: sueño, sexualidad, alimentación, recreación, trabajo, uso y disfrute del tiempo libre; así como conjunto de: expectativas, deseos, intereses, búsquedas proyectos de vida, inquietudes por crear y recrear. Es el mundo de lo repetitivo, de lo homogéneo, de la heterogeneidad de actividades en las cuales el hombre particular se involucra y pone en funcionamiento sus capacidades vitales. Pero también es el mundo de lo nuevo, de la ruptura, del cambio, de la fiesta, del evento, de lo extraordinario... (Fonseca, 1997, pp. 87 - 88).

Así pues, la cotidianidad es el contexto donde el docente como actor social protagoniza su propia vida en la acción colectiva. Hecho que explica la diversidad de pareceres y al mismo tiempo el “lugar” de encuentro para lo común. Porque, la cotidianidad se construye a partir de la potencialidad y las herramientas cognitivas personales; pero con la existencia del colectivo, esto es, con los otros; quienes contribuyen en la construcción del sentido sociocultural.

De este modo, la cotidianidad se presenta en dos dimensiones; una reproductiva y otra transformadora. La reproductiva genera la acción común, de acuerdo con las costumbres que el grupo comparte y la transformadora propicia nuevas actuaciones del sujeto sobre la realidad.

Tales dimensiones, también se evidencian en la cotidianidad escolar, específicamente en la actuación del maestro reproductor y el maestro transformador. Porque, la práctica docente responde a una política y filosofía educativa de Estado.

En efecto, la práctica del docente expresa y muestra la intención o fin implícito y explícito del Estado, para preparar a las nuevas generaciones en el sostenimiento de la realidad política, social, económica y cultural del país. Este fin orienta en el currículo, al aprendizaje y por ende la práctica docente a seguir, sea ésta, tradicional o innovadora. En otras palabras, la práctica docente revela una ideología político - académica en el aula.

Habermas(1982) señala que, la ideología hegemónica es un criterio legitimador de la enseñanza y el aprendizaje, que permite el control y dominio social, la cual se manifiesta en el modelo didáctico asumido por el docente para la formación del estudiante o aprendiente. Modelo didáctico influido por/y en contextos o nichos culturales, que representan la ideología histórica social dominante de una realidad

social determinada. Tales nichos muestran los constructos interpretativos vigentes de sujetos inmersos en un sistema ecológico relacionado con el aprendizaje escolar.

Según Uría (1998), las significaciones de una comunidad se interrelacionan en el ecosistema sociocultural, desde los siguientes niveles de contextos: *macrosistema* (Sistema de educación nacional), *exosistema* (medios de comunicación social, modo de vida de la comunidad y familia), *mesosistema* (espacio escolar y comunidad educativa), y *microsistema* (docente, aprendiente, representante y la interacción comunicativa entre ellos), que afectan la vida y formación de la persona. En tal sentido, los contextos que interactúan en el ecosistema sociocultural influyen en el currículo educativo, pues la escuela como organización cultural gira en torno a ellos.

Es más, la escuela reafirma la posición social de los participantes al formar a los nuevos dirigentes y a quienes serán dirigidos. Por lo que, ella es una microsociedad donde los actores desempeñan funciones jerárquicas análogas a la sociedad que la recubre. (Vasconi, 1967; Althusser 1973, Bordieu y Passeron, 1973. Ciertamente, la sociedad se mantiene a partir del proceso de socialización efectuado en el aula de clases, ya que es allí donde de manera sistemática se da “...la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad...” (Pérez Gómez, 1990, p.18).

Tal proceder prepara a las nuevas generaciones para generar y conservar los legados socioculturales homogéneamente, y con ellos la reproducción de “... una sociedad tradicional, excluyente y dividida...” (Gil, 2005). Es decir, reproductora de desigualdad social, pero será en el seno de la escuela desde donde deben surgir, como en el resto de los contextos socioculturales, nuevas percepciones de la realidad social o significados innovadores que contradigan los establecidos por la tradición.

Hecho que crea conflictos cognitivos, emocionales, procedimentales y actitudinales, debido al desequilibrio que se genera ante las discrepancias entre el discurso reproductor y el transformador. Conflictos que pueden revertirse desde la escuela, si se incorpora a la práctica docente, el saber cotidiano como reflexión teórica personal, en un proceso de aprendizaje dialógico, que busque preparar al aprendiente para enfrentar las diferencias sociales centradas en la equidad y la cooperación.

De esta manera, la práctica docente debe fundamentarse en el cuestionamiento o reflexión del docente acerca de su propia acción en la vida cotidiana con el fin de construir nuevas interacciones y significados sociales que faciliten la incorporación del aprendiente a la cultura social establecida.

Según, Pérez Gómez (ibidem), la labor del docente es compleja porque responde a relaciones sociales contradictorias, al enunciar, por un lado los fines políticos y económicos (al vociferar unos decires de libertad para la acción, a través del pensamiento político individual, familiar y de consumo) y por el otro, al señalar el dominio o sumisión de los trabajadores en el área laboral.

Desde esta perspectiva, la escuela ofrece un proceso de socialización dialéctico, semejante a las interacciones que ocurren en el resto de los contextos socioculturales. Por eso, en ella se reproducen los esquemas de actuaciones del docente caracterizadas por la individualidad, competencia y aceptación pasiva del rol a ejecutar en el campo laboral. En tal sentido, la práctica docente es tradicional y se manifiesta en la imposición de contenidos académicos, comunicación unidireccional, maestro/a autoritario/a, alumno/a pasivo/a y disposición ambiental en columnas frente a la pizarra.

Todo lo cual expresa el poder autocrático de la práctica del docente como enseñante, ya que impone contenidos arbitrarios para memorizar y repetir durante una actividad escolar. Contenidos que posteriormente se olvidarán, debido a su desvinculación con la vida cotidiana del aprendiente. Es más, el énfasis gira en torno al resultado y recepción del conocimiento académico, sin importar su comprensión y menos aún el proceso de aprendizaje. Por ello, el conocimiento escolar perece, y, en su lugar perdura el cotidiano, pues está adherido a la experiencia vital.

Por esto, la propuesta de un comportamiento actitudinal de los actores del aprendizaje, desde una práctica docente transformadora, pretende la interacción social democrática mediante los criterios: a) participación y selección de los intereses del aprendiente con contenidos académicos que le permitan reconocer su saber cotidiano como reflexión teórica personal y desde allí, ofrecer la oportunidad de que éste participe durante su aprendizaje y b) concertación dialógica en un clima de respeto y aceptación al otro, como incentivos para motivar la cooperación escolar. Este tipo de interacción busca formar individuos democráticos, capaces de participar en la construcción y reconstrucción de los significados sociales y académicos, a partir del intercambio y negociación de los contenidos culturales.

Para la sociología fenomenológica, el individuo es un actor que reproduce su contexto social mediante sus interacciones cotidianas. De ahí que, la reflexión se centra en las relaciones intersubjetivas bajo el ángulo de la interacción y se otorga un rol relevante a los elementos de negociación y de comunicación en la construcción social de los contextos

de sentido. Por ello, abordar la interacción y la comunicación desde la sociología fenomenológica implica hablar de la relación entre el *yo* y el *otro*. Esta relación dialéctica no se inscribe en la reflexión de corte más antropológico de construcción de las identidades y las alteridades, sino que más bien se toma como punto de partida para la construcción social de la realidad. Como afirma Schütz (1979):

... al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra (p. 39).

Como se ha dicho anteriormente, para la sociología fenomenológica estar en el mundo significa comunicarse con otros, interactuar con otros. Pues, todo sujeto se comunica para constituirse como tal y todo acto de comunicación implica una puesta en acción de actos manifiestos en el mundo externo que los otros deben interpretar y comprender. La interacción en el mundo se da, por tanto, en el plano de la intersubjetividad, lo cual implica, para la fenomenología, la cualidad de las personas de ver y oír fenomenológicamente. Estas acciones constituyen las dos formas de relación por excelencia con el mundo. Y el discurso, como principal canal de comunicación, es consecuencia de ellas. Es a partir del ver, oír y sentir que se forma el significado, desarrollado a través de los diálogos y las interacciones. Ello se explica por el hecho que la interpretación de lo social, en términos colectivos, tiene como telón de fondo a las influencias que las acciones de las personas tienen en los demás.

En palabras de Vizer (2003) es "... nuestra capacidad de interpretar y la mera presencia dentro de un contexto social nos pone ante los demás en la doble posición de actores y observadores" (p.188). Es una situación "de espejo" para poner de manifiesto la relación que existe entre los sujetos que se encuentran e interactúan.

Desde esta perspectiva, se puede decir que, la comunicación instituye la realidad social, le da forma, le otorga sentidos compartidos a nivel de los objetos (dimensión referencial), a nivel de las relaciones entre los hablantes (dimensión interreferencial) y a nivel de la construcción del propio sujeto, en tanto individuo social (dimensión autorreferencial). Estos tres niveles se ponen de manifiesto en cualquier situación comunicativa: se habla de algo, se establecen relaciones entre quienes están hablando y la personalidad de éstos tiene fuertes implicaciones en la relación de interacción dada.

De modo que, el aula (como dimensión autorreferencial) se concibe como un espacio de debate, y, al mismo tiempo el lugar para el consenso, que permite elaborar el conocimiento compartido por el grupo. Es decir, el conocimiento generado por la experiencia cotidiana; pero reinterpretado a la luz de la cultura académica, por medio del análisis continuo que facilita apreciar las anomalías o deficiencias en el saber previo. También dicho conocimiento puede denominarse, conocimiento contextualizado en y para la vida, porque adquiere el sentido público o académico y el sentido personal o privado. Por lo que, se legitima en la escuela y en la cotidianidad.

De ahí que, en el aula convergen de modo dialéctico el aprendizaje académico reproductor y el aprendizaje cotidiano en y para la vida. Aprendizajes que el enseñante y el aprendiente dan a conocer con su comportamiento, ideas y sentimientos. Por consiguiente, dicho escenario sociocultural puede permitir la pluralidad de interacciones y promover con el discurso conceptual heterogéneo actitudes para el desarrollo de la autonomía intelectual, que requiere creatividad, crítica y autenticidad.

En esta dirección, la autonomía intelectual capacita al educando/a o aprendiente para desenmascarar los propósitos ocultos de la ideología dominante, tanto en la cultura académica como en la cultura social

Asimismo, los lleva a reconstruir por medio de la reflexión consciente sus significaciones sociales, obtenidas en la interacción con el resto de los contextos socioculturales. En tal sentido, el discurso académico heterogéneo facilita reelaborar la experiencia cotidiana en la interacción dialógica.

Al respecto, Bernsteín (1987) ha dicho que, el discurso docente o pedagógico "...es un dispositivo generativo de lo significado" (p. 39). Porque el significado es parte de una cultura de reconceptualización o reformulación de un discurso primario que posee sus propias reglas generativas de discurso, sus propios objetos y sus propias prácticas. Por eso, la cotidianidad del saber docente cotidiano es el lugar para construir en la acción de modo individual (el hacer por sí mismo) y el colectivo (el hacer compartiendo)

Por tanto, este saber se reconstruye, cuando el sujeto no encuentra en él satisfacción para sus experiencias cotidianas, es decir, vive una tensión ante lo que conoce y lo desconocido. Debido a que, la persona comienza a percibir incoherencias dentro de su propio saber, situación que la lleva a reflexionar e innovar sus teorías. Tal proceder guarda cierta similitud con la praxis epistemológica, de acuerdo con los planteamientos de Kuhn (1986). Quien expresa:

A veces, un problema normal, que debería resolverse por medio de reglas y procedimientos conocidos, opone resistencia a los esfuerzos reiterados de los miembros más capaces del grupo dentro de cuya competencia entra. Otras veces, una pieza de equipo, diseñada y construida para fines de investigación normal, no da los resultados esperados, revelando una anomalía que a pesar de los esfuerzos repetidos, no responde a las esperanzas profesionales. . . cuando la profesión no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tradición existente de prácticas científicas... se inician las investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo compromiso, una base nueva para la práctica de la ciencia (PP 26 - 27).

La semejanza entre la reconstrucción y construcción del saber cotidiano y la reconstrucción y construcción del conocimiento científico o académico está en que ambos giran en relación con la dinámica social o histórica, la cual niega una verdad absoluta o estática. Porque para enfrentar nuevas problemáticas cotidianas o científicas se requieren teorías capaces de entender y explicar fenómenos y cuando se evidencian en éstas inconsistencias a partir de la praxis personal o científica surge la necesidad de instrumentar cambios. Cambios que emergen de la reflexión en ciertos momentos de la vida, como en la ciencia, porque éstos son racionales.

De ahí que, la práctica docente desde una postura didáctica transformadora persigue la construcción y reconstrucción del saber cotidiano y del conocimiento científico o académico aceptando la resistencia de los actores ante el cambio holístico integral. Porque, la estrategia innovadora de aprendizaje será que, docentes y aprendices se involucren como investigadores o coinvestigadores (en la búsqueda sistemática de nuevos constructos) para explicar y comprender las problemáticas educativas o sociales.

Además, la investigación facilita conjugar los mencionados conocimientos en el aula de clases, aceptando que el aprendiente llega con sus compromisos cognitivos, aptitudinales y procedimentales cargados de afectividad, debido a la relevancia personal de sus saberes experienciales y su disposición para participar de manera auténtica en el aprendizaje. De ahí que, la práctica docente debe partir del saber cotidiano como reflexión teórica personal de quien aprende, con el objetivo de reconstruirlo y construir nuevas significaciones académicas articulando lo afectivo y cognitivo. Sin olvidar la influencia recíproca para el cambio, entre las mencionadas teorías y la educación.

Finalmente, desde este enfoque integrador siguiendo a Dinkmeyer y Carlson (1976), se concibe que "...la educación no es una preparación para la vida, sino la vida misma."(p.94). En efecto, la cotidianidad está presente en la práctica

docente para la formación de la personalidad plena del aprendiente. Esto quiere decir, un sujeto con conciencia social e individual, preparado para vivir auténticamente, al ritmo de los retos que la sociedad le presenta.

UNA POSTURA PARADIGMÁTICA EN LA INTERPRETACIÓN DEL SABER COTIDIANO DEL DOCENTE

Según la nomenclatura kuhniana, los momentos históricos que atraviesa el conocimiento se denominan "ciencia normal", período de "crisis" y "revolución". De ahí que, tanto en la cotidianidad como en la ciencia y el espacio académico no hay verdades que se acumulen en el tiempo, pues la persona, el investigador y el aprendiente en sus comunidades (cotidiana, científica y educativa), fomentan cambios. Pero, el saber cotidiano como reflexión teórica personal, al igual que las teorías científicas o académicas alcanzan la transformación luego de pasar por las etapas: "normal" o dogmatismo del conocimiento; vivenciar la "crisis" o inconsistencia que lleva a la reflexión, y finalmente, la incorporación o sustitución de nuevas maneras de ver la realidad correspondiente.

No obstante, la manera de validar dichos conocimientos (utilidad en la práctica de vida o confiabilidad y validez científica) y el ritmo de su evolución varía en ambos campos conceptuales (lentitud en la cotidianidad y velocidad en la ciencia). Así mismo, el control que se establece en la cotidianidad y en la ciencia es diferente (el sujeto manifiesta un control flexible de sus actos, mientras que el científico emplea el rigor). Sin embargo, al reconocer un paralelismo entre el actuar del individuo común con el científico se busca ilustrar el proceso epistémico, que sigue la persona para construir sus propios saberes como reflexión teórica personal.

Por tanto, la práctica docente debe facilitar la comprensión del cambio cognoscitivo en los constructos personales, científicos o académicos. Acción centrada en la relatividad del conocimiento sistemático y experiencial. Asimismo, en el pensamiento reflexivo, la confrontación de pareceres y el aprender haciendo e investigando dentro de un clima flexible.

Ahora bien, el saber cotidiano, como reflexión teórica personal surge a partir de "...dos planos relativamente interrelacionados: el empírico o experiencial y el simbólico o lingüístico - verbal." (Porlán, ob cit, p. 61). Según este autor, tal saber constituye abstracciones o redes de significados que se enmarcan en la experiencia. Pues "estos conocimientos no están atomizados o aislados sino que conforman moléculas

conceptuales o esquemas de elementos interrelacionados por asociaciones espacio-temporales” (Porlán, *ibidem*, p. 61).

Es decir, el saber cotidiano, como reflexión teórica personal, articula conceptos de manera independiente para dar sentido a las vivencias individuales o grupales en una comunidad durante un tiempo determinado. El hacer es la esencia de los constructos cotidianos, los cuales se codifican mediante símbolos lingüísticos. Al mismo tiempo que se nutren y mantienen en vigencia a partir del lenguaje, ya que, la mediación del sujeto con la realidad ocurre por los signos lingüísticos o palabra.

Desde tal perspectiva, Echeverría (ob. cit) postula que:

(...) los seres humanos son seres lingüísticos... En tanto individuos, somos un tipo de ser vivo que, como condición de su propia existencia, vive constreñido a darle un sentido a su vida, siempre interpretándose a sí mismo y al mundo al que pertenece... Por lo tanto, postulamos que, en tanto individuos, somos lo que somos debido a la cultura lingüística en la que crecemos y a nuestra posición en el sistema de coordinación de la coordinación del comportamiento (esto es, del lenguaje) al que pertenecemos (p. 56).

Estas consideraciones permiten decir que, las significaciones en el discurso pedagógico de los docentes son elaborados en un proceso de interacción social, desde la construcción de consensos y disensos en torno a las visiones de esta realidad social llamada práctica docente. Porque: a) los docentes como seres humanos, actúan respecto a ella sobre la base de las significaciones que poseen. O lo que es lo mismo, sobre la base de los significados que los docentes le atribuyen a los eventos y situaciones que les rodean. b) Las diferentes significaciones se derivan de la interacción social que como individuos tienen con los demás actores del proceso. c) Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por el docente en su relación con las cosas que encuentra y se modifican a través de dicho proceso.

Desde esta óptica, la práctica docente es relevante porque prepara al aprendiente para dar sentido a su actividad en el contexto cotidiano o académico, a través de la interacción comunicativa. Interacción que impulsa la reconstrucción del conocimiento experiencial y escolar. Para lo cual:

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias

individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente substantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanece a la vez tan contestado como compartido (Bernstein, ob. cit., p. 47).

Por ende, la práctica docente tiene que insertarse en la vida humana y desde ahí ofrecer al aprendiz estrategias comunicativas para intercambiar ideas, conocimientos, sentimientos e intereses sobre lo que ocurre en el aula y en la comunidad. Esto es, vivir relaciones comunicativas de comprensión mutua, que promueva negociar y reconstruir globalmente el aprendizaje cotidiano y académico. Pues, la práctica docente contribuye a reflexionar críticamente acerca de los constructos personales cotidianos o académicos, mediante la investigación, la solidaridad, el contraste y la creación reflexiva de los significados.

De acuerdo con dicho planteamiento, el saber cotidiano como reflexión teórica personal, lo construye o reconstruye el sujeto cognoscente, por medio de su praxis sobre la realidad cotidiana o académica. Proceder que se desarrolla y fortalece de manera sistemática en el aula de clases, mediante la dialogicidad, la crítica y la integración consciente de los fragmentos cognoscitivos, que el aprendiz ha ido asimilando espontáneamente en los intercambios con la realidad social.

En tal sentido, el docente debe ofrecer al aprendiente herramientas conceptuales de las distintas disciplinas académicas, con el propósito de que éste enriquezca su bagaje cultural y conecte, describiendo una espiral dialéctica, los significados sociales y escolares. Para ello, la comunicación es la aliada de la práctica docente enmarcada alrededor de la comprensión y la creatividad. Dicho proceso emerge a partir de las competencias comunicativas individuales, grupales y colectivas, que se requieren para la construcción de representaciones simbólicas sobre la realidad. Sin importar las insuficiencias y diferencias en las mismas, porque lo que se necesita es exteriorizar los códigos lingüísticos y de interpretación cultural, para contrastarlos en medio del debate académico y proyectar su transformación. En palabras de Pérez Gómez (ob cit):

(...) la comunicación en el aula debe comenzar respetando y movilizando los esquemas de pensamiento, sentimiento y acción de cada individuo y de cada grupo, aunque tales esquemas pertenezcan a culturas supuestamente menos desarrolladas y a grupos sociales más deprimidos y con menor posibilidad de participar en el enriquecimiento de la

evolución social. La función de la comunicación que se establece en el aula es ofrecer oportunidades para que los alumnos/as contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad.(p.102)

Desde esta perspectiva, la comunicación es la piedra angular del edificio construido como aprendizaje, el cual se levanta con los diferentes elementos aportados por sus constructores. Quienes expresan su diversidad creativa en el diseño del sentido social, a través de la agrupación de ideas, afectos, compromisos y diálogo epistémico. Porque, aprender en la comunicación es intercambiar y contrastar las experiencias de vida que facilitan entretejer la reinterpretación de los significados.

Esto es posible por la potencialidad cognitiva (lingüística, sensorial, motora y emocional) de la persona, que la capacita para construir los conocimientos. (Porlán, ob cit). También en este proceso interviene la realidad en la que se manifiesta resistencia, incongruencias y la necesidad de cambio. Manifestaciones que se constatan a través de la mediación ejercida por el individuo, quien construye la realidad, sin embargo, ella a su vez lo construye, porque se da una influencia recíproca. En otras palabras:

La dinámica situación problema / satisfacción supone una actividad de mutuo descubrimiento, de mutuo conocimiento y de mutua transformación: por un lado, el sujeto a través del proceso de **apropiación /asimilación activa** del medio **se objetiviza**, se hace sujeto que participa y vive situaciones sociales reales, en las cuales tiene que poner en juego sus capacidades vitales. Por el otro, el entorno se va construyendo y reconstruyendo a través del trabajo realizado por el sujeto, y por efecto de los múltiples niveles y grados de apropiación/asimilación activa/transformación sociohistóricamente desarrollados. (Fonseca, ob cit, pp. 80 - 81).

Efectivamente, el sujeto y la realidad están interconectados, ya que, entre ellos emerge una relación activa sustentada en el conocer conociéndose de modo continuo. Es decir, un proceso epistémico cambiante, en el cual el individuo utiliza sus potencialidades cognitivas, para apropiarse o asimilar su realidad y ésta a su vez, por la praxis de la persona se construye o reconstruye a través del tiempo. Proceso análogo que se produce con la investigación- acción como didáctica epistémica, porque revitaliza las potencialidades cognitivas de los actores del aprendizaje para producir y transformar

sus propias significaciones y las grupales. Gracias a un clima de participación reflexiva y creadora, sustentado en la indagación, el debate y la intersubjetividad.

Con la intersubjetividad, el *aquí* se define, porque se reconoce un *allí*, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y, esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad como se puede percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata; pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra manera, el sujeto no sólo puede percibir sus actos, sino que también puede percibir los actos y las acciones de los otros.

El mundo de la vida cotidiana del docente permite anticipar ciertas conductas, para que el sujeto se desarrolle en su entorno. De ahí que, la intersubjetividad sea posible. La intersubjetividad, de alguna manera, implica el poder ponerse en el lugar del otro, a partir de lo que se conoce de ese otro, de lo que se aprecia en él. En este ámbito de relaciones y siguiendo a Schütz (ob cit) se pueden reconocer relaciones intersubjetivas tanto espaciales como temporales. En las primeras se tiene el *nosotros*, el reconocimiento de relaciones con otros de los que se forma parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común. Están también las relaciones *ustedes*, en las cuales se observan a otros sin la presencia de uno mismo. Y por último están las relaciones entre terceros, las relaciones con *ellos*.

Ciertamente, esta dialéctica en el contexto educativo pretende mejorar la praxis escolar, al no negar la construcción o reconstrucción del conocimiento cotidiano, científico o escolar de manera comprensiva. Pues, ésta implica hacer introspección acerca del propio pensamiento y discurso docente, en y durante la acción para modificarlo.

Ahora bien, las potencialidades cognitivas son personales y en muchas ocasiones intervienen como limitantes para vincularse al entorno y aprehenderlo. Porque "... el ser humano nace con una serie de *características biológicas* que determinan y limitan sus posibilidades de interacción con la realidad" (Delval, 1997 p. 27).

Razón por la cual, las percepciones e interpretaciones que las personas tienen sobre una misma cotidianidad son únicas, singulares e irrepetibles, en una palabra: diferentes. Por tanto, estas potencialidades configuran la esencia humana y facultan al sujeto para aprender durante las experiencias vitales cotidianas y académicas.

De hecho, las potencialidades cognitivas del sujeto favorecen el aprendizaje por autodescubrimiento con significación especial para éste, pues constituye su propia interpretación o reinterpretación de la experiencia que vive. Esto es, permiten el aprendizaje autodirigido, en libertad, para la búsqueda activa del sentido social y respuestas a problemáticas reales. De ahí, la pertinencia del aprendizaje personal o experiencial en el aula de clases, por su poder creativo y transformador.

Desde esta óptica, Rogers (1975) enfatiza que, “... si realmente queremos que los estudiantes aprendan a ser individuos libres y responsables, entonces tenemos que estar dispuestos a dejarlos que se enfrenten a la vida, que se enfrenten a los verdaderos problemas...” (p.130).

Esto implica que, la práctica docente debe vincularse necesariamente con el mundo de vida o fuente inagotable de conocimiento, que esculpe la estructura cognoscitiva humana para actuar con autonomía intelectual. Por lo que, el aprendizaje se vuelve significativo al girar en torno a las inquietudes, curiosidades e intereses del aprendiente. Pues, las potencialidades cognitivas mueven a la persona de modo natural a aprender de sus propias vivencias cuando, no atentan contra el “... sí mismo” (Rogers, *ibídem*, p.128).

Más bien, lo incentivan para actuar con responsabilidad, libertad y deseo de innovar, ya que se activan sus aptitudes emocionales. También, la experiencia cotidiana favorece la adquisición y desarrollo de dichas capacidades a partir de la reflexión e interacción con los otros. Es decir, en la criticidad individual o colectiva se actualizan las potencialidades cognitivas de los sujetos, que permiten nuevas acciones y conocimientos más complejos. Por eso, la incorporación del saber cotidiano como reflexión teórica personal a la práctica docente persigue el “... libre desarrollo de las capacidades vitales de los sujetos agentes” (Fonseca, *ob cit*, p. 85), de quienes tienen la posibilidad de aprender en y sobre la acción, mediante el cambio de sus esquemas de conocimiento.

Estos últimos se caracterizan por ser: adquiridos, cambiantes, modelos para la acción y transferibles. Y pueden conceptualizarse como “... sucesiones de acciones-materiales o mentales-susceptibles de aplicarse en situaciones semejantes (relativamente nuevas)”. (Delval, *ob cit*, p. 20). Desde esta perspectiva, los esquemas de conocimiento constituyen conjuntos de acciones cognitivas para construir significados y actuar de modo consciente sobre la realidad, de acuerdo con la experiencia previa.

De ahí que, el sujeto cuando se enfrenta a un problema acude a sus esquemas de conocimiento para verificar si posee elementos conceptuales que lo expliquen o resuelvan.

En el caso de carecer de ellos, los actualiza mediante la inclusión de nuevas actuaciones generadoras de sentido. Tales actuaciones siguen un orden de aplicabilidad, pues se usan de manera consciente o planificada.

Para facilitar y desarrollar este proceso epistémico en la persona, la práctica docente debe ser reflexiva, dialéctica y hermenéutica, con el propósito de que, los actores construyan recíprocamente sus significaciones. Pues, no sólo aprende el aprendiz, sino que, también aprende el maestro, mediante el intercambio de puntos de vista o reinterpretaciones.

Al respecto, Freire (1972) señala que, la autenticidad en el pensamiento del docente emerge “... en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación” (p.84). De esta manera, la práctica docente debe sustentarse en la dialogicidad y la libertad de acción para alcanzar un conocimiento vivencial y transformador, desde la cotidianidad.

Por otra parte, Porlán (*ob cit*) reconoce que:

(...)el conocimiento empírico... (está) cargado de expectativas, frecuentemente inconscientes, respecto a la experiencia futura. Cuando en una situación concreta aparece una incongruencia entre nuestras expectativas prácticas y lo que realmente ocurre, surge el *conflicto experiencial*: conflicto que podemos *ignorar* (engañarnos a nosotros mismos), *abordar* a través de una estrategia investigativa... o *bloquear*, permaneciendo atrapados en él (p. 61).

Estas ideas clarifican el proceso epistémico en la cotidianidad, caracterizado por la incertidumbre del saber en el tiempo y el “conflicto experiencial”. Pero, se resalta aquí la posición a asumir frente al “conflicto experiencial”, pues lleva a una acción: negarlo o enfrentarlo. Posición fortalecida en la escuela, a través de una práctica docente reproductora o transformadora. Debido a que, la primera lleva a desconocerlo, y, a mantenerse pasivo. Mientras que, la segunda incita a atacarlo creativamente, por medio de la búsqueda, reflexión y acción.

En otras palabras, la formación gnoseológica en la escuela desarrolla en el aprendiente una actitud reflexiva e interpretativa para enfrentar el conflicto experiencial, bien sea de manera individual o grupal, con el apoyo del maestro. Porque:

El profesor es un diseñador de ayudas oportunas, de preguntas y cuestionamientos que generen el conflicto cognitivo, de secuencias de pasos

previsibles y de mapas de caminos posibles en los que el alumno probablemente encontrará encrucijadas y tomará decisiones más o menos plausibles que el profesor necesita reconocer, no para reemplazar al alumno en su búsqueda sino para darle la mano cuando se encuentre en un callejón sin salida. (Flórez Ochoa, 2001, p. 197)

Esto es, educación en y para la vida, mediante una práctica docente centrada en el cuestionamiento de ideas y retos cognoscitivos propiciadores del pensamiento auténtico. En otras palabras, la práctica docente planificada en función de los intereses y motivaciones del aprendiente lo ayuda a apropiarse del conocimiento. Práctica real diseñada por el docente para un sujeto singular, a quien conoce en el plano cognoscitivo, afectivo y social. Por lo que, las actividades de aprendizaje son concebidas pensando en el conflicto experiencial que el individuo vive en el presente inmediato.

Ahora bien, el conflicto experiencial en el mundo cotidiano revela que, ante la negativa se cierra la oportunidad para construir nuevos conocimientos, porque se aceptan las circunstancias disímiles y se repiten las acciones aprendidas o memorizadas y al enfrentarlo se hace acopio de la misma experiencia, la cual se analiza en la búsqueda de salida o soluciones apropiadas al conflicto. El conflicto experiencial viene a ser el incentivo, que permite el uso de la reflexión como método epistémico, para conocer conociéndose en la experiencia cotidiana y desde allí construir o reconstruir los significados personales.

En este sentido, Porlán (ob cit) presenta una concepción que puede igualarse a la kuhniiana, porque ambos identifican un nudo crítico en el proceso epistémico, (“conflicto experiencial”; “crisis”); y el proceder del sujeto cognoscente (“ignorar”; “resistencia”) o (“abordar”; enfrentar por medio de la “revolución”) es análogo. Por tanto, el proceso epistémico en dichas concepciones se ilustra en la acción del hombre sobre la realidad / problema, esto es, ante el conflicto él busca, interviene, reflexiona e interpreta su mundo cotidiano o científico para responder sus expectativas.

En síntesis, el sujeto (durante este proceso) reconoce la realidad problema, reflexiona sobre ella, la aprehende y la transforma. Proceder epistémico que puede realizar con mayor efectividad, si en la práctica docente se incorpora el saber cotidiano como reflexión teórica personal.

Ya que, el participante aprenderá en la escuela a buscar por sí mismo soluciones al conflicto experiencial, mediante la comprensión de su vida cotidiana. Es decir, entenderá el entramado de relaciones que conforman su realidad personal y social expresada a través del plano simbólico o lingüístico-verbal, que le

abrirá o cerrará nuevas posibilidades para la transformación, no sólo de su mundo personal sino también para el contexto social donde se halla inmerso.

METODOLOGÍA

El estudio se enmarcó, de acuerdo con la estrategia de recopilación de la información en la modalidad documental (manejo de fuentes impresas: libros y tesis) de carácter interpretativo (lo que implicó apropiarse de planteamientos teóricos, para reconstruir y construir nuevos constructos). En tal sentido, se procedió a cumplir el siguiente procedimiento:

- a) Arqueo de fuentes, para precisar información relacionada con la temática del estudio.
- b) Ubicación de ideas claves (subrayado), para comprender la temática.
- c) Registro de resultados en gráficos, para ilustrar el saber cotidiano y su incorporación a la práctica docente.
- d) Diseño de matriz de análisis e interpretación o tabla de doble entrada. Tabla en la cual se registró la definición y la interpretación del proceso epistémico en la construcción del saber cotidiano, como reflexión teórica personal y su incorporación a la práctica docente, para orientar el aprendizaje dialógico.
- e) Redacción de conclusiones reflexivas.

RESULTADOS

A continuación se sintetizan, en los gráficos, N° 1 y N° 2 las ideas que se argumentan teóricamente acerca del saber cotidiano y su incorporación a la práctica docente. Esto con el fin de ilustrar como se presenta con la práctica docente dicho planteamiento.

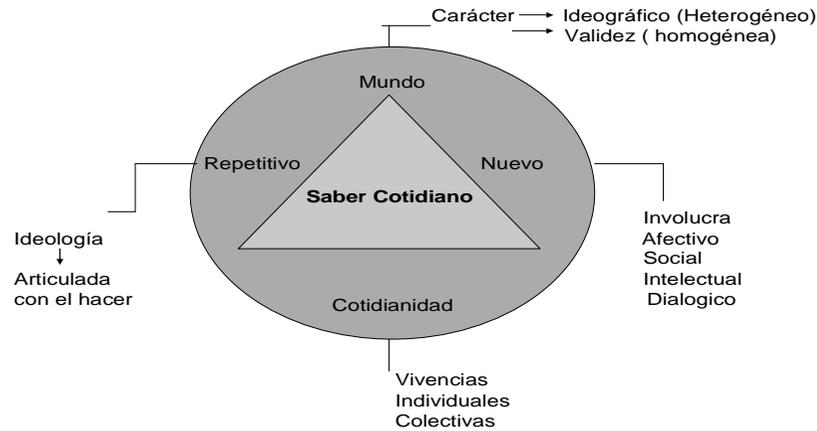


Gráfico 1. La esencia del saber cotidiano y los elementos que la conforman

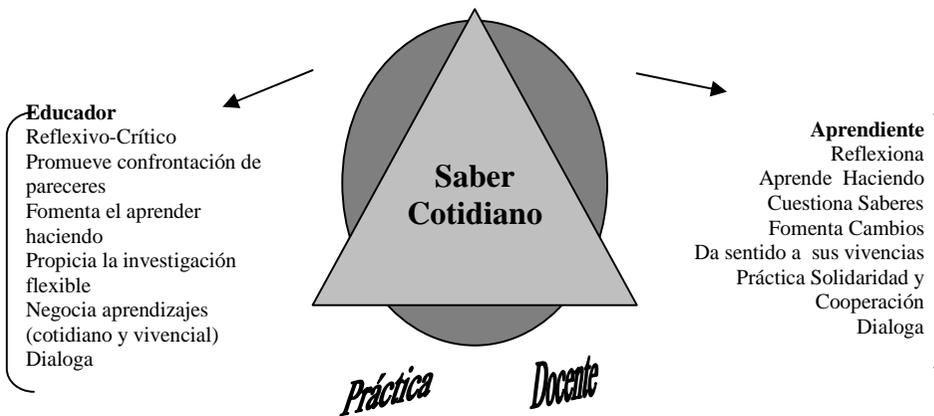


Gráfico 2. Característica del saber cotidiano incorporado a la práctica docente

EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN SE REGISTRA EN LA SIGUIENTE MATRIZ DE ANÁLISIS, EN LA CUAL SE DEFINE Y SE INTERPRETA LOS MOMENTOS QUE TRANSITA EL SABER COTIDIANO, COMO REFLEXIÓN TEÓRICO PERSONAL, Y SU INCORPORACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE PARA ORIENTAR EL APRENDIZAJE.

MOMENTOS DEL PROCESO EPISTEMICO	DEFINICION	INTERPRETACION		
		ACTITUD DEL APRENDIENTE	PRÁCTICA DOCENTE	TIPO DE APRENDIZAJE
Dogmatico-Creencias	El saber constituye la experiencia común, inmediata, absoluta e irreflexiva.	El sujeto se aferra al conocimiento asimilado en su realidad inmediata y significativa: familia y grupo de amistades. Repite creencias, pasivamente (Aceptación irreflexiva)	Docente tradicional. Imparte conocimientos, de modo autocrático. Practica docente enciclopedista, rutinaria, mecánica, que gira en la comunicación unidireccional. Minimiza capacidad reflexiva de los actores del aprendizaje.	Extraescolar: perdura por el sentido vivencial. Escolar: necesario para aprobar exámenes. Esto es, obtener una calificación, luego de recitar contenidos, que posteriormente se olvidara.
Conflicto Experimental	Esquemas cognitivos no apropiados para enfrentar la realidad. Creencias sin aplicabilidad e incongruentes.	El aprendiente reflexiona sobre sus propias concepciones. Conoce conociéndose al verificar limitaciones del conocimiento dogmatico. Apertura a la duda y al pensamiento reflexivo, cuestionamiento y búsqueda de nuevos conocimientos. Surge el que y por que ante hechos incomprensibles.	El docente toma el saber cotidiano, como plataforma para impulsar reflexión y apropiación de nuevos constructos. Practica docente mediadora del aprendizaje, centrada en el dialogo, la confrontación de saberes, la heurística y la autonomía intelectual. Promueve la reflexión sobre y desde la acción, para generar discontinuidad en el saber cotidiano.	Aprendizaje autentico: en el cual se desplazan los viejos conceptos, que no tienen aplicabilidad. Aprendizaje que destaca la: reflexión, relatividad de constructos, la autoeducación, respeto al otro, la solidaridad, el servicio social y la responsabilidad. Aprendizaje para y desde la vida (personal, grupal y colectiva) fundamentado en la comunicación dialéctica y los valores sociales.
Acción Transformativa	La acción consciente conduce el cambio. Esto es, a construir o reconstruir los esquemas del conocimiento, desde el hacer o experiencia propia mediada por el lenguaje y la interacción social. La esencia del conocimiento emerge, a partir de la acción y reflexión.	El aprendiente ve la experiencia cotidiana como plataforma del saber y la reflexión como método epistémico. Desarrolla las potencialidades de la persona a partir de sus vivencias con el otro y la exploración sobre el entorno. Analiza quien es y hacia donde se dirige conscientemente. Actúa en la transformación intencional de su persona y realidad social.	El docente media en la articulación de los saberes previos y los nuevos constructos académicos. Practica docente propiciadora del aprender critico y el pensamiento autónomo. Prepara para aceptar y respetar las teorías personales ajenas. Centrada en el conflicto experiencial.	Aprendizaje que emerge del aprender a aprender investigando. Aprendizaje con significación personal, del cual se apropia en la reflexión. Aprendizaje individual y colectivo en la interacción social. (Dialógico)

CONCLUSIONES DE CARÁCTER REFLEXIVO-INTERPRETATIVO

Las significaciones que tiene el saber cotidiano, como reflexión teórica personal a la práctica docente, para orientar el aprendizaje dialógico implica que:

- El nuevo conocimiento del aprendiente surge desde un aprendizaje compartido, el cual se incorpora a la estructura cognitiva, luego de cumplir las fases: Diferenciación entre los conceptos antiguos, reconciliación integradora (entre el antiguo y nuevo conocimiento) y actualización de la estructura cognitiva.
- El docente reconoce el aprendiente, como sujeto epistémico. Esto es, constructor de conocimientos subjetivos. Pues, los mismos están vinculados a un proceso histórico y sociocultural, que influye en sus interpretaciones o significaciones. Sin dejar a un lado sus competencias cognitivas, desde las cuales lee y percibe su cotidianidad. Desde la terminología habermasiana implica reafirmar que, todo conocimiento humano es subjetivo.
- La práctica docente es reflexiva, compleja y dialógica. Debido a que, genera un proceso de constantes modificaciones al pensamiento, sentimiento y experiencia sobre la cotidianidad. En tal sentido, la práctica docente se apoya y muestra desde el lenguaje, no sólo como medio de comunicación, sino como herramienta epistémica imprescindible para construir significados.
- La cotidianidad en el aula es un reto para el docente, si busca propiciar el desarrollo del pensamiento cotidiano y académico. En esa dirección, la experiencia de aprendizaje escolar tiene que manifestarse con la misma dinámica que se sigue en la cotidianidad durante la reinterpretación y apropiación de los significados.
- El conocimiento construido sistemáticamente se ubica como abstracción secundaria o teoría sobre la teoría, esto es, teoría sobre la teoría de las personas. La misma emerge cambiando las conceptualizaciones o puntos de vista personales erróneos o acertados del aprendiente. Quien debe sentirse libre para derrumbarlas, dentro de un proceso dialógico crítico, espontáneo y nutritivo, enmarcado en un ambiente natural o vivencial, semejante a su cotidianidad.

- El aprendizaje dialógico surge de la episteme, idiosincrásica de cada aprendiente, ya que ésta es el manantial del sentido social. Manantial que lo capacita para discurrir, hablar y hacer.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1973). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Bogotá. Oveja Negra.
- Berstein, B. (1987). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid. Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, I. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona – España: Labor.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y Los esbozos para una crítica de la razón histórica*. (Traducción Gómez Ramos, A.). Madrid. Colección Fundamentos N° 164
- Delval, J. (1997). *Tesis sobre el Constructivismo*. En Rodrigo, M. y Arnay, J. *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona – España. Paidós.
- Dinkmeyer y Carlson. (1976). *El Consultor Psicopedagógico en la Escuela*. Buenos Aires. Editorial Guadalupe.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Dolmon.
- Fonseca, L. (1997). *Epistemología de la Investigación Crítica Caracas*. Fondo Editorial Tropykos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales FACES/U.C.V.
- Flórez Ochoa, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Bogotá. Mc Graw- Hill, Interamericana. S.A
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá: América Latina
- Gil, R. (Julio, 2005, 31). *Del aprendizaje significativo al aprendizaje “dialogico”*. El nuevo diario. Opinión. Managua, Nicaragua. [Consulta realizada: 20 de abril de 2009]. Disponible en: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/mat/ad.pdf>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. (Trad. M. Jiménez y otros). Madrid. Taurus.
- Kelly, G. (1996). *The Psychology of personal constructs* (Vol. 1 and 2). New York W. W. Norton and Co. Inc.

- Kuhn, T.S. (1986). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, A. (1990). *Comprender y enseñar a comprender*. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot, en Elliot J. *La Investigación – Acción en Educación*. (Trad. P. Manzano). Madrid. Ediciones Morata.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje*. Basado en la investigación. Sevilla. DIADA EDITORA, S.R.L. Colección Investigación y Enseñanza. Serie: Fundamentos.
- Rogers, C. (1975). *Libertad y Creatividad en la Educación*. (Trad. S. Vetrano). Buenos Aires. Editorial PAIDOS.
- Schütz, A. (1977). *El mundo social y la teoría de acción social*. Estudio sobre teoría social. Buenos Aires: Amonoru.
- Schütz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amonoru.
- Uría, Ma. E. (1998). *Estrategias Didácticas Organizativas para mejorar los Centros Educativos*. Madrid. Narcea.
- Vasconi, T. (1967). *Educación y Cambio Social*. Santiago: Universidad de Chile.
- Vizer, E. (2003). *Análisis del discurso ideológico*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco.